

Master Européen de Recherche en Formation des Adultes

Université Paris 13

Conservatoire National des Arts et Métiers

L'accompagnement des enseignants scolarisant des élèves avec
Autisme

L'entretien -conseil : Quels gestes professionnels ?

TOME 2 - Annexes papier

Barbara Nivet

Direction de mémoire : **Anne Jorro et Christian Alin**

Date de la soutenance : 4 juillet 2016

Année universitaire 201

TOME 2 Annexes

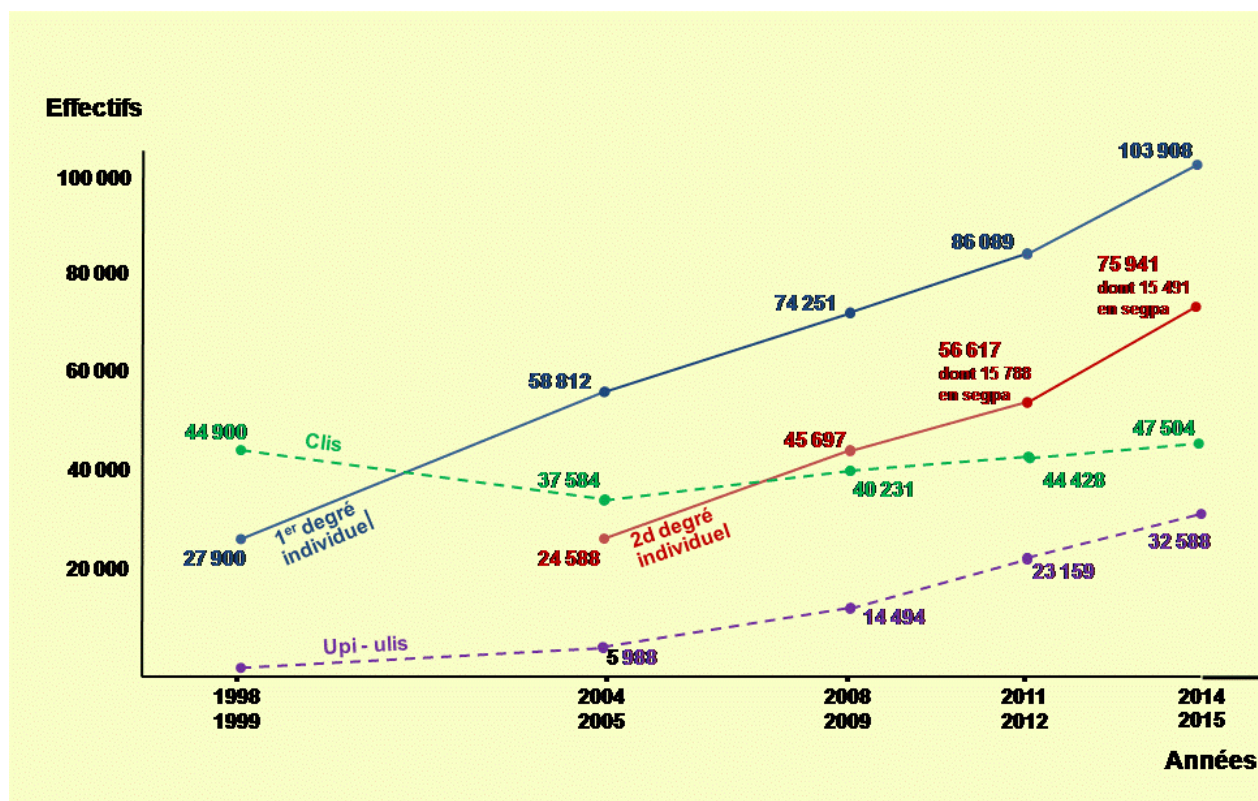
Table des matières annexes papier

ANNEXE n° 1- Statistiques-scolarisation des élèves handicapés en France	3
ANNEXE n° 2- Recommandations du CNESCO 2016.....	4
ANNEXE n° 3- CAS-EH - Lettre de mission et fiche de poste	7
ANNEXE n° 4- Tableau activités du conseiller CAS-EH.....	10
ANNEXE n° 5- Référentiel de compétence du Professeur des écoles PE	11
ANNEXE n° 6- Analyse et synthèse des entretiens exploratoires CAS-EH.....	14
ANNEXE n° 7- figures La geste formation - C Alin (2010)	53
ANNEXE n° 8- Questionnaire CAS-EH.....	55
ANNEXE n° 9- Cartes sémiotiques.....	59
ANNEXE n°10- Autorisations de capture vidéo et droit à l'image	60
ANNEXE n°11- Retranscriptions Films et autoconfrontation	62
ANNEXE n°12 – Synthèse analyses descriptives Film 1 et 2 (concept Alin)	115
ANNEXE n° 13- Synthèse analyse descriptive (via concept jorro)	135

Table des matières annexes numériques

Nom du dossier	Nom du sous dossier	Nom du Fichier
Entretiens exploratoires	retranscription	Entretien CAS-EH N°1 Entretien CAS-EH N°2 Entretien CAS-EH N°3 Entretien enseignant 1 Entretien enseignant 2 Entretien enseignant 3
	Analyse entretien CAS-EH	Tableau 1 analyses exemple 1 Tableau 2 analyse comparative
Analyses films	Film 1	Tableau analyse 1 Tableau analyse 2
	Film 2	Tableau analyse 1 Tableau analyse 2

ANNEXE n° 1- Statistiques-scolarisation des élèves handicapés en France
Evolution du nombre des élèves handicapés de 1998-1999 à 2014--2015



Depuis 2011, seuls les élèves scolarisés avec un PPS sont pris en compte.

		1998-1999	2004-2005	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014	2014-2015
1er degré	Intégrations individuelles	27 900	58 812	70 100	74 251	79 129	83 309	86 089	90 900	94 782	103 908
	Intégrations collectives CLIS	44 900	37 584	39 634	40 231	41 051	42 985	44 420	45 521	46 783	47 504
2d degré	Intégrations individuelles		24 588	40 700	46 697	50 125	54 865	56 719	63 261	68 473	75 941
	Intégrations collectives ULIS	200	5 988	11 574	14 584	17 18/5	20 229	23 159	25 881	29 122	32 588
total		73 000	126 972	162 008	174 673	187 490	201 388	210 387	225 563	239 160	259 941

Scolarisés en établissements sanitaires ou médico-éducatifs**		62 000	71 000	75 504	74 845	78 112	79 778	79 873	79 217	77 962
---	--	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------

** Pour les établissements sanitaires et médico-éducatifs, les chiffres donnés représentent les élèves scolarisés, souvent à temps plus ou moins partiel, non la population totale des élèves inscrits dans ces établissements. Et quand un IME délocalise une UE (Unité d'Enseignement) les élèves restent comptabilisés en IME.

ANNEXE n° 2- Recommandations du CNESCO 2016

CNESCO- Préconisations pour une école inclusive

Le Cnesco et le CIEP ont organisé une conférence de comparaisons internationales sur l'école inclusive (28 et 29 janvier 2016), en partenariat avec le secteur de l'éducation de l'UNESCO et l'Agence européenne pour l'éducation inclusive et adaptée. **Éclairé par le travail collectif des décideurs réunis lors de la conférence, le Cnesco présente ses préconisations** pour favoriser l'inclusion des élèves en situation de handicap dans l'école française.

1- Développer rapidement l'accessibilité de l'environnement éducatif

- **Éliminer les barrières physiques**

Mener et rendre publique une enquête sur la mise en accessibilité de tous des bâtiments scolaires. Toute construction ou reconstruction d'école, collège ou lycée doit respecter les règles d'accessibilité en vigueur. Rendre accessibles les transports scolaires pour tous les élèves.

- **Généraliser et accompagner l'usage des outils numériques nomades**

Mettre en place un équipement individuel de tablettes numériques équipées de logiciels offrant une alternative à la prise de notes et à la saisie de réponses pour les élèves en situation de handicap. Cet équipement facilite le travail de l'enseignant.

Ils l'ont mis en place...

Un coordonnateur en Ulis Pro (Lycée Henri Nominé de Sarreguemines, Académie Nancy Metz) a développé l'usage des tablettes numériques pour ses élèves. À partir d'un texte pris en photo, la tablette assure une lecture à haute voix et une mise en forme adaptée aux besoins de chaque élève. Les élèves en situation de handicap peuvent donc avoir les mêmes documents que leurs camarades.

2- Mettre l'établissement au cœur de la scolarité de l'élève en situation de handicap

- **Inclure la problématique du handicap dans le projet d'établissement**

Le handicap apparaît comme une composante de la diversité des élèves. Une décision collective doit permettre la mise en œuvre d'une politique d'éducation inclusive au sein de l'établissement.

- **Nommer un enseignant « personne ressource » dans chaque établissement** L'enseignant « personne ressource » de l'établissement doit pouvoir se former et être reconnu comme interlocuteur des personnels de l'établissement. Cette personne peut répondre aux questions que se posent les différents acteurs et impulse une démarche de mutualisation des expériences au sein de l'établissement.

Ils l'ont mis en place...

Une professeure d'EPS du collège Jean Gay de Verfeil (Académie de Toulouse), formée à l'inclusion des élèves en situation de handicap, est devenue la « personne ressource » de l'établissement. Elle réunit chaque semaine les élèves pour rechercher des outils adaptés à leur handicap. Ces outils sont ensuite présentés aux équipes enseignantes et mis à leur disposition.

- **Former l'ensemble des élèves au handicap**

Profiter du temps périscolaire accordé à l'école primaire pour sensibiliser tous les enfants au handicap, notamment à travers des mises en situation. Développer le tutorat entre les élèves en situation de handicap et les autres élèves.

Ils l'ont mis en place...

L'association L'ADAPT (L'association pour l'insertion sociale et professionnelle des personnes handicapées) réalise des actions de sensibilisation auprès des élèves en leur permettant d'expérimenter eux-mêmes une situation de handicap (visuel, moteur, auditif, ...).

3- Étendre l'accompagnement de l'élève et sa prise en charge

- **Étendre le Projet personnalisé de scolarisation (PPS) au temps périscolaire au primaire**
Au-delà de la mise en œuvre indispensable du Projet personnalisé de scolarisation (PPS) dans le temps scolaire, l'élève en situation de handicap doit également se voir proposer des activités comprises dans le temps périscolaire adaptées à ce projet, notamment dans le cadre de la réforme des rythmes scolaires.
- **Prendre en charge l'accompagnement de l'élève lorsqu'il est en stage ou en alternance**
Lorsque le projet personnalisé de scolarisation prévoit un accompagnement de l'élève, cet accompagnement doit être suivi durant les stages en entreprises (stage d'observation de 3^e par exemple) ou durant les périodes en entreprise si l'élève suit une formation en alternance.
- **Étendre la prise en charge de l'enseignement à distance jusqu'à la fin de la scolarité**
La prise en charge financière de l'enseignement à distance, développé par le Centre national d'enseignement à distance (CNED), doit aller au-delà de la scolarité obligatoire et permettre à chaque élève de poursuivre son parcours scolaire.

4- Développer une mutualisation des pratiques

- **Mettre en place une base de données d'outils pédagogiques adaptés par académie**
Chaque académie doit pouvoir proposer, à ses personnels, une base de données d'outils pédagogiques adaptés aux élèves en situation de handicap. Cette base de données doit permettre de développer une mutualisation et une validation des pratiques à partir des outils pédagogiques mis en place par chacun au sein de son établissement.

Ils l'ont mis en place...

L'académie de Toulouse développe actuellement une banque d'outils pédagogiques adaptés aux élèves « dys » qui sera mise à disposition des établissements.

- **Développer le travail collaboratif entre les différents acteurs**
Les professionnels (enseignants, chefs d'établissement, médecins, personnels de la Maison départementale des personnes handicapées, ...) doivent être incités au travail collaboratif et connaître précisément le rôle de chacun dans le système complexe de la scolarisation des élèves en situation de handicap. Des formations peuvent être mises en place pour réunir ces différents acteurs et faciliter leur rencontre.

5- Repenser la formation des enseignants

- **Former les enseignants à l'évaluation des élèves en situation de handicap**
Les enseignants doivent être en capacité d'évaluer à leur juste niveau les élèves en situation de handicap. Ils doivent être formés à l'évaluation des élèves au regard des compétences fixées par le Guide d'évaluation des besoins de compensation en matière de scolarisation (GEVA-Sco).
- **Encourager la diversité des méthodes pédagogiques**

Les formations initiale et continue des enseignants doivent les préparer à respecter le développement singulier de l'élève et leur permettre de répondre à leurs besoins selon des méthodes pédagogiques souples et adaptées.

6- Développer des recherches sur l'école inclusive

- **Lancer des appels à projets nationaux**

Des appels à projets nationaux doivent permettre d'utiliser ou de créer des outils appropriés d'évaluation qui permettront : d'identifier et d'évaluer les pratiques inclusives et leurs effets sur les compétences et la qualité de vie des élèves en situation de handicap et d'étudier les évolutions des représentations de l'inclusion et du handicap par les professionnels de l'éducation, les élèves et les parents.

7- Évoluer à terme vers un système d'éducation plus unifié

- **Développer une démarche de mutualisation entre les secteurs médico-social et éducatif**

À partir d'une démarche interministérielle de mise en cohérence du secteur médico-social et du secteur éducatif, les dispositifs mis à disposition des élèves en situation de handicap doivent pouvoir gagner en clarté et en efficacité.

- **Intensifier le développement des unités d'enseignement externalisées**

Les unités d'enseignements externalisées doivent permettre aux élèves porteurs d'un handicap « lourd » d'être scolarisés en milieu ordinaire. Les partenariats entre les établissements spécialisés et les établissements ordinaires doivent être développés en ce sens.

ANNEXE n° 3- CAS-EH - Lettre de mission et fiche de poste

3a Lettre de mission



direction des services
départementaux
de l'éducation nationale
Seine-Saint-Denis
éducation
nationale

Direction

Philippe Ballé
Directeur académique adjoint

Pôle Elève
Scolarisation
des élèves handicapés
en milieu ordinaire

Dossier suivi par :
Brigitte Bérenguer
IEN ASH

Téléphone
01 43 93 74 18

Fax
01 43 93 74 33

Courriel
ce_0931904p@ac-creteil.fr

8 rue Claude Bernard
93008 Bobigny cedex

<http://www.dsden93.ac-creteil.fr>

Horaires d'ouverture :
le lundi, le mardi, le jeudi, le
vendredi de 9h à 12h30 et le
mercredi de 13h30 à 17h

Bobigny, le .../.../.....

Le directeur académique
des services de l'Education nationale
de la Seine-Saint-Denis

à

Madame, Monsieur Prénom Nom

Lettre de mission

Vous avez été nommé(e) pour l'année 2014-2015 sur un poste de conseiller d'aide à la scolarisation des élèves handicapés implanté sur le secteur....., placé sous l'autorité fonctionnelle de l'IEN de la circonscription de

Vous êtes à ce titre amené(e) à intervenir dans l'ensemble de la circonscription afin de contribuer à la mise en œuvre et au suivi des projets de scolarisation des élèves handicapés du premier degré.

Vos missions prennent appui sur le référentiel de compétences de la circulaire n° 2004-026 du 10/02/2004 et se concrétisent par :

- des actions d'aide et de conseil aux enseignants scolarisant des élèves en situation de handicap (entrées à l'école maternelle et élémentaire; aide à l'élaboration de projets de scolarisation adaptés et mise en place du binôme enseignant / AVS.)
- des co-interventions dans les classes à visée formative
- des observations et évaluations des besoins des élèves en synergie avec les membres des RASED

Vos missions seront complémentaires de celles des enseignants référents dans le cadre du recrutement, de la gestion et de l'accompagnement des auxiliaires de vie scolaire pour ce qui concerne le premier degré, à l'échelle de la circonscription.

Vous êtes un interlocuteur privilégié pour les équipes enseignantes, les élèves et leurs familles notamment dans le cadre des premières scolarisations précédant et préparant l'élaboration d'un dossier MDPH. (GEVA-Sco)

A cet égard, il vous appartient de :

- faciliter une communication confiante entre l'élève, sa famille et les enseignants référents intervenant dans la circonscription, ainsi qu'entre l'ensemble des professionnels concernés par son projet de scolarisation;
- participer aux REE et RESS dans le cadre d'une étroite collaboration avec les enseignants référents;
- rédiger et transmettre les comptes rendus d'observation des élèves et ceux des réunions de travail avec les équipes enseignantes et ou les partenaires.

Les missions qui relèvent du dispositif départemental de scolarisation des élèves handicapés vous amèneront plus particulièrement à:

- participer aux réunions de formation ou information organisées par l'IEN ASH;
- participer aux commissions de recrutement des auxiliaires de vie scolaire;



direction des services
départementaux
de l'éducation nationale
Seine-Saint-Denis
éducation
nationale

Direction

Philippe Ballé
Directeur académique adjoint

Pôle Elève
Scolarisation
des élèves handicapés
en milieu ordinaire

Dossier suivi par :
Brigitte Bérenguer
IEN ASH
Téléphone

01 43 93 74 18

Fax

01 43 93 74 33

Courriel

ce.0931904p@ac-creteil.fr

8 rue Claude Bernard
93008 Bobigny cedex

<http://www.dsden93.ac-creteil.fr>

Horaires d'ouverture :
le lundi, le mardi, le jeudi, le
vendredi de 9h à 12h30 et le
mercredi de 13h30 à 17h

- collaborer à la remontée des personnes recrutées auprès de la DIPASS 2, et à la mise à jour de la base de données de la circonscription, pour ce qui concerne la mise en poste des AVS, sous la responsabilité des enseignants référents;
- mettre à disposition de l'IEN de circonscription et de l'IEN ASH toute information utile sur l'accompagnement des élèves du 1^{er} degré, en amont d'un dossier MDPH;
- remettre en fin d'année un rapport d'activités quantitatif et qualitatif des actions menées ainsi qu'un descriptif des difficultés rencontrées et des pistes envisagées.

L'articulation entre les missions dévolues à la scolarisation des élèves handicapés du 1^{er} degré qui relèvent de votre compétence et celles des enseignants référents constitue un point d'appui spécifique au département de la Seine-Saint-Denis. Votre contribution se concrétisera dans la mise en œuvre d'une nécessaire concertation organisée sur des temps institutionnalisés, sous la responsabilité de l'IEN ASH.

D'autres missions complémentaires, peuvent vous être confiées par l'IEN de circonscription, en concertation avec l'IEN ASH, en relation avec la scolarisation des élèves handicapés. Elles doivent conserver un lien fort avec la scolarisation des élèves handicapés :

- gestion des orientations des élèves en situation de handicap en SEGPA ;
- participation aux commissions de maintien des GS et CP, pour les élèves en situation de handicap ;
- action spécifique auprès d'élèves hautement perturbants en seconde intention.
- signalement d'élèves en situation de handicap en danger.

Cette lettre de mission est valable pour l'année scolaire 2014-2015

Madame, Monsieur Prénom Nom
Conseiller(e) d'aide à la scolarisation
de la circonscription de

Date et signature

Madame Brigitte Bérenguer
IEN –Bobigny 2 ASH

Madame, Monsieur
IEN de la circonscription
de

Date et signature :

Date et signature :

Monsieur
DAASEN de la Seine-Saint-Denis
en charge du dossier handicap

Date et signature :

3b Fiche de poste



académie
Créteil

Direction des services départementaux
de l'éducation nationale
Seine-Saint-Denis

FICHE DE POSTE SPECIFIQUE Année 2016/2017		
IDENTIFICATION DU POSTE	REFERENCE	N°19
	INTITULE DU POSTE	Conseiller d'aide à la scolarisation des élèves en situation de handicap (CAS-EH)
	PLACE DU POSTE	Les CAS-EH placés auprès des inspecteurs de l'éducation nationale sont membres des équipes de circonscription du 1er degré. Ils apportent leur expertise pour la scolarisation des élèves handicapés. Ils exercent leurs missions en lien étroit avec les enseignants référents et les conseillers départementaux ASH sous la responsabilité fonctionnelle de l'IEN de Bobigny 2 ASH
PROFIL DU POSTE	CADRE GENERAL	La pratique du CAS-EH prend appui sur le référentiel de compétences énoncé dans la circulaire N° 2004-026 du 10/02/2004 et se caractérise par l'aide et le conseil aux enseignants accueillant des élèves en situation de handicap. Les actions vont de la co-intervention, à l'observation et l'évaluation des besoins des élèves et se concrétisent dans l'aide à l'élaboration de projets de scolarisation adaptés aux besoins des élèves comme dans la mise en place du binôme enseignant/ AVS. Elle s'inscrit en complémentarité de celle des enseignants référents notamment dans le cadre du recrutement, de la gestion et de l'accompagnement des auxiliaires de vie scolaire pour ce qui concerne le premier degré, à l'échelle de la circonscription de nomination ou de la commission départementale
	MISSIONS	Le CAS-EH est notamment présent lors des premières scolarisations et accompagne les équipes et les familles dans l'élaboration d'un dossier de compensation du handicap Des missions complémentaires, peuvent être confiées aux CAS-EH par l'IEN de circonscription, en concertation avec l'IEN ASH.
	FONCTIONS	Le CAS-EH se doit : * D'instaurer un lien de confiance avec les différents partenaires et acteurs de ce projet. * De faciliter la communication entre l'élève, sa famille et l'enseignant référent intervenant sur la circonscription, ainsi qu'entre l'ensemble des professionnels concernés par son projet de scolarisation. * De participer aux REE et si nécessaire aux RESS dans le cadre d'une étroite collaboration avec les ERSEH. * De rédiger et transmettre les comptes rendus d'observation des élèves et des réunions de travail avec les équipes enseignantes et ou les partenaires- * De tenir à disposition de l'IEN de circonscription et de l'IEN ASH toutes informations utiles. Les missions complémentaires doivent conserver un lien fort et pertinent avec la scolarisation des élèves handicapés et concerner plus particulièrement : * La gestion des orientations des élèves en situation de handicap en SEGPA * La participation aux commissions de maintien des GS et CP, pour les élèves en situation de handicap * Des actions spécifiques auprès d'élèves hautement perturbants (TCC). * Les signalements d'élèves en situation de handicap en danger Des lettres de missions annuelles contractualiseront ces actions
	COMPETENCES	* Avoir une bonne connaissance des dispositifs institutionnels, des problématiques liées à la scolarisation des élèves handicapés ainsi que des procédures d'accompagnement. * Avoir une bonne capacité d'écoute, d'adaptabilité dans la relation, des compétences de médiation permettant un travail constructif en équipe. * Avoir une bonne maîtrise de l'outil informatique. * Etre efficace et rigoureux dans l'organisation des tâches, la gestion de son temps, mettre en place des outils de travail communs avec les ERSEH
CONTEXTE ADMINISTRATIF	PRE-REQUIS (diplômes ou expérience)	Titulaire du CAPA-SH (ou équivalent) option A, B, C, D E. ou G avoir une expérience d'enseignement attestée auprès d'élèves porteurs de handicap.
	NOMINATION	Poste à Avis Affectation au mouvement principal à titre définitif soumise à diplôme et à avis favorable
	MODALITES DE CANDIDATURE	Envoi du dossier de candidature (annexe 2) avec lettre de motivation curriculum vitae et copie du dernier rapport d'inspection à la DSDEN de Seine-Saint-Denis DIMOPE-service mouvement-intra 8 rue Claude Bernard 93008 BOBIGNY CEDEX Dépôt des candidatures : au plus tard le 11 mars 2016. (papier ou courriel Ce.93mouvement-intra@ac-creteil.fr) Participation au mouvement informatisé et entretiens avec une commission de recrutement (cf. guide mouvement départemental)
	CONTACT	Mme Brigitte BERENGUER- IEN BOBIGNY 2 ASH Tel : 01 43 93 74 18

ANNEXE n° 4- Tableau activités du conseiller CAS-EH

missions du CAS-EH		
Construction et suivi du Projet Personnalisé de scolarisation (PPS)		
activités du CAS-EH dans le cadre des missions décrites dans les textes officiels	autres acteurs concernés	cadre de l'exercice de cette mission
aider	enseignant, élève, famille	PPS ou PPS en construction
conseiller	enseignant	PPS ou PPs en construction
mettre en place le binôme AVS enseignant	enseignant /AVS <i>en lien avec enseignant référent</i>	PPS avec AVS
aider à l'élaboration du projet de scolarisation adapté	enseignant et équipe (directeur- RASED, partenaires de soins) famille élève	PPS en construction
co-intervenir dans les classes (visée formative)	Elève/ enseignant/ AVS	en classe PPS ou PPS en construction
faciliter la communication	élève- famille- équipe- enseignant référent- partenaires de soins	PPS et PPS en construction
participer aux REE	équipe pédagogique – famille- partenaires	PPS en construction
participer aux RESS	équipe pédagogique – famille- enseignant référent- partenaires	PPS
rédigier des comptes rendus d'observation des élèves	élève enseignant	visite de classe
transmettre les comptes-rendu	IEN IEN(ASH) ERSEH psychologue et médecin scolaire	après visite à la demande dans le cadre du secret partagé
participer aux réunions de formation	pairs/ IEN ASH conseillers départementaux du pôle ASH	à la demande
participer au recrutement des AVS	enseignant référent – IEN pôle emploi DSDEN	commission de recrutement au besoin
Collaborer à la tenue de la base de données des AVS	enseignant référent	PPS
mettre à disposition de l'IEN ou IEN ASH toutes les informations concernant la scolarisation d'un élève en situation de handicap	IEN/ IEN ASH	à la demande
remettre un rapport d'activité	IEN	fin d'année
missions complémentaires		
gérer les orientations en SEGPA des élèves en situation de PPS	équipe de circonscription élève- enseignant IEN-ASH	commission SEGPA visite de classe évaluation de l'élève
participer aux commissions de maintien GS et CP des élèves en situation de handicap	équipe de circonscription- élève- enseignant	fin d'année
Agir auprès des élèves hautement perturbants	équipe de circonscription- élève- enseignant	à la demande
signaler un élève en danger	équipe de circonscription- élève- enseignant	au besoin

ANNEXE n° 5- Référentiel de compétence du Professeur des écoles PE

Fait le 1er juillet 2013

Pour le ministre de l'éducation nationale
et par délégation,
Le secrétaire général,
Frédéric Guin

Pour le ministre de l'éducation nationale
et par délégation,
Le directeur général de l'enseignement scolaire,
Jean-Paul Delahaye

Annexe

Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation

Refonder l'école de la République, c'est garantir la qualité de son service public d'éducation et, pour cela, s'appuyer sur des personnels bien formés et mieux reconnus.

Les métiers du professorat et de l'éducation s'apprennent progressivement dans un processus intégrant des savoirs théoriques et des savoirs pratiques fortement articulés les uns aux autres.

Ce référentiel de compétences vise à

1. affirmer que **tous les personnels concourent à des objectifs communs** et peuvent ainsi se référer à la culture commune d'une profession dont l'identité se constitue à partir de la reconnaissance de l'ensemble de ses membres ;
2. reconnaître la **spécificité des métiers du professorat et de l'éducation**, dans leur contexte d'exercice ;
3. identifier les compétences professionnelles attendues. Celles-ci s'acquièrent et s'approfondissent au cours d'un processus continu débutant en formation initiale et se poursuivant tout au long de la carrière par l'expérience professionnelle accumulée et par l'apport de la formation continue.

Ce référentiel se fonde sur la définition de la notion de compétence contenue dans la recommandation 2006/962/CE du Parlement européen : « ensemble de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes appropriées au contexte », chaque compétence impliquant de celui qui la met en œuvre « la réflexion critique, la créativité, l'initiative, la résolution de problèmes, l'évaluation des risques, la prise de décision et la gestion constructive des sentiments ».

Chaque compétence du référentiel est accompagnée d'items qui en détaillent les composantes et en précisent le champ. Les items ne constituent donc pas une somme de prescriptions mais différentes mises en œuvre possibles d'une compétence dans des situations diverses liées à l'exercice des métiers.

Sont ainsi définies :

- des compétences communes à tous les professeurs et personnels d'éducation (compétences 1 à 14,
- des compétences communes à tous les professeurs (compétences P1 à P5) et spécifiques aux professeurs documentalistes (compétences D1 à D4),
- des compétences professionnelles spécifiques aux conseillers principaux d'éducation (compétences C1 à C8).

Compétences communes à tous les professeurs et personnels d'éducation

Les professeurs et les personnels d'éducation mettent en œuvre les missions que la nation assigne à l'École. En leur qualité de fonctionnaires et d'agents du service public d'éducation, ils concourent à la mission première de l'École qui est d'instruire et d'éduquer afin de conduire l'ensemble des élèves à la réussite scolaire et à l'insertion professionnelle et sociale. Ils préparent les élèves à l'exercice d'une citoyenneté pleine et entière. Ils transmettent et font partager à ce titre les valeurs de la République. Ils promeuvent l'esprit de responsabilité et la recherche du bien commun, en excluant toute discrimination.

Les professeurs et les personnels d'éducation, acteurs du service public d'éducation

En tant qu'agents du service public d'éducation, ils transmettent et font respecter les valeurs de la République. Ils agissent dans un cadre institutionnel et se réfèrent à des principes éthiques et de responsabilité qui fondent leur exemplarité et leur autorité.

1. Faire partager les valeurs de la République

- Savoir transmettre et faire partager les principes de la vie démocratique ainsi que les valeurs de la République : la liberté, l'égalité, la fraternité ; la laïcité ; le refus de toutes les discriminations.
- Aider les élèves à développer leur esprit critique, à distinguer les savoirs des opinions ou des croyances, à savoir argumenter et à respecter la pensée des autres.

2. Inscrire son action dans le cadre des principes fondamentaux du système éducatif et dans le cadre réglementaire de l'école

- Connaître la politique éducative de la France, les principales étapes de l'histoire de l'École, ses enjeux et ses défis, les principes fondamentaux du système éducatif et de son organisation en comparaison avec d'autres pays européens.

- Connaître les grands principes législatifs qui régissent le système éducatif, le cadre réglementaire de l'École et de l'établissement scolaire, les droits et obligations des fonctionnaires ainsi que les statuts des professeurs et des personnels d'éducation.

Les professeurs et les personnels d'éducation, pédagogues et éducateurs au service de la réussite de tous les élèves

La maîtrise des compétences pédagogiques et éducatives fondamentales est la condition nécessaire d'une culture partagée qui favorise la cohérence des enseignements et des actions éducatives.

3. Connaître les élèves et les processus d'apprentissage

- Connaître les concepts fondamentaux de la psychologie de l'enfant, de l'adolescent et du jeune adulte.
- Connaître les processus et les mécanismes d'apprentissage, en prenant en compte les apports de la recherche.
- Tenir compte des dimensions cognitive, affective et relationnelle de l'enseignement et de l'action éducative.

4. Prendre en compte la diversité des élèves

- Adapter son enseignement et son action éducative à la diversité des élèves.
- Travailler avec les personnes ressources en vue de la mise en œuvre du « projet personnalisé de scolarisation » des élèves en situation de handicap.
- Déceler les signes du décrochage scolaire afin de prévenir les situations difficiles.

5. Accompagner les élèves dans leur parcours de formation

- Participer à la construction des parcours des élèves sur les plans pédagogique et éducatif.
- Contribuer à la maîtrise par les élèves du socle commun de connaissances, de compétences et de culture.
- Participer aux travaux de différents conseils (conseil des maîtres, conseil de cycle, conseil de classe, conseil pédagogique, etc.), en contribuant notamment à la réflexion sur la coordination des enseignements et des actions éducatives.
- Participer à la conception et à l'animation, au sein d'une équipe pluri-professionnelle, des séquences pédagogiques et éducatives permettant aux élèves de construire leur projet de formation et leur orientation.

6. Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques

- Accorder à tous les élèves l'attention et l'accompagnement appropriés.
- Éviter toute forme de dévalorisation à l'égard des élèves, des parents, des pairs et de tout membre de la communauté éducative.
- Apporter sa contribution à la mise en œuvre des éducations transversales, notamment l'éducation à la santé, l'éducation à la citoyenneté, l'éducation au développement durable et l'éducation artistique et culturelle.
- Se mobiliser et mobiliser les élèves contre les stéréotypes et les discriminations de tout ordre, promouvoir l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes.
- Contribuer à assurer le bien-être, la sécurité et la sûreté des élèves, à prévenir et à gérer les violences scolaires, à identifier toute forme d'exclusion ou de discrimination, ainsi que tout signe pouvant traduire des situations de grande difficulté sociale ou de maltraitance.
- Contribuer à identifier tout signe de comportement à risque et contribuer à sa résolution.
- Respecter et faire respecter le règlement intérieur et les chartes d'usage.
- Respecter la confidentialité des informations individuelles concernant les élèves et leurs familles.

7. Maîtriser la langue française à des fins de communication

- Utiliser un langage clair et adapté aux différents interlocuteurs rencontrés dans son activité professionnelle.
- Intégrer dans son activité l'objectif de maîtrise de la langue orale et écrite par les élèves.

8. Utiliser une langue vivante étrangère dans les situations exigées par son métier

- Maîtriser au moins une langue vivante étrangère au niveau B2 du cadre européen commun de référence pour les langues.
- Participer au développement d'une compétence interculturelle chez les élèves.

9. Intégrer les éléments de la culture numérique nécessaires à l'exercice de son métier

- Tirer le meilleur parti des outils, des ressources et des usages numériques, en particulier pour permettre l'individualisation des apprentissages et développer les apprentissages collaboratifs.
- Aider les élèves à s'approprier les outils et les usages numériques de manière critique et créative.
- Participer à l'éducation des élèves à un usage responsable d'internet.
- Utiliser efficacement les technologies pour échanger et se former.

Les professeurs et les personnels d'éducation, acteurs de la communauté éducative

Les professeurs et les personnels d'éducation font partie d'une équipe éducative mobilisée au service de la réussite de tous les élèves dans une action cohérente et coordonnée.

10. Coopérer au sein d'une équipe

- Inscrire son intervention dans un cadre collectif, au service de la complémentarité et de la continuité des enseignements comme des actions éducatives.
- Collaborer à la définition des objectifs et à leur évaluation.
- Participer à la conception et à la mise en œuvre de projets collectifs, notamment, en coopération avec les psychologues scolaires ou les conseillers d'orientation psychologues, le parcours d'information et d'orientation proposé à tous les élèves.

11. Contribuer à l'action de la communauté éducative

- Savoir conduire un entretien, animer une réunion et pratiquer une médiation en utilisant un langage clair et adapté à la situation.
- Prendre part à l'élaboration du projet d'école ou d'établissement et à sa mise en œuvre.
- Prendre en compte les caractéristiques de l'école ou de l'établissement, ses publics, son environnement socio-économique et culturel, et identifier le rôle de tous les acteurs.

- Coordonner ses interventions avec les autres membres de la communauté éducative.

12. Coopérer avec les parents d'élèves

- Œuvrer à la construction d'une relation de confiance avec les parents.

- Analyser avec les parents les progrès et le parcours de leur enfant en vue d'identifier ses capacités, de repérer ses difficultés et coopérer avec eux pour aider celui-ci dans l'élaboration et la conduite de son projet personnel, voire de son projet professionnel.

- Entretenir un dialogue constructif avec les représentants des parents d'élèves.

13. Coopérer avec les partenaires de l'école

- Coopérer, sur la base du projet d'école ou d'établissement, le cas échéant en prenant en compte le projet éducatif territorial, avec les autres services de l'État, les collectivités territoriales, l'association sportive de l'établissement, les associations complémentaires de l'école, les structures culturelles et les acteurs socio-économiques, en identifiant le rôle et l'action de chacun de ces partenaires.

- Connaître les possibilités d'échanges et de collaborations avec d'autres écoles ou établissements et les possibilités de partenariats locaux, nationaux, voire européens et internationaux.

- Coopérer avec les équipes pédagogiques et éducatives d'autres écoles ou établissements, notamment dans le cadre d'un environnement numérique de travail et en vue de favoriser la relation entre les cycles et entre les degrés d'enseignement.

14. S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel

- Compléter et actualiser ses connaissances scientifiques, didactiques et pédagogiques.

- Se tenir informé des acquis de la recherche afin de pouvoir s'engager dans des projets et des démarches d'innovation pédagogique visant à l'amélioration des pratiques.

- Réfléchir sur sa pratique - seul et entre pairs - et réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action.

- Identifier ses besoins de formation et mettre en œuvre les moyens de développer ses compétences en utilisant les ressources disponibles.[...]

ANNEXE n° 6- Analyse et synthèse des entretiens exploratoires CAS-EH

Analyse des entretiens exploratoires à partir de l'analyse qualitative des verbatims des trois conseillers d'aide à la scolarisation interviewés CAS-EH (G, S et A)

Mettre à l'épreuve du terrain nos premières questions de recherche, tel est l'objectif premier de ces entretiens exploratoires. D'une première analyse qualitative de chaque entretien (tableaux n° A1 S1 G1) puis de leur étude "comparative" (tableaux n° 2) se dégagent une première série de questions : quels professionnels sont les conseillers d'aide à la scolarisation des élèves handicapés, comment travaillent-ils, quelle place la scolarisation des élèves porteurs de TSA prend dans leur pratique quotidienne. De cette analyse il nous semble possible d'identifier des préoccupations communes aux 3 sujets suivis ainsi que des préoccupations spécifiques à chacun d'eux. Au final, comment chaque conseiller « parle singulièrement » de sa pratique professionnelle. Pour des commodités de lecture, les conseillers d'aide à la scolarisation des élèves handicapés (CAS-EH) seront ici appelés Conseillers. Une synthèse et un schéma sont disponibles à partir de la page 33.

1. Un parcours professionnel en conformité avec la fiche de poste et la lettre de mission: vers un statut d'expert.

Le parcours professionnel	
Ce qui est commun	Ce qui est différent
L'ancienneté dans l'éducation nationale supérieure à 10 ans	L'évolution professionnelle
La pratique de l'enseignement en classe ordinaire	Le temps d'enseignement en classe ordinaire
Le parcours professionnel d'enseignant spécialisé diplômé	Le choix des options L'ancienneté dans le poste CAS-EH
La candidature à ce poste	
L'implication professionnelle	

→ Ce qui est commun

- **Une ancienneté dans l'éducation nationale supérieure à dix ans** qui peut permettre de qualifier ces enseignants d'expérimentés.
- **Un parcours professionnel d'enseignant spécialisé diplômé** (CAPSAIS ou CAPA-SH) permettant donc d'apporter un regard d'expert sur les situations des élèves en situation de handicap et les stratégies éducatives à adopter.

A 3 — "J'ai passé le CAPSAIS, moi, en 2003-2004"

A163 — "après attend de MAI à CAS , j'ai été MAS, on a été maître d'aide à l'intégration, maître d'aide à la scolarisation ... et maintenant on est CAS-EH"

S 51 — *"j'ai eu la formation à Suresnes CAPASAIS, c'était le Cnefei à l'époque[...] S223 "J'ai enseigné à peu près 8 ans dans l'établissement spécialisé [...]"*

- **Une pratique de l'enseignement en classe ordinaire** leur permettant de comprendre les situations de terrain des enseignants exerçant en classe ordinaire.

A162 — *"moi, j'étais enseignante en classe banale, effectivement, j'ai fait mater et élémentaire"*

S 229 — *[...] Donc ça m'a intéressé de revenir dans le milieu ordinaire dans lequel j'ai travaillé 6 ans.*

G 208 — *"enseignant en classe ordinaire pendant quatre ans[...]"*

- **Un choix de postuler et/ou de garder ce poste** qui montre un engagement porté à la fois par la connaissance des missions mais aussi de la réalité du terrain.

A27 — *".. non moi j'adore mon [...]mais j'aime ces différents rôles, cette façon de travailler avec différentes personnes de différents horizons.[...]"*

S230 — *[...] "Il y avait des postes spécialisés comme le CAS-EH, j'ai postulé dessus[...] enfin j'ai vu la lettre de mission mais c'est vrai que ça me semblait très abstrait ce que je pouvais lire avant d'être sur le terrain voilà, mais bon je ne regrette pas du tout"242 "Enfin j'espère que si je continue à être conseillère à la scolarisation[...]"*

G258 — *"je me rappelle que quand j'ai ..fait ma lettre de candidature "[...]"*

- **Une implication professionnelle dans la conduite de l'activité de terrain**

G, S et A témoignent au cours de l'entretien, d'un engagement fort dans leur travail. A

l'exprime explicitement

A170 — *" C'est un travail où je crois qu'il faut donner un maximum sur le terrain et après, avoir un équilibre de vie"*

Pour G et S, on le retrouve tout au long de leur entretien, par un emploi du je, d'une capacité, une envie d'analyser pour faire avancer et évoluer leur travail.

→ Ce qui est différent

- **Le choix des options** d'enseignement spécialisé: option A (élèves sourds et malentendants) pour S, option D (troubles psychiques et cognitifs) pour A et option E (remédiations pédagogiques pour les élèves ayant des troubles des apprentissages) pour G. Ceci conduit à avoir certaines compétences spécifiques qu'ils disent avoir plus ou moins de facilité à transférer.
- **Le temps d'enseignement en classe ordinaire** (de 2 à 6 ans) et le positionnement temporel de l'enseignement en classe banale ou en classe spécialisée: A et G ont commencé à enseigner en classe banale, S a commencé directement en classe

spécialisée avant de revenir en classe banale. Cette expérience en classe banale, permettrait de ne pas oublier les pratiques quotidiennes de l'enseignant, de pouvoir mieux comprendre ses préoccupations mais aussi de garder un rapport "à la norme" du développement attendu d'un enfant. Non pas pour focaliser sur les difficultés mais pour essayer d'aménager en gardant à l'esprit ce qui est attendu.

S 240 — " donc ça permet de rester humble, et je pense que c'est important de ne pas oublier que de ne pas oublier que c'est ... que des adaptations sont nécessaires pour les élèves en situation de handicap mais que ce n'est pas simple à mettre en place"

A 262 — " moi j'hésite pas des fois à avoir recours à des manuels parce que j'ai le sentiment des fois qu'on s'éloigne tellement, tellement tu vois du cadre institutionnel, qui y'a des fois, je prends des manuels à l'inspection et j'essaie un petit peu de voir ce qu'on peut faire."

Pour G, cela peut également se traduire par une forme d'empathie

G101 — " et d'ailleurs, sur quelque chose qui ressort assez fréquemment, où l'enseignant me dit "mais ah bon, j'ai jamais vu ça" ou qui me dit qu'il se sent en "reproche", comment dire coupable de ne pas l'avoir vu mais je lui dis "mais c'est normal, j'étais enseignant, je sais bien que que voilà, en classe on peut pas observer ces choses là, c'est tout à fait normal que tu les aies pas perçues."

- **L'ancienneté dans le poste de CAS-EH**

G et S sont novices, c'est leur première année. Dans l'entretien, ils disent explicitement leurs difficultés, leurs hésitations .Ils peuvent exprimer leurs doutes et leurs questionnements.

S 26 — "je tourne dans la classe, j'essaie d'observer[...] S 76 "donc à ce niveau là, je ne suis pas encore très à l'aise, alors j'essaie d'écouter quand j'ai des échanges avec d'autres CAS[.]

G 20 "[.] j'ai encore pas mal à travailler;" G 30 " je constate que ma formulation a pas dû être tout à fait claire parce que [..] G 31 "Du coup,voilà, je pense qu'il y a des choses à faire évoluer de ce côté là.[...]

A est sur le même poste depuis 10 ans et a donc vécu les évolutions des missions souhaitées par l'institution mais exprime une forme de « résistance » par la mise en œuvre d'une pratique qu'elle nous livre comme assez figée.

A164 — " mais alors moi, je crois que je suis restée un petit peu à l'ancienne école[.]"

A 36 — « ça c'est ce que je fais pour tous les élèves, ça j'ai toujours continué à le faire donc ça me demande beaucoup de temps. »

On note chez A dans l'entretien, un discours plus étayé d'exemples concrets et factuels.

A150 — " alors moi, je te donne un exemple, un exemple concret, je suis allée, euh on m'a demandé d'intervenir sur un petit garçon l'année dernière pour des troubles majeurs du comportement[...]
A277 — " Là je vois, j'ai une petite fille, tout ce qui est consigne orales, elle a pas la capacité d'attention ...[...]

On note également un discours plus assuré, qui décrit une pratique organisée avec des protocoles. A livre peu ses doutes ou ces difficultés de manière explicite. Les contradictions apparaissent au cours de l'entretien.

A 30 — "Moi, je travaille, j'ai des grilles d'observation qui me permettent moi, d'élaborer des projets, et ces projets, c'est des projets pédagogiques" A32 " Je fais toujours comme ça, de toute façon deux fois minimum avant une réunion [...]

- **L'évolution professionnelle**, A n'a changé que deux fois de poste : une fois en classe banale et une autre fois pour prendre le poste spécialisé de MAI (dénomination du poste de CAS-EH lors de la création). Ce la confère à A une stabilité sur la fonction d'une part et sur la connaissance du terrain d'autre part. S et G ont changé de postes plus régulièrement et ont tous les deux exercés dans des institutions en dehors de l'école banale: en institution spécialisée pour S et à la MDPH pour G.. On peut penser qu'ils sont nourris de rencontres plurielles, qu'ils se sont confrontés à des manières de faire différentes.

2. De la compréhension des missions aux actions de terrain

Mission & Actions de terrain	
Ce qui est commun	Ce qui est différent
La culture et les compétences professionnelles	<ul style="list-style-type: none"> - L'agir professionnel exprimé par leurs actions, leur activité et leur analyse. - La relation et la communication avec leur partenaires et acteurs (enfant, équipe, familles) - Les tensions dans la relation spécifique avec l'enseignant et l'AVS
Les valeurs	
L'observation en contexte	
Les aménagements pédagogiques	
L'évaluation	
La volonté de formation et la mise à jour de connaissances	
La reconnaissance de la difficulté à enseigner en contexte d'inclusion scolaire	
Le travail en partenariat	

→ Ce qui est commun:

- **La culture et les compétences de l'enseignant spécialisé**

On observe chez les trois sujets, une reconnaissance (plus ou moins explicite) de leur appartenance au groupe des enseignants spécialisés avec notamment la mise en évidence d'une éthique et des pratiques communes:

G88 — "entre enseignant d'une option ou d'une autre, on est quand même tous des enseignants spécialisés[...]

- **Des valeurs communes:** une attention particulière et bienveillante vis à vis des élèves et plus particulièrement de l'enfant en situation de handicap

S55 — « En revanche, évidemment, l'ouverture, l'ouverture d'esprit entre guillemets mais le fait qu'on sait qu'on doit s'adapter, tout ce qui est positionnement par rapport au handicap en général, oui si ça m'aide. La connaissance du handicap et le fait que de , de savoir que la personne handicapée... tout ce qui est la.. tout ce qu'ils vivent, la philosophie derrière le handicap, les élèves qui sont inclus dans le système ordinaire, si ça m'aide à ce niveau là"

A10 — "Un rapport de confiance où je suis là au regard de l'élève, de ses besoins..[..]"

- **L'importance de l'observation des élèves dans leur contexte de vie scolaire**

G12 — "Bah c'est essentiellement que je , sur demande d'un enseignant [...] que je vais aller l'observer sur une matinée ou sur une après -midi"

S20 — "et puis trouver un endroit où je peux observer, sans déranger [...] 26 "je tourne dans la classe et j'essaie d'observer euh le fonctionnement de l'élève par rapport à la façon de pratiquer de l'enseignant"

A42 — « Bah écoute, je viens deux fois [...] donc c'est vrai comme ça, ça me permet d'avoir un regard un petit peu plus fin"

- **Les aménagements pédagogiques pour l'enfant en situation de handicap**

A5 — " Et puis j'avais un rôle bien évidemment de constitution de projet pédagogique auprès de l'enseignant, des pistes pédagogiques.

G 161 — "c'est beaucoup, des propositions d'adaptation [...]"

S63 — [...] « je me sens pas encore très à l'aise pour les conseils de pédagogie, pour les adaptations à donner aux enseignants, aux enseignants des classes ordinaires."

- **La capacité à participer à l'évaluation de besoins éducatifs particuliers**

G17 — " euh voilà, généralement c'est en bonne partie pour identifier, et de quelle manière est-ce que je peux lui venir en aide par rapport à se qui se passe en classe[...]"

S 136 — "Et donc là, y'a déjà mon rôle d'observation, d'échange avec l'enseignant euh, ce que je propose... c'est d'accompagner les enseignants pour la rédaction du GEVA-SCO" Le Gevas-sco étant le document institutionnel d'évaluation de la situation scolaire dans le cadre du PPS.

A30 — "Moi je travaille, j'ai des grilles d'observation qui me permettent à moi, d'élaborer des projets, c'est des projets pédagogiques"34[.] de rédiger un bilan d'observation qui me permette au travers de ces cinq parties, dans ces cinq parties apparaîtront les difficultés et les réussites de l'élève."

A322 — "Tout le temps, sur tous mes élèves, oui donc et puis bon voilà, c'est pas dix lignes, c'est vraiment un engagement sur mes items. J'ai quand même quelque chose qui est assez conséquent donc à la suite de deux visites"

- **La volonté et la capacité à se former et mettre à jour ses connaissances**

Le poste de CAS-EH amène nos trois sujets à accompagner des scolarisations d'élèves ayant des troubles très différents, ne relevant pas nécessairement de l'option pour laquelle ils ont été formés. Pour faire face à cet obstacle, tous font appel à la formation, qu'elle soit formelle ou informelle. Ils identifient ce besoin d'un recours à la formation et sont à l'initiative de cette démarche, c'est pour cela que je parlerai "d'autoformation" qui ici ne veut pas dire qu'elle se fasse seule ("soloformation"). Elle se fait dans l'environnement social (pairs, formateurs lors rencontres informelles ou de stage) par des rencontres et des échanges pouvant être réels ou dématérialisés (recherches sur internet)

G91 — *"alors je suis allé vite, vite chercher des infos sur ce qu'était la trisomie, avec un truc bien bien fichu du côté de, mince, je crois que c'est EDUSCOL[...]"*

G95 — *"formation pour moi c'est un truc en continu, c'est là que c'est le plus important en fait"*

S42 — *"En plus des stages qu'y a eu, des stages néo-CAS, qu'il y a eu à la DSDEN en début d'année, et puis les stages CAS... avec des rencontres régulières, ça, ça a vraiment été intéressant."*

S60 — *"Euh oui, une formation sur les troubles, la déficience visuelle et sur les troubles autistiques qui était aussi très intéressante[...]"*

A116 — *"et puis en cherchant, je suis allée à l'IUFM, je suis allée un petit peu partout chercher des informations."*

A120 — *"La formation, alors après depuis, moi, je demande des formations. Je demande des stages."[...]"*

- **La reconnaissance de la difficulté de l'enseignant sur le terrain lors des situations d'inclusion scolaire** (avec l'enfant et/ou son auxiliaire de vie scolaire)

Lors de sa pratique de terrain, le CAS-EH rencontre lors des visites de classes et des réunions un très grand nombre d'enseignants. Comme le font remarquer les trois conseillers, ces derniers sont différents les uns les autres. Cependant, les CAS-EH expriment clairement la difficulté pour la majorité d'entre eux à mettre en œuvre de manière autonome les stratégies éducatives adaptées aux besoins des élèves handicapés. La gestion de la classe, le manque de formation, l'incompréhension ou la violence que peut renvoyer le handicap sont les principales causes évoquées par les CAS-EH. La reconnaissance des difficultés des collègues enseignants non seulement vient mettre en évidence un besoin d'accompagnement mais légitime aussi leur existence de conseiller et leur présence effective sur le terrain.

G148 — *" [...] pour pouvoir s'occuper d'enfants handicapés, c'est les adaptations pédagogiques, la différenciation pédagogique et j'ai l'impression que ce truc là, il est passé complètement à la trappe et que l'enseignant lui-même ne se sent pas, comment dire en possession d'outils et de moyens pour agir"*

S72 — *"par exemple, certains élèves en situation de handicap, surtout en maternelle, euh l'enseignant me dit "mais de toute façon, je ne peux rien faire avec lui" [...]*

A 110 — *"comme ça, c'est aussi un moment où elle peut mettre en mots ces difficultés [...] A 96"La semaine passée, une enseignante m'appelle et me dit "Oh la la, il faut que tu viennes parce que je me retrouve en difficulté. J'ai l'impression que je lui dis des choses, elle comprend rien." [...]*

A 139 — *"j'ai le regret de dire que dans certaines écoles, je m'impose le fait de ne jamais poser la question "comment vas-tu?" parce que je sais que là, c'est la porte ouverte à une plainte, que je ne peux que recevoir cette parole."*

G 190 — *" On parlait de la souffrance, et je le reliais à un truc que j'ai dit tout à l'heure, c'est quant à l'investissement, en fait j'ai l'impression que c'est rarement un manque d'investissement par euh .. comment dire négligence ou par désinvolture ou nonchalance. [...]c'est de découvrir à quel point le handicap pouvait être dérangeant et déranger des choses hyper intimes chez l'enseignant."*

- **Le travail en partenariat**

Les trois sujets travaillent plus ou moins facilement avec les différents partenaires de l'équipe éducative se trouvant en interne (RASED, psychologue, enseignant référent équipe) et/ou hors éducation nationale (famille et partenaires de soin) mais le temps de rencontre et d'échange institutionnalisé auquel ils participent est le temps des REE (élève sans PPS) et RESS (élève avec PPS). C'est pour eux un temps qui a une grande importance car il permet d'avoir des regards croisés sur l'enfant et des éléments de compréhension pouvant aider à la scolarisation.

Parlant des réunions d'équipe éducative:

G43 — *" C'est un de mes grands plaisirs parce que c'est là où généralement l'image que l'on se fait seul de l'enfant, l'image que l'on a pu se faire de l'enfant à deux avec l'enseignant dans les échanges qu'on a pu avoir. **G44** — « pour moi ça prend du volume toujours dans cette réunion. [...]C'est justement ce truc que seul j'ai une vision qui met à plat l'enfant et en fait, un autre regard va me permettre déjà de voir d'autres facettes[...]*

S 197 — *"Si c'est important quand même pour moi de sentir tout ça, ou vraiment de comprendre les, les situations et j'ai l'impression que j'apporte pas grand chose aux réunions d'équipe éducative, ...c'est plus moi qui ai l'impression de m'enrichir et de me dire, j'observe, j'observe et ensuite quand je retournerai en classe.. [...]*

A 47 — *"C'est une évaluation en fait, où on évalue les élèves mais avec un regard croisé qui moi me permet, moi d'enrichir mon propre regard et de m'apercevoir bien souvent que l'élève que je vois en classe est généralement un élève complètement différent de l'élève qui va être décrit et qui va être vu au centre de soin ...[...]*

→ *Ce qui est différent*

- La relation et la communication avec leur partenaires et acteurs (enfant, équipe, familles)
- Leur agir professionnel exprimé par leurs actions, leur activité et leur analyse.
- Les tensions dans la relation spécifique avec l'enseignant et l'AVS

• **Gestes professionnels et Postures**

Adressage des gestes professionnels	
Moments & Contextes	Enjeux de Relation et de Communication
Première rencontre	L'entrée en relation
La visite	L'observation – le regard
L'entretien	L'accompagnement et le conseil

- Adressage des gestes professionnels¹

Première rencontre

Les trois sujets entrent en relation avec les enseignants de manière différente. Pour S et A, cela se fait de manière indirecte. La rencontre est envisagée et programmée par l'intermédiaire d'un tiers dans la relation CAS-EH/ enseignant : le directeur de l'école, le psychologue scolaire ou l'enseignant référent (ERSEH), parfois le médecin scolaire. S et A ne s'adressent pas directement à l'enseignant. L'enseignant ne s'adresse pas directement à eux, excepté lorsqu'ils ont déjà été en relation une première fois.

A 193— " Alors, dans la majorité des cas, là, sur xx (ville citée), ce sont les directeurs qui m'appellent"

A 196— "ou lors d'une réunion, F mon enseignant référent va revenir d'une réunion, il va me dire : "tiens tu vas avoir un appel de la direction de telle ou telle école parce qu'ils sont en grosse difficulté [...]"

S 92— [...] donc là je travaille énormément avec les écoles à la demande de la psychologue".

S 93— " Quand l'école considère que le psychologue est moins dynamique ou les épaulé moins, ça peut être le directeur d'école directement qui, qui m'appelle. "

Pour G, la situation est différente. Il utilise un objet tiers, une "fiche de demande" qu'il adresse directement à l'enseignant concerné par la scolarisation de l'élève en situation de handicap. Cette fiche permet à l'enseignant de prendre l'initiative de la rencontre. Il sollicite activement la venue du CAS-EH. Il leur permet d'exprimer leurs questionnements, leurs

¹ - approche par déroulé chronologique

attentes et de décrire les appuis et difficultés qu'ils perçoivent chez l'élève.

G25— *"La relation à l'enseignant qui pour moi... le seul moyen que j'ai trouvé en fait d'amorcer cette relation, c'est à travers de la fiche de demande d'intervention [...] 28 "voilà je leur demande en bref quelles sont les difficultés repérées, les atouts et les points d'appui qu'ils ont repéré chez l'enfant. 29 "et en toute fin, je leur demande de spécifier quelle est leur attente à cette visite [...]"*

- Lors de la visite : l'observation, le regard porté sur ...

Lors de leurs visites, les trois sujets passent par une observation de l'élève lors d'une situation de classe. Le but final est pour tous la visée d'une amélioration des conditions de scolarisation. Il s'agit de rendre les savoirs accessibles à l'enfant. Pour autant, l'adressage de ce geste d'observation, ne semble pas fait de la même manière, avec les mêmes priorités. Pour A, il est plus explicitement adressé à l'enfant et son AVS le cas échéant.

A186— *"[...] moi, je suis là pour l'ens .. l'enfant et je crois que à partir de ce moment là, quand l'enseignant sait que je ne suis pas là pour lui[...] quand c'est la première fois que j'ai à travailler avec un enseignant, je lui dis toujours rassure-toi, je ne suis pas là pour toi, mais c'est vraiment le cas"*

Il est différent dans le choix de ses modalités d'action lors des visites. Elle privilégie l'observation participante.

A63— *"Je suis dans la classe avec un élève, là je vais avoir un rôle plus d'étayage physique et verbal. "66" moi, il m'est déjà arrivé d'aider une AVS à changer une couche parce qu'elle ne s'en sort pas[...]"*

A95— *" toutes les paroles, que je vais avoir données ou tous les conseils et les aides que je vais avoir mis en mots avec l'AVS, il faut que l'enseignante soit présente[...]"*

Pour G, le geste est adressé à l'enfant mais en deux temps,. Dans un premier temps de manière moins directe que pour A:

G13— *"observer d'abord généralement de loin comment l'enfant est dans le groupe, j'aime bien me laisser la surprise de voir ce qui me permet d'identifier quel élève c'est."*

G14— *" quand l'enseignant n'a pas pris le.. n'a pas pris trop vite la main en me disant que c'est lui. J'aime bien qu'il ne le fasse pas en fait. Même si c'est pas une question de, de, .. c'est pas une question que la façon dont j'ai choisi ne soit pas stigmatisant parce que je pense très vite généralement, ils savent très bien qu'on vient pour eux.[...]"*

Puis de manière plus explicite dans un second temps:

G15— *[...]et puis, euh de proche en proche, je dirais une fois que je l'ai repéré, une fois qu'éventuellement il m'a repéré... que .. euh... et"* **G16**— *"justement, il y a quelque chose de problématique dans... dans son accès à la classe, à la vie de la classe, aux apprentissages, je vais généralement commencer à m'approcher un peu, voir travailler avec lui, voir ... c'est quant au délai dans lequel je le fais, il y a toujours un moment où ça se produit... dans la matinée."*

On note ici pour G, la notion du moment opportun pour agir(sens du Kairos)(Jorro 2002)

Pour S, le geste est en premier lieu adressé à l'enseignant :

S10 — "[..] quand on va dans les classes et qu'on va aider les enseignants à adapter leurs apprentissages pour les élèves en situation de handicap [..]"

S22— « parce que dans la mesure du possible, j'essaie de ne pas dire je suis là pour tel élève"

S 24"Et je dis toujours à l'enseignant discrètement avant d'entrer que je veux, que je suis là pour euh, je peux dire aux élèves que je suis là pour tous, pour observer comment ils travaillent[..]

puis à l'enfant mais de manière plus discrète avec la crainte de le stigmatiser;

S25— "J'essaie toujours de voir l'élève pour lequel je suis là, mais aussi d'aller voir les .. les autres élèves et puis de... comme ça, ça, ça met pas l'attention que sur un élève[..]"

La relation aux AVS lors des visites n'est, chez G et S, pas évoquée explicitement. Elle est évoquée dans ce qui n'est pas ou peu fait. Leur accompagnement est jugé insatisfaisant, comme un "travail empêché".

G 72— "quand on en reçoit cinq à la fois... bah là, il y a peut-être un ou deux qui auront la chance, si c'est une chance que je puisse les accompagner mais globalement, très rarement on est informé au dernier moment de leur arrivée donc du coup anticiper [..]"

G74— "je crois et le reste du temps, je fais comme je peux, je les laisse démarrer et je leur dis que s'ils ont besoin, ils n'hésitent pas à m'appeler (rires) voilà euh"

S147—"Euh c'est l'accompagnement des AVS dans le cadre d'un ... de leur travail dans la classe en fait, ni l'ERSEH ni moi n'avons vraiment pu sauf cas particulier installer les AVS dans la fonction."

S150— "et en revanche, je trouve que c'est un travail énorme qui n'est pas fait, cet accompagnement des AVS[..] J'aimerais bien aller dans les classes[..] et aller observer comment ça se passe pour donner des conseils, pour voir comment et comment les enseignants, hum, s'en sortent avec l'élève et l'AVS."

Lors de l'entretien: l'accompagnement et le conseil

Après le temps d'observation en classe, le conseiller propose un temps d'entretien à l'enseignant ou à l'enseignant et l'AVS. Il s'agit ici, échanger autour de la situation de l'élève observé. G et S soulignent très explicitement leur difficulté à organiser ce temps d'échange individuel.

G 20— "Et à la fin de cette matinée, je fais une matinée classique là, ... et à la fin de cette matinée, je, euh ... normalement, il y a un entretien avec l'enseignant qui m'a demandé de venir. Je dis normalement parce que ça, c'est la partie sur laquelle j'ai le plus eu à travailler, et j'ai encore pas mal à travailler hum."

S64— "hum alors je ne sais pas encore trop comment m'y prendre parce que je, je , je vois quand je discute avec un.. oui je parle quand on échange avec un enseignant dans la plupart des cas, les enseignants sont pas ... [..] en attente d'adaptations pédagogiques."

G adresse ce geste explicitement à l'enseignant en repartant de ses attentes d'une part et en essayant d'organiser l'entretien de manière formelle.

G21— " C'est sur le contenu de l'entretien, c'est sur l'attente de l'enseignant. Je me rends compte que voilà, ... c'est cette partie là du boulot qui est la partie la plus dans l'échange avec l'enseignant."

G31— "[..]bon, je peux redémarrer l'entretien en redemandant quelle est leur attente en fait.[...]"

Pour S, l'observation en classe est si possible suivie d'un échange avec l'enseignant mais ce dernier se fait de manière plutôt informelle. L'échange reste entre l'enseignant et S oral.

S36— "Ensuite, l'échange avec l'enseignant c'est vraiment de façon informelle, c'est en fonction de la situation, j'essaie de voir si à la récréation, il est disponible ou pas.[...]"

Elle lui adresse directement ce geste par une demande explicite:

S36 — "Je lui demande si on peut s'asseoir ensemble qu'on puisse discuter[..]"

S37— "[..] Au moment où il est un peu plus disponible, et bah , je lui pose des questions pour affiner ce que j'ai pu observer ou pour avoir des informations complémentaires sur ce qui se passe avec l'élève que j'ai à observer"

Par contre, le compte rendu écrit de sa visite et de ses observations n'est pas adressé à l'enseignant.

S67— " je fais mon compte rendu, compte rendu écrit de mon observation à hum, à .. au médecin scolaire , au psychologue scolaire que je ne donne pas aux écoles."

A, en revanche, exprime sa facilité à travailler avec les enseignants.

A183— "Moi, j'ai envie de dire que je me sens vraiment bien là dessus. J'ai jamais eu trop de, de difficultés à travailler avec, avec les enseignants."

A élabore des aménagements, des pistes pédagogiques et des stratégies éducatives, qu'elle adresse en premier lieu à l'auxiliaire de vie scolaire. Elle accorde une grande importance à l'accompagnement de l'auxiliaire de vie scolaire. Tout ceci se faisant avec la présence de l'enseignante. Dans un premier temps, l'échange est cadré, institutionnalisé.

A70— "ou après en entretien individuel, là on est sur d'autres gestes professionnels, où là, je suis assise, je n'ai pas besoin de baskets et que donc ce soit avec une AVS ou une enseignante, on n'est plus sur un ... avec l'AVS, j'ai plus mon rôle de formateur, de formation au regard généralement des besoins de l'élève."

A74— " alors généralement c'est dans la classe avec l'enseignante. Moi je ne reçois jamais toute seule (parle des AVS). J'aime bien ce regard croisé entre l'enseignante... et d'ailleurs, généralement je discute un peu d'abord avec l'enseignante."

Les entretiens suivants se font de manière plus informelle, en classe, au coup par coup. A adresse des conseils directement à l'AVS oralement:

A86— *[..] ou alors elle est en train de faire un atelier avec l'enfant et puis là je vais la prendre en aparté et puis je vais lui dire: " tiens, là peut-être que tu peux mettre un peu la distance parce que je m'aperçois qu'en fait il est en train de gagner en autonomie.[...]"*

Mais elle lui adresse aussi par écrit, en laissant un compte rendu de visite. L'enseignant joue alors pour elle, un rôle de relais, elle s'adresse à lui de manière indirecte :

A 95 *"Et puis moi, il faut impérativement que ce soit moi, toutes les paroles que je vais avoir données ou tous les conseils et les aides que je vais avoir mis en mots avec l'AVS, faut que l'enseignante soit aussi présente à ces moments là parce qu'après, c'est elle qui va faire le relais donc c'est pour cela que je laisse toujours des traces écrites à la fois à l'AVS et puis à l'enseignant."*

A montre des contradictions, bien qu'elle se dise à l'aise dans sa relation avec l'enseignante, elle a du mal à lui adresser, en tant que pair, directement le geste de conseil:

A103— *"moi je suis honnête, je suis enseignante et j'ai pas franchi le cap où je peux dire à une AVS (lapsus, elle parle de l'enseignante à ce moment précis de l'entretien): "j'aurai bien aimé que vous fassiez ça"[..]"*

- **Gestes professionnels spécifiques du conseil et postures du conseiller**

Le discours recueilli par les entretiens met en évidence que chacun des sujets engage une manière spécifique, propre d'élaborer et de mener ses actions, d'envisager ou de conduire les échanges lors des entretiens. Si certains gestes professionnels se retrouvent, ils se déclinent singulièrement, ils se nuancent au gré du sujet qui les incarne. Tous les sujets expriment, lorsqu'ils interviennent, la nécessité de s'adapter à des situations singulières et complexes du terrain : singularité de l'enfant et de son handicap, de l'enseignant de l'AVS mais aussi du contexte (école, équipe) et du moment. Ils agissent en interaction avec leur environnement social.

En nous référant à la classification des gestes professionnels du conseil (actes techniques et en-(je)ux symboliques) de Christian Alin (2010) nous avons identifié ceux présents dans le récit de chacun des sujets. Nous avons également dégagé des postures professionnelles en nous appuyant principalement sur les travaux d'Anne Jorro concernant les gestes professionnels des enseignants et des formateurs (Jorro 2004).

Gestes professionnels spécifiques du conseil et postures du conseiller	
Gestes identifiés dans les entretiens	Gestes non identifiés dans les entretiens
Faire et recevoir la visite - (Voir et être vu)	Identifier les compétences en jeu – (Savoirs professionnels)
Co-analyser – (le Débat)	Intervenir — (le Dialogue)
Transmettre – (le Partage)	Théoriser — (Epistémologie)
Être disponible – (le Lien)	Décrire et faire décrire – (Primat de l'action)
Conseiller – (Donner et Recevoir)	
Passer de l'émotion à l'analyse – (l'Implication)	
Guider - (l'Autonomie)	
Observer – (le Regard)	

On peut remarquer que sont identifiés, dans les entretiens, des gestes professionnels plutôt en lien avec la conduite et le lien pédagogique et sont non identifiés des gestes professionnels qui relèvent plutôt des registres du didactique et/ou de l'analyse

- Faire et recevoir la visite – (Voir et être vu)

Dans le cadre de la recherche, il s'agit de la visite faite par le conseiller, dans la classe de l'enseignant scolarisant un élève en situation de handicap. Comme nous l'avons décrit plus haut (concernant l'adressage du geste lors de l'observation en classe), le conseiller entre dans la classe, et même si son regard est porté principalement sur l'élève, il voit l'enseignant faire classe. L'enseignant accepte plus ou moins d'être vu. Chacun doit trouver une place qui peut ou non être favorable par la suite au déroulement de l'entretien.

- Co-analyser – (le débat)

G et S expriment explicitement leur difficulté à intervenir comme ils le souhaiteraient lors des entretiens avec l'enseignant. Pour G, l'entretien reste "un énorme chantier" dans sa pratique de terrain. Pour lui, l'activité telle qu'il la vit cette année n'est pas du conseil, en ce sens que l'entretien avec l'enseignant est souvent à sens unique, qu'il n'y a pas ou trop peu de co-analyse de la situation pour élaborer ensemble. Le débat ne semble pas pouvoir se faire. Pour lui, le conseil serait d'avantage un moment de partage, il se fait à deux (au moins); Il semble avoir du mal à faire en sorte que l'enseignant problématiser avec lui la situation, soit dans une démarche de questionnement.

G 33— *"euh parce que je sais bien que par essence, on n'aide pas quelqu'un qui ne le veut pas, donc c'est*

un peu la précaution que j'avais."

G36— *"Mais c'est pas du conseil, c'est un peu à sens unique, mais j'aimerais bien réussir à ce que les entretiens soient d'avantage un échange, un aller-retour continu et pour l'instant...[..]"*

G37— *"voilà parce que je .. je trouve que très clairement, ... c'est clairement nettement plus riche que ce que je peux moi avoir même à partir de mes observations dans un contexte très différent de celui de l'enseignant."*

Pour S, cette co-construction, bien qu'elle soit exprimée de manière moins explicite, semble souhaitée mais également difficile à mettre en œuvre. Cela reste un geste incertain qui interroge sa pratique.

S69— *" mais je ne veux pas non plus donner des .. des tableaux où je cocherai les, les points à mettre en oeuvre dans la classe; après, peut-être qu'il faut que je fasse, je ne sais pas ..euh."*

Cependant, S a pu mettre en œuvre une pratique singulière au fur et à mesure de sa pratique de terrain, qui lui permet d'être dans une co-construction avec l'enseignant:

S138— *"et il y a des situations, où je suis revenue[.] pour l'aider à remplir le dossier GEVA-SCO, là c'est vrai que c'était des échanges assez riches, et que je trouve plus intéressant que de ... de donner des conseils pédagogiques sans étayage."*

G et S souhaiteraient pouvoir développer plus souvent une posture de "**régulateur**" mais aussi de "**contradicteur**" (Jorro, 2004) au sens où sa manière d'intervenir, permettrait d'interpeller l'enseignant et ainsi faire débat, afin d'une part de réguler les pratiques pédagogiques adressées à l'élève en situation de handicap et permettre à l'enseignant de faire avancer son questionnement ou son regard d'autre part.

Pour A, l'agir et la conception sont différents. Elle montre peu par son discours de co-élaboration. Elle fait souvent beaucoup mais seule.

A43— *"Après, le GEVAS-SCO, c'est moi qui fais tous les GEVA-SCO de tous les élèves que j'ai"*

C'est mon interrogation spontanée et non retenue sur le fait qu'elle agisse seule, qui lui fait modifier ensuite son discours:

A45— *" Alors je commence, enfin ... seule oui beaucoup et après on boucle avec l'enseignante[..]"*

Elle n'aborde pas ce temps de co-élaboration ni en terme de vécu ni en terme de « souhaité ».

- Transmettre – (le Partage)

G, A et S expriment également l'importance dans l'entretien, de pouvoir apporter du contenu à

l'enseignant. De partager avec lui des connaissances, des savoirs faire mais aussi des valeurs : adapter les contenus à la situation concrète ; permettre à l'enseignant de comprendre et élaborer ensuite. Permettre que la situation fasse sens.

G92— " donc je suis arrivé confiant et puis l'entretien s'est bien déroulé, l'enseignante était super contente d'ailleurs, de la lecture que je lui permettais d'avoir du fonctionnement de l'enfant."

G93— "Euh voilà, c'était pas un placage de ce que j'avais de la veille mais voilà parmi ce que j'avais lu la veille qui m'avait mis les idées en place, j'ai sélectionné ce qui me paraissait le plus pertinent dans le besoin d'aide."

S71— " alors j'essaie, par le, ... dans l'échange que j'ai avec eux, par petites touches, euh de les éveiller à des choses toutes simples qu'ils ne font pas."

S79— "et c'est notre rôle aussi de, de faire le tri et de leur apporter seulement ce qui est spécifique... oui voilà ce que je pense qui serait important, c'est d'apporter des aides, vraiment spécifiques à l'enseignant."

S139— "là, ça me permet euh .. ah.. euh .. en remplissant le GEVA-SCO avec lui , en l'aidant à formuler les choses, ça me permet de lui expliquer.. enfin je vois où en est l'enseignant de son questionnement par rapport à ... à hum .. à l'inclusion des élèves en situation de handicap dans la classe. Je lui explique certaines petites choses par rapport entre guillemet à la philosophie de la loi, ou par rapport à ce qui est attendu et là, c'est vrai que ce sont des échanges assez riches."

A45— [...] Je crois que c'est une façon aussi de voir et de mettre en mots certaines choses que les enseignants n'arrivent pas à voir.[..]

A102— "et puis après quand je fais mon bilan, j'ai toujours un moment où je vais transmettre ces bilans et donc là, effectivement, je lui dis "bon ben tiens, voilà, au regard de ce que je ... regarde ça, voilà ce que j'ai mis, ce qui serait éventuellement possible et ce qui serait éventuellement profitable"

On peut ici envisager la posture de G, A et S comme celle d'un "**traducteur**" (Jorro 2004) au sens où il permet une mise en sens des savoirs apportés en les adaptant à la situation singulière. Ainsi, il rend accessible la compréhension de l'enfant par l'enseignant lui-même.

- Etre disponible – (le Lien)

Pour G, créer du lien avec l'enseignant est indispensable et passe par une mise en disponibilité intellectuelle.

G97— "C'est peut-être comme cela que je me vois le plus comme conseiller à la scolarisation, comme une plus-value pour l'enseignant."

G98— " c'est d'être celui qui a le temps de penser pour l'aider à penser"

G 100— "Pour moi, j'ai toute cette disponibilité là pour essayer de mettre en lien ce que j'ai vu, ce que l'on m'a dit, ce que l'enfant a voulu même bien voulu me montrer ou ce que j'ai perçu qu'il ne voulait pas me montrer, plein de choses qui passent tellement vite dans la journée d'enseignant que, qu'il ne peut pas traiter."

Ici, on pourrait envisager de définir la posture de G comme celle d'un "**zoomer**", celui qui

met en évidence, qui donne à voir.

Pour S, et A le lien passe par une disponibilité physique, le temps consacré aux rencontres. Souvent elles ont lieu à l'école mais en dehors du temps de classe (temps de récréation), en dehors des heures de travail de l'enseignant et du CAS-EH (midi, matin avant la classe, fin d'après-midi après la classe). Elles peuvent être improvisées à l'issue de la visite ou programmées au besoin.

S 138— " et il y a u des situations où je suis revenue voir l'enseignant en dehors de la classe, un autre jour pour l'aider à hum , à remplir le GEVA-SCO[...]

Pour S ce temps permet de créer un lien de confiance.

S142— "y'avait une relation de confiance intéressante."

A105— " toujours sur le temps scolaire, ou hors du temps scolaire, c'est très variable"

A 69— "j'essaie de répondre a mieux aux besoins des enseignants, des équipes[...]

A66— "moi, il m'est déjà arrivé d'aider une AVS qui est en train de changer une couche [...] ça, ce sont des choses que l'enseignant de la classe ne fait plus en maternelle notamment puisqu'elle est en charge de tout son groupe d'élève."

L'agir des conseillers s'inscrit dans des temporalités différentes. Il s'agit également pour eux de percevoir in situ, le moment opportun pour agir : faire ou dire.

- Conseiller – (Donner et Recevoir)

Pour S et G, ce geste reste en construction, ils ont du mal à le mettre en œuvre concrètement. Ce geste les questionne. A n'exprime pas explicitement ce questionnement mais fait certains constats. Les trois conseillers, expriment toutefois que la volonté de "donner" ne suffit pas à "conseiller" mais que la prise en compte de l'autre, de sa volonté à accepter ce don est indispensable. S'ajoute à cela la capacité de celui qui reçoit à mettre en œuvre.

S 63— "Alors euh ce que je peux évoquer, ce qui pose problème dans ma pratique cette année, donc ma toute nouvelle pratique, c'est que je me sens pas encore très à l'aise pour les conseils pédagogiques, pour les adaptations à donner aux enseignants, aux enseignants des classes ordinaires."

S70— " parce que , quand je sens que les enseignants sont pas, hum... très réceptifs et estiment que par exemple l'élève serait mieux ailleurs que dans leur classe, serait mieux dans une classe entre guillemet spécialisée, euh je ne vois pas l'intérêt d'aller donner plein d'informations, plein d'informations écrites.. euh alors que je sens bien qu'ils n'en sont pas là du tout."

G33— "euh parce que je sais bien que par essence, on n'aide pas quelqu'un qui ne le veut pas, donc c'est un peut la précaution que j'avais, c'était de me dire que finalement si la personne ne me dit pas qu'elle veut des conseils, je ne vais ... je ne vais pas m'avancer là dessus."

A décrit plusieurs profils d'enseignants, ceux qui vont se décharger complètement sur l'auxiliaire de vie et ne vont pas ou peu être réceptifs aux conseils et ceux qui sont en questionnement, qu'elle perçoit comme plus réceptifs et avec qui elle peut travailler.

A270— *"Après, les enseignants avec qui, où sont accueillis les enfants, je trouve qu'il y a quand même un esprit, un esprit d'accueil qui est quand même bien développé[..] On arrive à retrouver [...]des petits moments adaptés comme ça où l'enfant est pris en charge en fonction de ses besoins."*

A223— *" et le deuxième profil d'enseignants, c'est celui qui est, qui essaie au maximum de faire au mieux pour intégrer au mieux l'enfant et là, il va être en questionnement[..] bon voilà c'est ce genre de choses qui est assez intéressante."*

- Passer de l'émotion à l'analyse – (l'Implication)

Lors de leur pratique professionnelle, G, S et A expriment qu'ils rencontrent différents enseignants dont ils ne partagent pas nécessairement les façons de faire ou les valeurs. Pourtant, il leur semble nécessaire de dépasser cela, de prendre du recul vis à vis de leur ressenti pour pouvoir analyser les situations et répondre aux missions qui leur sont confiées.

G et S semblent assez préoccupés par cette question mais de manière différente. G exprime dans l'entretien explicitement les désaccords qu'il peut avoir, ses agacements vis à vis de certains collègues et comment il tente d'y remédier.

G144— *"et ça m'ennuie d'autant plus d'être dans ce jugement là que je ne doute pas que ça puisse quand même un peu transparaitre dans les échanges que je peux avoir, même si je fais ..; normalement j'ai quand même assez de bon sens, de professionnalisme pour essayer de ne pas nécessairement évoquer cette subjectivité que j'ai pu avoir... dire que je vais utiliser des outils de maquillage (rire) mais ça n'empêche pas j'en suis certain, euh euh "*

G 145— *" euh j'ai l'impression quand même d'être capable dans l'entretien de pouvoir mettre à distance ce jugement subjectif et de me dire que là, l'objectif, c'est de faire au mieux, mais un peu mieux pour cet enfant là et que j'ai tout à y gagner de ne pas ruer dans les brancards[..] mais je doute pas malgré tout qu'il puisse rester un petit fond de ce regard jugeant qui transparaisse dans les échanges avec l'enseignant, voilà c'est dans ce sens là où ça me gêne un peu que je .. euh que ça perdure voilà!"*

G 147— *" le troisième plan, c'est par rapport à la pédagogie, je trouve ça toujours un peu agaçant d'entendre les enseignants dire qu'ils sont pas formés pour .."*

S exprime peu de critique ouverte dans l'entretien vis à vis des enseignants mais montre une tentative d'adaptation et de recherche pour dépasser l'obstacle, en toute discrétion dans sa pratique. Elle semble profiter de ces désaccords pour comprendre l'autre et son fonctionnement.

S36— "ensuite, dans l'échange avec l'enseignant, c'est vraiment de façon informelle[...].ce qui est marrant, c'est .. que quelquefois je, je trouve que c'est plus intéressant de se, de rester dans la classe quand c'est possible et de communiquer au calme mais j'ai remarqué qu'il y a certains enseignants qui préfèrent communiquer.. enfin qu'on aille en salle des maîtres alors qu'il y a du monde et que c'est bruyant[...] je la suivais pour ne pas contredire mais je me disais : "est-ce que l'enseignant se sent rassuré par le fait qu'il y ait du monde autour de lui ?"[...]

Ils ne s'autorisent pas nécessairement à avoir une posture de « **contradicteur** ».

- Parlant du temps d'entretien avec le GEVA-SCO

S140— " même je pense à certains enseignants très récalcitrants, bah, ça permet de, d'avoir un échange serein."

A semble plus à l'aise avec cela, le prendre avec plus de légèreté.

A186— " [...] alors je t'avoue honnêtement, je suis enregistrée(rires) mais y'a certains enseignements, certaines façons de faire qui moi voilà.. ça me ... je ne cautionne pas. C'est pas pour autant que je vais lui dire [...] "

- **Guider - (l'Autonomie)**

Si nous considérons le conseiller comme une sorte de guide pour l'enseignant, essayant de comprendre ou de résoudre des problèmes avec lui lors de la scolarisation des élèves en situation de handicap, la question se pose du dosage, de l'équilibre entre les actions du conseiller et de l'enseignant. Quelle part d'autonomie est laissée à l'enseignant par le conseiller ? Pour G, il apparaissait évident que l'enseignant puisse se prendre en main et soit capable d'anticiper puis de « digérer » les conseils pédagogiques apportés afin de les mettre en œuvre. Cette évidence est remise en cause. C'est pour lui est une déception. Il a donc du réajuster sa « guidance ».

G 156— « euh voilà, j'ai très vite réajusté en me disant, je vais d'abord reculer, mes prochains entretiens, je vais y aller petit à petit, j'avance et je vais avancer au gré de ce que je perçois effectivement de l'envie ou non qu'on avance ensemble »[...]

Pour S, il s'agirait d'avantage d'accompagner par « petites touches » afin que l'enseignant puisse s'inscrire dans la démarche.

S 237— « Oui, il faut que.. je pense qu'il est important de.. c'est vrai que les conseils pédagogiques qu'on peut donner sont souvent justes mais dans la réalité faut bien penser que dans la réalité c'est pas toujours simple à mettre en œuvre quoi et je pense qu'il faut rester humble et tolérant vis à vis des enseignants et qu'il faut pas leur imposer des .. euh faut pas leur imposer des adaptations toutes faites en fait[...]

G et S montrent ici une posture de « régulateur ».

Pour A, la part d'autonomie laissée à l'enseignant semble assez réduite puisque c'est elle qui semble prendre en charge la construction du projet de l'enfant dans sa globalité (évaluer, dégager des besoins éducatifs particuliers, proposer des stratégies et des aménagements pédagogiques pour l'AVS. Co-intervention dans les classes, prise en charge des documents administratifs tels que le GE-VASCO). Cela semble très apprécié des enseignants. Alors se pose la question du réinvestissement possible par ces derniers en cas de non présence du conseiller, tout autant que celle d'une réflexion personnelle de l'enseignant sur l'enfant handicapé et le concept d'inclusion scolaire.

A332— « *oh bah voilà, je veux pas le dire là, pour moi ça va être « oh lala heureusement que tu es là, franchement c'était bien, t'as vraiment bien participé » ou super ton dossier enfin voilà « tes bilans c'est extraordinaire, moi j'aurais jamais dit « oui oui, ils disent « moi j'aurais jamais dit ça de cette façon-là mais c'est vraiment ça, quand je lis, c'est exactement... il est comme ça mon élève » tu vois.*

- Observer- (Le Regard)

L'élève : Comme nous l'avons décrit dans les parties précédentes, les trois conseillers interviennent en classe pour observer l'élève en situation. Il en découle, le plus souvent, une évaluation. Les besoins de l'élève sont alors dégagés. Par un regard fin posé sur celui-ci, le conseiller prend des indices qu'il analyse « à chaud », en situation pour ensuite en rendre compte à l'enseignant.

A30— « *Moi je travaille sur des grilles d'observations qui me permettent moi d'élaborer des projets[...]*
G à propos de l'élève handicapé
G12— « *[...] je vais aller l'observer sur une matinée ou une après midi »*

L'enseignant : Les conseillers évoquent moins comment leur regard se porte sur l'enseignant et son « agir professionnel ». Ils mettent en évidence les éléments qui les surprennent ou les choquent dans la relation à l'élève. Ils ne détaillent pas ou très peu les points relevant de la didactique ou de la pédagogie (accessibilité des savoirs, stratégies particulières, aménagement des supports...). Les besoins de l'enseignant ne semblent pas ou peu évoqués entre eux lors des « entretiens conseils ». C'est abordé en creux ou par une impression négative du conseiller (jugement négatif, difficulté)

A211— *« y a certains enseignants qui ne laissent pas la parole aux à ces élèves, aux élèves handicapés, à partir du moment où il y a une AVS. Ça c'est compliqué à gérer. Ça c'est une vraie difficulté de terrain. »*

S26— *« que voilà, je tourne dans la classe et j'essaie d'observer... d'observer euh le, le fonctionnement de l'élève et par rapport à la façon de pratiquer de l'enseignant. »*

G à propos de la carte « pédagogie »

G142— *« [...] J'ai d'abord été un peu effaré ! de me dire waouh en fait, il y a pas beaucoup de pédagogie dans les classes. Mais il y en a ... c'est évident qu'il y en a dans toutes les classes mais parfois, ça ne va pas chercher très, très loin[...]*

Dans ses travaux, Christian Alin (2010), met en évidence d'autres gestes professionnels que nous n'avons pas pu mettre en évidence explicitement au travers des verbatim des conseillers. Soit parce qu'ils n'étaient pas évoqués ou suggérés dans les propos recueillis, soit parce qu'ils sont confondus avec d'autres. Il sera intéressant dans la suite de la recherche d'affiner le dispositif pour permettre d'identifier la présence ou non de ces gestes spécifiques.

Il s'agit ici de :

- **Identifier les compétences en jeu – (Savoirs professionnels)**

Il s'agirait ici à mon sens essentiellement de pouvoir identifier comment le conseiller notamment lorsqu'il propose à l'enseignant des pistes pédagogiques, des outils spécifiques ou qu'il apporte des informations particulières prend en compte ou non le fait qu'il demande implicitement ou explicitement à l'enseignant d'effectuer un changement dans ses propres gestes professionnels tels que

- **(S') Adapter** — en effet, cela interroge la capacité de l'enseignant à modifier sa pratique, en tout ou en partie en fonction de la singularité de l'élève et de ses troubles spécifiques. Cela convoque alors la possibilité qu'il puisse mettre en œuvre de manière parfois presque improvisée (exemple crise de colère, refus de se joindre au groupe de l'enfant TSA) des gestes différents de ceux qu'il a l'habitude d'utiliser avec les autres enfants de la classe.
- **(S') Autoriser** — cela interroge la capacité de l'enseignant à mettre en œuvre des techniques nouvelles, spécifiques qu'il n'a pas nécessairement reçu en formation par l'institution.
- **(S') Ecouter** — (Cela interroge la capacité de l'enseignant à mettre en œuvre l'attitude nécessaire pour observer et accueillir la différence de l'enfant handicapé et alors pouvoir éventuellement faire évoluer son regard sur l'enfant, en lui laissant la possibilité d'exprimer ses différences de fonctionnement (plus ou moins en

fonction de l'adéquation avec la vie de classe).

- **Intervenir — (le Dialogue)** — Dans le cadre des entretiens, nous n'avons pas accès directement (ou trop peu) aux échanges directs entre le conseiller et l'enseignant ou l'AVS
- **Théoriser — (Epistémologie)** — Il s'agit d'identifier comment le conseiller peut aider l'enseignant à prendre de la distance avec sa pratique en lui permettant de faire des liens entre ce qu'il lui propose concrètement en terme d'aménagement et la ou les théories spécifiques qu'ils sous-tendent concernant ici la prise en charge des élèves en situation de handicap.
- **Décrire et faire décrire – (Primat de l'action)** — Il s'agirait ici d'identifier comment le conseiller permet (ou non) à l'enseignant de repartir du vécu des situations (observées ou non), pour en dégager une description précise constituant alors la base de l'échange entre les deux personnes. Ainsi, dépasser les émotions pour tenter d'aborder une analyse compréhensive la plus objectivable possible.

➔ **Les obstacles professionnels soulevés par les conseillers :**

Lors de nos entretiens, les conseillers, plus ou moins explicitement, évoquent ou suggèrent ce qui fait ou pourrait faire selon eux obstacle au bon déroulement de leur pratique professionnelle.

Les obstacles professionnels soulevés par les conseillers :	
Contexte	Tensions
Le manque de temps	Travail prescrit/travail réel : <i>le travail empêché</i>
Le cadre d'intervention	Lisibilité du cadre
Les préoccupations (entre l'enseignant et le CAS-EH)	Enjeux de priorité différents « <i>gérabilité</i> » pédagogique /accès aux apprentissages pour les EBEP
Le cadre institutionnel	Reconnaissance et Légitimité
Le rapport à la hiérarchie	Injonction hiérarchique / Actions de terrain
Le soutien institutionnel	Puissance et/ou impuissance d'agir sur le terrain
Le partenariat avec l'enseignant référent	Le couple : le travail ensemble
Le lien avec l'équipe de circonscription	L'isolement (géographique, pédagogique, communication)

- **Le manque de temps: Le travail empêché**

L'obstacle énoncé à plusieurs reprises explicitement par tous les conseillers est le manque de temps pour répondre à toutes les missions qui leurs sont confiées d'une part et d'autre part de pouvoir mener ces missions de manière satisfaisante, comme ils souhaiteraient les mener, guidés par leurs valeurs, leur engagement professionnel. L'organisation actuelle du dispositif ne semble pas permettre au travail de s'effectuer pleinement. La lettre de mission si elle apporte un éclairage sur la teneur des missions ne semble pas prendre en compte le temps à y consacrer.

A 23— " *Mon regret, c'est d'avoir par manque de temps, par manque de moyens, d'avoir à rester dans le global*"

A6— " *aujourd'hui, tout à changé dans la mesure où j'ai beaucoup, j'ai beaucoup, beaucoup .. d'année en année le nombre de dossiers qui augmente. Des conditions.. les missions qui sont toujours là mais des conditions de travail qui font que j'arrivais à , aller, voir l'enfant obligatoirement deux fois au moins avant une réunion*" **A7** " *et là ce matin j'ai assisté malheureusement à une réunion en ayant vu l'enfant qu'une seule fois par manque de temps. Je suis toute seule sur trois communes , trois villes.*"

S148— " *Souvent on était un peu pris par le temps[.] S 149 "là je pense que la façon de faire était assez cavalière, mais on n'avait pas trop le choix et parce que les AVS pouvaient arriver à 6 ou 7 en même temps donc c'était un peu plus compliqué" S150 " et en même temps , je trouve que c'est un travail énorme qui n'est pas fait, cet accompagnement des AVS[...]*

S154— " *[..]c'est une fonction qui recouvre de nombreuses choses et c'est un peu difficile de s'y retrouver d'autant plus que l'on me met, que j'ai des missions en plus de ma lettre de mission, à faire au niveau de ma circonscription ."*

G72— *parlant des AVS" quand on en reçoit cinq à la fois.. bah là, il y a peut être un ou deux qui auront la chance d'être accompagné[.]*

G 106— " *c'est peut être la partie qui est encore un peu frustrante pour moi pour l'instant avec les enseignants où il y a peu de temps pour élaborer[.] G107 " de toute façon, la probabilité qu'on se revoit pour élaborer sur le temps, elle est réduite. [..]"*

- **Un cadre d'intervention pas toujours lisible :**

G et S expriment, la non ou la méconnaissance du cadre d'intervention du CAS-EH et ses missions par l'enseignant.

G 106 — "[..] *Je pense que la relation, elle n'est pas encore à mon avis posée assez clairement pour que l'enseignant comprenne que ça peut être ça le but de l'entretien: élaborer ensemble.*"

S 134— " *euh mais souvent, l'enseignant ... me.. va ... on peut me demander alors "qu'est-ce que vous en pensez" "est-ce qu'il est handicapé ou pas" donc il faut , il faut réexpliquer à l'enseignante que je .. je ne suis pas là pour euh donner un diagnostic mais simplement apporter un éclairage supplémentaire"*

S87— "[..] *"je pense que oui, euh, que notre rôle n'est pas compris par tous"*

Pour eux, la nécessité alors d'adopter une posture de pisteur se pose.

- **Des préoccupations différentes entre l'enseignant et CAS-EH**

S et G expriment que les enseignants n'ont pas tous les mêmes préoccupations que le Conseiller. Là où ce dernier souhaite rendre accessible les savoirs à tous et en particulier à l'élève handicapé, par la mise en place d'adaptations pédagogiques ou de stratégies éducatives spécifiques, certains enseignants cherchent par l'intermédiaire d'une personne tierce, ici l'AVS, à ce que la classe soit "gérable" à nouveau. L'accès aux apprentissages n'est pas une priorité. Certaines valeurs, notamment celles portées par l'inclusion ne sont pas toujours partagées.

S 64— "[...] bah c'est pas une critique mais pour la plupart des cas, les enseignants sont pas très très ou ... en attente d'adaptations pédagogiques."

S65— "Pour la plupart, on me fait venir quand on veut une AVS"

S70— " Parce que quand je sens que les enseignants sont pas hum .. très réceptifs et estiment que par exemple l'élève serait mieux ailleurs que dans leur classe, serait mieux dans une classe "spécialisée"[..]"

Ces préoccupations différentes entraîneraient pour G, une forme de "résistance" ou de sidération chez l'enseignant et la non mise en place effective des aménagements.

G 170— "Je vois juste sur l'étiquette de pédagogie, les emplois du temps visuels, euh ça fait partie d'un des accompagnements que j'ai vachement investi, où je suis hyper déçu ! Et où en fait, j'ai eu l'impression, en tout cas sur une situation, d'avoir affaire à voilà, où l'enseignante me renvoie l'image de quelqu'un qui est devant, j'sais pas moi, un appareil qui marche pas, et qui dit les bras croisés "je comprends pas ça marche pas (bis), et là tu te dis bah ouais, je t'ai apporté des outils, je t'ai montré comment on peut s'en servir mais si tu restes les bras croisés, c'est sur ça marche pas voilà."

Ici, pour lui, ses valeurs sont attaquées

G175— "Et du coup c'est quand même un peu .. navrant, pour ne pas dire révoltant en fait de voir ... voilà pour moi c'est quand même hyper frustrant de me dire qu'il y a un enjeu qui est quand même énorme, qui est celui de l'éducation d'un enfant et on a , et moi conseiller d'aide à la scolarisation, avec quelques autres personnes, on a peu les moyens d'intéresser, de motiver, d'engager quelqu'un dans la mission qu'il a de de ... d'enseignant auprès de cet enfant quoi ![..]"

- **Le cadre institutionnel**

La situation du Conseiller (CAS-EH) est comme nous l'avons vu dans la partie contexte très particulière puisque unique sur le territoire. Elle n'a pas d'existence, ni de soutien au niveau

académique ou national. De plus, ces dernières années, le cadre fluctue, est instable en raison des modifications de la fiche de poste et de l'apparition d'une lettre de mission. Cela semble créer des zones de fragilité, exprimées par les conseillers mais plus particulièrement chez les deux conseillers novices (G et S), chacun différemment en fonction de leur singularité de terrain.

- **Le rapport à la hiérarchie**

- Le co-pilotage IEN Ash / IEN circonscription

S 167— *"ben là ... euh.. normalement... à l'origine je pense que les conseillers à la scolarisation faisaient différentes choses, différentes... avaient différentes missions, assez diverses mais que au niveau de l'ASH, la volonté de, de ramener sur le handicap, et euh au niveau des circonscriptions, c'est pas toujours accepté, c'est parce que le problème c'est qu'on est entre deux."*

NB : Le poste a toujours été dédié exclusivement au handicap mais un usage détourné par la hiérarchie de circonscription a conduit les cadres du pôle handicap à un recentrage des missions. Recadrage institutionnel explicité au travers de la lettre de mission et la fiche de poste.

S168— *"On est entre le supérieur hiérarchique, le on est entre la circonscription avec comme supérieur hiérarchique l'inspecteur de circonscription et entre l'inspectrice ASH qui elle, n'est pas notre supérieur hiérarchique direct mais qui est là pour coordonner tout ce qui est autour du handicap."*

Le non respect du cadre de la lettre de mission

S170— *"voilà donc .. donc moi je suis pas contre le fait de faire plus que ce qui est dans ma lettre de mission, mais je me rends compte à quel point ça porte préjudice à, aux missions que je dois mener à bien"*

Cela peut conduire à des formes de souffrances au travail

S 158— *" mais bon, voilà, on me demande d'intervenir en plus de ma lettre de mission pour tout ce qui est élève hautement perturbateur, et sans me donner de directive spécifique, et je me sens un peu perdue."*
S 159— *[..] "je me sens assez impuissante"*

- **Le soutien institutionnel en rapport au contenu des missions**

Si les conseillers reconnaissent un soutien de l'institution au travers des stages proposés, ils sont cependant parfois seuls et sans réponse sur des questions de fond par rapport au contenu de leurs missions.

S11— *"et euh c'est vrai que je trouve que ça pose un problème de fond parce que ça signifie qu'on inclut des élèves en situation de handicap mais en fait on peut difficilement les .. les évaluer par rapport aux programmes officiels, donc je trouve qu'en tant que professionnel, on manque d'explication." S 13 " je trouve qu'on a pas de réponse de l'institution[...]"*

S 15— *"[...] par rapport à ce que l'on attend de moi, et c'est vrai que cette année, je me sens assez seule dans, dans ma fonction. Euh, si je pense évaluation, je pense inspection aussi et c'est vrai que je suis euh, je suis peu guidée[...]"*

Les outils institutionnels

G exprime un manque de précision dans le cadrage des missions

G 116— *"je trouve que c'est, que ça ressemble à un décret d'application mais qui est pas très applicable parce que les termes sont très flous.. globalement, toutes les missions qu'on a en commun avec l'enseignant référent...L'enseignant référent est chargé de veiller à ce que les choses se fassent et le conseiller à la scolarisation participe"*

Le cadre organisationnel du dispositif: légitimité

S au cours de l'entretien, soulève implicitement un obstacle lié à sa légitimité d'action. Elle met en lien le fait que l'action du conseiller n'est pas vraiment officielle avec le fait que les enseignants ne prennent pas nécessairement en compte les propositions d'aménagement.

S parlant d'un nouveau dispositif officiel PAP dans lequel les pistes pédagogiques sont recueillies dans un document officiel, écrites noires sur blanc.

S 216— *" Alors, ça contredit un peu ce que je disais ... que moi j'avais du mal à , à donner des pistes pédagogiques précises mais là, le fait que ce soit officiel, ça peut avoir une force, une force que ça n'aurait pas si c'était le conseiller à la scolarisation qui, qui donne ses conseils."*

- **Le partenariat avec l'ERSEH (l'enseignant référent)**

Au quotidien, l'enseignant référent et le conseiller sont amenés à travailler ensemble, autour de la situation des élèves handicapés et des AVS. Ils forment une sorte de "couple". Le travail en harmonie entre ces deux professionnels semble essentiel. Il constituerait un obstacle quand il ne peut pas se faire.

S 183— *" moi par rapport à l'enseignant référent avec qui je suis euh, je me rends compte que c'est très important de, de bien s'entendre, et le contact est bien passé dès le début, après faut voir si ça continuera sur le long terme, c'est vrai que ça s'est bien passé."*

G 118— *" Je trouve donc, c'est un peu , pour moi dommage que ce soit, que ces documents en soient encore dans cet état là pour l'instant parce que je pense qu'il y a tout à fait la possibilité de travailler en bonne intelligence avec son collègue enseignant référent mais quand ça ne l'est pas, ce document n'est pas un appui réel quoi, voilà."*

A49— *"[...] Je pense que de toute façon, que ce poste, il repose, alors je suis.. je plains énormément les CAS qui travaillent sans ERSEH. Si y'a pas de relation saine et sereine." A 50 " Je pense que c'est la clé, la clé d'un bon fonctionnement."*

- **Le lien avec l'équipe de circonscription**

G exprime un isolement, une forme de mise à l'écart du couple Conseiller/enseignant référent, c'est à dire des personnes ressources "handicap". Il l'explique explicitement par un éloignement géographique, qui constitue un obstacle en terme de communication et de gestion des situations (de crise notamment).

G 271— *"Parce qu'enfin, pour moi, sur cette expérience, cette année, ça a été un truc un peu compliqué... on est très seul avec mon enseignant référent... euh parce qu'on n'est pas dans les locaux de la circonscription[...] et du coup c'est vraiment pas génial."* **G 273** " *C'est à dire qu'en fait, il y a une fluidité de l'information qu'il n'y a pas du tout. C'est à dire qu'il y a toute une partie d'information et de la communication qui se passe de manière informelle quand on est dans le même espace de travail, les mêmes locaux et que là, y'a pas du tout ça ![...] en rendre compte de la situation à ma supérieur hiérarchique euh, ça a été, j'ai perdu un temps fou, j'aurai pu dire la même chose en trois mots, et me faire comprendre en cinq minutes et en fait ça a mis quinze jours, trois semaines avant qu'il y ait une réaction parce que finalement, on est tellement décroché qu'elle n'a pas pu voir ce qui se passait[...]*

G 274— *" Et autre effet dommageable, [...] On n'est pas dans les réunions d'équipe et du coup [...] mais on a peut-être pas une cohésion de la réponse de l'équipe de circonscription aux sollicitations[...]*

Au contraire, A exprime un soutien des membres de son équipe, ce qui facilite son travail

A 53— *« [...] et puis j'ai un partenariat fort avec mes conseillers pédagogiques qui sont très à l'écoute et qui sont de bon conseils parce que moi des fois, j'arrive plus à trouver de solutions [...] de me donner des pistes ou d'essayer de me mettre cette distance que parfois je perds.*

3- la place particulière de l'élève TSA dans le travail du conseiller au quotidien

Des questions posées

- **Les TSA : un trouble à part**

Lors des entretiens, les conseillers reconnaissent la complexité des situations, expriment leurs difficultés à travailler, à agir lorsqu'ils doivent accompagner la scolarisation des élèves porteurs de troubles du spectre autistique (TSA). Cela, soit au travers de ce que cette complexité leur renvoie professionnellement, soit par ce que cela renvoie selon eux à l'enseignant. Les deux étant le plus souvent liés.

S106— *« Ouille ouille ouille ! Autisme, élèves TSA »*

S109 *« Alors euh, ce sont les élèves qui, qui me posent de.. le plus de problèmes, les plus délicates sur le terrain »*

A 345— *« donc toutes ces questions qui sont restées en suspens pendant une année, après c'est vrai que j'étais plus sur ces enfants qui interrogent, c'est l'enfant qui intrigue, c'est l'enfant qui dérange. »*

En réponse à ma question : « tu trouves, plus que les autres handicaps ? »

S347 — « Ah ouais, vraiment, vraiment »

G196— *[..] J'ai l'impression que malgré tout, le plus difficile à appréhender, enfin , le handicap qui me paraît le plus difficile à appréhender pour l'enseignant, ce serait les troubles envahissants du développement. »*

G234— « [...] ça m'a semblé que c'était déjà des choses déjà très difficiles à appréhender, à concevoir, que ça demandait à l'enseignant de faire tomber des à priori, ou des certitudes[...]

Les difficultés de comportement de certains élèves, les troubles du langage et de la communication ainsi que la variété des profils semblent être des éléments d'interprétation apportés par les conseillers lors des entretiens.

A 357— « bah, c'est avant tout, je crois que c'est ce trouble de la relation, avant tout qui est généré et qui enclenche des crises d'angoisse pas possible, à la vue ou à la proximité des autres, à la vue du bruit, toutes ces hypersensibilités qui sont là... Font que si tu veux, moi j'essaie de transmettre ces connaissances là à l'AVS[..] »

S 111— « Là encore je, c'est difficile de donner des conseils pédagogiques quand l'élève est vraiment fort... quand l'élève pose vraiment de grosses difficultés et en attente de l'AVS en fait. »

S112— « quand l'élève court partout, pousse des cris » [..]

G238— prenant l'exemple d'un élève autiste qui court partout, va dans toutes les pièces et qui veut sortir de la classe : « On peut observer la même chose mais l'interprétation euh, ne va pas être la même, et que j'ai trouvé difficile d'en discuter. Et, tu, .. par là permettre à l'enseignant de voir que c'est autre chose qui se passe »[...]

Cela pouvant entraîner de la souffrance et/ou des résistances chez les enseignants et par conséquent, un accompagnement de l'enseignant demandant une écoute, une disponibilité particulière.

A368 — « Bah là, moi, j'ai suivi une petite élève, elle a déménagé mais c'était un cas, un des cas les plus lourds que j'ai eu ici et puis elle (A parle de l'enseignante), elle ne me l'a jamais dit mais elle a tout essayé et puis, on est devenue amies, copines et puis après, sur l'été, elle a accouché. Je suis allé la voir et donc elle me dit « toi qui est spécialiste, tu crois qu'il est autiste ? » et j'ai senti qu'elle avait fait carrément un transfert, et elle m'a avoué que deux mois avant d'accoucher, quand elle savait que ça allait être un garçon, elle s'était mis dans la tête qu'il allait être autiste.. à tel point . Ça remonte à cinq ans, il n'est pas du tout, mais à quel point tu vois, tu peux être embêté, et là sur des choses comme ça, je viens très régulièrement ».

S 212— « Après, les premières scolarisations des élèves en situation, enfin, avec des traits autistiques sont compliquées donc euh, c'est vrai que même quantitativement, si je n'interviens pas plus, qualitativement c'est difficile. »

S114 « [...] et dans certaines situations en fait, il y avait refus, y'avait pas possibilité d'aménagement » [...]

G 251 — « Et finalement, même si il ne s'est rien passé du tout sur l'une des situations sur laquelle je me suis le plus investi, je sais pas, j'ai dû passer, y aller dix, douze fois pendant l'année.. oui je disais il ne s'est finalement un peu rien passé voilà. Il a pourtant eu des échanges, et pourtant eu , en tout cas des tentatives de ma part de permettre de de faire un peu évoluer le regard sur les comportements de l'enfant « [...]

- **la nécessité d'une formation spécifique pour comprendre et agir**

La spécificité des troubles du spectre autistique et ses conséquences sur les apprentissages conduisent le conseiller à s'interroger d'avantage. Ils ont recours, à plus ou moins court terme, à des formations spécifiques. Elle leur permet une meilleure compréhension des troubles mais aussi une connaissance des outils ou stratégies éducatives à mettre en œuvre spécifiquement en classe avec l'enseignant.

G 230— « euh donc connaissances spécifiques.. oui, Oui, c'est à dire que ça relève de ce que je disais tout à l'heure ; être en devoir d'aller chercher comme connaissances puisque c'est des connaissances que je n'ai pas et que c'est ces connaissances là qui me manquent pour être compétent. »

« Je suis allé en chercher pas à pas » [...] Je ne suis pas allé les chercher très très très précisément, notamment parce que j'avais peur d'entrer dans les , comment dire, dans les petits... dans les guerres de chapelles qu'il peut y avoir entre les différentes méthodes , entre les différents regards qui peuvent être portés par la psychologie, la psychanalyse » [...]

G 246— « Pour la première fois où les petites connaissances que j'avais n'ont pas suffi, je me suis tourné à nouveaux vers les anciens [...] ou à la conseillère départementale. J'avais prévu de demander le stage MIN autour du spectre autistique [...]

S 110— « hum parce que euh, parce que je, je n'étais pas..., je n'étais pas formée au début de l'année scolaire » [...]

S80— « Par exemple, pour ce qui est de l'emploi du temps visuel, j'envisage d'en construire un et le montrer aux enseignants quand je vais dans leur classe. » [...]

A 344— « Quand on m'a mis MAI non formée sur ce poste à Pantin, je crois que c'est ça, le phénomène déclencheur, ça a été vraiment que c'était un enfant qui était atteint de troubles, de TSA très lourdement, alors devant donc cette incapacité, cette impuissance devant cet enfant .. et que faire ? [...]

A343— « alors l'autisme, alors moi CAPSAIS D, j'avais , j'avais quand même pas mal de billes.

A 243— « Et puis après, au regard de ça mettre en place aussi des moyens, donc ça peut être des repères d'emploi du temps photographié, apporter ce cadre rassurant, voilà, des pictogrammes.

Parlant du PECS (moyen de communication par l'image)

A248— « là j'ai un classeur, un énorme classeur, là il est pris en charge dans un centre de soins. »

A 253— « [...] il arrive quand même à exprimer ses besoins. « J'ai faim, je veux manger une pomme »[...]

Donc ça permet effectivement, si j'avais pas vu ça, on aurait jamais compris qu'il voulait manger une pomme[...]

En parlant de la formation **A 121**— « je me suis vraiment centrée sur les troubles envahissant du développement étant donné que c'est la pathologie la plus importante que je rencontre ici sur le terrain. »

A 274— « alors je suis dans la manipulation, oui je nomme énormément » [...]

A 275— « étayer physiquement, mettre en place un système de tutorat par rapport à celui qui est à côté, tu vois. »

A 276— « Parce qu'il y a beaucoup de discrimination visuelle donc par mimétisme .. euh... »

• La place de l'émotion

La scolarisation des élèves ayant des troubles du spectre autistique suscite chez chacun de nos trois conseillers une attention particulière. Elle les interroge sur la compréhension du développement de l'enfant et des stratégies pédagogiques à envisager. Elle les questionne alors, sur la complexité d'accompagner l'enseignant et l'AVS. Il nous semble intéressant de noter la place émotionnelle que peut prendre cette scolarisation plus particulièrement dans le parcours professionnel de A, allant jusqu'à empiéter sur sa vie personnelle. L'emprunte semble forte et profonde. A montre ici une grande empathie vis à vis des familles. Elle nous livre ses représentations et ses préoccupations concernant les enfants autistes et leur famille, bien au-delà des problématiques de scolarisation. Chaque geste quotidien devient à ses yeux une épreuve pour tous. Elle semble également préoccupée par l'isolement social engendré par la naissance d'un enfant autiste sévère.

A115— « C'est un petit garçon très lourdement atteint de troubles envahissant du développement, qui n'avait pas de langage, très violent avec lui-même[...] un état de choc, un peu. »

A 349— « Moi, ce qui me perturbe, ce qui me dérange, moi ce qui me perturbe le plus, c'est que c'est l'enfant qui physiquement ne présente aucune particularité tu vois. Et c'est son comportement qui va le mettre en marge et qui va mettre toute la famille en marge des autres. »

A350— « Je crois que donner la vie à un enfant avec autisme, c'est faire le deuil de toute une vie « normale » au niveau social, au niveau relationnel. »

A 351— « et ça je le pense mais à force, après dix ans d'expérience, en ayant de plus en plus d'affect et de relations avec certaines familles. De m'apercevoir qu'en fait, le jour où tu donnes naissance à un enfant avec autisme.... Alors attention, je dis pas Asperger .. mais avec autisme sévère que j'ai, beaucoup avec déficience, j'en ai énormément ici et ben ta vie là, elle sera jamais plus comme avant. »

A 352— « *Donc je te dis, tu vas plus faire tes courses comme avant, trouver une baby sitter juste pour aller voir, au cinéma avec ton mari c'est devenu un cauchemar[...] c'est tout qui devient compliqué. Et t'as moins d'amis puisque recevoir chez toi c'est supporter les cris, c'est supporter les crises. Et t'es plus invité [...] mais je crois que c'est vraiment quelque chose de lourd.* »

Ce qui la conduit à adopter un agir professionnel différent et singulier et une implication, un investissement particulièrement fort:

A 353— « *Donc moi, même si j'essaie de mettre de la distance et ben chaque nouveau cas, et ben je suis obligée, je suis obligée de passer un peu par cette période où je suis un petit peu.. c'est pas que je m'identifié, mais voilà j'ai un peu ce truc ou j'ai du mal bon, c'est pas que j'ai du mal mais ça me préoccupe, oui tout le temps, sur les quatre, cinq premières semaines où je vais l'avoir, je parle d'un nouveau... Après, j'arrive à me remettre dans mon cadre de travail, il faut que je rentre un peu dans l'histoire de la famille. J'aime creuser un petit peu pour être un petit peu compétente dans le truc.* »

À propos de la mise en place d'adaptations pédagogiques spécifiques

A 360— « *bah ouais, j'essaie, j'essaye, c'est vraiment un sujet qui me tient à coeur, à la limite beaucoup plus que l'enfant qui va avoir du mal à tenir son crayon, ou l'enfant déficient visuel, enfin tu vois.* »

S se questionne sur l'inclusion des élèves TSA en milieu ordinaire. Elle met en regard la loi et la pratique réelle de terrain. Pour certains enfants, le devenir élève au sein d'une classe de plus de vingt-cinq élèves et de surcroît à temps plein est si complexe que S s'interroge sur le bien être de chacun.

S 122— « *La loi demande à ce que l'on inclut les élèves en situation de handicap en classe ordinaire, c'est une chose mais dans les faits, je ne suis pas certaine que d'inclure un élève qui a des troubles autistiques majeurs... l'inclure à temps complet dans une classe de 25 ou 30 élèves en maternelle, ne le mette pas en souffrance.* »

- **la formation des enseignants**

Dans le cadre de la loi, les enseignants scolarisent des élèves en situation de handicap. Concernant la scolarisation des élèves autistes, A dénonce le manque de formation de ses collègues et l'identifie comme un besoin important.

En réponse à ma question « penses-tu qu'ils ont assez de formation les enseignants ?

A 370— « *Justement non ! Mais pas du tout, mais pas du tout ! Mais alors après tu sais bien comment c'est, les envoyer en stage, ce sont des stages non remplacés, donc c'est juste pas possible. Mais je pense honnêtement que ça, c'est un vrai parcours, un vrai chemin à faire, que tous les enseignants là, qui sont, qui accueillent des enfants.* »

A371— « je pense à ce trouble là parce que je trouve que c'est ... ce trouble qui est le plus difficile à gérer en classe franchement. »

A372— « je trouve qu'ils devraient être sorti de la classe pendant deux -trois jours et qu'on leur dise et ben voilà ce qui vous attend, voilà ce que vous devez faire, voilà ce que vous ne devez surtout mais surtout jamais faire et puis montrer une vidéo, enfin je sais pas, tu vois même... »

4- Parler de son « travail »

Il ne s'agit pas ici d'analyser le discours des conseillers lors des entretiens avec l'enseignant ou/et l'AVS puisque nous n'y avons pas encore eu accès mais d'apporter un premier éclairage sur la manière dont chacun d'entre eux s'adresse à l'interviewer, au chercheur. Comment chacun d'entre eux, parle, raconte, dit sa propre pratique professionnelle.

- **Question de pronoms : le « je » et le « on »**

Le « je » et le « on » sont les deux pronoms personnels les plus utilisés par le conseiller lors des entretiens.

L'utilisation du « je » se fait plus particulièrement lorsque les conseillers parlent de leur propre pratique, donne des exemples ou expriment un avis personnel, une conviction.

G14—[...] « C'est pas une question que la façon dont j'ai choisi de fonctionner »

G 21—[...] « **Je** me rends compte que » [...]

S20— « Et puis trouver un endroit où **je** peux observer sans déranger et je, je m'adapte »

S240— « Donc ça me permet de rester humble et **je** pense que c'est important de[...]

S242— « **Je** pense pas, j'espère que si **je** continue à être conseillère à la scolarisation, **je** n'oublierai pas la réalité du terrain en fait, voilà »

A17— « J'ai un rôle de transmission auprès de mon enseignant référent » [...]

A350—« je crois que [...] **A351**— « et ça je le pense mais à force de [...]

A368 —« bah là, moi, j'avais une petite élève [...]

Le « on » se retrouve dans des verbatim dans lesquels les conseillers parlent de leur travail de manière plus générale, de ses pairs et de leur sentiment d'appartenance au groupe.

S10—« [...] quand on va dans les classes et qu'on va aider les enseignants à adapter[...]

S210— « Après, c'est vrai qu'il est noté qu'on devait être présent pour les premières scolarisations [...]

G185—[...]voilà, ce qui me paraît le plus spécifique du fait de notre fonction et qu'en plus de ça on a encore une fois dans le mode d'organisation qu'on a culturellement »[...]

A163—« [...] et maintenant on est CAS-EH »[...]

D'autres fois, le « on » désigne plusieurs personnes (conseiller +enseignant par exemple), il est utilisé à la place d'un « nous ».

- **Les adjectifs possessifs**

Ils sont utilisés par A, à quelques reprises pour désigner ses partenaires de travail (enseignant référent, les AVS), les élèves et les projets ou des bilans . D'autre fois, c'est la tournure de phrase qui renvoie à la notion de possession.

A75— « *On va dire que dans 90% , 99% des cas, j'ai une bonne entente avec toutes les enseignantes qui accueillent mes AVS* »[...]

A102— « *et puis après, quand je fais mes bilans*»[...]

A17— « *j'ai un rôle de transmission auprès de mon enseignant référent* »

A245 — « *j'ai quand même un certain nombre d'élèves* [...] »

- **Structure du récit et position du discours:**

A parle vite, de manière vive et assurée. Son discours est structuré et organisé. Il est ponctué par des nombreux « connecteurs » (donc, alors, après, et puis..) . Elle procède par des énumérations de ses activités ou de ses rôles. Elle décrit et explique. Elle donne de nombreux exemples pour étayer ses propos. Elle reste le plus souvent factuelle. Elle analyse pas ou très peu ses propos. Souvent elle s'adresse à moi, comme à un témoin « tu vois » « tu sais ».

G parle plus lentement, il ponctue ses phrases par des petits mots comme « voilà ». Il peut cependant « s'emporter » quand le sujet lui tient à cœur. Souvent, il digresse. Il se perd dans son propre discours. Il faut parfois le recentrer pour faire avancer l'entretien. G est très souvent dans l'analyse, soit de ce que je dis, soit de ce qu'il est en train de me dire. Il explore. Il se contredit parfois. Il montre par ce récit dynamique que notre échange le met en réflexion.

S parle lentement, avec une voix posée et calme. Elle tente de suivre le dispositif proposé avec application. Son discours suit le propos évoqué par les cartes (mots et images). Elle s'autorise à donner son avis mais toujours de manière mesurée et discrète. Elle décrit mais attend souvent les relances pour entrer dans le détail, pour explorer d'avantage.

- **Des champs lexicaux particuliers**

Les trois conseillers utilisent et manipulent aisément la langue de leur institution avec ses acronymes et ses sigles.

« MAI »- « CAS » « CAS-EH » « ERSEH » « GEVA-SCO » « PAP » « AVS » « REE »

« RESS » « CAPA-SH » « INSHEA » « RASED »

Ils utilisent également le vocabulaire spécifique à l'enseignement spécialisé.

« besoins éducatifs particuliers » « grilles d'observations » « s'adapter » « programmes »
« adaptations pédagogiques »

G utilise parfois des termes renvoyant au domaine de la psychanalyse

G191—« [...]quand je parlais d'être bousculé dans quelque chose d'intime., c'est quelque chose qui bouscule l'inconscient, dans quelque chose qui je dirais peut être bousculé dans un fonctionnement un peu névrotique[...]

- **A propos de métaphores**

Lors des entretiens, les conseillers ont utilisé des métaphores dont voici quelques exemples.

A parle du rôle de conseiller en utilisant une métaphore empruntée au champ de l'architecture : « **la clé de voûte** ». C'est-à-dire qu'elle s'envisage (et envisage ses pairs) comme une sorte de pièce unique qui permet de maintenir la cohésion des autres éléments. Ce par sa seule présence. Cette métaphore souligne également la légitimité de la présence des conseillers (ans eux tout s'écroulerait ?) alors même que ce poste n'existe que dans ce département et qu'il a été plusieurs fois menacé pour des raisons de gestion de postes (financier mais surtout déficit d'enseignant)

A27— « J'aime ces différents rôles, cette façon de travailler avec différentes personnes, de différents horizons. J'ai l'impression qu'on est un peu la clé de voûte entre l'école, l'inspection, les familles, la hiérarchie, des collègues, les réseaux.[...]

G parle de son rôle de conseiller en utilisant la métaphore empruntée au champ de l'économie : « **plus value** » pour l'enseignant. En utilisant cette métaphore, il suggère que son activité apporte plus de valeur au travail de ses collègues. Le conseiller va permettre à l'enseignant à travail égal de « gagner » des avantages. C'est à dire ici, améliorer sa pratique, avoir plus de connaissances. Cette métaphore souligne à nouveau la question de la légitimité d'existence et de présence du conseiller.

G97— « C'est peut-être comme cela que je me vois le plus comme conseiller à la scolarisation, comme une plus-value pour l'enseignant. »

G98— « C'est celui qui a le temps de penser pour l'aider à penser »

Même si cela n'a jamais été évoqué explicitement par les conseillers, on note que cette question de la légitimité, de leur existence, de leurs actions mais aussi de leur avenir

professionnel semble être une préoccupation importante pour eux.

A plusieurs reprises, les conseillers parlent de proposer aux enseignants des aménagements qu'ils nomment « **pistes pédagogiques** ». C'est une expression métaphorique très souvent employée concernant le travail des enseignants. Cette métaphore me semble particulièrement riche au vu du nombre de champs auxquels nous renvoie le terme de « piste ² ». Ainsi, cela désigne (chasse) à la fois un ensemble de traces laissées par un individu mais aussi (domaine policier) les indices suivis par un autre individu pour retrouver le premier. Cela met bien en évidence la co-présence de deux individus d'une part mais aussi la notion de sujet acteur. La piste ne peut être trouvée que par une démarche volontaire de la personne. Ici, le conseiller laisse donc des informations, des « traces » pédagogiques, que l'enseignant décide ou non de suivre. Les domaines des transports et du sport nous renvoient à la notion de chemins, de zones particulières. Zones balisées, à suivre, visibles sur lesquelles les individus passent régulièrement. Cela suggère alors que les propositions pédagogiques du conseiller peuvent être considérées comme des recommandations à suivre d'une part mais aussi, qu'elles ne devraient pas trop s'éloigner des pratiques courantes de l'enseignant. Peut-être afin d'être compris, de rester dans une « langue » commune pour être mises en œuvre de manière effective. Enfin, dans le champ de la musique, ou plus particulièrement de l'enregistrement, la piste est une des voies dans un ensemble de plusieurs voies présentes. Cela suggère donc également que la proposition pédagogique du conseiller est une des propositions possibles, singulières et qu'il est possible d'envisager l'existence d'autres propositions. Cette métaphore riche nous permet de mettre en évidence la complexité pour le conseiller de proposer ces « pistes », ces aménagements pour qu'ils soient compris et mis en place en classe par l'enseignant ou l'AVS d'une part, mais aussi que chacun se sente autorisé à les modifier en cas de besoin. Ce afin de ne pas figer une pratique, d'autant plus si elle ne répond pas correctement au problème posé par la situation de l'enfant. Cette complexité pouvant être considérée comme une autre préoccupation du conseiller.

2 <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/piste/61186> consultée le 20/01/10h55

Synthèse 1

Cette première analyse des entretiens met en évidence la diversité et la complexité des activités menées par le conseiller (d'aide à la scolarisation des élèves handicapés pour mener à bien ses missions. Elle permet de dégager des formes d'invariants, des éléments stables concernant :

✓ leur parcours et leur identité :

Les trois conseillers sont des enseignants experts, spécialisés ayant tous déjà enseigné en classe ordinaire et sur d'autres postes spécialisés. Ils expriment leur appartenance forte à la « communauté » des enseignants et plus particulièrement à celle des enseignants spécialisés. Ils montrent aussi leur sentiment d'appartenance au groupe des « conseillers » auquel ils font appel pour se former, échanger et partager des moments de pratique ou des outils. Les conseillers expriment un engagement particulièrement fort sur les missions confiées par l'institution. Ils ont une présence accrue sur le terrain et s'engagent dans des pratiques d'auto-formation, de mise à jour des connaissances ou d'inscription dans des parcours de formation formalisés. Leur travail est nourri par la culture de l'enseignant spécialisé, et le principe d'éducabilité cognitive. Leur regard porté sur les situations est emprunt des valeurs du respect de l'enfant en situation de handicap mais aussi celui de son enseignant. Il est aussi porté par les valeurs d'une école plus inclusive et celle de rendre les savoirs accessibles à tous. Malgré de nombreux obstacles évoqués (manque de temps, difficultés institutionnelles, lisibilité des missions, préoccupations des différents acteurs) les conseillers poursuivent leur travail. Ils tentent de contourner les obstacles ou de les dépasser. Ce, avec plus ou moins de réussite.

✓ leur pratique quotidienne (les bases du métier)

L'interprétation de leur lettre de mission conduit les conseillers à mener (ou à vouloir mener) des activités spécifiques :

- observer les élèves handicapés en classe
- évaluer des élèves et analyser des situations pour dégager des besoins
- rendre compte de ces observations à l'enseignant et aux AVS lors d'échanges plus ou moins formalisés
- Proposer des aménagements pédagogiques à l'enseignant (participer à son information et sa formation)
- participer aux réunions d'équipe éducatives ou d'équipe de suivi de scolarisation pour échanger avec les partenaires et croiser les regards afin de mieux comprendre les élèves.

- Participer au recrutement et formation des AVS

Chaque pratique évoquée semble cependant singulière : apparaissent dans le discours des « styles » (Clos, 2008) particuliers chez chacun des conseillers rencontrés. Cette singularité semble s'exprimer tout particulièrement dans la façon dont se construit l'accompagnement des collègues enseignants et plus précisément en ce qui concerne les temps d'échange que nous pouvons appeler « entretiens ». Souvent l'approche des deux conseillers novices et du conseiller plus expérimenté est différente. Les gestes professionnels et les postures repérées (Jorro, 2002) varient en fonction des individus. Si les trois sujets tentent de développer des gestes professionnels (Alin 2010) tels que « transmettre », « conseiller », « se rendre disponible », « passer de l'émotion à l'analyse » d'autres gestes professionnels comme « co-analyser », « guider » recherchés par les conseillers novices, sont pratiquement occultés par le conseiller expérimenté. On se rend compte, au travers du discours, qu'un même geste professionnel (catégorisé comme tel) se révèle sensiblement différent dans l'action évoquée par chacun, dans sa manière d'être adressé à l'autre, ou de le « parler » à l'intervieweur.

Les conseillers, malgré leur expertise concernant le handicap et la pédagogie spécialisée, bien qu'ils soient des professionnels engagés et impliqués se retrouvent en difficulté face à certaines situations. Ses difficultés sont plus souvent présentes lors de la scolarisation des élèves TSA en raison du profil particulier des élèves et des stratégies éducatives spécifiques qu'il faut mettre en place dans la classe. Cette difficulté semble majorée en raison de la « violence émotionnelle » que peut renvoyer ce trouble aux enseignants (et parfois au conseiller) et de la souffrance professionnelle et personnelle engendrée.

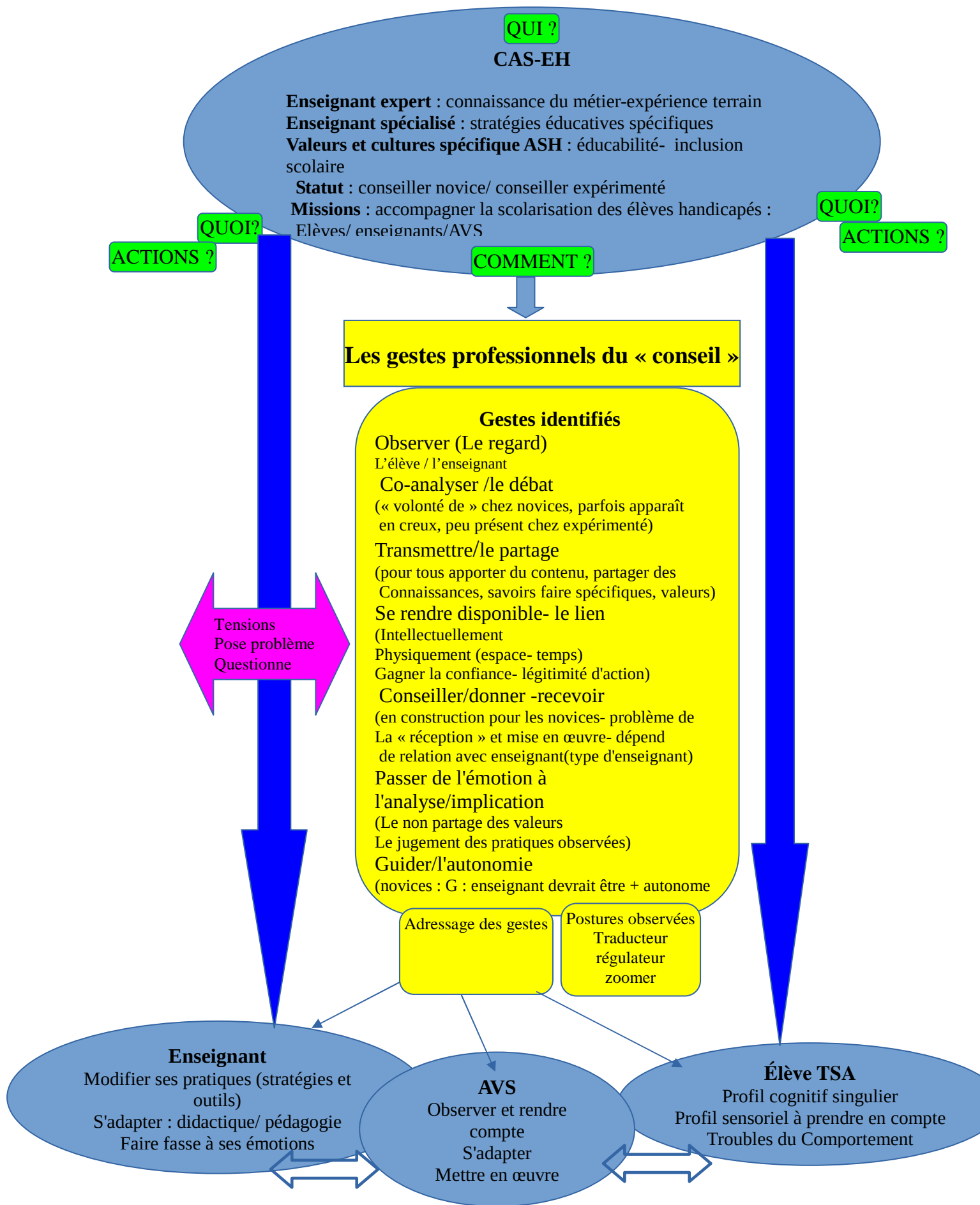
Les tensions mises en évidence concernent plus particulièrement la relation entre les adultes (conseillers, enseignants et AVS) et plus précisément dans le rapport au « conseil » : Comment est-il donné, comment est-il reçu ? Quels sont les obstacles à la mise en place effective des propositions d'aménagements en classe ? Comment le conseiller peut-il accompagner l'enseignant dans les modifications de ses propres gestes professionnels exigés par ces situations ? Comment le conseiller va-t-il prendre en charge cette charge émotionnelle et permettre à l'enseignant de la dépasser ? Ces tensions ne sont pas toujours identifiées comme telles par les conseillers. Comment aider le conseiller à analyser sa pratique pour répondre au mieux aux besoins des enseignants ?

D'autres gestes professionnels déjà identifiés par les travaux de recherche (Alin 2010) n'ont pas pu être mis en évidence par le discours explicite ou suggéré des conseillers interviewés. Il s'agit des gestes « identifier les compétences en jeu », « intervenir », « théoriser », « décrire

et faire décrire ». La question se pose alors de comprendre comment ces gestes professionnels (ceux identifiés ou non) participent à la construction du dispositif « entretien conseil » entre conseiller et enseignant scolarisant un élève TSA. Au delà des obstacles professionnels relevés dans cette première analyse, existe-t-il des obstacles didactiques aux gestes professionnels de conseil, spécifiques aux conseillers d'aide à la scolarisation ?

Une mise en regard de ce premier travail d'analyse avec les conseillers sera faite avec celui mené auprès des enseignants.

La question d'une autre approche méthodologique est posée par ces questionnements. La nécessité d'accéder à la pratique professionnelle du conseiller dans le « feu de l'action » nous conduit à envisager l'observation, la capture vidéo puis l'auto-confrontation dans la poursuite de la recherche.



Gestes professionnels non identifiés lors des entretiens

Identifier les compétences en jeu/savoirs Professionnels

Intervenir /le dialogue ; théoriser/épistémologie

Décrire et faire décrire/primat de l'action.

Postures non observées (mais identifiées
comme pouvant poser question ou faire
obstacle)

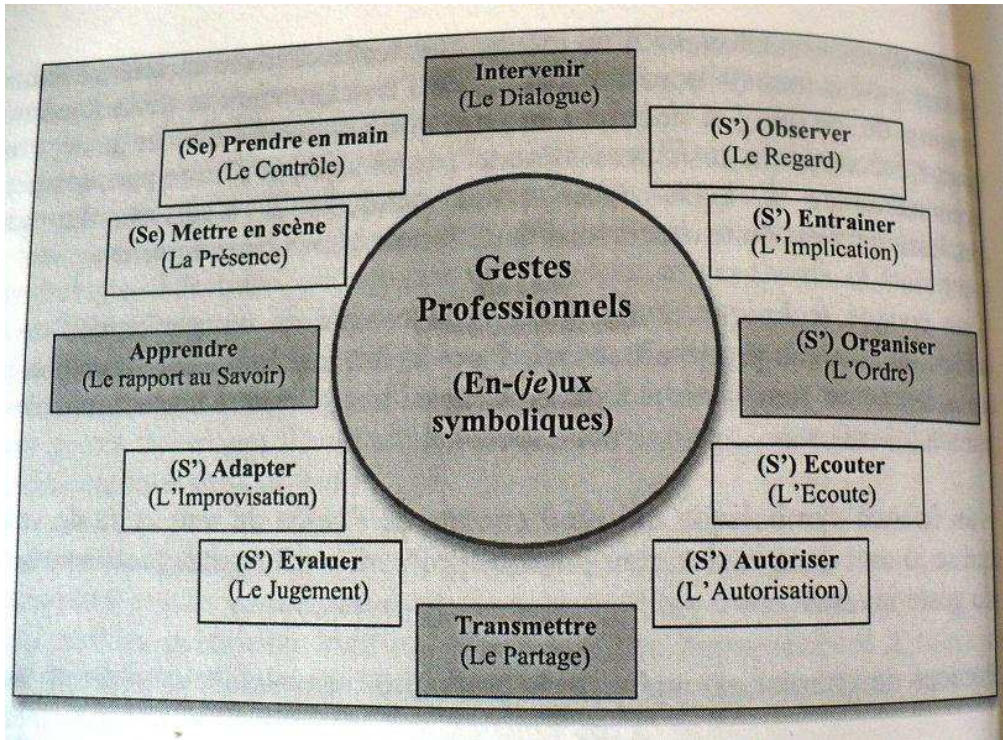
Pisteur
contradicteur

Dispositif de recueil de données

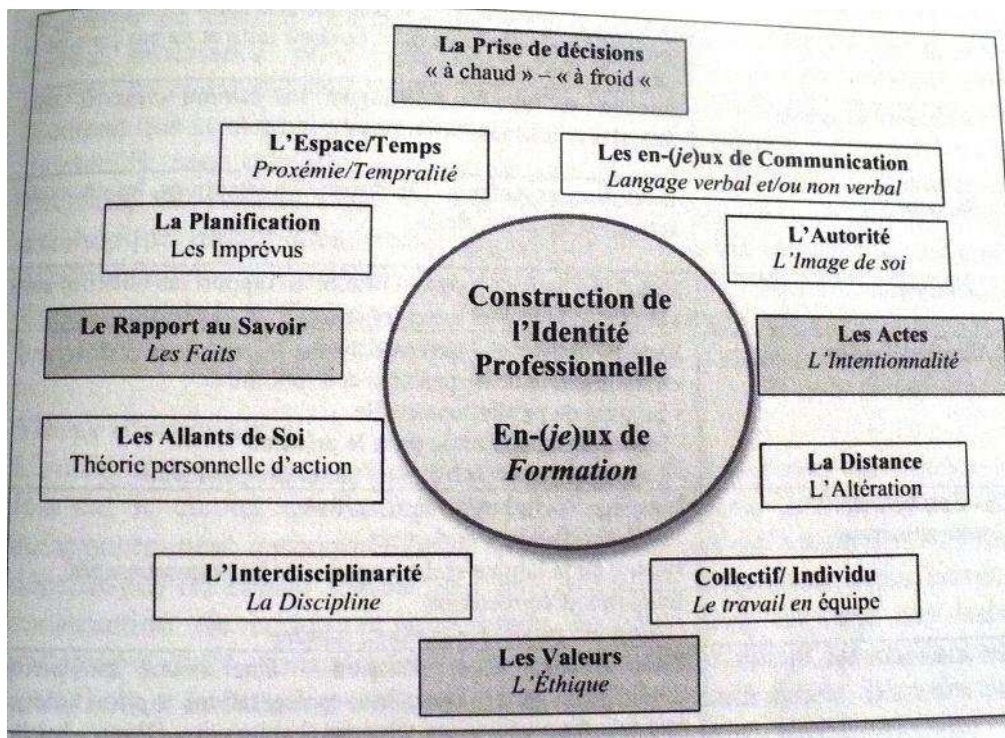
Sujet entretien	statut	date	durée	lieu
G	novice	23/04/2015	2h08	Domicile G
S	novice	27/04/2015	1h10	Mon domicile
A	expérimenté	15/06/15	1h41	école

ANNEXE n° 7- figures La geste formation - C Alin (2010)

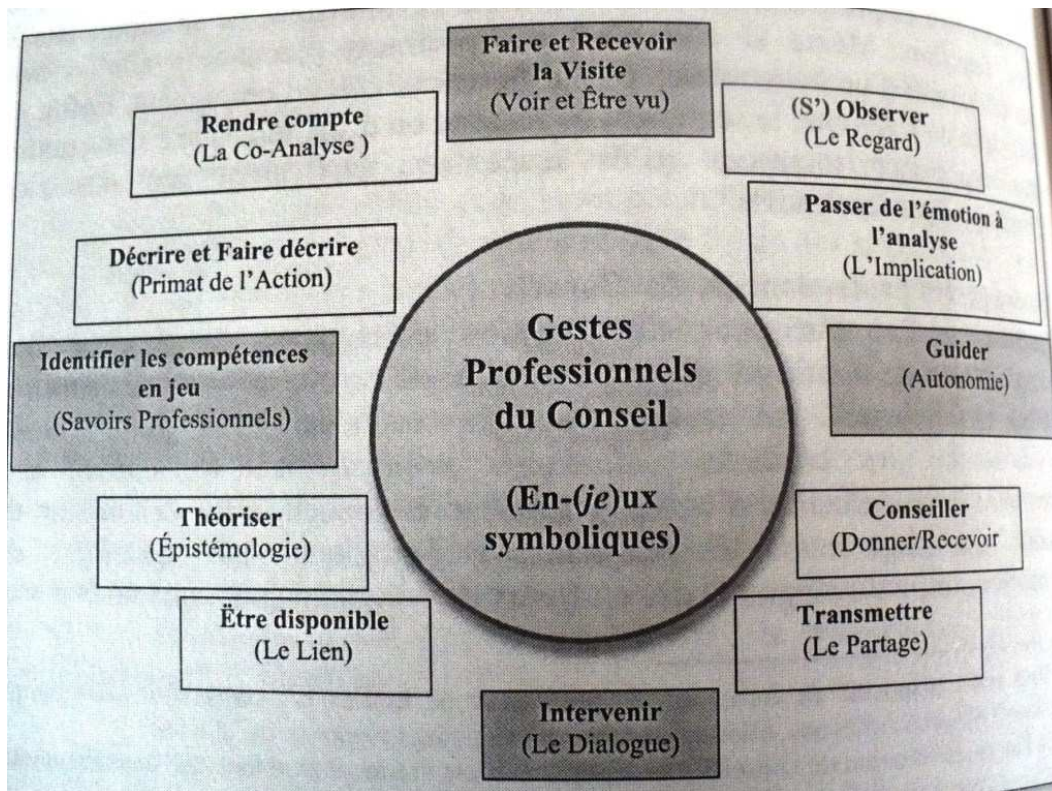
7a - Gestes professionnels de l'enseignant p 56



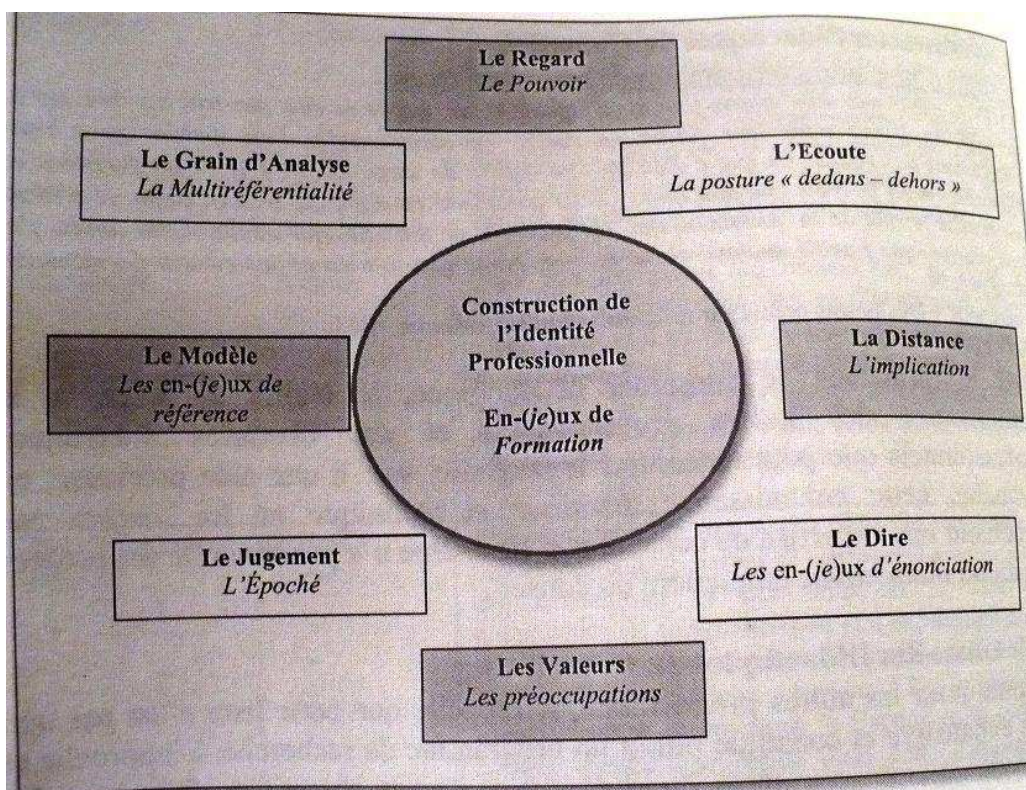
7b - Obstacles didactiques professionnels de l'enseignant p 63



7c- Gestes professionnels du conseil p 104



7d- Obstacles didactiques professionnels du conseil p 108



ANNEXE n° 8- Questionnaire CAS-EH

8a – questionnaire vierge



Barbara NIVET
barbara.nivet@ac-creteil .fr
tel : 06 83 58 99 50

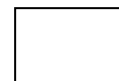
*Etudiante en MASTER 2 Européen de Recherche en Formation des Adultes (MERFA)
Université PARIS 13 et Conservatoire National des Arts et Métiers de Paris*

Objet :

- Dans le cadre d'un mémoire de recherche Master 2, je souhaite étudier le dispositif du conseiller à la scolarisation. C'est un dispositif particulier et unique sur notre territoire.
- L'objet d'étude de la recherche se portera sur la pratique réelle du conseiller à la scolarisation et, plus particulièrement, sur les gestes professionnels
- Je souhaite dans un premier temps caractériser le parcours professionnel des personnels en poste cette année.
- Pour recueillir les données, je vous propose de remplir le questionnaire ci-dessous.
- **Conformément au protocole de recherche toutes les données restent anonymes et internes à la recherche.**

Je vous remercie par avance pour votre participation

Très cordialement
Barbara NIVET



Barbara.nivet@ac-creteil .fr
tel : 06 83 58 99 50

Recherche MASTER MERFA

Questionnaire 1 :

N°	Le Conseiller à la scolarisation	
1	Sexe	M <input type="checkbox"/> F <input type="checkbox"/>
2	Age	
3	Ancienneté dans l'éducation Nationale (en années)	- < 5 ans <input type="checkbox"/> - entre 5 et 10 ans inclus <input type="checkbox"/> - entre 10 et 15 ans inclus <input type="checkbox"/> - Entre 15 et 20 inclus <input type="checkbox"/> - > 20 ans <input type="checkbox"/>
4	ancienneté dans le poste de conseiller à la scolarisation	- < 1an <input type="checkbox"/> - 1 an <input type="checkbox"/> - 2 ans <input type="checkbox"/> - 3 ans <input type="checkbox"/> - 4 ans <input type="checkbox"/> - 5 ans <input type="checkbox"/> - > 5ans <input type="checkbox"/>
5	Formation initiale (depuis BAC jusqu'au diplôme d'enseignant)	
6	Etes-vous enseignant spécialisé ? si oui préciser l'option ou les options ainsi que l'année du CAPA-SH obtenu	- Oui <input type="checkbox"/> - Non <input type="checkbox"/>
7	Avez-vous pu participer à d'autres formations concernant la scolarisation des élèves en situation de handicap ? Animations pédagogiques, stages départementaux, stages INSHEA.... Autres	- Oui <input type="checkbox"/> - Non <input type="checkbox"/> précisez :
8	Ville(s) d'exercice	
9	Nombre d'écoles de la circonscription	
10	Quelle est selon vous à l'heure actuelle votre principale préoccupation concernant votre pratique professionnelle de conseiller à la scolarisation ? (une seule)	

→ Accepteriez-vous de participer à la suite de ce protocole de recherche ?

Oui NON je ne sais pas encore

Si oui, n'hésitez pas à laisser votre nom et vos coordonnées sur cette fiche pour que je puisse vous contacter

8b- synthèse questionnaire

Synthèse des questionnaires conseillers CAS-EH

Le questionnaire permet de caractériser la « population » des Conseillers CAS-EH

▪ Des enseignants expérimentés

Les conseillers à la scolarisation sont essentiellement des femmes (seulement 2 hommes / 33).

La moyenne d'âge est comprise entre 40 et 50 ans. Cela indique que les conseillers CAS-EH sont des enseignants ayant déjà de l'expérience. En effet, ils ont tous 5 ans d'ancienneté minimum mais plus de la moitié a une expérience de plus de 15 ans.

Si certains conseillers occupent leur poste depuis plus de 5 ans (près de 50%), nous constatons cette année un renouvellement de l'équipe avec 8 nouveaux conseillers. Nous pouvons nous interroger sur le lien avec la nouvelle lettre de mission mais aussi pour certains la difficulté à occuper ce poste sur des temps longs.

▪ Des enseignants formés et spécialisés

La majorité des conseillers a une formation universitaire (excepté les 3 plus anciens) avec un niveau Licence. Cela correspond au niveau attendu pour le passage du concours pour les années pouvant correspondre à l'ancienneté des conseillers.

Les CAS-EH sont des enseignants spécialisés comme il est attendu par la fiche de poste. Seulement 4/33 ne le sont pas encore. Ils sont titulaires d'un CAPA-SH ou diplôme plus ancien équivalent. Les options les plus représentées sont D (troubles des fonctions psychiques et cognitives) et E (aide aux élèves ayant des difficultés scolaires).

▪ Des enseignants spécialisés qui actualisent leur formation

Les conseillers CAS-EH, une fois sur le poste poursuivent leur formation spécifique au handicap. Ils participent à des stages départementaux via le pôle ressource ASH ou à des animations pédagogiques. Plus rarement, ils s'inscrivent dans des formations nationales (stages MIN à INSHEA) ou des formations via des organismes privés. Cela s'explique par :

- La nécessité de compléter sa formation puisque le poste demande de couvrir tout le champ du handicap alors que chacun a une option CAPA-SH bien définie en lien avec un trouble spécifique
- La possibilité plus grande d'avoir les autorisations pour participer à des stages en raison du fait que le conseiller CAS-EH ne soit plus chargé de classe et

donc pas nécessairement remplacé. Le département du 93 étant particulièrement sinistré par un déficit d'enseignant depuis plusieurs années.

▪ **Des enseignants spécialisés à grande mobilité**

Les conseillers CAS-EH sont amenés à travailler sur des territoires vastes regroupant parfois plusieurs communes. Ils interviennent en moyenne sur des zones comprenant 20 à 25 écoles (maternelle et primaire).

▪ **Des enseignants spécialisés préoccupés**

La dernière question ouverte fait apparaître des enseignants souvent préoccupés. On peut en distinguer plusieurs types de préoccupations :

- autour de leur propre activité de CAS-EH

Changement de missions et adaptations à mener (perte du « cœur de métier ») / surcharge de travail en lien avec un accroissement de la scolarisation des élèves handicapés. / trop nombreuses tâches chronophages (réunions, missions hors lettre de missions, gestions administratives.) / Territoire de travail trop vaste (trop de déplacements, perte de temps et qualité du travail) / manque de formation.

- autour de la relation avec les collègues enseignants

Comment organiser le temps de travail avec les enseignants / Sur quel temps (non institutionnalisé) / difficulté d'aller à la rencontre de chacun / Manque de formation des enseignants

- autour de la relation avec les collègues AVS

Manque de formation des AVS / Interactions difficiles / Temps de formation avec les AVS – quand ? Gestion administrative des AVS avec ERSEH

- Scolarisation des élèves ayant des Troubles importants comme les élèves TED/TSA

Formation pas assez complète pour aider l'enseignant

Tous les conseillers CAS-EH ont répondu à ce questionnaire. Une majorité est favorable ou s'interroge sur le fait de poursuivre la recherche.

ANNEXE n° 9- Cartes sémiotiques



élèves enseignants AVS



ACTIVITE PROFESSIONNELLE DE TERRAIN




RESS REE GEVA-Sco
Coopération

EVALUATION

PPS partenaires ERSEH

INS HEA



FORMATION



M@GISTÈRE
 Accompagner la formation continue
 des professeurs des écoles

	FICHE POSTES SPECIFIQUES A AVS Année 2014-2015
REFERENCE	N°10
ARTICLE DU PREMIER	Conseillers d'aide à la scolarisation des élèves en situation de handicap (C.A.S.-E.H)

MISSIONS



L'autisme




AUTISME
 élèves TED/ TSA





enseignant spécialisé CAPA-SH

PARCOURS

M.A.I C.A.S C.A.S-E.H

ANNEXE n°10- Autorisations de capture vidéo et droit à l'image

le cnam 

Autorisation de droit à l'image

Je soussigné(e) Statut : EVS
 Déclare avoir pris connaissance de mes droits en matière de droits à l'image et autorise la création, l'utilisation et la publication des productions audio-visuelles par le laboratoire CRF du Cnam et l'université Paris 13, sous le régime de la gratuité et dans lesquelles je suis impliquée dans le cadre de la recherche universitaire de Master 2 de Mme Nivet Barbara.


Dates/ périodes des prises de vue :

Création	Conditions techniques	Autorise*	N'autorise pas*
Prise de vue	intégrale	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	en second plan	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Produit audio-visuel final	Après visionnement privé et sous réserve de mon accord spécifique au produit audio-visuel	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Montage intégral	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Montage avec techniques de brouillage - floutage d'image - suppression partielle du son	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Présentation/Utilisation	Contexte	Autorise	N'autorise pas
Utilisation Interne à la recherche	échanges de travail avec les directeurs de recherche dans le cadre du Master	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
présentation interne cnam /université paris 13	- TD/ateliers /cours - colloques - forums - formations	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Utilisation Externe Formation continue Recherche	- stages - colloques - séminaires - forums	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Publication / Diffusion	Contexte	Autorise	N'autorise pas
Articles / Documents /Livres PowerPoint	Formation et/ou Recherche	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Site Web - Internet **	Formation et/ou Recherche	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

Autorisations remplies de ma main, lues et approuvées
 Signature : _____

*Signature dans chaque case
 ** Il est recommandé de ne pas autoriser la diffusion sur le Web

Ce document a été rédigé à partir du document de Mr christian Alin, Professeur Emérite en sciences de l'éducation. Laboratoire CRIS - S.P.O.R.T.S EA 647 UFR Staps Espe Lyon 1

le cnam 

Autorisation de droit à l'image

Je soussigné(e) Statut :


Dates/ périodes des prises de vue : 24/02/2016

Création	Conditions techniques	Autorise*	N'autorise pas*
Prise de vue	intégrale	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	en second plan	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Produit audio-visuel final	Après visionnement privé et sous réserve de mon accord spécifique au produit audio-visuel	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Montage intégral	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Montage avec techniques de brouillage - floutage d'image - suppression partielle du son	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Présentation/Utilisation	Contexte	Autorise	N'autorise pas
Utilisation Interne à la recherche	échanges de travail avec les directeurs de recherche dans le cadre du Master	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
présentation interne cnam /université paris 13	- TD/ateliers /cours - colloques - forums - formations	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Utilisation Externe Formation continue Recherche	- stages - colloques - séminaires - forums	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Publication / Diffusion	Contexte	Autorise	N'autorise pas
Articles / Documents /Livres PowerPoint	Formation et/ou Recherche	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Site Web - Internet **	Formation et/ou Recherche	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

Autorisations remplies de ma main, lues et approuvées
 Signature : _____

*Signature dans chaque case
 ** Il est recommandé de ne pas autoriser la diffusion sur le Web

Ce document a été rédigé à partir du document de Mr christian Alin, Professeur Emérite en sciences de l'éducation. Laboratoire CRIS - S.P.O.R.T.S EA 647 UFR Staps Espe Lyon 1

le cnam 

Autorisation de droit à l'image

Je soussigné(e) Statut : Enseignant
 Déclare avoir pris connaissance de mes droits en matière de droits à l'image et autorise la création, l'utilisation et la publication des productions audio-visuelles par le laboratoire CRF du Cnam et l'université Paris 13, sous le régime de la gratuité et dans lesquelles je suis impliquée dans le cadre de la recherche universitaire de Master 2 de Mme Nivet Barbara.


Dates/ périodes des prises de vue : 24/02/2016

Création	Conditions techniques	Autorise*	N'autorise pas*
Prise de vue	intégrale	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	en second plan	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Produit audio-visuel final	Après visionnement privé et sous réserve de mon accord spécifique au produit audio-visuel	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Montage intégral	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Montage avec techniques de brouillage - floutage d'image - suppression partielle du son	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Présentation/Utilisation	Contexte	Autorise	N'autorise pas
Utilisation Interne à la recherche	échanges de travail avec les directeurs de recherche dans le cadre du Master	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
présentation interne cnam /université paris 13	- TD/ateliers /cours - colloques - forums - formations	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Utilisation Externe Formation continue Recherche	- stages - colloques - séminaires - forums	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Publication / Diffusion	Contexte	Autorise	N'autorise pas
Articles / Documents /Livres PowerPoint	Formation et/ou Recherche	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Site Web - Internet **	Formation et/ou Recherche	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

Autorisations remplies de ma main, lues et approuvées
 Signature : _____

*Signature dans chaque case
 ** Il est recommandé de ne pas autoriser la diffusion sur le Web

Ce document a été rédigé à partir du document de Mr christian Alin, Professeur Emérite en sciences de l'éducation. Laboratoire CRIS - S.P.O.R.T.S EA 647 UFR Staps Espe Lyon 1

le cnam 

Autorisation de droit à l'image

Je soussigné(e) Statut : contractuelle
 Déclare avoir pris connaissance de mes droits en matière de droits à l'image et autorise la création, l'utilisation et la publication des productions audio-visuelles par le laboratoire CRF du Cnam et l'université Paris 13, sous le régime de la gratuité et dans lesquelles je suis impliquée dans le cadre de la recherche universitaire de Master 2 de Mme Nivet Barbara.

Dates/ périodes des prises de vue :

Création	Conditions techniques	Autorise*	N'autorise pas*
Prise de vue	intégrale	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	en second plan	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Produit audio-visuel final	Après visionnement privé et sous réserve de mon accord spécifique au produit audio-visuel	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Montage intégral	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Montage avec techniques de brouillage - floutage d'image - suppression partielle du son	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Présentation/Utilisation	Contexte	Autorise	N'autorise pas
Utilisation Interne à la recherche	échanges de travail avec les directeurs de recherche dans le cadre du Master	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
présentation interne cnam /université paris 13	- TD/ateliers /cours - colloques - forums - formations	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Utilisation Externe Formation continue Recherche	- stages - colloques - séminaires - forums	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Publication / Diffusion	Contexte	Autorise	N'autorise pas
Articles / Documents /Livres PowerPoint	Formation et/ou Recherche	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Site Web - Internet **	Formation et/ou Recherche	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

Autorisations remplies de ma main, lues et approuvées
 Signature : _____

*Signature dans chaque case
 ** Il est recommandé de ne pas autoriser la diffusion sur le Web

Ce document a été rédigé à partir du document de Mr christian Alin, Professeur Emérite en sciences de l'éducation. Laboratoire CRIS - S.P.O.R.T.S EA 647 UFR Staps Espe Lyon 1

Autorisation de droit à l'image

Je soussigné(e) Statut : AVS
 Déclare avoir pris connaissance de mes droits en matière de droits à l'image et autorise la création, l'utilisation et la publication des productions audio-visuelles par le laboratoire CRF du Cnam et l'université Paris 13, sous le régime de la gratuité et dans lesquelles je suis impliqué dans le cadre de la recherche universitaire de Master 2 de Mme Nivet Barbara.

Dates/ périodes des prises de vue

Création	Conditions techniques	Autorise*	N'autorise pas*
Prise de vue	intégrale	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	en second plan	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Produit audio-visuel final	Après visionnement privé et sous réserve de mon accord spécifique au produit audio-visuel	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Montage intégral	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Montage avec techniques de brouillage	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	- floutage d'image - suppression partielle du son	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Présentation/Utilisation	Contexte	Autorise	N'autorise pas
Utilisation Interne à la recherche	échanges de travail avec les directeurs de recherche dans le cadre du Master	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
présentation interne cnam /université paris 13	- TD/ateliers /cours	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	- colloques - forums - formations	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Utilisation Externe Formation continue Recherche	- stages	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	- colloques - séminaires - forums	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Publication / Diffusion	Contexte	Autorise	N'autorise pas
Articles / Documents / Livres PowerPoint	Formation et/ou Recherche	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Site Web - Internet **	Formation et/ou Recherche	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Autorisations remplies de ma main, lues et approuvées
 Signature : [Signature] Lues et approuvées
 21/03/2016

*Signature dans chaque case

**

Il est recommandé de ne pas autoriser la diffusion sur le Web

Ce document a été rédigé à partir du document de Mr christian Alin , Professeur Emérite en sciences de l'éducation. Laboratoire CRIS - S.P.O. R.T.S EA 647 UFR Staps Espe Lyon 1

Autorisation de droit à l'image

Je soussigné(e) Statut : enseignant s.e.r.
 Déclare avoir pris connaissance de mes droits en matière de droits à l'image et autorise la création, l'utilisation et la publication des productions audio-visuelles par le laboratoire CRF du Cnam et l'université Paris 13, sous le régime de la gratuité et dans lesquelles je suis impliquée dans le cadre de la recherche universitaire de Master 2 de Mme Nivet Barbara.

Dates/ périodes des prises de vue

Création	Conditions techniques	Autorise*	N'autorise pas*
Prise de vue	intégrale	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	en second plan	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Produit audio-visuel final	Après visionnement privé et sous réserve de mon accord spécifique au produit audio-visuel	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Montage intégral	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Montage avec techniques de brouillage	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	- floutage d'image - suppression partielle du son	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Présentation/Utilisation	Contexte	Autorise	N'autorise pas
Utilisation Interne à la recherche	échanges de travail avec les directeurs de recherche dans le cadre du Master	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
présentation interne cnam /université paris 13	- TD/ateliers /cours	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	- colloques - forums - formations	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Utilisation Externe Formation continue Recherche	- stages	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	- colloques - séminaires - forums	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Publication / Diffusion	Contexte	Autorise	N'autorise pas
Articles / Documents / Livres PowerPoint	Formation et/ou Recherche	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Site Web - Internet **	Formation et/ou Recherche	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

Autorisations remplies de ma main, lues et approuvées

Signature : [Signature]

*Signature dans chaque case

**

Il est recommandé de ne pas autoriser la diffusion sur le Web

Ce document a été rédigé à partir du document de Mr christian Alin , Professeur Emérite en sciences de l'éducation. Laboratoire CRIS - S.P.O. R.T.S EA 647 UFR Staps Espe Lyon 1

ANNEXE n°11- Retranscriptions Films et autoconfrontation

11a Equipe 1

Moments	descriptif	Film 1 Source et Time code	Autoconfrontation Conseillère Source et time code (sur film non montés)	Autoconfrontation Enseignante Source et time code (sur film non montés)	Autoconfrontation AVS Source et time code (sur film non montés)
1	« donner du sens » Ce moment se situe au début de la partie 3. Le conseiller revient sur l'importance de donner du sens aux apprentissages pour un élève TSA. Il prend l'exemple de la comptine numérique.	équipe 1 Film 1 [6 :31]	Auto-conf C1-1 C1- [25 :00]	Auto-conf E1-2 E1- [15 :30]	Auto-conf AVS1-2 [10 :44]
2	« Compter les enfants présents » Le conseiller revient sur le moment où Ali a compté les enfants présents ce matin en classe. Le conseiller, l'enseignante et l'AVS ne partagent pas la même analyse. Un échange s'instaure.	équipe 1 Film 1 [7 :44]	auto-conf C1-2 [00 :13]	Auto-confE2-2 [18 :50]	Auto-conf AVS1-2 [13 :51]
3	« L'emploi du temps visuel » Le conseiller revient à partir d'un moment vécu en classe le matin sur l'outils « emploi du temps visuel » et son utilisation. Il fait des propositions d'aménagements. Un échange s'instaure	équipe 1 Film 1 [15 :43]	auto-conf C1-3 et C1-4 [22 :13]	Auto-conf E1-3 [17 :49]	Auto-conf AVS1-2 [23 :57]

Timing sur "Montage Film équipe 1" : M1 00:00 M2 01:20 M3 02:51

Présentation de l'entretien –conseil par les acteurs

Fichier source	timing	Verbal (dictum)	Non verbal
Auto- confrontation Conseiller 1	00 :44 1 :30 1 :40	<p>1- Donc c'était un entretien qu'on a eu après la visite régulière que j'ai, pour aller voir une enseignante et un AVS qui travaillent avec un élève que je suis depuis qu'il est entré à la maternelle.</p> <p>2- Donc en général je viens dans la classe, j'ai un moment d'observation pour voir où il en est dans ses relations, les interactions. Après suivant la nécessité, si j'ai besoin de savoir si certaines choses ont avancé ou pas je peux avoir une intervention comme ça ponctuelle pendant le , le moment.</p> <p>3- Et puis à l'issue de ça, quand on réussit à se dégager du temps, ce qui n'est pas toujours simple, on a comme ça un entretien, un entretien avec l'enseignante et l'EVS.</p> <p>4- Là, la dernière fois qu'on a fait un entretien, on a commencé debout parce qu'on pensait qu'on allait discuter 5 mn et puis il se trouve que apparemment chacun avait un peu de temps. Donc ça a duré. Pour cet entretien là, on s'est assis, parce qu'on savait qu'on ... on avait anticipé, on savait qu'on avait du temps.</p> <p>5-Donc là c'est en fait, c'est l'entre...</p> <p>6- on peut dire que c'est un « débriefing ».</p>	<p>Main au menton puis Passage bras croisés posés sur la table.</p> <p>Mouvement des doigts sur la table.</p> <p>Regard face ordinateur</p> <p>Tourne la tête vers moi</p> <p>Mouvement des doigts sur la table s'accroît.</p> <p>Mouvement de la tête du haut vers le bas</p> <p>Passage main sur le nez</p> <p>Poursuite mouvement des doigts et de la tête</p> <p>Moue de bouche</p>
Auto- confrontation Enseignante 1	[00:00:19] [00:00:32]	<p>1- alors, j'étais présente, il y avait l'Evs qui est dans ma classe, et il y avait Albert, le Maître... euh je m'en souviens plus(je lui souffle)</p> <p>2- Voilà, le conseiller d'aide à la scolarisation qui était là.</p> <p>3- Donc après il a passé la matinée en observation dans la classe et là, on</p>	

		<p>débriefait un peu sur tout ce qui s'est passé dans la classe.</p> <p>4- il nous apportait donc euh, il nous a apporté des éléments pour euh pour poursuivre au niveau des apprentissages pour Ali</p> <p>5- Et puis des petites erreurs qu'il a repéré euh parce que ça pouvait mettre en difficulté Ali</p> <p>6- et puis nous présenter aussi la tablette qui nous avait parlé, avec le logiciel et nous dire aussi parler aussi qu'on allait avoir une formation</p> <p>7- Alors en fait c'est des petites réunions qu'on fait quand Albert vient en observation dans la classe, c'est ... là depuis le début de l'année, ça doit être la deuxième, là c'était la deuxième fois qu'on le voyait voilà et depuis le film, on l'a revu euh une fois.</p>	
	[00:00:49]		
	[00:00:57]		
	[00:01:06]		
	[00:01:16]		

<p>Auto-confrontation</p> <p>AVS 1</p>	<p>[00:00:17]</p> <p>[00:00:29]</p> <p>[00:00:36]</p> <p>[00:00:47]</p> <p>[00:01:19]</p> <p>[00:01:43]</p>	<p>1- Pour moi en tant qu'EVS, c'était important de se réunir , hein, concrètement et de parler du point où on en était.</p> <p>2- Euh, de voir comment Mathilde percevait notre travail en commun finalement...</p> <p>3- Et puis les points que Albert pouvait apporter pour euh recadrer ... puisque en fait on est tout le temps dans le boulot mais on perd de vue certaines choses,</p> <p>4- Et le fait qu'il prenne connaissance de ce qu'on dit tous les deux sur le, sur l'avancement sur l'évolution d'Ali, euh, c'était important pour qu'il puisse donner la suite un petit peu</p> <p>5- Albert est venu avant, il est venu assez tôt dans la matinée, il est resté un petit peu dans la classe et puis il est allé, je pense rencontrer d'autres enseignants enfin il a circulé dans l'école en tout cas. On a formalisé à ce moment là quand tu étais là</p>	
---	---	---	--

• **Tableau avec relevé des données verbales et non verbales du Film équipe 1 moment 1 » donner du sens »**

timing	Conseiller 1		enseignante 1		AVS 1	
	Enoncé verbal	Non verbal	Enoncé verbal	Non verbal	Enoncé verbal	Non verbal
6 :31	<p><i>FIMICI- 1- Mais ce qui est intéressant, c'est que nous notre rôle en tant qu'accompagnant, ça va être de mettre du sens sur tout ce qu'il stocke.</i></p> <p><i>1bis- Que ce soit pas du stockage .. parce qu'il y a un intérêt dans le fait de mémoriser des choses et de les restituer. C'est ce que je disais à François, c'est le côté non aléatoire.</i></p> <p><i>2- Et ça , ça leur plait beaucoup. Voilà. C'est-à-dire que après 1 quand on fait la comptine, y'a toujours 2. Après 2 y'a toujours 3. Et ça en soit, rien que ça c'est motivant. Parce que c'est non aléatoire.</i></p> <p><i>3- Mais faut aller au-delà de ça quoi parce que sinon ...</i></p> <p><i>5-Après il peut ... quand il va avoir compris que après 19... Là t'as vu après 19 ça</i></p>	<p>Assis Regard face Mains posées sur table Doigts levés</p> <p>Lève la main gauche et fait un quart de cercle puis tourne sa main vers l'intérieur (moulinet) Se tourne vers AVS et regarde AVS Revient face. Repose ses mains Lève les yeux. Lève les mains Puis fait des mouvements avec main droite puis main gauche Puis bouge les deux en regardant AVS et enseignante.</p> <p>Bouge toujours les mains mais à ras de la table Avance la tête en avant et la ramène Lève main droite et la</p>	<p>4- Hum</p>	<p>Assise face table, légèrement tournée vers la gauche Bras croisés posés sur table Regarde conseiller</p> <p>Hoche la tête haut en bas</p> <p>Hoche la tête de haut en bas</p> <p>Hoche la tête de manière plus marquée (amplitude+) S'avance Hoche la tête de manière moins marquée</p> <p>Hoche la tête</p>	<p>Assis légèrement tourné vers sa gauche bras gauche posé sur table, main droite sur genoux. Mains jointes, l'une sur l'autre. Regarde conseiller</p> <p>Bouge un peu les mains. Reste presque immobile</p> <p>Se gratte le bras</p> <p>Retient un bâillement</p> <p>Tourne la tête et regarde enseignante</p>	

7 :42	<p>patine ...</p> <p>7-quand il va avoir compris qu'après 19 y'a 20 et donc après ça s'enchaîne et après c'est 30 et qu'on recommence toujours, c'est-à-dire le système de numération de base 10, il va ... il peut aller après jusqu'à 99</p> <p>8- Et quel est l'intérêt Si il associe pas ça à , à .. si il met pas du sens là-dessus. Et à chaque fois on revient sur l'idée du sens. Et donc je disais à François, un truc très basique voilà ..</p>	<p>dirige vers le tableau et la bande numérique. Moulinet main droite. Regarde AVS et enseignante</p> <p>Lève le bras droit, l'étire vers la droite et tourne son buste vers la droite. Touche presque l'AVS</p> <p>Repose ses mains. Marque avec mouvement des mains chaque mot. Regarde face (ne regarde pas AVS) Prend une boîte à œufs posée sur la table. Puis la repose</p>	6-Hum hum	<p>Hoche la tête une fois puis une autre fois plus marquée</p> <p>Hoche la tête</p> <p>Hoche la tête</p>		<p>Regarde à nouveau conseiller</p> <p>Se passe la main sur le menton</p> <p>Regarde 1s face puis à nouveau vers conseiller</p>
-------	---	--	-----------	--	--	---

Temps total : 01 :13

Temps de parole Conseiller :01 :11

Temps de parole enseignante : 00 :01

Temps de parole AVS : 0

- Auto- confrontation sur le moment 1 : relevé des énoncés

Le Conseiller

Time code	Enoncé verbal+ indication sur la voix (ton, soupirs...silences)	Non verbal ou commentaire
autoconfC1-1 [24 :55]	B coupe la vidéo et demande un élément de clarification En reprenant les paroles du conseiller B1 « Ce que tu disais à François... euh ... quand ? ... enfin, c'est pour que je comprenne	
	C1- 2- Pendant la matinée, pendant que Mathilde faisait quelque chose avec les élèves.	
	C1-3- il a fait quelque chose Ali et sur le ... parce qu'on échange euh , on échange... c'est intéressant quand il euh, l'élève est en train de faire quelque chose	
	B-4- hum hum	
	C1-4 et que moi je vais pouvoir après le développer. J'ui dis : tiens regarde ... Parce qu'y a des choses qui peuvent passer ...y'a des choses fugaces parfois qui s'passent mais révélatrices d'une façon de d'appréhender le matériel, l'environnement... bon voilà .	
	C1-5- Et donc là euh là c'était ça	
	B-6- Donc t'as un rôle auprès de François ...à ce moment là pendant que t'es en observation, en même temps ?	
	C1- 7- oui je lui pointe des choses euh ... y'a tout un tas de choses qui voit sans que j'ai besoin de pointer euh et puis y'a quand même des choses ou moi je suis habitué entre guillemet à ce qui y'ait une appréhension un peu particulière ... par exemple le détail sur un matériel qui va être proposé.. le fait que euh euh l'organisation matérielle est très très importante.. je trouve que	
	B-8- Oui, T'en parle après	
	C1-9- voilà et donc et donc je .. quand ça dysfonctionne parce que l'organisation matérielle est pas , pas , y'a quelque chose qui coince qui va pas euh ...	
	B10- L'AVS n'est pas toujours à même de le comprendre donc toi là , à ce moment là tu l'pointe.	
	C1-11- Ouais moi jui dis : tu vois là peut-être que euh ça va pas parce que euh ..	
	B-12- Tu fais pendant qu'il est en train de faire ou après en décroché ? ou pendant ?	
	C1-13 Pendant ça peut arriver pendant euh dans l'action , C'est-à-dire quand on est en interaction euh tous les deux. C'est-à-dire que lui , il est en train de faire quelque chose, ou moi je propose une activité euh parce que je veux voir comment il fonctionne sur cette, sur ce support, lui, il est là. Euh à la limite , à un moment donné je lui dis vas-y e où il fait . Et puis si y'a quelque chose qui risque, que moi je pense pouvoir, enfin pas pouvoir, que je pense être une source de dysfonctionnement euh je lui dis : tu vois regarde	
	C1-14- Par exemple si y veut lui faire classer des pions et que y'a toute la boîte avec 300pions dedans et qu'le gamin euh, fait mine de s'en aller, euh jui dis alors ... Bon faut faire attention aux certitudes mais euh jui dis , tu vois là, on va essayer de mettre 15 pions dans une boîte et on va enlever la boîte pleine parce que là y peut pas voir quand va finir son travail et il peut être découragé.. déjà si c'est quequose qui l'barbe .. si en plus il en voit 300, il s'dit euh il m'casse les pieds	
	C1-15 Donc y'a des interactions pendant le.. qu'on intervient.. pendant qu'on co-intervient.	

Enseignante

Vidéo source : auto-confrontation enseignante 1 Fichier : autoconf E1- 2

Time code	Enoncé verbal+ indication sur la voix (ton, soupirs...silences)	Non verbal ou commentaire
Autoconf E1-2 15 :30	Mathilde est très concentrée sur la vidéo. Dans le film, elle hoche beaucoup la tête mais s'exprime peu. Je décide de couper la vidéo pour lui demander d'explicitier ce moment B-1- Je te vois hocher la tête.. qu'est-ce que... à ce moment là de l'entretien	
	E1-2- Bah c'est me dire oui, qu'est-ce qui	Hausse les épaules
	B-3- t'es en train de cheminer ou parce que tu parles pas, en fait tu t'exprimes pas encore ...	
15 :41	E1-4- Bah parce que en fait, je me suis toujours posé la question ... euh... qu'est-ce que Ali pense à ce moment là. Qu'est-ce qu'il en retient, qu'est-ce qu'il en comprend. Et c'est vrai, c'est euh .. il est capable de compter euh maintenant jusqu'à 30 sans, sans problème	Bras croisés
	B-5- réciter la comptine numérique	
16 :03	E1-6- voilà et y compte les enfants mais est-ce que pour lui ça signifie quelque chose ou pas ? Est-ce que ça veut dire qu'y a beaucoup d'enfants, est-ce qu'y en a pas beaucoup, Est-ce que Bon voilà c'est tout, c'est toutes ces questions euh ...	
	B-7- Et là le conseiller Albert, il te renvoie ça donc du coup ça .. dans ta tête ça fait écho, qu'est-ce qui se passe à ce moment là de l'entretien ?	
	E1-8- Bah oui c'est euh ...	
	B-9- ça rejoint tes questions ?	
	E1-10- oui ça me repo.. ça rejoint mes questions. Je me dis voilà, il faut trouver le, le moyen de voir euh de voir qu'est-ce qu'il en comprend et à quoi ça lui sert.	
	E1-11- Et la dernière fois, justement, vendredi justement, il avait sorti sa, ses petites euh son petit lapin, ses .. l'atelier de manipulation, il a sorti ses lapins et son papa lui dit « oh bah y'en a combien ? » et il nous a fait :4	
	B-12- Et y'en avait 4 ?	
	E1-13- Et y'en avait 4	
	B-14- Donc c'est que ça commence à rentrer ..	
	E1-15- Voilà .. Donc là , c'est dans des moments informels comme ça ou on a ses réponses parce qu'il était disponible à ce moment là et puis qu'il avait envie de nous l'dire . Mais si je lui demande « dis moi combien y'a d'lapins ? » , ben j'suis sur qu'il m'le dira pas donc j'peux pas savoir si ça .. Donc voilà y'a des réponses qui arrivent des fois un peu plus tard.	
	B-16- en décalé	
17 :20	E1-17- oui	

AVS

Time code	Enoncé verbal+ indication sur la voix (ton, soupirs...silences)	Non verbal ou commentaire
Source autoconf AVS1-2 [10 :44]	Dans le film, Albert le conseiller dit à plusieurs reprises « comme je le disais à François » B coupe la vidéo et demande à François d'expliciter	
	AVS1- 1 – Euh, il a, il m'a pas mal expliqué euh donc Albert, conseiller, à la scolarisation euh qu'il fallait donner du sens effectivement euh euh à ce qu'il apprenait parce qu'il pouvait.. l'enfant pouvait être capable d'apprendre les choses de façon on va dire peut-être de façon abstraites, mécaniques mais que il fallait qu'il voit la relation entre c'qu'il apprenait et puis euh l'utilisation qui peut en faire euh .	
	B-2- ça il l'a fait quand ?	
	AVS1- 3- euh il m'en a parlé euh à un moment euh ...	
	B-4- pendant la classe ?	
	AVS1- 5 – oui on était ..	
	B- 6- Ce matin là ?	
	AVS1- 7- Oui ce matin là, avec l'enfant , avec Ali	
	B-8- Donc vous étiez tous les deux dans la classe, avec l'enfant et vous échangez ?c'est ça ?	
	AVS1- 9- oui	
	B- 10- c'est ça ?	
	AVS1- 11- oui	
	B-12- Et ça tu trouves ça intéressant ?	
	AVS1- 13- Oui on peut, c'est oui oui tout à fait. Il faut le faire. C'est bien que le conseiller observe c'qu'i s'passe entre l'enfant et moi et fasse l'analyse de ce qu'on peut ajouter.	
	B-14- Il l'a fait pendant la classe cette analyse ou il la fait plutôt maintenant	
	AVS1- 15- Si j'me souviens bien, il a , il a commencé à l''faire pendant la classe	
	B-16- Ok	

- **Tableau avec relevé des données verbales et non verbales du Film équipe 1 moment 2 « compter les enfants présents »**

timing	Conseiller 1		enseignante 1		AVS 1	
	Enoncé verbal	Non verbal	Enoncé verbal	Non verbal	Enoncé verbal	Non verbal
7 :44	<i>FIMIC1-1 - parce que quand il dénombrerait les enfants, tu vois, t'as vu c'était ... Alors , (pause)</i>	Assis. Lève la main gauche vers le coin regroupement. baisse sa main et fait un geste qui part du poignet, main perpendiculaire. Regard face	<i>FIMIE1-2- Hum</i>	Buste penché en avant. Bras croisés posés sur la table Regarde conseiller		Bras croisés posés sur la table Regarde conseiller
7 :55	<i>3 - déjà y'a un progrès, c'est il fait, il énonce la comptine et en même temps</i>	Fait un moulinet avec son bras Mime avec sa main le fait de toucher une tête puis une autre	<i>4-Il touche</i>			
	<i>5- Il touche. Mais en fait c'est pas adapté, il en saute</i>	Toujours main levée. Fait un mouvement de gauche à droite avec sa tête (cf non)		Baisse légèrement la tête		
8 :00		Regarde Mathilde. Croise les bras sur la table. Il fait un geste de la tête de haut en bas.(cf oui, acquiescement)	<i>6- Bah là il , aujourd'hui il en a sauté mais d'habitude c'est impeccable.</i> <i>7-Il touche et il dit bien 1, 2, 3 et jusqu'au bout.</i>	Relève la tête, décroise ses bras et lève sa main droite vers son visage puis fait un geste avec sa main droite en l'abaissant vers la table et en la remontant en restant parallèle à la table Imite avec sa main le fait de toucher les têtes des enfants Recroise les bras		Bras décroisés, mains gauche posée sur la table. Les doigts se touchent. Les indexes bougent Regarde enseignante.

			<p>8- <i>Et là aujourd'hui... mais en plus comme les autres, ils allaient très, très vite du coup ça l'a perturbé à un moment. Il a voulu aller plus vite, il a voulu être comme eux donc en fait il en a sauté pour arriver</i></p>	<p>Fait un geste avec pouce comme pour énumérer</p> <p>Mime la situation, avance le bras, fait le geste de sauter des têtes avec sa main</p>		
<p>8 :23</p> <p>8 :29</p>	<p>9- <i>Ah oui tu crois</i></p> <p>11- <i>parce que tu crois que.. qu'en fait il a vu qu'ils allaient vite alors</i></p>	<p>Toujours mouvement de tête du haut vers le bas</p> <p>Regard se pose vers le bas sur la table</p> <p>Relève la tête et regarde vers enseignante</p>	<p>10-<i>Ah oui oui</i></p> <p>12- <i>Oui</i></p> <p>13-<i>Il a sauté, il a sauté comme si ... tu vois par exemple il disait 6, ils étaient arrivés à 8 alors il a été presque sur le 8 ième.</i></p>	<p>Mime la situation avec ses mains.</p> <p>Son bras droit passe devant son visage et passe derrière sur la gauche.</p> <p>Regarde conseiller</p> <p>Repose ses bras sur la table</p>		<p>Regarde enseignante</p>
8 :37	<p>14 – <i>Je pense que là il faut qu'on le , faut qu'on l'arrête quand ça part un petit peu comme ça</i></p>	<p>Regarde face</p> <p>Bras posés sur la table.</p> <p>Fait un geste de la main gauche : main perpendiculaire sur la tranche bougeant de haut en bas à partir du poignet.</p>	<p>15-<i>Oui</i></p> <p><i>Hum</i></p>	<p>Pose ses coudes sur la table. Se tient la tête avec main gauche.</p> <p>Regarde conseiller</p> <p>Allonge ses jambes sous la table puis les ramène</p>		<p>Regarde conseiller</p>

8 :42		<p>Tourne la tête vers AVS</p> <p>Regarde les doigts de l'AVS qui mime la situation</p>		<p>Tourne la tête et regarde Avs</p>	<p><i>FIMIAVSI- 16- En tout cas moi j'ai remarqué une chose c'est que quand il a compté euh , enfin il l'a fait trois fois en tout au moins, euh.. il , il ...</i></p> <p><i>Une ou deux fois il s'est arrêté en comptant sur le banc et il a compté des gamins assis par terre et y'en a un troisième qu'il a pas compté qu'était assis par terre</i></p>	<p>Se dégage de la table pour pouvoir se tourner vers le coin regroupement.</p> <p>Regarde vers le coin regroupement et pointe du doigt.</p> <p>Imite la situation de comptage</p> <p>Pointe sur la table Avec son index</p> <p>Regarde l'enseignante Remue la tête de gauche à droite.</p> <p>Tourne la tête vers conseiller puis enseignante</p> <p>Fait signe avec tête de haut en bas</p> <p>Regarde le conseiller et met son doigt sur son menton.</p>
9 :00		<p>Léger sourire</p> <p>Toujours mouvement de la tête de haut en bas.</p> <p>Regarde face</p>	<p><i>18- Il a pas oublié</i></p> <p><i>19-Il sait très bien ce qu'il ...</i></p>		<p><i>20-Donc il savait quand même ce qu'il faisait</i></p>	
9 :04	<p><i>21- Non mais je pense que tout ça est en train de murir euh gentiment ... après</i></p>	<p>Bras croisés sur la table</p> <p>Regarde face</p> <p>A un stylo main gauche</p>		<p>Regarde conseiller</p>		<p>Se gratte la tête</p> <p>Regarde conseiller</p>
9 :10						

- **Auto- confrontation sur le moment 2 : relevé des énoncés**

Le Conseiller

Time code	Enoncé verbal+ indication sur la voix (ton, soupirs...silences)	Non verbal ou commentaire
	B coupe la vidéo B-0 - « Donc là Magali s'exprime »	
00 :13 Autoconf C1	C1-1 - et elle donne sa vision des choses. Et c'est pas sur que ... Je pense que elle, elle a vu, là elle a vu quelque chose que pt'être moi j'avais pas vu . En tout cas elle, son analyse c'est que il est ...	
00 :35	B- 2 donc on est sur un moment où vous parler, je resitue un peu le moment, où le petit garçon compte les enfants	
00 :37	C1-3 – voilà, au moment	
00 :38	B -4- au regroupement ?	
00 :40	C1-5 –oui où on compte les enfants	
00 :41	B-6- toi tu as vu qu'il s'était trompé ce jour là voilà	
00 :46	C1-7- qu'il s'était trompé et retrompé parce que quand Mathilde lui a dit « bon recommence », il a recommencé, y'a une ébauche de sens, il a compris que ... mais la juxtaposition	
00 :59	B-8- Il a compris que ? je te pousse à aller à la fin de tes phrases (sourire)	Il avait évoqué plus tôt ce souci de ne pas terminer ses phrases
1 :02	C1-9 - Oui T'as raison, y'a besoin ! (sourire) Il a compris que ... le sens du dénombrement, c'est-à-dire c'est pas une comptine	
1 :10	B- 10- il associe le mot nombre à une personne	
1 :12	C1-11- 1 c'est celui là, 2 c'est j'en suis là, 3 j'en suis là, 4 j'en suis là et quand j'aurai fini, le but c'est quand j'aurai fini... Le but c'est : combien y'a d'enfants ? , en fait c'est une situation problème : combien y'a d'enfants ? Et lui, pour l'instant, je pense qu'il est dans, il a compris qu'il avait une imitation gestuelle, il a compris que dans le même temps on récitait une comptine mais je suis pas du tout sur qu'il ait associé	
1 :41	B-12- il arrive à peu près à synchroniser la comptine...	
1 :44	C1- 13-Pour moi , pour l'instant c'est pas validé, moi je valide pas ça comme porteur de sens	
1 :49	B- 14-il peut synchroniser mais peut-être pas percevoir la quantité ?	
1 :52	C1-15- Et il synchronise pas en plus !	
1 :53	B-16- Hum hum d'accord	
1 :54	C1-17-C'est ça ..	
1 :55	B- 18-Mais là , elle , elle te répond que elle est pas tout à fait d'accord c'est ça ?	

1 :59	C1-19- Elle, son analyse c'est que en fait il a été trop vite et donc il a recommencé. Sauf que il a pas recommencé, elle lui a dit « bon recommence »	
2 :10	B- 20 d'accord	
2 :11	C1-21- mais lui il continuait. Il avait sauté un élève puis il en avait sauté un deuxième et il continuait . Donc en fait ça le gênait pas . Et moi dans ce que j'ai vu, Je peux pas valider ça comme Y'a une ébauche, c'est-à-dire que les éléments sont en place, voilà.. y'a la colle, y'a les parpaings... maintenant est-ce que pour faire tenir les parpaings je mets de la colle voilà Le lien	
2 :40	B-22- (sourire) tu me fais rire, tu colles les parpaings toi ?	
2 :41	C1-23- oui, si on fait.. dans le bâtiment on appelle ça de la colle ... l'idée, si on fait une métaphore avec le , le	
2 :52	B-24- Le bâtiment	
2 :53	C1-25- Le bâtiment et les parpaings, euh, il peut... c'est comme si y'avait une gestuelle, je mets un parpaing, puis j'en mets un deuxième et au dessus je mets du ciment... bah ça marche pas voilà. Puis une fois, une fois je mets le ciment à cet endroit là et je mets le parpaing, puis une fois je mets pas le ciment mais je mets le parpaing... parce que ...	
3 :13	B-26 – et surtout tu sais pas que tu es en train de faire un mur ?	
3 :14	C1-27- Et surtout, oui et je sais pas	
3 :15	B- 28-C'est ce que je comprends de ce que tu me dis...	
3 :16	C1-29- ... oui parce que si je le savais, je mettrais du ciment, parce que sinon mon mur y va tomber . Et donc après c'est intéressant de, de , de voir ça. Il faut . Mais quand j'étais en train de faire l'entretien, je me disais , ils parlent pas beaucoup. Et donc je crois qu'après à un moment donné, j'ai fait des arrêts... parce que je me disais bon bah allez-y et puis de toute façon	
3 :50	B-30 Elle déroule son explication	
	Reprise de la vidéo- échange AVS et enseignante. Il ne coupe pas. Du coup je coupe et pose une question	
4 :39	B 31-donc là, ce petit moment d'échange avec l'EVS et la maitresse, tu disais ils te donnent leur vision des choses, du coup t'en fais quoi toi , tu la prends comment cette vision ? t'en fait quoi toi en tant que conseiller ?	
4 :56	Silence... C1-32- Moi je l'entends, je euh, je juste je leur fait entrevoir que ça peut être ça mais que ça peut être aussi ... Il faut aller peut être au-delà de ... il faut être pointu dans l'observation. Il faut avoir une observation pointue et donc on peut avoir une juxtaposition de deux gestuelles par imitation mais si elle n'est pas synchronisée, le résultat n'est pas bon. Et on peut croire que parce qu'il y a une juxtaposition de deux gestuelles, il a compris. Moi de mémoire, c'est pas la première fois que je le regardais, ça va de mieux en mieux mais .. à le regarder faire et comme le dit François, il a recommencé 3 fois parce que Mathilde , ça aussi c'est l'avantage de Mathilde : On a le temps, on prend le temps et en plus ça l'embêtait pas du tout de recommencer. Et quand on regarde bien comment il faisait, on peut pas valider ça car le but de la numération c'est d'obtenir un résultat fiable .	
6 :05	B- 33-Là tu viens un peu en contradicteur pour essayer de réajuster les choses ?	
6 :08	C1-34 – Moi je leur fait entrevoir , je pointe des choses, après je vais pas dire « vous avez tort » parce qu'après tout j'ai mal vu, euh, Ils ont eu leur observation, en tout cas ça me permet de voir qu'ils ont drôlement bien observé même ce qui se passait aussi . Mais je mets quand même une petite piste.	

	B-35- d'accord	
6 :30	C1-36-Voilà regarde quand même si c'est pas juste une juxtaposition de deux imitations de gestes . une imitation gestuelle et puis une mémorisation..	
6 :40	B-37- Tu mets un focus sur un point particulier, là à ce moment là ?	
6 :43	C1-38 – Ah bah là on met un focus. Mais c'est intéressant	
6 :47	B- 39-On, vous, tous les trois finalement	
6 :48	C1-40- Oui oui parce que en fait, s'ils ont des remarques c'est parce qu'en fait on est pas d'accord sur l'analyse qu'on fait du truc. Donc là on est en train de comparer notre vision des choses. Et le résultat, c'est pas à la limite de dire j'ai raison, t'as tord, c'est attention, ça peut être ça mais ça peut aussi être quelque chose qui n'est pas chargé de sens.	

L'enseignante

Time code	Enoncé verbal+ indication sur la voix (ton, soupirs...silences)	Non verbal ou commentaire
Autoconf A1-2 [18 :50]	Magali est très concentrée sur la vidéo, il fait des moues. Je lui demande B1 « Tu veux commentez-ça ? »	
	E1-2- Oui il est ... enfin..	
	B3 – par rapport à ... c'est le premier moment où vous prenez la parole tous les deux..	Sourire de l'enseignante
	E1-4 oui, c'est le premier moment où on prend la parole, parce que voilà c'est quelque chose qu'on vit	Ramène la main vers elle au niveau de la poitrine
	E1-6 Abert comme il est extérieur à la classe, il a vu à un instant « t » (très articulé). Sauf que le fait de compter les enfants présents c'est euh, chaque enfant passe... à ... un jour je leur dis tel enfant c'est ton jour ..où il va compter le nombre de présents.. donc là , aujourd'hui c'était le tour d'Ali. Mais il l'a déjà fait euh plusieurs fois ... hum.. Donc on a l'habitude de son fonctionnement et donc là voilà , il a vu quelque chose qui était pas ... très particulier et ... donc là entre « guillement », pour nous, Albert était dans l'erreur dans ce qu'il disait, voilà parce que c'était un instant « t » qui qu'il a vu... Mais c'est normal puisqu'il sait pas comment il fonctionne euh dans les autres jours de la classe. Donc c'est pour ça qu'on a argumenté et essayé d'expliquer	Même mouvement de la main mais en l'éloignant (sur extérieur) Pointe l'index vers le bas sur « t » Dit « aujourd'hui » pour parler du jour du film alors que c'était bien antérieur
	E1-7-.. et c'est vrai que Adam il est très très , on s'est aperçu qu'il est très structuré. Mine de rien, il est ... euh... il peut être parasité parc'qu'il y'a autour quand ...parce que du coup euh il avait commencé à compter 1234 et en ce moment, on sait pas pourquoi, ils veulent aller très vite. Dès fois quand ils sont à 4, ils ont compté à 8 alors qu'ils n'ont touché que 4 enfants.. et ben donc Adam il a rattrapé , il s'est mis à la hauteur des autres enfants. Et du lui lui, ça l'a ça l'a perturbé parc'que y , il était pas en train de compter là. Les autres étaient déjà ailleurs.	Gestes de comptage avec la main Moue+ plus bras qui tourne
	B-8- Parce qu'il ne compte pas tout seul, il compte avec d'autres enfants ?	
	E1-9- Il compte avec d'autres enfants pour aider et des fois il compte tout seul. Donc là.. ça a perturbé Mais il est	

	très organisé, il sait quel enfant il a déjà touché et ceux qui, ceux qui n'a pas touché euh contrairement à d'autres enfants qui dits « normaux » qui vont toucher un mais qui ...	
	B-9- Donc là vous n'avez pas la même lecture...	
	E1- 10- Nan , on a pas du tout la même nan, parce que nous on est en classe tous les jours et on voit comment il est . et c'est ... et lui c'est un instant « t » où ça s'est mal passé pour tout ce qui était facteur extérieur.	
	B-11- Et du coup tu ... tu te permets de euh ..	
	E1-12- oui, de lui dire oui	
	B-13- y'a pas de souci ?	
	E1-14- Non	Ton vif - assuré
	B-15- Et Albert, il réagit..	
	E1-16- Il le prend bien...	
	B-17- Il entend ?	
	E1- 18- oui je pense, je qu'il entend ... je pense qu'il entend (murmuré)	A elle-même ?
21 :15	Relance de la vidéo	

L'AVS

Time code	Enoncé verbal+ indication sur la voix (ton, soupirs...silences)	Non verbal ou commentaire
Autoconf AVS1- 2 13 :51	François regarde avec attention la vidéo, il penche la tête puis la redresse à la fin de la séquence. Je coupe la vidéo B-1- : Il me semble important moi ce moment... ou vous êtes tous les trois ... pour la première fois vous prenez la parole... tu veux commenter cet échange ?	Il me sourit Vous= François et Mathilde Il sourit
	AVS1-2- ouais, c'est intéressant parc'que on n'a pas tous vu la même chose. Et ça c'est ... Bon nous on connaît à fond le gamin parc'qu'on est tout l'temps avec	
	B-3- oui	
	AVS1-4- Euh Mathilde ça fait plus d'un an qu'elle est avec , moi ça fait déjà deux mois au moment de l'entretien... euh .. Albert le voit de façon différente et on et là on échange et on arrive à déterminer à peu près ce qui s'est passé.. là on croise nos regards .. c'est intéressant	Fait le geste de croiser ses mains

• **Tableau avec relevé des données verbales et non verbales du Film équipe 1 moment 3 « l'emploi du temps visuel »**

timing	Conseiller 1		enseignante 1		AVS 1	
	Enoncé verbal	Non verbal	Enoncé verbal	Non verbal	Enoncé verbal	Non verbal
15 :43	<i>FIM3C-1 Et ce que je disais à François, l'emploi du temps visuel, là qu'est super détaillé...</i>	C1 assis mains posées sur la table. Lève la main G et montre le tableau où se trouve emploi du temps visuel	<i>FIM3E1-2- Oui</i>	Assise, buste et regard tournés vers C1- mains jointes sous son menton Tourne tête vers tableau emploi du temps visuel		Assis, mains croisées sur la table. Les genoux ne sont pas sous la table car table trop petite – regarde vers C1 Tourne la tête vers tableau emploi du temps visuel
	3- <i>Ça c'est intéressant</i>		4- <i>Ouais</i>	Tourne tête vers C1		Maintien regard vers tableau
	5- <i>euh... Et il est porteur auprès de lui parce que quand j'en ai discuté avec lui et que je lui ai montré, il était attentif... à ce que je lui montrais</i>	Appui sur attentif Gestes des mains	6- <i>hum</i>	regard tourné vers C1- mains jointes sous son menton hochements de tête du haut vers le bas (cf oui)		Tourne tête vers C1 « montré »
	7- <i>et ça se voit tout de suite , il se pose, il regarde, et donc, peut-être ça .. je pense que ça remplacerait le besoin d'avoir un objet de temps en temps</i>	Gestes des mains Regard face (plus vers E1) Reculé son buste Avance son buste vers table sur « pose » - regard face	8- <i>Hum hum</i>	regard tourné vers C1- mains jointes sous son menton hochements de tête du haut vers le bas (cf oui)		Maintien regard vers C1
	9- <i>parce que ça, ça permet d'anticiper</i>	Appui sur ça	10- <i>Ah oui</i>	Murmuré, peu articulé car main sous menton		Regard va de E1 à C1

	11- et ça aide à changer d'activité.			Hochement de tête haut vers bas (cf oui)		Regard vers CI
16 :19	12- Et donc euh .. si tu peux euh tu vois toi tu l'as fait mais au moment où tu l'as fait les autres écoutaient, c'était intéressant, les autres écoutaient 14- ... lui n'écoutait pas.	Regarde vers AVS1 qui lui regarde vers le tableau. Geste de la main vers AVS Isans le toucher Appui sur « tu vois » Sourire sur « n'écoutait pas »	13- Hum hum 15- Hum Hum	Regard vers CI Hochement de tête haut bas Hochement de tête gauche /droite (cf non)		Regard vers CI Moue de bouche
	16- Et donc il a loupé cette occase et peut-être que toi , tu vois tu peux prendre le relai et le travailler avec lui. 19- oui	Gestes des mains Buste se tourne vers AVS1 Regard vers AVS 1 « toi » Appui sur « lui » Regard face	17- C'est ce que tu fais des fois	Regard vers CI et AVS1 Buste tourné complètement vers AVS1- regard vers AVS1- dégage une de ses mains de sous son menton et la dirige vers AVS1	18- Des fois je le fais oui	Regard vers CI Regard vers E1 Regard face Mouvement tête
16 :40	21- oui	Regard vers E1 Hochement tête Tête penche sur côté. Petite moue	20- Des fois il la prend, il la regarde et faut la reposer au bon endroit , 21- au bon endroit et pis bien droite. 24- Il nous fait toutes les	Geste index levé Mime la situation en faisant des carrés avec ses doigts Geste avec les deux	23- Ah ça	Regard vers E1 Léger sourire Regard face

		Regard vers tableau emploi du temps	étiquettes Des fois.. 26- ouais	mains qui descendent vers le bas de manière parallèle comme si elles descendaient le long de l'emploi du temps Repose les mains sur la table	25- Ouais (silence marqué) C'est vrai, je l'ai fait un certain nombre de fois	
16 :54	27- Et après p'têtre les photos sont un peu... petites 29- Mais euh si il regarde de près 31- C'est quand même un peu compliqué ouais	Regard face au tableau emploi du temps Buste penché en avant Geste de la main vers l'emploi du temps Regard vers E1 Regard face vers tableau	28- Oui un peu petites on ... 30- Oui après on 32- On avait pensé le faire en plus gros pour que François puisse aussi l'avoir dans la poche sur lui pour lui montrer tout de suite	Regard vers C1 Tourne la tête vers tableau emploi du temps Tourne tête et regard vers C1 Geste de la main : fait comme un carré avec les doigts Laisse tomber ses mains vers la taille. Relève ses main et fait geste comme si elle tournait des fiches sur un présentoir		Regard vers C1 Tourne tête vers tableau emploi du temps Regard vers E1 Regard vers tableau

17 :10	<p>33- Je pense qu'il.. Je pense que Ali, il est suffisamment évolué pour qu'on puisse bah utiliser ça tel que, et dire juste avant de changer d'activité euh pour aider et renforcer l'oral. Lui dire « tu vois » Et c'est intéressant aussi parce qu'on peut revenir et dire « on a fait ça, ça , ça , on en est là »</p>	<p>Regard face vers tableau emploi du temps</p> <p>Liste avec l'index G des cases d'un emploi du temps imaginaire</p>	<p>Chevauchement avec C1 33bis -Hum (murmuré, bouche fermée)sur évolué</p> <p>Hum(murmuré bouche fermée)sur « tel que » et « aider »</p> <p>34- hum hum</p>	<p>Légers Hochements de tête</p> <p>Regard vers C1</p> <p>Hochement de tête plus marqué du haut vers bas</p>		<p>Regard vers tableau emploi du temps « tel que » regard vers C1</p> <p>Moue bouche</p> <p>Tourne à nouveau regard vers tableau Puis vers C1</p>
	<p>35- Alors euh le point jaune ça symbolise « on en est là »</p> <p>37- Je sais pas si lui, il a accès à cette symbolisation là</p>	<p>Voix forte</p> <p>Pointe index vers endroit imaginaire</p> <p>Regard face tableau</p>	<p>36- Oui « on en est là »</p> <p>chevauchement</p> <p>37 bis- Non (murmuré)</p>	<p>Tourne tête vers tableau emploi du temps puis retour regard vers C1</p> <p>Voix faible</p> <p>Léger Hochement tête haut /bas</p>	<p>- 38- Non (silence)</p> <p>Chevauchement avec C1</p> <p>38bis- J'crois pas</p>	<p>Regard vers tableau emploi du temps</p> <p>Regard va de E1 à C1 et tableau</p> <p>Voix faible</p> <p>Geste de l'index G/D (cf non)</p> <p>Moue avec bouche</p>
17 :31	<p>39- Donc si tu peux remplacer le point jaune par euh je sais pas , par une petite photo de, de la, des ,... du groupe ...</p> <p>40- Des enfants</p> <p>41- Qui représente la classe.</p>	<p>Regard vers E1</p> <p>Gestes des mains</p>	<p>Chevauchement avec C1</p> <p>40 bis- Ah le bleu oui – ah oui</p> <p>42- Ah oui</p>	<p>Regard vers C1</p> <p>Se tourne vers le tableau emploi du temps</p> <p>Se gratte l'épaule</p>		<p>Regard vers C1</p> <p>Regard vers E1 et tableau</p>
	<p>42- Au regroupement par exemple... ou tous les enfants euh voilà, le groupe d'enfants avec vous à côté, enfin une photo</p>	<p>S'avance légèrement vers la table</p> <p>Geste du bras G</p> <p>Pointage vers le tableau et aire de</p>		<p>Regard vers tableau</p>		<p>Regard vers C1</p> <p>Regarde vers tableau</p> <p>Tourne tête vers C1</p>

	<p><i>de groupe si tu veux.</i></p> <p>44- <i>Qui représente.. bah ça dit bien ce que ça veut dire</i></p> <p>46- « <i>La classe , on en est là</i></p>	<p>regroupement Regard face Geste des mains avec un rassemblement des mains faisant comme un cercle sur « groupe d'enfant » Regarde vers AVS et E1 et revient face Geste des doigts faisant un carré(petite photo)</p>	<p>43- <i>Hum hum</i></p> <p>45- <i>Ouais (chevauchement) avec AVS</i></p>	<p>Moue de la bouche Regarde toujours vers tableau où se trouve l'emploi du temps Regard vers C1</p>	<p>45 bis- <i>Oui c'est ...</i></p> <p>47- <i>C'est parlant oui</i></p>	<p>sur « VOUS »</p> <p>Regard maintenu vers C1</p> <p>Puis mouvement vers tableau (rapide) et retour sur C1</p>
18 :04	<p>48- <i>Mais ça, ça demande un accès à la symbolisation</i></p> <p>49- <i>Que nous on a implicitement mais que lui il a pas.</i></p>	<p>Regarde vers E1 et AVS Geste du bras avec l'index pointant vers l'avant, en direction du tableau emploi du temps</p> <p>Geste de la main vers lui – la ramène vers le plexus(se désigne) Regard vers AVS</p>	<p><i>Chevauchement avec fin C1- 48 bis- D'accord</i></p> <p>50- <i>D'accord</i></p>	<p>Regarde vers tableau</p> <p>Maintien regard vers tableau</p>		<p>Regarde vers tableau</p> <p>Tourne tête Regard vers C1</p>
		<p>Regard face vers tableau</p>		<p>Tourne la tête vers AVS quand il commence à parler.</p>	<p>51- <i>En tout cas moi j'aime bien le fait que.. de .. qu'Ali</i></p>	<p>Regard vers tableau Passage rapide de la</p>

		Se caresse le menton avec la main D (le menton est entre le pouce et le reste de la main)		Puis regard vers tableau emploi du temps	utilise les mêmes étiquettes que les autres .	main devant le visage. Se touche les ailes du nez puis pointe l'index vers le tableau Geste avec index comme s'il montrait les étiquettes Regard vers C1
			53- Hum (murmuré bouche fermée)	Regarde le tableau (et pas AVS1 qui lui parle) Semble très concentrée	52- D'ailleurs à un moment, je t'avais même pas demandé Magali et je	Regard vers E1 Lève les bras
		Regarde AVS Buste tourné vers AVS Coude posé sur la table et main D sous menton (tient la tête)	55- oui Chevauchement avec discours d'AVS 57- oui Hum hum	Regarde vers AVS1 Léger mouvement du haut du corps(surprise par l'insistance du hein » Regard AVS maintenu et mains sous la table	54- Hein ! 56- pour qu'il soit un peu dans l'activité avec le groupe ,	Regard vers E1 Fait des gestes avec les mains (décrit des cercles)
		idem	59- Oui il manipule (murmuré) 59 bis - Série de hum très peu sonores en chevauchement avec discours d'AVS	Regarde à nouveau vers tableau	58- je lui faisais manipuler les étiquettes 60- et donc il était plus dans le groupe 61- et puis la taille, quand ils sont petits, ils aiment bien les trucs miniatures quand même.	Mouvement avec les bras, les mains (comme s'il montait à la corde ??) Fait un carré avec les doigts pour représenter l'étiquette Se tourne : Regard vers C1 et buste vers

						C1 et revient vers E1 et à nouveau vers C1
	62- Bin ...	Regard vers tableau Mains caresse menton entre pouce et autres doigts		Tourne la tête vers tableau emploi du temps Hochement de tête de haut vers bas sur « même matériel »	63- <i>Moi j'aime bien le fait que ça soit le même matériel. Ça ,ça me</i>	Gestes des mains Regard vers C1
18 :37	64- <i>Ah bin, mais euh... il faut que ce soit le même matériel ... Court silence</i> 65- <i>mais après si euh... si c'est euh .. identifié ... il faut que ce soit identifiable</i> 67- <i>Sinon ça perd son sens</i>	Parle avec main devant la bouche Regard face Vers tableau emploi du temps Regard vers E1	<i>Propos marmonnés inaudibles</i> 66- <i>ouais</i>	Regarde vers C1 et AVS1 Buste et Regard vers C1,		Regarde vers C1 Hochement de tête du haut vers le bas
	69- <i>Oui ! Bah justement, la collation c'est impeccable parce que ...</i>	Regard vers E1 Passe main sur son menton Regarde face, vers tableau	68- <i>Après c'est les .. Après c'est tous les lieux</i> <i>Par exemple, la collation, c'est les verres, on les retrouve. C'est les mêmes verres là et c'est les verres dans la cuvette.</i> 70- <i>Après par exemple, les ateliers, t'as les quatre</i>	Lève le bras et pointe vers tableau emploi du temps Regard suit son bras Repose son bras Relève son bras et le dirige vers le tableau Regarde toujours vers		Regard vers E1 Regard vers tableau Tête penchée sur le côté Se tourne et recule légèrement pour regarder vers tableau mais regard passe derrière E1 Revient en position plus centrale vers la

		<p>Tête en avant</p> <p>Regarde vers affichage mur Moue dubitative</p> <p>Hoche la tête très légèrement Hoche la tête longuement du haut vers le bas Regard vers E1</p>	<p><i>couleurs de groupe,</i></p> <p>71- <i>pour les ateliers C'est notre tableau ici</i></p> <p>72- <i>Donc ils savent, ils ont Ah mais il commence à comprendre qu'il est dans les bleus</i></p> <p>74- <i>Il commence à bien comprendre qu'il est dans l'équipe bleue, y</i></p>	<p>C1 Lève à nouveau le bras et pointe derrière elle le tableau des groupes affichés au mur en hauteur regard vers affichage</p> <p>Regard vers C1 Voix plus forte</p>		<p>table Tête penchée sur le côté</p> <p>Regarde vers affichage mur Moue</p> <p>Regard face</p>
19 :15	<p>75- <i>Avec ça normalement ,si... en tout cas si</i></p> <p>77- <i>Comme c'est placé un peu haut</i></p> <p>79- <i>parce que ... y'a la proximité géographique</i></p> <p>80 - <i>le support d'information, c'est super important chez ces gamins là</i></p> <p>81 - <i>et donc suffit que, il suffit qu'une fois ou deux fois tu le vois, il se voit, sa photo parce que .. C'est les photos des</i></p>	<p>Lève le bras vers affichage mural Regard vers affichage</p> <p>Geste des bras : mains s'éloignent et se rapprochent</p> <p>Mouvements des mains</p>	<p>76- <i>hum</i></p> <p>78- <i>hum</i></p>	<p>Regarde C1</p>		<p>Regarde C1 puis affichage puis face</p> <p>Regard vers C1 tête tournée vers C1</p>

	<i>enfants ?</i>					
	<i>83- Donc ça... Ça c'est des documents parlant.</i>	Appui sur « ça »	<i>82- Oui c'est la photo des enfants</i>			

Temps de parole Conseiller : 2mn 37s Temps de parole enseignante : 42s Temps de parole AVS : 28s

Durée totale : 4mn01

- **Auto- confrontation sur ce moment 3 : relevé des énoncés**

Conseiller

B = Chercheur

C1= Conseiller 1 Mathilde = enseignante/ François = AVS Ali=élève autiste

Vidéo source auto-confrontation Conseiller fichier « autoconf C1-3 et autoconf C1-4

Time code	Enoncé verbal+ indication sur la voix (ton, soupirs...silences)	Non verbal ou commentaire
22 :13	C1 coupe la vidéo- (sourire)	
22 :16	C1-1- Donc là ma mission c'est de leur dire : vous n'utilisez pas assez l'emploi du temps visuel.	
22 :22	B-2- Implicitement, parce que tu ne l'as pas dit explicitement	
22 :24	C1-3- Et bien justement, je ne veux pas leur dire « vous n' n'utilisez pas assez l'emploi du temps visuel » parce que ça, c'est quand même frontal	
	B-4- d'accord	
22 :31	C1-5- parce que je sais ce que j'ai fait avant. Je sais que j'ai pris des photos, j'ai donné les photos, j'en ai parlé, j'ai expliqué la théorie, à quoi ça servait d'avoir un emploi du temps visuel et je vois bien que ...et ça c'est très, très, très régulièrement... les collègues ne croient pas à la, au côté, à l'étayage,, à l'importance de l'étayage de l'emploi du temps visuel. Ils n'y croient pas.	
	B-6- hum hum	
	C1-7- C'est, c'est pas une critique, c'est un con..	
	B- 8- c'est un constat oui	
23 :00	C1 -9- c'est un constat et même si on explique par la théorie. Je pense que ça nécessiterait vraiment ça, de la formation théorique. De la formation, il faudrait qu'il y ait des, des, d'autres voix qui, des professionnels qui leur ré-explicitent l'intérêt euh de pouvoir se situer dans un déroulement, anticiper, avoir, c'est une prise de recul, une prise de distance sur son vécu et ça c'est vrai.. c'est quelque chose qui fonctionne. 9bis- Euh mais au lieu de leur dire : « bon là vous avez un emploi du temps visuel, il est trop petit » parce que les photos sont minuscules. Pas besoin d'avoir des grands trucs mais là c'était vraiment trop petit Donc je crois que je le dis. Et euh et voilà . C'est pas « vous n'utilisez pas assez l'emploi du temps visuel », c'est : vous voyez euh, vous avez-vu que, quand je l'ai approché de l'emploi du temps visuel, vous avez-vu comment il a réagi. Il s'est arrêté, il l'a regardé. Donc , voilà, un petit rappel, ça marche l'emploi du temps visuel. 9ter- Parce que y'avait de ce côté-là c'était... Pourtant elle a fait, elle a fait les 9/10 ième du travail. C'est-à-dire que la collègue, Mathilde, elle s'est f, embêté à faire des photos plastifiées.. Voilà, tout est fait et .. mais pourquoi c'est pas assez utilisé et moi mon analyse c'est que c'est pas assez utilisé parce que ... elle ne croit pas, elle n'est pas convaincue de l'efficacité de ce truc. Donc là, si j'avais plus de temps,	
	B-10- hum hum	
24 :45	C1-11- ce qui était le cas avant, parce qu'avant, ce que je faisais quand j'avais moins d'élèves, j'installais	

	l'emploi du temps visuel et j'installais le rapport de l'élève à l'emploi du temps visuel.	
24 :55	B-12- Et l'AVS là dedans ? Du coup, lui il l'utilise ?	
24 :58	C1-13- ah oui oui, oui, quand je dis, quand je parle de Mathilde, je parle de Mathilde et de François. Et c'est même François qui est censé faire les allers-retours parce qu'en fait ça demande un rapport à ça régulier. Il faut y retourner. Il faut dire « tu vois, j'en suis pas là, j'en suis là » Voilà Mais après... ça demande à être travaillé. Il faut que la photo soit quand même visible.	
	B-14- Hum hum	
25 :23	C1-15- Le symbole de j'en suis là par exemple, je crois que je le dis un peu plus loin, c'est un aimant là	
	B-16- oui tu le dis un peu plus loin	
25 :30	C1-17- Voilà	
	C1- enclenche la vidéo	
25 :57	C1-18- reprend les paroles de l'AVS : « des fois je le fais » Ça, moi, là ça me situe. Alors euh	
	B-19- tu le remarques là parce qu'on voit le film ou tu l'avais perçu pendant l'entretien ?	
26 :10	C1 -20- Non non quand, mais c'est euh c'est normal, si.. C'est quelque chose qui se pratique de manière régulière, c'est du systématique et y'a des raisons. Les enseignants, ils ont des réflexes, et parfois, c'est comme si cet enfant la bah il était comme les autres, il a la même place. Donc les autres si on les tartine avec l'emploi du temps visuel dix fois par matinée, à un moment donné, ils vont en avoir marre parce qu'ils vont saisir et ils n'ont pas besoin de s'en saisir à ce point là pour structurer le temps. Ils ont besoin de s'en saisir mais pas pour calmer une inquiétude. Ils en sont pas là, ils ont intégré tout un tas de choses voilà, ils sont capables de gérer un changement dans l'emploi du temps imprévu, ça va pas les perturber plus que ça	
27 :04	B- 21- Et là Ali, il a besoin de ça ?	
	C1- 22- Et Ali, lui, il a besoin de, de voir que après, que le déplacement géographique que l'on va faire c'est pour aller faire cette activité la et qu'après y'aura telle autre activité. Si euh y'a une activité qui euh qui est un peu gênante pour lui, embêtante mais qu'il sait que derrière, il y a quelque chose de rassur, de, d'intéressant.. Bin ça peut l'aider.	
27 :38	B-23- Donc là pour toi c'est un point important de l'entretien de ce mardi	
27 :40	C1-24- oui ça, c'est un des points que j'avais mis sur ma feuille. C'était emploi du temps visuel. Et quand François me dit euh « oui des fois j'utilise » moi j'entends « des fois »	
	B-25- tu voudrais que ce soit toujours ?	
	C1- 26- Donc je sais que « des fois » c'est pas valide. Alors p'tête c'est un peu péremptoire ce que je ? péremptoire. Pour moi « oui je l'utilise des fois » par rapport à l'utilisation de l'emploi du temps, c'est pas valide. Parce qu'il en est pas à pouvoir se dégager complètement de ça donc en fait il faudrait l'utiliser de manière très régulière.	
28 :15	B- 27- finalement ce temps d'écoute, ce temps d'échange, il te permet de réguler après euh ..	
	C1-28 – oui de voir où on en, où il en est par rapport.. je l'ai vu d'abord parce que je l'ai vu fonctionner	
	B- 29- pendant la séance	
	C1-30 – Voilà et j'ai vu comment ça se passait. Et j'ai dit à François, quand tu.. C'était Mathilde. En fait ce qui est bien, après en même temps c'est que Mathilde, le fait qu'elle ait fait cet emploi du temps, en fait elle l'utilise	

	avec toute la classe. Et ce que je dis à François, Je dis « tu vois c'est dommage » parce qu'en fait les gamins , on voit les gamins intéressés donc même les gamins qui n'ont pas un besoin absolu en fait c'est un étayage pour eux et ils étaient intéressés. Et ça ce moment là, Ali, lui il était ailleurs parce qu'il était physiquement il était pas proche de l'emploi du temps et c'est important aussi. Et puis c'était le groupe. Pour l'instant, Ali, la parole au groupe ,la consigne donnée au groupe elle manque de validité pour moi.	
29 :09	B – 31-Faudrait presque que y'en ait deux.. un pour lui, le même mais en double ..	
	C1-32- Il faut qu'il y ait le même mais il faut que par exemple que François régulièrement prenne Ali, le mette devant l'emploi du temps et au besoin lui fasse déplacer le curseur. Bon le curseur on va en discuter	
	C1 remet la vidéo	
Vidéo autoconfC1- 4 00 :00	C1 commente la vidéo sans l'arrêter C1 – 33- J'enrobe (sourire) « peut- être que elles sont un peu petites »	Grimaces, sourires Gestes des mains Reprise des termes de la vidéo
	J'arrête la vidéo B- 34-t'es mal à l'aise par rapport à une critique plus frontale ou.. ?	
00 :29	C1-35 – Oui parce que . Je suis mal à l'aise parce que j'ai conscience que je ... peut être c'est un peu trop aigu mais ... j'arrive dans une classe , je donne mes conseils et je m'en vais .Voilà. En plus là, c'est Mathilde qui a fait tout le matériel, ce qui est pas, ce qui est loin d'être le cas. Parce qu'on rame, hein, ça représente quand même du travail, du temps et que comme il s'agit... et ce qui est une erreur, c'est de croire qu'il s'agit de, de passer du temps à fabriquer un outil pour un seul enfant. En ce qui concerne l'empli du temps, c'est . Je pense vraiment que c'est une erreur. Pour tout un tas de choses, comme l'utilisation d'un timer, on pense que c'est pour cet élève là moi en général, je leur dis c'est pour une utilisation collective	Main sur le visage, regard vers le bas
01 :18	B-36-hum	
	C1- 37- ça va aider d'autres élèves. Et donc je suis un peu mal à l'aise alors je dis « peut-être que les photos sont trop petites » et en même temps, est-ce que ça va faire une différence si je dis « bon bah les photos sont trop petites ! » et si je dis « peut-être que les photos sont trop petites » Est-ce que le message passera moins bien, je suis pas sur. Moi j'ai peur qu'il passe moins bien si je dis « bon les photos sont trop petites » et si tout mon discours est présenté de cette manière là euh : « il compte mal, là il faut l'arrêter et le faire recommencer » « là, les photos de l'emploi du temps elles sont trop petites »	
01 :50	B- 38- Donc finalement, le discours que l'on emploie en tant que conseiller , il est euh, il est important ?	
02 :01	C1 -39– On conseille, on donne pas des ordres. Euh, c'est pas des injonctions, on conseille. « Moi je vous conseille d'utiliser »	
	B-40- ça demande de la souplesse	
2 :14	C1- 41- Bah oui parce que faut pas oublier que on n'est pas dans une structure euh de type établissement. Y'a pas un adulte pour trois enfants. Y'a 28 élèves dans la classe dont un enfant à des besoins très particuliers quand même . Parce qu'il en est là. De moins en moins et ça c'est la bonne nouvelle mais quand même c'est une surcharge de travail, il faut la proposer d'où l'intérêt toujours d'amener du théorique pour aider à comprendre. C1-42- C'est-à-dire, Si je te demande ça c'est parce que c'est relié à tel, à tel problème qu'on sait du	

	<p>fonctionnement d'un enfant, en tout cas de son fonctionnement à lui. Parce que ce que je connais moi en théorie, euh on sait très bien que des enfants TED, le tableau n'est pas complet.. euh ils ont pas de stéréotypies donc si on arrive en disant : « bon les stéréotypies tu vas faire telle chose » mais qu'il en a pas.. donc.. je regarde cet enfant la et puis je ... voilà .</p> <p>C1-43- D'où aussi l'idée quand j'arrive le matin , je me dis avec tel enfant, je peux avoir un projet moi et me dire faut que je vois telle chose avec tel élève et puis quand j'arrive, je tombe sur une autre problématique . bah je change mon fusil d'épaule. Elle devient secondaire. Donc arriver avec les choses ficelées ...</p> <p>C1-44- Moi ce qui m'a intéressé dans ce travail là. C'est pour ça que je suis resté dans ce travail, c'est parce que on peut pas arriver avec quelque chose de ficelé.</p> <p>Je suis persuadé qu'il faut arriver avec des connaissances</p>	
		sourire
	B-45- Hum hum	
03 :53	C1-46- que plus on a d'expérience.. et mieux c'est et voilà mais on peut pas arriver avec des choses ficelées et l'intérêt justement c'est ça. C'est totalement ouvert. Donc on arrive, on regarde ce qui se passe réellement et on se dit là y'a un problème là qui est prioritaire donc faut qu'on règle d'abord ce problème là. Et on sait pas, on sait pas avant d'arriver qu'il va y avoir ce problème là.	
4 :20	B-47- ça demande un bagage personnel du conseiller important	
	C1-48- ouais ouais je	
	B-49- Une forme de réactivité quand même	
4 :29	C1-50- oui je pense que c'est vraiment, il faut avoir, il faut avoir du matériel en boutique quoi et au début on n'est pas bon quand on arrive.	
	On peut avoir des compétences mais c'est un métier euh enfin c'est un cadre professionnel pas aisé.	
	C1-51- Pas aisé sur la relation parce qu'on est sur des interventions ponctuelles. Parce qu'on a la problématique de l'enfant, la problématique de l'enseignant, la problématique de l'EVS, la problématique des interactions, de l'équipe, de la famille. Et on est obligé de faire avec tout ça.	
	Relance de la vidéo	
6 :55	<p>C1 grimace, bouge la tête et sourit en regardant la vidéo</p> <p>Je stoppe</p> <p>B- 52- Oui tu souris ? silence</p> <p>Là Mathilde, elle semble préoccupée, qu'est-ce que t'en pense de son attitude sur la vidéo, elle est tournée</p>	

	vers ce fameux l'emploi du temps dont vous parlez	
7 :09	<p>C1-53- oui parce que je pense que ça l'a, même enveloppé, c'est .. ça l'a, ben.. c'est elle qui a fait le , ce , qui a fait ce matériel. Donc on se rend compte que critiquer ça. c'est critiquer son travail enfin on a beau l'emballer dans ce qu'on veut. Bon bah c'est une critique, une critique c'est pas un procès. Bon bah c'est comme ça, on est dans l'humain donc moi j'ai fait un travail, on est en train de me dire que c'est trop petit et que le point jaune, il est pas adapté.</p> <p>C1-54- Donc c'est, c'est là moi, là pour moi, je suis dans quelque chose qui peut être compliqué pour pouvoir aller ...</p> <p>D'autant plus que si y'avait ça dans toutes les classes, ça serait déjà bien donc...</p>	
08 :05	B- 54- là t'es encore plus exigeant, c'est ça que tu veux dire ?	
	<p>C1- 55-Là, là moi, je je, puis oui c'est pointu. C'est pointu dans l'esprit que elle s'est fatiguée à faire ce travail. Elle a pris du temps pour le faire, autant qu'elle ça serve . Et là de ce que j'ai vu, ça ne, ça n'est pas efficace.</p>	
	B- 56-optimisé	
08 :26	<p>C1- 57- et il manque rien, il manque un petit rien pour que ça soit efficace . Elle remplace l'aimant jaune, parce que je pense vraiment que l'aimant jaune, Ali n'a pas compris que c'est ... parce que pour comprendre c'est de l'implicite et l'implicite à ce niveau là, j'y crois pas moi. Donc Ali n'a pas compris, on déplace l'aimant jaune oui et donc ça, ça met tout par terre. Alors y'a l'étayage verbal mais on peut espérer que là, il est suffisamment euh avancé dans, c'est suffisamment porteur le langage pour que ça puisse faire du sens. Mais ça coûte rien hein de prendre une petite photo du groupe ou de ... Dans une classe, où ils en ont fait un, ils ont pris la photo du gamin, bon voilà.. ça peut aussi se discuter la photo du gamin alors que c'est toute la classe qui va y aller . C'est pour ça que moi je parlais d'une petite photo du groupe. Alors là pour le coup miniature. On la regarde de près au départ : et voilà là regarde y'a tout le monde ou alors en plus grand puis la plus petite mais au moins quand on va dire « on en est là », c'est la classe qui en est là. C'est déjà moins symbolisé. voilà</p>	
09 :49	B-58- Donc là tu ... du coup c'est quelque chose que tu vas suivre, après quand tu vas revenir cette histoire d'emploi du temps	
09 :53	<p>C1 – 59- oui je , je regarderai si François , il y a recours d'avantage et euh si par rapport au point jaune, si y'a quelque chose qui a changé. Si c'est pas le cas on en reparlera.</p>	

Enseignante

Time code	Enoncé verbal+ indication sur la voix (ton, soupirs...silences)	Non verbal ou commentaire
Auto-confE1-3 [14 :49]	Nous regardons la vidéo sur laquelle Mathilde fait une drôle de tête.. B1 « t'as pas l'air convaincu » sourire	Passé d'une posture fixe , face à l'ordi , très concentrée à Large sourire de E1 vers B , S'avance puis se recule
	E1-2- Faut dire que mon tableau Il est plein, plein de choses .. parce que comme euh..	Large sourire Tape dans ses mains puis mets les mains sur son visage et baisse la tête(fait mine de se cacher) Dessine un carré avec ses mains
	B-3- C'est pertinent là que ... qui.. qu'il t'interroge sur cette	
	E1-4- oui... oui	
	B-4- question là ? c'est des questions que tu te posais toi ?	
	E1-5- euh euh_ oui parc'que de toute façon tout enfin ce qu'il dit là aussi, c'est valable pour Ali mais c'est aussi valable pour mes autres élèves .. parc'qu'en fait j'ai pas un enfant qui est au même niveau , absolument pas, personne ne percute de la même manière. Je ne sais pas à qui ça peut faire sens, d'autre si ça fait pas sens. Y'en a très bien, qui je sais très bien que ça leur fait sens, ils savent très bien où on en est ... bon voilà	
	E1-6- et je me dis oui la photo de ... euh... j'avais pris cet ... parc'que c'est aimanté donc j'avais pris un aimant qui se déplaçait ... on le déplace au fur et à mesure. Y'a un enfant qui s'occupe de l'emploi du temps .. Donc en début de euh de matinée on fait l'emploi du temps et on explique l'emploi du temps. Tout ce qu'on fait, le déroulé.	
	E1-7- Et donc maintenant, on a appris matin / après midi et on a mis un scotch sur le tableau et sur ce scotch, y'a toujours le temps du repas parc'que le temps du repas nous fait basculer sur l'après midi. Et tout ce qui est avant le scotch c'est le matin. Donc ça c'est un repère. C'est quelque chose de nouveau qui est arrivé.	
	B-8- Suite à cette discussion ?	
	E-9- suite à cette discussion pour euh.. voilà	
	B-10- Donc finalement, de discuter, de se poser un moment avec euh Albert et François..	
	E1-11 oui ça permet	
	B-12- ça te fait...	
	E1-13- oui réfléchir sur d'autres choses, et pour Ali mais et pour aussi mes autres élèves. La photo n'était pas encore arrivée, donc là on a fait une photo de groupe avec des couronnes , bon donc c' .. y'a trop de choses ..Mais là on a fait une sortie , donc on a fait une photo de groupe pour la sortie, donc celle-là je vais l'imprimer mais le problème c'est que ...	Grimace Forme un petit carré avec ses doigts
	B-14 – c'est petit	
	E1-15 – ça va être petit et en plus c'est qu'il y a déjà tellement d'affichages sur mon tableau que je me dis :	

	quelque chose de gros en plus (détache- appui)j'ai l'impression que je vais les perdre.. Donc c'est toutes ces ...	
	B-16- C'est pour savoir où on en est maintenant ?	
	E1-17- voilà pour signaler où on en est maintenant euh par exemple bah là ça va être l'heure du sport et bien on décale ce petit point jaune, enfin cet aimant jaune on le décale à la vignette sport. Y'a écrit sport , alors sinon y'a écrit parcours ou danse.. ça dépend le jour où on est.	
	Aparté de B sur l'emploi du temps et d'autres formes possibles avec les TSA	
20 :57	E1-18 C'est pour ça que j'pensais , que François a dans la ... avec une euh avec un anneau et en fait on tourne . On en est là et tu ne vois que ça	Fait le geste de tourner avec ses mains
	B-19- oui ça peut être intéressant	
	E1-20- et c'est ce que j'expliquais, c'est ce que j'ai eu l'habitude d'utiliser moi avec les enfants dyspraxiques. De tourner, on voit plus .. mais on en est là. Donc c'est ce que je voulais mettre en place avec exactement les même photos.	
	E1-21- Souvent il prend l'étiquette comme elles sont aimantées, il prend l'étiquette, il la regarde et la pose au bon endroit. mais ça veut dire un temps ou François doit le porter, un temps, un temps où il est plus ...	
	B-22- Parce que c'est haut ?	
	E1-23- oui voilà c'est haut, c'est sur le tableau...	
	B-24- Finalement il n'est pas en autonomie encore là-dessus. ça va mettre du temps	
	E1-25- nan, il est pas en autonomie .. alors j'ai un manque ... euh .. de place En fait cette classe Moi je trouve pas qu'elle soit organisée pour euh ... le tableau il est trop petit , j'ai pas un tableau avec des rabats qui s'ouvrent. Parce que j'pourrais, j'aurais pu mettre .. si l'emploi du temps est sur le tableau au coin regroupement et que je veux mettre celui d'ali par exemple avec un scratch... J'peux pas le mettre dans ce coin regroupement , j'suis obligée de le mettre soit sur une porte soit .. mais qui est carrément à l'extérieur de ce coin regroupement	Grimace Mime les rabats qui s'ouvrent
	B-26- Et c'est pas le but ?	
	E1-27- Et c'est pas le but donc du coup tout ça ...[C'est des choses qui me posaient déjà question l'année dernière, qui me qui continuent à me poser des questions, que j'ai pas encore pu mettre en place	
	B-28- Qui posent question	Pointe vers l'écran
	E1-29- et qui posent encore question et voilà et je me dis des fois ce qui nous fait ... ça fait deux ans que ça pose question , comment on peut l'faire et comment on peut le mettre en place, est-ce que ça fait sens ? Ça s'trouve ça sera que la troisième année qu'il sera mis en place ... ou pas , parc'que du coup, c'est ça qui est ... On est tout l'temps tout l'temps en	
	B-30- En cheminement, en réflexion ?	
	E1-31- Tout l'temps tout l'temps	
	B-32- Plus pour lui que pour les autres ?	
23 :16	E1-33- Oui	

Time code	Enoncé verbal+ indication sur la voix (ton, soupirs...silences)	Non verbal ou commentaire
Autoconf AVS1-2 23 :50	François fait un geste de la main en regardant la vidéo. Je lui demande s'il veut commenter. Il a un temps de réflexion et répond oui. J'arrête la vidéo.	
	AVS1-1 ouais ça c'est , ça m'fait penser à quelque chose qu'Abert m'avait expliqué avant que, que j' commence. C'est-à-dire l'utilisation des images pour annoncer les ...les séquences qui va y'avoir .. On peut montrer la première qui s'annonce mais on peut lui en montrer au moins deux à la suite : D'abord on va compter les enfants / ensuite on va aller aux toilettes/ après peut être une troisième euh ... on va aller en salle de motricité euh .. voilà monter sur la structure. Et euh ces grandes étiquettes , je ne m'en sert presque plus euh parc'que très vite je suis passée euh	
	AVS1-2 C'que j'ai ressenti, c'est que le gamin, il fallait qu'il entre dans le groupe qui se sente scolarisé à peu près comme les autres et euh donc ma méthode intuitive, je l'ai fait de moi-même, j'ai pas demandé à mathilde mais j'ai vu que ça s'passait bien avec elle. On peut toujours en parler après et j'ai pris le gamin, je l'ai amené au tableau et il a manipulé les petites étiquettes . C'est-à-dire les mêmes que les autres . Pour moi dans mon esprit c'était important parc'qui y s'appropriait le même matériel que les autres. Il s'intéressait à c'qui s'faisait et à c'qui s'disait dans le groupe aussi.Et donc ... j'ai pas mal abandonné , presque complètement euh les grandes étiquettes euh spécifiques pour lui.	
	B-3- Et là alors Albert, il s'adresse à qui alors .. plutôt	
	AVS1-4- Alors là il s'est vraiment, il s'est adressé quand même plus à Mathilde qu'à moi mais il s'adresse également à moi	
	B-5 ouiai..... On est sur une partie euh assez concrète euh du déroulement de la séance	
	AVS1-6- oui oui	
	B-7- Et euh du coup ça fait sens aussi pour toi euh	
	AVS1-8- Oui tout à fait, là on touche à des choses assez importantes là	
	B-9- quand il parle de ce moment la, toi t'en penses quoi ... tu ...Tu chemines en même temps ou...	
	AVS1-10- Je revois ce que je fais tous les jours ou ce que j'ai fait certains jours avec Ali et ça me permet de voir si on est en concordance , si je fais quelque chose de valable ou si faut que je fasse autrement. Donc pour moi ça c'est intéressant ça	
	B-11- Et si tu , si tu penses pas forcément la même chose ou si t'as un autre regard, tu t'autorises à le dire ou... ?	
	AVS1-12-oui	
	B- 13- t'es à l'aise	
	AVS1-14- ouiai j'me sens à l'aise pour euh pour donner mon avis, mon expérience	
	Relance la vidéo	

11b- Equipe 2

Equipe 2

Présentation et sources des données

Moments	descriptif	Film 2 Source et Time code	Autoconfrontation Conseillère Source et time code	Autoconfrontation Enseignante Source et time code
1	« l'emploi du temps visuel » C'est le moment de « transition » entre la partie 2 et la partie 3 de l'entretien. La conseillère revient sur une proposition faite lors de sa dernière visite. L'enseignante explique ce qu'elle a fait ou pas fait. Un échange s'instaure.	équipe 2 Film 2 [2 :44] à [4 :27]	Auto-conf C2-2 [24,45]	Auto-conf E2-4 [7 :44 à [9 :00]]
2	« exercice sur les rythmes et couleurs » Il s'agit ici du moment de la partie 3 où la conseillère commence l'analyse d'une situation pédagogique qu'elle a pu observer en classe ce matin la. Elle donne sa lecture du dispositif, émet assez explicitement des critiques. De manière calme, posée, elle donne son avis et ses conseils pour d'autres séances à venir.	équipe 2 Film 2 [4 :29] à [5 :25]	auto-conf C2-2 [24 :44] C2- 3 0 :00 à [0 :30]	Auto-conf E2-4 [10 :22] à [14:40]
3	« La répartition » Il s'agit du moment où l'enseignante fait part à la conseillère de son questionnement, de ses doutes concernant la future répartition des élèves (et plus particulièrement celle de l'élève autiste) pour la rentrée prochaine. La conseillère écoute et répond aux questions de l'enseignante.	équipe 2 Film 2 [11 :44] à [12 :56]	auto-conf C2-3 [11 :40]à [15 :49]	Auto-conf E2-4 [28 :38] à fin E2-5 [1 :05] à [02 :51]

Présentation de l'entretien conseil par les acteurs

Fichier source	timing	Verbal (dictum)
Auto-confrontation conseiller 2	[00:00:57]	1- Alors bah c'est un entretien . Pour moi c'est à la suite de l'observation, j'organise toujours, j'essaie de proposer un entretien à l'enseignante, c'est un entretien qui se fait souvent à la mi-observation, à la moitié de la matinée et...
	[00:01:20]	2- donc là, en fait c'était la troisième visite qui faisait aussi, enfin qui s'est située à la suite d'une RESS qui a eu lieu en janvier. Donc en fait, je l'ai vu Walid deux fois au premier trimestre, la RESS le 21 janvier et 21 mars ma troisième visite dans la classe.
	[00:01:44]	3- Donc Walid c'est un petit garçon de petite section, qui a été diagnostiqué autiste et euh, voilà, depuis son entrée en petite section, en quelques mois, il a eu une évolution assez rapide.
	[00:02:03]	4- Donc voilà. Donc, j'ai convoqué , enfin organisé l'entretien autour de trois parties . Je voulais qu'on reparle, enfin qu'on re-pointe.. Enfin j'ai sollicité l'enseignante pour qu' elle me pointe l'évolution. Qu'on soit d'accord en fait sur moi ce que j'avais pu constater pendant la première partie de l'observation et puis ce qu'elle même avait pu remarquer donc voilà ... La première partie c'est plutôt elle qui parle , euh, que j'incite à , à réagir
	[00:02:03]	5- et je lui pose aussi des questions sur le suivi parce qu'en fait, il y a eu des informations données à la RESS mais après entre ce qui est dit par la famille, dit par les professionnels et puis après ce qui se passe réellement, il y a parfois un écart. Donc je voulais faire le point sur les suivis avec l'orthophoniste, avec la méthode qui était plus ou moins envisagée, la méthode du PECS, savoir s ça avait démarré ou pas savoir aussi où il en était avec le suivi en psychomotricité. Voilà donc ça c'est un petit point.
		6- Et il y avait aussi des questions sur euh ses soucis de santé. c'est un petit garçon qui avait de l'anémie et qui était fatigable. Donc je voulais savoir où il en était .
		7- Et puis comme il a aussi été, enfin la demande de la famille, c'était qu'il fréquente plus l'école, qu'il vienne aussi certains après-midi et qu'il a peur du noir, donc il fallait qu'il fréquente l'école, enfin qu'il revienne après l'heure de la sieste. Mais en essayant qu'il ait dormi, qu'il se soit reposé à la maison. donc ça aussi, je voulais un petit peu savoir comment ça fonctionnait .
		8- et puis, après ça, après les questions que j'ai pu poser sur l'évolution et les soins, moi j'ai amené des propositions

	[00:02:43]	<p>d'adaptation en fonction de ce que j'avais vu et puis ce que j'entendais là lors de l'entretien.</p> <p>9- Voilà</p>
Auto-confrontation Enseignante 2	[00:00:45]]	<p>1- Alors pour moi, c'est un moment d'échange important en général parce que ça nous permet de confronter les points de vue sur ce que moi j'observe au quotidien mais étant dans la classe au quotidien, je manque de recul pour euh analyser la pratique et du coup la présence de Sophie et l'échange qui suit et puis ce qu'elle a observer, ça permet de, ça me permet d'acquérir un recul que j'ai pas forcément le temps de prendre</p> <p>2- Donc j'apprécie beaucoup le côté conseil qui ressort de ce moment d'échange en général parce que , voilà, ça, ça, ça permet de progresser.</p> <p>3- C'était le troisième entretien.</p>

• **Tableau avec relevé des données verbales et non verbales du Film équipe 2 moment 1 « L'emploi du temps visuel »**

timing	Conseiller 2		enseignante 2		AVS 2	
	Enoncé verbal	Non verbal	Enoncé verbal	Non verbal	Enoncé verbal	Non verbal
Film équipe 2 N°2 [2 :44]	1- Euh {...} alors on avait parlé de petites euh proposi... enfin j'avais fait des propositions		(enchaînement immédiat, ne laisse pas la conseillère terminer sa phrase) 2- Oui sur l'emploi du temps imagé, je pensais en construire un avec tous les petits mais je l'ai pas mis en place spécialement pour lui	Bras croisés coudes sur la table		
	3-Hum hum					
			4- Parc' que j'ai du mal à ts... à tout différencier uniquement pour lui... je			
	5-Non mais de toute façon c'est aussi l'intérêt ... quand tu proposes une adaptation pour un enfant, y'a d'autres élèves qui vont en bénéficier hein			Hochement tête haut/bas		
		Ecrit sur sa feuille	6- C'est ça ... Mais je voulais que tout soit plastifié mais là ça va commencer à l'être donc on va se ... mettre à ça avant les vacances	Bras croisés Buste légèrement en avant Regarde vers AVS		Hoche la tête de haut en bas
	7- oui					
			8- C'est une grosse partie.. Construire l'emploi du temps des petits euh...	Se redresse Décroise les mains Passe main gauche dans ses cheveux		

				Repose son coude G sur table et se tient la tête avec la main		Hoche la tête de haut en bas
			<i>Voilà avec euh .. à replacer en étiquettes [..] inaudible Bah on va faire ça avec des photos, avec des images</i>	Geste de la main pour mimer l'utilisation des étiquettes Se gratte l'oreille		
	<i>9- Et en même temps, le repérage dans le temps euh ts(bruit bouche) il est .. fin y'a pas du tout ... fin y'a beaucoup moins de problèmes par rapport à ça . J'ai l'impression que le rythme de la matinée C'est bon ça y'est ... C'est acquis</i>	Regarde vers AVS Geste avec la main droite qui se déplace par petits mouvements (comme moments se succédant) Fait un geste de dégagement avec sa main	<i>9 bis- il en a plus(chevauchement</i>	Se gratte l'oreille Reprend sa position main G tient la tête		
			<i>10- C'est acquis (chevauchement avec S)</i>	Hochement de tête haut/bas		
	<i>11- C'est acquis mais par contre peut-être que l'emploi du temps.. photo, ce serait pas vraiment à ce moment là pour .. euh.. justement lui faire comprendre un petit peu c'qui s'passe après mais lui faire dire .</i>			Hochement de tête haut/bas		Hoche la tête de haut en bas

			12- verbaliser	Hochement de tête haut/bas		
	13- Verbaliser parc'que pour l'moment y'a pas beaucoup d'émission. Y'a énormément de choses qui se passent dans le verbal comme tu disais mais.. l'action faut vraiment la provoquer			Touche ses cheveux, fait comme une queue de cheval avec Hochement de tête haut/bas		
			14- ouais	Hochement de tête haut/bas		
			15- Faut la provoquer			
	16- La solliciter, la renforcer					
			17-C'est le gros problème .. effectivement on reste sur euh			
[4 :27]	18- Donc l'emploi du temps c' Je pense que c'est touj... ça reste d'actualité mais avec une utilisation particulière autour du langage.	Ecrit sur sa feuille				

Temps total : 01 :43 Temps de parole Conseiller : 01 :03 Temps de parole enseignante : 0 :43 Temps de parole AVS : 00

- **Auto- confrontation sur le moment 1 : relevé des énoncés**

Le Conseiller

Time Code + source	Enoncé verbal+ indication sur la voix (ton, soupirs...silences)	Non verbal ou commentaire
Auto Confrontation Conseiller Fichier M2U 00716.MPG [24 :45]	C2-1 Alors ça, quante j'arrive .. euh aux aménagements, aux adaptations que j'avais proposé et quand je reviens, ça peut être la phase délicate parce que ts(claquement de langue) ça a été utilisé ... ou pas.	
	B-2- d'accord	
	C2-3- Et en fait, bah là, dans ce cas là, Françoise me dit « bah non , j'ai pas fait » euh.. En même temps ça passe mais c'est, c'est une partie euh effectivement, c'est des fois un peu délicat parce que ...	
	B- 4- pour qui délicat ? pour toi ou pour l'en	
	5- (chevauchement) S- les deux / B-semble	
	C2-6- parce qu'en fait pour moi faut pas que je fasse ressentir ça comme un examen	
	B-7-hum	
	C2-8- Tu vois c'est pas parce que j'ai fait une proposition et quand j'reviens elles ont pas été faites, faut que y ait une sanction derrière enfin .	
	B- 9-bien sûr	
	C2-10- faut pas que ça soit ressenti comme ça	
	C2-11- Donc là visiblement, elle m'explique et ça va	
	Relance la vidéo	

Enseignante

Time code	Enoncé verbal+ indication sur la voix (ton, soupirs...silences)	Non verbal ou commentaire
Autoconf E2-4 [7 :44]	E2-1- effectivement, ce qu'elle dit c'est vrai et je m'en étais pas forcément ..rendu compte de façon consciente	
	B- 2-Qu'est-ce qu'elle dit ?	
	E2-3- euh ..Le fait que quand tu proposes des outils, tu construis des outils pour un enfant en intégration, en inclusion.. euh ils peuvent être utiles à d'autres et euh .. en y réfléchissant .. les outils	

	qu'elle me propose de construire pour Walid vont être très utiles à d'autres élèves en difficulté mais pas en situation de handicap donc euh ...	
	B-4- Donc là on a quitté sa phase de questionnement	
	E2-5- oui....	
	B-6- On est sur	
	E2-7- plutôt l'analyse de c' qui est présenté en classe et de ce qui est construit au sein de la classe euh... pour Walid	
	B-8- ça tu le perçois en le voyant ou quand t'es déjà dans la situation tu l'avais perçu ?	
9 :00	E2-9- ça oui je l'avais perçu dans la situation... C'est une phase qu'elle euh qu'elle avait déjà euh Les entretiens que j'avais eu avec elle précédemment sont ... sont cons.. étaient construits de la même façon donc euh ... Enfin c'est construit et en même temps la transition elle se fait naturellement fin tu t'rends pas compte que voilà on change de sujet	
	Reprise vidéo	

- **Tableau avec relevé des données verbales et non verbales du Film équipe 2 moment 2 « Exercice sur les rythmes et les couleurs »**

timing	Conseiller 2		enseignante 2		AVS 2	
	Enoncé verbal	Non verbal	Enoncé verbal	Non verbal	Enoncé verbal	Non verbal
Equipe 2 Film 2 4 :27	1- Euh.. qu'est-ce , dans c'que j'ai vu aujourd'hui en fait euh... je me disais en fait que dans les ateliers que tu proposais, y'avais peut-être pas à multiplier les difficultés	Bras gauche plié : coude gauche sur genoux et main au niveau du cou Tient son stylo main droite mais n'écrit pas Fait des mouvement avec les doigts de la main gauche , puis la main		Prend son stylo Ecrit sur la feuille(prise de notes)		Regarde en direction des feuilles posées devant la conseillère
			2- Hum oui ok			
	3- Quand euh... tu as proposé la l'atelier euh ... avec euh les rythmes là... le rythme couleur . 4- Lui faire colorier en même temps que repérer le les couleurs c'était compliqué	Rassemble ses mains vers centre Repose sa main gauche sur la feuille. Tient toujours son stylo. Se sert de sa feuille pour illustrer la consigne de l'atelier fait en classe Tourne la tête vers AVS		Ecrit sur sa feuille (prise de notes) Suspend la prise de note		
			5- Hum hum			
	6- Il a mieux réussi avec les gommettes parce qu'il avait plus (appuyé) l'activité graphique..	Regarde à nouveau face, vers enseignante		Petit Hochement de tête répété Bouge ses mains et son stylo		Hoche la tête de haut en bas légèrement puis de manière plus marquée
			7- hum	Mouvement tête		

	<p>8- <i>Donc à la limite si c'est l'objectif.. que tu veux euh vérifier.. que tu veux travailler</i></p> <p>9- <i>Fixer un et un à la fois</i></p> <p>10- <i>Parce qu'il a une attention..</i></p>	<p>Mains sur la tranche, perpendiculaires à la table font un mouvement sec vers le haut puis le bas (marquer le mot limite et objectif) Puis mains s'ouvrent paumes vers le haut Fait un avec son pouce droit et son pouce gauche</p> <p>Geste à nouveau avec la main perpendiculaire haut/bas puis geste plus souple(cf vagues)</p>		<p>Reprend la prise de notes</p>		
			<p>11- <i>Très limitée</i></p>			
	<p>12- <i>Très limitée, en pointillé et .. voilà . En multipliant comme ça les entrées, sss ça reste un peu compliqué à travailler... Donc ça mériterait d'être bien ciblé à chaque fois</i></p>			<p>Prise de notes</p>		<p>Hoche la tête de haut en bas</p>
			<p>13- <i>hum</i></p>	<p>Hochement de tête Ecrit sur la feuille</p>		
	<p>14- <i>Bruit de bouche pst Et puis je pense que ça l'aiderait à augmenter son temps de concentration</i></p>	<p>Regarde enseignante Tête légèrement vers le bas Geste de la main : pouce et index droit forment un « demi cercle » et rotation latérale dans le sens</p>		<p>Prise de notes</p>		<p>Hoche la tête de haut en bas</p>

		des aiguilles				
5 :25			15- Ouais (faible volume)	Hochement tête Ecrit sur feuille		

Temps total : 00 : 56 Temps de parole Conseiller : 00 :53 Temps de parole enseignante : 00 :06 Temps de parole AVS : 0

- **Auto- confrontation sur le moment 2 : relevé des énoncés**

Conseiller

Time code	Énoncé verbal+ indication sur la voix (ton, soupirs...silences)	Non verbal ou commentaire
[27 :27] auto- confrontation Conseiller fichier autoconf C2-2	Sourire C2-1- Alors ça c'est euh une analyse de séance dans la matinée	
	B-2-hum hum	
	C2-3- « pk »(claquement de lèvres) Et ça peut aussi être assez délicat mais en même temps euh c'est souvent des choses qu'on constate régulièrement. Euh .. d .des difficultés euh rencontrées pour tous les profils d'élèves hein	
	C2-4- Euh les enseignants ils ont tendance à ... à provoquer des objectifs multiples e et ... fff voilà, c'est pas forcément facile après... pour eux quoi .. hein	Moulinet du bras Secoue la tête g/D
	C2- 5-Donc euh là euh , je pense que là c'est .. quelque chose qui , qui semble entendu ... Entendu pour la première fois	
	B- 6- hum hum	
	C2-7- par l'enseignant (sourire) et .. euh.. c'est surprenant en même temps ch'trouve.	
	B-8- qu'elles en aient pas conscience	
	C2-9- ouais c'est assez basic euh commeu ... mais bon je pense que c'est un positionnement que on apprend pas quand on est justement apprenti enseignant.	
	B-10- là tu penses que c'est vraiment ta formation spécialisée qui te permet d'avoir ce regard là plus précis ?	
	C2-11– oui , oui parce que on a .. on essaye de décortiquer euh en fait les demandes. Et puis de voir comment ça.. peut être reçu, comment ça peut être compris, fin, je pense qu'on a un positionnement euh face à la difficulté qu'est ben qu'est pas euh celui d'un enseignant non formé, euh non spécialisé	Hoche la tête
	B-12-hum	
	C2-13- je pense	
	B- 14-donc là c'est cque t'as vu, que t'es en train d'lui transmettre , à ce moment là (chevauchement) C2-15Voilà/ - lui dire	
	C2-16- voilà c'est l'analyse de la séance euh avec Walid hein que je décrypte avec elle	
	B-17- parce qu'elle était pas tout à fait là, elle était avec le, le reste du groupe	

	C2-18- Elle était avec le reste du groupe , et elle s'est pas ouais aperçu de .. la difficulté pour Walid ³ Voilà	
autoconf C2-3 [00]	C2-19- Elle a peut-être pas non plus analysé la difficulté	
	B-20- d'accord ... Donc là tu lui donne des éléments pour analyser	
	C2-21- là je lui, oui j'lui donne les éléments pour analyser et pour construire les séances suivantes donc euh	
	B-22- finalement tu lui donne des billes	
	C2-23- oui	
	B- 24-pour qu'	
	C2-25- Pour qu'elle renouvelle pas la même chose et ...	
	B-26-d'accord	
	C2-27- qu'elle propose pas une séance euh avec double, triple , euh triple objectif hein	
	B-28- hum	
00 :30	Relance la vidéo	

Enseignante

Time code	Enoncé verbal+ indication sur la voix (ton, soupirs...silences)	Non verbal ou commentaire
Fichier autoconf E2- 4 [10 :22]	E2-1- C'qui s'voit aussi euh par rapport à la transition dont on parlait tout de suite, c'est que... je reprends systématiquement mon stylo quand elle rentre en phase de conseil en fait et je ...enfin on sent du coup la transition de deux façons quoi.. c'est ... dans son discours et dans le fait que moi je prenne, je me remette en situation non pas d'apprenante mais de.. de réception et euh...	sourire
	B- 2-Tu prends ton stylo et qu'est-ce que tu..	
	E2-3 et je note euh enfin je prends des notes télégraphiques parc'que je les remets après au propre sur PC mais de ce qu'elle me dit, de ce qu'elle me conseille de faire et je garde dans un dossier qu'est spécial pour Walid mais je me fais aussi une copie plus générale pour euh.. pour les cas futurs que j'pourrais rencontrer en fait.Je .. Voilà	
	B-4- Donc là t'es vraiment à l'écoute de	
	E2-5- oui	
	B-6- De ce qu'elle te dit et tu prends les choses	
	E2-7- euh .. ouiais, je les prends... par c'que je pense qu'elle a une expérience professionnelle .. euh .. qui qui .. qui n'est pas la mienne (rire) et qui du coup ne peut que m'apporter des sorces..	Hoche la tête
	B-8- Elle est légitime , c'est ça que tu veux dire ?	
[11 :29]	E2-9- tout à fait Tout à fait ... et j'ai oublié ce que je voulais... bref ça va revenir	

³ Elève autiste de la classe

	Relance la vidéo	
[12 :15]	<p>E2-10- C'qu'est marrant c'est que De la part d'un conseiller pédagogique, j'aurais pas pris l'intervention qu'elle vient de faire sur le déroulement de l'activité et sur l'activité que j'avais proposé qui était trop compliquée pour Walid de la même façon.</p> <p>E2-10bis-J'aurais pris ça comme un jugement euh ... de l'activité proposée. On avait quand même bien travaillé en amont plusieurs fois etcétera alors que de la part de Sophie, je prends ça vraiment comme un conseil euh ... pour moi y'a pas de jugement.</p> <p>En plus j'étais pas assise avec Walid quand il a réalisé l'activité. J'étais avec d'autres enfants qui bizarrement étaient en difficulté c'jour là alors que d'habitude ils le sont pas .. Et donc .. j'ai une confiance.. je vais pas dire aveugle .. en Josette quand elle s'occupe de lui .. mais j'ai vraiment confiance en elle</p>	sourire
	B- 11- Josette, c'est l'AVS ?	
	E2-12- C'est l'AVS voilà ss et ... du coup, j'ai pas la même analyse.. j'aurais reçu ce ce commentaire la d'un IEN ou d'un conseiller péda, je l'aurais pas pris de la même façon du tout et ...	
	B-13- Et là tu l'as pris comment du coup ?	
	E2-14- Comme un conseil, comme euh.. j'sais pas le fait de penser à adapter quand j'ai conçu l'activité effectivement, j'ai pas pensé à Walid spécialement ... parc'qui s'est intégré dans le groupe de petits et donc ... et parc'que Josette s'occupe de lui souvent.. et donc du coup effectivement... j'sais pas si on peut parler d'erreur mais euh .. voilà j'ai peut-être préparé quelque chose de trop compliqué maisE2-14 bis- J'aurais été face à quelqu'un inspection ou autre, je me serais vraiment bloquée, je s'rais ... alors que là je le reçois pas du tout de la même façon.	
	B-15- Et là tu comprends le point qu'elle soulève ?	
	E2-16- Tout à fait	
	B-17- c'est-à-dire de faire tâche par tâche	
	E2-18- voilà	
	B-19- ça te paraît judicieux	
[14 :40]	E2-20- Complètement ... et j'me dis que vu les deux autres enfants qui étaient assis à la même table que Walid et la difficulté qu'ils ont rencontré, j'au effectivement pour certains pu proposer quelque chose de ... de plus segmenté... ça aurait été plus bénéfique pour Walid et pour les autres en fait	
	Relance la vidéo	

• **Tableau avec relevé des données verbales et non verbales du Film équipe 2 moment 3 « La répartition »**

timing	Conseiller 2		enseignante 2		AVS 2	
	Enoncé verbal	Non verbal	Enoncé verbal	Non verbal	Enoncé verbal	Non verbal
Equipe 2 Film 2 [11:45]	<i>1- Il a des amis maintenant ou pas ? Il a</i>	<i>Tourne la tête vers AVS</i>		Assise un peu éloignée de la table, dos posé sur le dossier, légèrement en arrière Tient son stylo dans la main	<i>2- Il choisit ses amis</i>	<i>Tourne la tête vers la conseillère puis regarde l'enseignante Les bras sont sous la table, le buste légèrement en avant</i>
			<i>3- Il choisit ses amis</i>	<i>Main dans les cheveux Coupe la parole à AVS</i>	<i>3 bis- Oui(chevauchement)</i>	
		<i>Regarde enseignante face à elle</i>	<i>4- Y'a un doute que j'ai pour la répartition C'est .. tôt. Mais j'y pense quand même ss pour l'année prochaine_</i>	<i>Agite sa jambe Mains croisés sur genoux Légèrement tournée vers sa droite Un peu en recul par rapport à la table</i>		
	<i>6- hum</i>	<i>Regarde enseignante Bras gauche replié avec coude sur cuisse gauche et main sur la joue. Pose ses lunettes sur ses feuilles Ramène ses cheveux derrière l'oreille gauche avec main gauche</i>	<i>5- Eric qui est dans la classeu, c'est euh, ils ont grandit ensemble dans la cité</i>	<i>Manipule son stylo on entend le clic du bouton</i>		
			<i>7- C'est pas toujours simple entre eux s, ils ss se calculent pas trop trop dans la classe [...] inaudible Mais c'est pas vraiment très facile</i>	<i>Manipule son stylo Clic-clic avec bouton</i>		

			8- Je les ai observé à la soirée loto , les parents étaient assis ensemble et ils obligeaient les gamins à jouer ensemble moralité y'a eu plus de bêtises qu'autre chose de faites	Manipule son stylo Clic-clic avec bouton Se touche le poignet (bracelet) Lâche son stylo et le jette sur la table		Fait un mouvement de tête du haut vers le bas (comme un acquiescement)
			9- et je ne sais pas si faut les laisser ensemble ou pas			
	10- Bein, ss	Moue avec la bouche Main derrière les oreilles pour ramener les cheveux	10 bis- Chevauchement avec S)Faut voir l'évolution	Coupe la parole Jette son stylo(12 :26)		
	11- ce que tu sembles dire, c'est qu'en fait c'est la famille qui provoque un petit peu la relation euh, ce serait bien plutôt d'observer les relations naturelles qui se tissent euh peut-être qu'il n'y en a pas encore pour le moment mais voilà... Continuer à observer c'qui s'passe parce que la ça bouge et puis bein... voilà peut-être faire la liste en fonction de ... c'qui s'passe d'ici les prochains mois là	Bouge les mains		Hoche la tête du haut vers le bas de manière répétée Assise toujours légèrement en arrière, mains croisées sur les genoux Hoche la tête du haut vers le bas de manière répétée Passe main dans les cheveux S'avance vers la table Reprend son stylo		Tourne légèrement la tête vers sa droite- Regarde la conseillère Fait un mouvement de tête du haut vers le bas (comme un acquiescement Tourne la tête vers la fenêtre qui donnent dans la cour car bruit de la cloche
			12- Non mais parce qu'il a pas vraiment de camarades, il va vers certains autres	Manipule son stylo Clic-clic avec bouton		Hochement de tête haut/bas
					13- oui	
12 :56			14- Mais c'est jamais les mêmes euh	Hochement de têtegauche/droite		Hochement de têtegauche/droite

Temps total : 01 :09 Temps de parole Conseiller : 00 :33 Temps de parole enseignante : 00 :48 Temps de parole AVS : 00 :03

- **Auto- confrontation sur le moment 3 : relevé des énoncés**

Conseiller

Time code	Enoncé verbal+ indication sur la voix (ton, soupirs...silences)	Non verbal ou commentaire
auto-conf C2- [11:40]	C2-1-C'est marrant parce que c'est la fin de l'entretien et y'a de la détente	
	B-2- oui, je viens juste de le remarquer aussi	
	C2-3- En fait Françoise ça y'est elle s'appuie bien sur son dossier euh, elle a une autre expression de visage et puis josette parle aussi voilà donc euh ...	
	B-4- vous êtes dans un échange aussi là où cque tu disais tout à l'heure que t'aimais pas trop cette position pas d'experte mais y'a des moments où faut l'avoir et là vraiment on est dans une espèce d'échange, c'est ce que tu relèves aussi.	
	C2-5- oui voilà je trouve que c'est très agréable (chevauchement avec B)	
	B- 6-détendu d'égal à égal	
	C2-7- c'est vrai que c'était un entretien filmé euh	
	B-8- bah oui c'est difficile	
12 :25	C2-9- Y'a une prise de risque supplémentaire mais en même temps je trouve que euh ... bah voilà, l'entretien Je suis assez satisfaite de , du déroulement	
	Relance la vidéo	
	B-10- Je peux ?	
	C2-11- oui	
	B-12- Là , elle t'a posé une question en fait, c'est une des premières qu'elle te pose vraiment directement , ça doit être la deuxième pt'être dans l'entretien et donc comment tu la prends cette question et comment tu construis ta réponse euh .. Que je trouve très pertinente	
	C2-13- Bah c'est une question qua, qui est en	
	B- 14-autour de.. qu'on comprenne bien (chevauchement)	
	C2- 15- l'école et la famille	
	B-16 le chois de l'année prochaine exétera	
	C2-17- oui	
	B-18- elle se projette déjà	
	C2-19- oui euh .. comment j'conçois.. ta question c'est comment je construis ma réponse ?	
	B-20- bah voilà , qu'est ce que ça te fait qu'elle te pose cette question à toi ... parce que c'est pas rien de te poser à toi cette question elle te sollicite	

	C2-21- ouais bah en fait je sens pas, toi tu me dis c'est la deuxième question à peu près qu'elle me pose , j'ai pas compté et je la sens en confiance depuis le début , je ponte pas ça commeu quelque chose de plus valorisant ou mais euh .. ts (bruit de langue)	
	C2-22- oui c'est vrai que cette question sur : et et l'année prochaine et comment construire . c'est vrai que c'est une marque de ... de confiance	
	C2-23- Comment je tisse ma réponse bah (souffle) oui pour moi c'est du bon sens. On va pas forcément faire une liste d'enfants sur une commande de la famille euh	moue
	B-24- oui	
	C2-25- je pense qu'on irait à l'encontre de l'évolution là en fait hein . Faut laisser les liens se tisser naturellement. Ça paraît évident	
	B- 26-T'es dans le conseil à ce moment là ?	
	C2-27- ... oui j'suis dans l'conseil oui .. bah de toute façon je pense que j'ai toujours été dans le conseil	
15 :49	C2-28- ah non j'ai pas toujours été dans le conseil, y'a eu des moments d'analyse... des moments de question,	

Enseignante

Time code	Enoncé verbal+ indication sur la voix (ton, soupirs...silences)	Non verbal ou commentaire
Autoconf E2-4 [28 :38]	E2- 1-Je me suis même pas rendue compte que j'avais coupé la parole .. j'm'en rend même pas compte en fait	
	B-2- C'est la première fois où elle prenait , une des premières fois ou elle prenait la parole	F hoche la tête
[29 :05]	E2-3 et je la laisse pas parler ... c'est dingue.. alors que dans la classe pourtant on est toujours en train d'échanger sur c'que Walid est en train d'faire et ... mais là j'l'ai pas laissé parler... faudra qu'j' m'excuse... mais c'est dingue	
	Relance la vidéo	
E2-5 01 :05	E2-4- alors que j'avais jeté mon stylo d'agacement 2 mn avant.. pas d'agacement vis-à-vis de sylvie mais de ... voilà	
	B-5- Vis à vi de ...	
	E2-6- vis-à-vis de ?de du comportement des parents en soirée et du fait qu'ils interviennent pas sur ..	
	B-7- C'est une phase ou t'es un peu dans l'émotion	
	E2-8 Ouai	Hoche la tête de haut en bas
	B-9- Et qu'est-ce qu'elle fait elle en face ? Comment elle prend ça , comment elle te renvoie ça ?	

	E2-10 J'ai pas spécialement ... on peut revenir dessus ?	
	B-11- oui	
	Relance la vidéo retour en arrière puis l'arrêt	
02 :48	E2-12- Effectivement quand moi je me suis agacée par rapport à la famille, elle, elle est revenue sur le contexte de la classe et elle a recentré un peu les choses. Ce qui n'était pas une mauvaise chose... même très bien ... ça m'a permis de ...	Ouvre grand les yeux
	E2-13- Parce qu'effectivement, la question qu'elle avait posée sur... c'était sur ce qui se passait dans la classe et moi j'suis partie sur un .. Donc elle a recentré le débat de façon très fine effectivement.	

Annexe 11 c

Lecture thématique de la vidéo Tremblay

partie	index timing	thème abordé
1	00 :00	Le logiciel Lear Enjoy
2	4 :34	Les progrès
3	6 :06	La comptine numérique
4	9 :44	L'utilisation du matériel de classe
5	11 :34	Le dénombrement(1) histoire de boîtes
6	13 :06	Les transitions-Le petit lapin
7	15 :38	L'emploi du temps visuel(1)
8	19 :04	Se reconnaître-la photo
9	23 :48	L'emploi du temps visuel(2)
10	24 :22	La mise au travail-le groupe bleu
11	34 :02	Présentation du travail-La consigne
12	35 :25	Besoins particuliers
13	35 :52	Des moments- Le regroupement-Les activités
14	39 :22	La généralisation des apprentissages
15	41 :32	Les traces écrites –Le classeur
	45 :57	L'écrit : discrimination-code et signification
16	47 :52	Le langage-Le pantalon mouillé
17	49 :18	Des stratégies singulières
18	50 :17	Les relations sociales-le groupe classe
19	57 :01	La relation aux familles
20	58 :42	L'observation
21	59 :02	Le dénombrement(2) histoire de boîtes
22	1h02 :20	Le langage(suite)
23	1h04 :06	FIN et FAIM

ANNEXE n°12 – Synthèse analyses descriptives Film 1 et 2 (concept Alin)

• 12a – Conseiller Expert C1

A partir de l'analyse des moments 1,2,3 du film et des autoconfrontations correspondantes. Reprise des indicateurs

➤ Architecture:

Moment 1

Le moment 1 est construit en trois parties :

- **Exposition de la situation problème** : Le conseiller propose un enrôlement de l'équipe sur son rôle « mettre du sens » . Cet enrôlement est marqué par l'utilisation d'un « NOUS » collectif.
- un temps d'**analyse** : Il est mené exclusivement par le conseiller.
- conclusion : Le conseiller rappelle l'enjeu de départ : « le sens »

Moment 2

On peut ici distinguer trois parties:

- **Exposition de la situation problème** par le Conseiller. L'enrôlement se fait à partir du vécu commun et interpellation directe « t'as vu » .
- Une partie d'**échange** entre le Conseiller, l'Enseignante et l'AVS. Il y a **CO-analyse** de la situation
- Conclusion : Reprise en main de la situation d'échange par le conseiller avec prescription injonction.

Moment 3

Le moment 3 est également construit en trois phases identifiables:

- **Exposition de la situation problème**. Ce début se caractérise par un temps d'enrôlement de l'équipe Enseignante/AVS par l'évocation d'une situation vécue "l'utilisation de l'emploi du temps visuel". L'auto-confrontation met en évidence que c'est un temps prévu en amont par le Conseiller. Il a commencé à construire son intervention pendant la phase d'observation en classe.

ACM3C1-24 - "*c'est un point que j'avais mis sur ma feuille*".

Cet enrôlement est également favorisé par une phrase valorisante pour l'enseignante.

- Partie d'**échange** : **Co-analyse** de la situation pendant laquelle sont faites plusieurs propositions en fonction de la réalité des problèmes posés au fur et à mesure de l'échange. Le contenu n'est pas "ficelé" à l'avance par le Conseiller.
- Conclusion : Ce moment se termine par une phrase de valorisation sur un autre outils fabriqué par L'enseignante. Ceci lui servira de transition pour le moment suivant : " justement à propos de photo..."

➤ Contenu des propositions:

Moment 1

Ici, le Conseiller propose sa réflexion sur « **le sens des apprentissages** ». Il (s') interroge sur les **fonctions cognitives** en lien avec les spécificités cognitives des élèves avec TSA. Il aborde via l'expression « stockage" la notion de « **mémorisation** ». Il renvoie ici au processus de mémorisation explicite : enregistrer et retrouver des informations. Les capacités de mémorisation explicite(le « quoi ? ») sont souvent développées chez les personnes avec TSA(contrairement à la partie implicite « le comment » « le savoir faire »). Il aborde également

via l'expression « non aléatoire » « rien que ça c'est motivant en soi » les fonctions de « Gestion des processus », c'est-à-dire ici le rôle de certaines fonctions exécutives. Ici il s'agit principalement du **raisonnement logique** et les difficultés liées au **manque de flexibilité** qui sont souvent déficitaires (ou à aborder différemment) chez les enfants avec TSA. Il aborde également des questions « mathématiques » autour du **concept de numération** : Le lien (ou non lien) entre la comptine numérique et le système décimal . Par la phrase « quand il aura compris que » il évoque la **compréhension** de l'élève TSA comme un phénomène simple et qui pourrait être interprété comme linéaire. Il ne creuse pas plus ce contenu. Il convoque ses connaissances de manière plus ou moins explicites.

Moment 2

Le Conseiller propose de prolonger la discussion sur l'activité **logico-mathématique** de **dénombrement** des enfants. Pour lui le « sens » de l'activité n'est là que si le concept de « nombre de » est acquis.

Il aborde au-delà des points déjà évoqués dans le moment 1, via le fait de « il touche, mais c'est pas adapté », les difficultés **d'organisation et de planification des actions et des mouvements** pour certains élèves TSA. Lors de l'autoconfrontation, le conseiller revient sur les contenus. Il poursuit son analyse, la précise et développe une argumentation. Il fait appel à ses connaissances. Il focalise sur le fait de la **non compréhension** de la situation globale par l'enfant, c'est-à-dire de sa difficulté à mettre du « sens à la situation ».

On assiste ici à la confrontation des points de vue via la co-analyse de la situation par le Conseiller, l'enseignante et l'AVS. Pour le Conseiller, **l'apprentissage est complexe**. Il est en cours, il faut laisser faire le temps pour que ce soit acquis.

Moment 3

Le contenu des propositions est particulièrement riche. Il concerne essentiellement ici, l'outil « **emploi du temps visuel** » Le Conseiller aborde la conception de l'outil, son utilisation et les objectifs visés avec l'enfant TSA (qu'il différencie de l'usage qui peut en être fait avec le reste du groupe classe). Les propositions sont précises et **pointues**. Il fait le plus souvent le lien entre le **théorique** et la **mise en oeuvre pratique**. Il **s'ajuste** en fonction du déroulement de l'échange au cours de l'entretien conseil. L'autoconfrontation du conseiller fait ressortir ici le « **genre** » des conseillers. Il met l'accent sur des « gestes du métier » ACM3C1-46 – « *Donc on arrive, on regarde ce qui se passe réellement et on se dit là y'a un problème là qui est prioritaire, donc faut qu'on règle d'abord ce problème là.* » Il s'appuie à la fois sur ses observations de l'élève en classe et sur ses connaissances. Les propositions renvoient au **fonctionnement cognitif spécifique** de l'enfant TSA. Ainsi il aborde les difficultés des élèves TSA dans la « **Gestion des processus** » et les « **fonctions exécutives** » : Plus précisément, il fait le lien entre cet outil et le besoin pour l'enfant TSA d'être aidé pour les activités de **planification et d'organisation** mais aussi faire face au **manque de flexibilité**. Il s'agit concrètement de permettre la compréhension du déroulement de la journée, d'aider aux transitions d'activité ou de lieu, aider à faire face aux changements. F1M3C1- 9 « *parce que ça, ça permet d'anticiper, et ça aide à changer d'activité* »

Il aborde également les **difficultés d'accès à l'abstraction** et le besoin d'apporter **un soutien visuel** : Il propose d'ajuster les images (leur taille jugée trop petite) et le curseur (élément jugé encore trop symbolique par rapport au développement de cet élève par le conseiller et l'AVS)

Il aborde également le « **Faire sens** » pour l'enfant TSA et les besoins de **soutien à la compréhension du**

langage oral via le support en image F1M3C1- 33 « on puisse bah utiliser ça tel que, et dire juste avant de changer d'activité, euh pour aider à renforcer l'oral » Il fait donc le lien avec la fonction cognitive « La phasie » et les **difficultés de langage et communication** des élèves avec TSA.

Ici le conseiller propose des **ajustements** car l'outil a déjà été construit via une proposition passée. Il met l'accent sur le fait **d'utiliser cet outil de manière très régulière** (dans le film de manière implicite et dans l'auto-confrontation de manière explicite), car ce n'est pas fait. Cependant, Il n'explique pas vraiment pourquoi ni à l'Enseignante ni à l'AVS. Il ne fait pas le lien avec la théorie (alors qu'il en a probablement la connaissance) F1M3C1-16 – « *toi, tu vois, tu peux prendre le relais et travailler avec lui.* » ACM3C1-3 « *je ne veux pas leur dire vous n'utilisez pas assez l'emploi du temps* » ACM3C1-20- « *c'est quelque chose qui se pratique de manière régulière, c'est du systématique et y'a des raisons* » Il fait allusion au besoin d'apprentissage par répétition et sans erreur.

Implicitement dans le film mais aussi dans l'autoconfrontation, il soulève **la répartition des tâches** de l'enseignante et l'AVS.

Pour la **conception**, il s'adresse plus à l'Enseignante. Pour la **mise en œuvre**, il s'adresse plus à l'AVS. ACM3C1- 32- « *Mais il faut que par exemple, François régulièrement prenne Ali, le mette devant l'emploi du temps et au besoin lui fasse déplacer le curseur...* »

➤ **Les interactions (Conseiller/enseignant/AVS)**

Moment 1

Ce moment se caractérise par un **monologue** du Conseiller. (aucun temps de parole pour E1 et AVS1) Il parle calmement, sur un ton assuré. Il a un débit assez lent, il fait de courtes pauses. Il marque quelques « accents » (voix qui monte et volume légèrement plus fort) sur « Parce que ça a un intérêt » « ça rien que ça » « quel est l'intérêt » Ainsi il marque ce qui est important pour lui. (**micro-gestes de voix**).

Le dire du conseiller est dans une position forte, dans un **champ d'expertise**.

Il est **adressé** directement à L'enseignante. Il utilise le **"tu"**. En seconde intention il s'adresse à l'AVS. Il l'interpelle à la troisième personne, **par son prénom**. F1M1C1-1 « *c'est ce que je disais à François* » (micro-geste de l'usage du mot) . Lors de l'auto-confrontation, le Conseiller exprime l'importance de ses missions auprès de l'AVS. Lors des séances de classe, il travaille avec lui, à ses côtés. Le regard du conseiller se déplace au cours de l'échange et des interactions. Il va de face (où se trouve le support) vers la droite ou la gauche (où se trouve soit l'enseignante , soit l'AVS)- (**micro-geste Le Regard**)

Le conseiller fait des constats. Il dit ici aux autres (enseignante et AVS) comment sont les choses (on peut caractériser son **propos d'assertif**). "c'est". Il a une position marquée et claire. Cela montre son **engagement**. Il utilise un **vocabulaire spécifique** aux apprentissages et renvoie à des savoirs. Le contenu reste le plus souvent explicite et accessible. Il fait **une « traduction « de son savoir**. Il vulgarise : "*stockage*" (fonction mémoire), « *comptine* » et « *système de numération base 10* » (mathématiques), la « *motivation* » (intérêts restreints de certains élèves TSA). Il n'utilise pas les termes spécifiques qui renvoient au fonctionnement cognitif de l'élève TSA. (**micro-gestes de l'usage des mots**). Le propos s'appuie sur des exemples concrets.

Il apporte des **explications** et **justifie** ses propos. "parce que ... " Il utilise le **"Nous"** qui englobe toute l'équipe (C1, E1 et AVS1) mais aussi le **"On "** qui renvoie plus au Conseiller et ses préoccupations –

Le conseiller fait beaucoup de gestes avec ses mains pour illustrer son propos. Il semble habité par son

discours.(**micro- gestes de posture**)

Les interlocuteurs semblent être dans une **position d'Ecoute** avec juste des "hum" et des "hochements de tête" – Nous pouvons penser qu'il s'agit d'une **validation implicite** (pas de contradiction) du propos du conseiller. L'auto-confrontation validera cette hypothèse.

On note que le Conseiller, l'Enseignante et l'AVS restent **assis**. Seuls les regards, les têtes et les bustes bougent.

(**micro-gestes de positionnement tactique**)

Moment 2

Ce moment se caractérise par **un échange** entre les trois acteurs. Il y a **dialogue** et la situation fait **débat**. La voix est claire et posée. Le ton reste calme malgré les divergences de point de vue.(**micro-geste de voix**)

Le Conseiller débute l'échange par **l'interpellation** directe de l'Enseignante F1M2C1-1- "*t'as vu c'était...*" Il base son propos sur un vécu commun : l'observation réelle de la séance. F1M2C1-1- "*Parce que quand il dénombrait les enfants...*" . Cela participe **l'enrôlement**, à l'implication des acteurs dans la situation d'échange, pour favoriser une **Co-analyse** de la situation. (**micro-gestes de l'usage du mot**). En effet, depuis le début de l'entretien conseil, ni l'Enseignante ni l'AVS n'ont encore pris la parole. Il poursuit l'échange par **un constat** F1M2C1-5 « *il touche... mais c'est pas adapté* » Ce constat n'est **pas partagé** par l'enseignante. La situation bascule. **Le débat** s'enclenche par la prise de parole de l'enseignante. Il regarde les interlocuteurs, se tourne vers eux (**microgeste de voix et de posture**). Le Conseiller se met alors plus en retrait et dans une **posture d'écoute**. Il la laisse dérouler son propos explicatif et son argumentation. **Il intervient ponctuellement** à deux reprises s'appuyant sur le registre de la « **croissance** » Il ne semble pas partager l'analyse de l'enseignante et de l'AVS et **met en doute son analyse** de la situation. F1M2C1-5 ;6 - "*Ah oui tu crois* " "*Parce que tu crois que ...*" . Ceci est également marqué par des **micro-gestes de posture** : bras croisés, moue de la bouche, petit sourire en coin, tête qui se baisse et des **micro-gestes de voix** : le ton utilisé est dubitatif. Cette différence de point de vue est exprimée par chacun des acteurs dans l'auto-confrontation. ACM2C1-1 « *Et elle a sa vision des choses* ». C'est alors que l'AVS intervient et argumente dans le sens de l'Enseignante. Ils font comme bloc face aux propos du conseiller. Il y a alors échange entre eux : F1M1AVS1- 16-« *En tout cas moi j'ai remarqué une chose c'est que quand il a compté euh* » ,... 17- « *mais quand il est arrivé au bout du banc, il l'a pas oublié* ». Puis réponse de l'enseignante -18 « *il n'a pas oublié* » « *il savait bien ce* » et retour AVS – 20 « *Donc il savait quand même ce qu'il faisait* »

Le Conseiller ne développe **pas d'argumentation** dans ce moment. Il est presque dans une position de « **laisser faire** », Alors que l'enseignante et l'AVS eux, s'autorisent à développer leur argumentation et sont dans une position plus « **d'affrontement** ».

Ils utilisent un langage commun basé sur leur observation du vécu. Ils décrivent et explicitent. Ils n'interpellent pas directement le Conseiller. Ils restent sur l'agir de l'enfant. Ils essaient de **convaincre C1** par des arguments concrets.

L'auto-confrontation montre que chaque acteur est **conscient de cette différence de point de vue**. Ils donnent une explication : pour le Conseiller, c'est la complexité de la situation qui est **partiellement analysée par l'enseignante**. Pour l'Enseignante et l'AVS, c'est la **méconnaissance de l'enfant au quotidien** qui ne permet pas au Conseiller d'avoir la bonne analyse. ACM2E1-6 - « *Pour nous Albert était dans l'erreur dans ce qu'il disait, parce que c'était à un instant t ce qu'il a vu...* »

Pour terminer l'échange, Le Conseiller utilise le "ON" qui englobe le Conseiller, l'Enseignante et l'AVS. Il fait alors une conclusion sous la forme de **prescription injonctive** : F1M2C16 « *Je pense que là, il faut qu'on l'arrête....* »

Chacun **reste sur ses positions**. L'auto-confrontation nous montre que pour le conseiller ce n'est pas si tranché (où il n'en a pas conscience) ACM3C1-32- « *Moi je l'entends... je leur fait entrevoir que ça peut être ça mai que ça peut être aussi ...* »

Le Conseiller utilise dans ce moment un **langage commun**, excepté le verbe « *dénombrer* » qui dans cette situation renvoie à un concept mathématique.

Ici le **temps de parole** est **presque égal** entre le Conseiller et l'enseignante. Celui de l'AVS est légèrement inférieur.

On note que le Conseiller, l'Enseignante et l'AVS restent **assis**. Seuls les regards, les têtes et les bustes bougent. (**micro-gestes de positionnement tactique**)

Moment 3

L'échange débute par l'**intervention du Conseiller**. Il s'adresse à l'**enseignante et à l'AVS**. La voix est calme et posée. Le conseiller marque de courtes pauses et met l'accent sur certains mots. Il les appuie. (**micro-geste de voix**) Il **interpelle indirectement** l'AVS : F1M3C1-1- « *Comme je le disais à François...* » Son regard est face, en direction du tableau (sur lequel est affiché l'outil emploi du temps dont il est question dans l'échange). Il fait ainsi explicitement appel à son **vécu commun** avec l'AVS. Il poursuit cette phase d'**enrôlement** des acteurs dans la situation en pointant un **outil concret**, tangible et visible par tous. Il **valorise** explicitement cet outil : F1M3C11- « *l'emploi du temps visuel.. là qu'est super détaillé.. - 3 ça c'est intéressant* » . Il valorise ainsi de manière implicite le travail de l'enseignante qui a créé et mis en place cet outil avec l'aide de l'AVS.

L'échange se poursuit par des **descriptions** du vécu basées sur l'**observation** faite en classe en amont de cet entretien –conseil. On note l'utilisation d'un temps du passé: "il était" " je lui montrais" " les autres écoutaient". Le Conseiller fait également **des constats** : "C'est intéressant" "ça se voit" " ça demande ". On note alors l'emploi du présent.

Le Conseiller **argumente** son propos et le justifie. " parce que" "donc" à partir de **ses connaissances** ou son **ressenti** " je pense que" " parce que ça, ça permet de " ou de son **expérience** de terrain.

Durant cette phase, l'enseignante et AVS sont à l'écoute et n'interviennent que par des « hum » ou « hochements de tête »- « soutien du regard ».(**microgestes de posture, de regard**)

L'enseignante n'intervient qu'au moment où le Conseiller fait une **suggestion** à l'AVS. Ainsi commence une phase de **Co-analyse**. Les acteurs confrontent leur vécu, leurs questions de manière libre. Dans ce moment, **chacun** semble avoir une **place**. L'auto-confrontation de L'Enseignante et de l'AVS montrent un **ressenti positif** de la situation d'échange. Par contre pour le Conseiller, le **Dire** pose un **souci** quand il s'agit d'aborder des difficultés, de "critiquer" le travail de l'Enseignante . Il est « *mal à l'aise* » et a besoin de prendre des **précautions** : « *j'enrobe* » (**micro-geste de l'usage des mots**). On note alors la présence du **conditionnel** via le "peut-être tu" et du "ON" (qui englobe l'équipe et du coup n'incrimine personne) ou un **adressage indirecte** "et après pt'être les photos sont un peu ... petites". Il ne dit pas "tu as fait des photos trop petites". Le destinataire n'est pas directement dans la boucle. Il emploie également des formules de « faux » doute "je sais pas si ..."

alors qu'il sait très bien, qu'il a son avis sur la situation. Il laisse alors l'AVS et l'Enseignante échanger. L'Enseignante va être plus dans l'écoute et la description "après c'est tous les lieux..." alors que l'AVS va être dans l'écoute et l'argumentation. Il donne son avis. " En tout cas moi j'aime bien que .." .

Le Conseiller fait des **suggestions au cours de l'échange**. Il **valide** également certains choix de l'Enseignante. C'est lui qui **termine l'échange**, par une **valorisation** d'un autre outil construit par l'Enseignante. L'autoconfrontation nous montre que le Conseiller a beaucoup de reconnaissance pour le travail de l'enseignante et de l'AVS

ACM3C1-53- " D'autant plus que si y'avait ça dans toutes les classes, ce serait déjà bien »

Le conseiller utilise un **vocabulaire commun** pour partager le contenu de ses propositions. Il **vulgarise** les notions théoriques. (souci de se faire comprendre?) . Il utilise de nombreux micro-gestes de posture allant de mouvements du doigt, de mains, au bras (amplitude différente) pour étayer ses propos. Il favorise ainsi **l'attention conjointe** avec l'équipe.

Ici le temps de parole du conseiller est supérieur à celui de l'AVS et de l'enseignante. Cependant, on note que l'AVS et l'enseignante s'expriment presque autant.

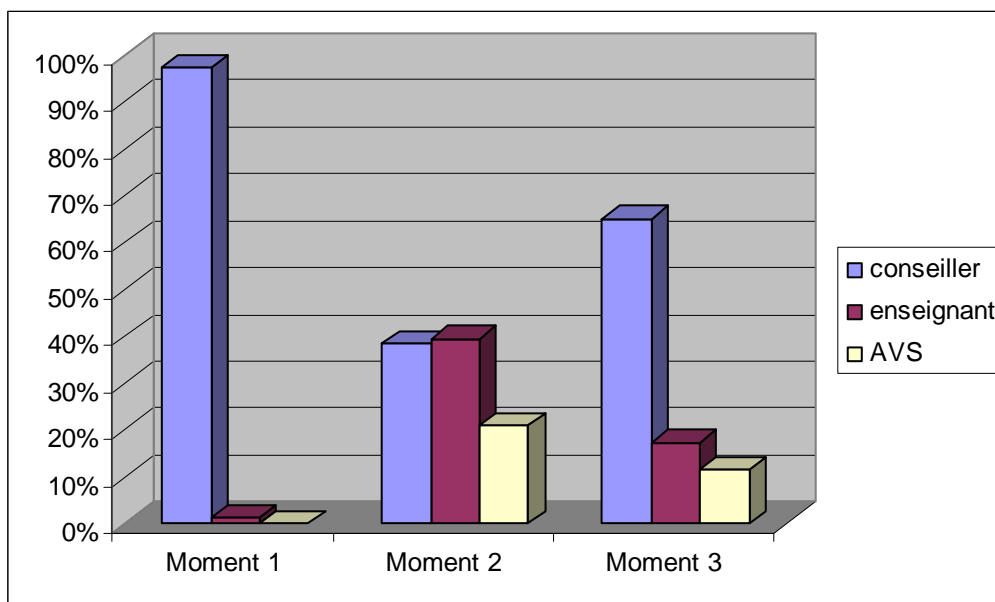
On note que le Conseiller, l'Enseignante et l'AVS restent **assis**. Seuls les regards, les têtes et les bustes bougent. (**micro-gestes de positionnement tactique**)

➤ Le temps de parole

Ce graphique met en évidence la répartition inégale des temps de parole.

(**micro-geste de temps**)

- variation selon le moment
- variation selon le statut



La répartition entre le temps de parole du conseiller, de l'enseignante et de l'AVS varie en fonction de la structure et du type d'interaction du moment. On perçoit ainsi par le temps des **interventions** de chaque acteur.

La participation de chacun au **dialogue** est ainsi mise en avant.

- Dans le moment 1, on note la structure « monologue » de l'intervention du conseiller.
- Dans le moment 2, la situation fait débat et on note que chacun y participe de manière conséquente. Le dispositif le permet et les acteurs se sentent assez à l'aise pour apporter leur argumentation. En effet, l'Enseignante et l'AVS ont l'habitude par leurs fonctions passées de débattre. L'enseignante a travaillé dans un service de soin où les réunions de synthèse pluridisciplinaires sont hebdomadaires. L'AVS a des responsabilités associatives importantes. Il est régulièrement amené à parler et argumenter.
- Dans le moment 3, L'enseignante est très préoccupée par la situation, par cet outil. Elle est en attente des « conseils pour en améliorer l'efficacité. Elle est alors plus dans une posture d'écoute. Elle apporte seulement quelques explications. Cela explique la part moins importante de sa participation.

➤ **La prescription du conseil**

Moment 1

Dans ce moment 1, il y a **une** seule prescription. Elle se fait sous la **forme injonctive** "faut aller ". Cependant, l'AVS identifie un autre mode de conseil "au cours de l'action" lors du temps de présence du Conseiller en classe. Cela se fait alors sous forme d'aide et de suggestions.

Moment 2

Dans ce moment 2, le Conseiller fait **une** seule prescription. Elle se fait de **manière injonctive masquée** : F1M2C1-21- «Non mais je pense que tout ça, est en train de murir gentiment » (il faut laisser murir cela). L'autoconfrontation montre que pour le Conseiller, la prescription se base pour lui sur une **observation "pointue"** de la situation. ACM2C1-32- « *Il faut être pointu dans l'observation, il faut avoir une observation pointue* ». Il ne prend pas réellement en compte l'analyse proposée par l'Enseignante et l'AVS.

Moment 3

La prescription se fait **tout au long** de l'échange par des **suggestions** " *peut-être tu peux ...*". Cela se fait également de **manière implicite** au travers des **validations/ invalidations des propos** de l'AVS ou de l'Enseignante. F1M3C1-1- «*l'emploi du temps qui est super détaillé* » F1M3C1 -3 « *ça c'est intéressant* », F1M3C1- 69 « *oui , Bah justement, la collation c'est impeccable parce que ...* » en réponse à une description de l'enseignante. On note également **deux injonctions** en fin d'échange. F1M3C1-64 ;65- " *Il faut que ce soit le même matériel*" "*il faut que ce soit identifiable*". Ici on rejoint à nouveau la question du SENS..

L'autoconfrontation du Conseiller fait ressortir le « **genre** » des Conseillers. Il indique des points saillants de leur façon de fonctionner. C'est marqué ici par le " **ON** " ACM3C1-39- " *on conseille, on ne donne pas des ordres. Euh ce n'est pas des injonctions, on conseille*". Des contradictions entre les dires du Conseiller dans le film et ce qu'il pense faire (dire) sont mises en évidence. Il ne semble pas avoir conscience de ce décalage.

➤ **La réception du conseil par l'enseignante (et l'AVS)**

Moment 1

Elle se caractérise par une **position d'écoute**. L'enseignante et l'AVS sont **attentifs**. On identifie des micro-gestes de posture « hochement de tête » et des "hum". Ils montrent via l'autoconfrontation une **perception positive** du conseil.

Moment 2

L'enseignante et l'AVS entendent l'analysent du Conseiller. L'autoconfrontation révèle explicitement qu'ils ressentent cet échange comme **nécessaire et positif**. Cependant, **ils ne la valident pas**. (pas d'effet performatif ?)

Moment 3

La réception du conseil sur une prescription passée a donné lieu à la construction de l'outil « emploi du temps » (effet performatif). Dans ce moment, il y a ajustement. En effet pour le Conseiller, cette **réception a été partielle**. Il veut aller plus loin dans la réflexion avec l'équipe.

Cette **réception** se manifeste par des "hum" et des "d'accord" "oui" ouais" ou des écholalies "oui un peu petites" de l'Enseignante ou de l'AVS "ouais" "c'est parlant". Ils manifestent ainsi leur **approbation aux suggestions** ou à l'argumentation du Conseiller. On note aussi des **micro-gestes de regard** (vers l'outil ou les interlocuteurs), des micro-gestes **de posture** (main au menton). Ils montrent des postures **d'attention et écoute**. L'Enseignante est très **concentrée**. Elle regarde finalement peu les autres dans l'échange. Il faut la solliciter ("hein") pour qu'elle tourne la tête. C'est confirmé par l'autoconfrontation.

Pour l'Enseignante et l'AVS, les conseils sont **validés**. Ils ont des **effets performatifs** sur l'aménagement de l'outil. L'Enseignante a modifié le curseur. Elle note cependant que la mise en œuvre reste complexe en raison des réalités matérielles de la classe. Nous avons peu d'information sur l'utilisation de l'outil.

On note également que au delà de l'outil, le conseil met en réflexion l'Enseignant et l'AVS. ACM3E1-13- « *oui de réfléchir sur d'autres choses, et pour Ali mais aussi pour mes autres élèves.* »

Il permet aussi à l'AVS de s'auto-évaluer. ACM3AVS1- 10- « *... ça me permet de voir si on est en concordance, si je fais quelque chose de valable ou si faut que je fasse autrement....* »

➤ **Les préoccupations des acteurs**

Moment 1

Pour le conseiller:

- La question du "**sens**" des apprentissages pour **l'enfant**.
- **Aider** l'Enseignante et AVS pour **adapter** leur **agir** (effet performatif souhaité) et à travers cela le bien être de l'enfant via accessibilité des apprentissages.

Pour L'Enseignante :

- Ses préoccupations rejoignent celles du Conseiller sur le "**sens**" que donne l'enfant TSA aux activités, aux apprentissages. S'ajoute à cela de manière implicite le "sens" en terme de "à quoi **ça** sert" pour l'enfant. Au delà de ça, nous pouvons entendre "à quoi **je** sers moi, en tant qu'enseignante".
- Elle est également préoccupée par **l'évaluation** des capacités de l'enfant. (On le retrouve dans ses entretiens exploratoires et à d'autres moments de l'auto-confrontation.)

Pour l'AVS:

- **Apprendre** pour bien (mieux) faire son travail. Effet performatif pour **améliorer l'accompagnement** de l'élève TSA.

Moment 2

Pour le Conseiller :

- Il montre toujours une préoccupation par "**le sens**". Ici encore l'autoconfrontation, il convoque le rapport au sens pour l'élève TSA. Il associe la capacité de l'enfant à mettre du sens à la validation de la compétence travaillée. Métaphore avec la construction d'un mur.

ACM3C1-13- « *Pour moi ,pour l'instant c'est pas validé, moi je valide pas ça comme porteur de sens. »*

- prise en compte du **temps de parole** des membres de l'équipe et de la nécessité de **l'échange** .

ACM3C1- 29- « *Quand j'étais en train de faire l'entretien, je me disais, ils parlent pas beaucoup. Et donc je crois qu'après à un moment donné, j'ai fait des arrêts... parce que je me disais « bon allez-y »*

- **Pertinence** de son **analyse**: basée sur une **Observation pointue**. Pendant l'autoconfrontation, il poursuit la justification de son point de vue.
- **Reconnaissance** son agir, de ses capacités de conseiller. Ce moment 2 lui pose problème car il y a mise en doute de son point de vue par le bloc Enseignante/AVS .

Pour l'Enseignante:

- **Reconnaissance** : Faire reconnaître son point de vue, pertinence de son analyse par le Conseiller via prise en compte de ses arguments basés sur la connaissance de son élève.

Pour l'AVS:

- Faire reconnaître les **compétences de l'élève**
- **L'échange** possible avec le Conseiller et l'Enseignante

Moment 3

Pour le Conseiller :

- **Le « sens » : pour l'enfant** : ici il veut affiner sa prescription pour permettre à l'enfant d'accéder au sens via cet outil. **Pour l'équipe** : Donner du sens à la situation pour l'Enseignante et l'AVS via la **Transmission d'un contenu**.
- **Le « Dire »** : Comment dire les choses : en(je)ux de l'énonciation
 - o visée **Ethique**: Respect et bienveillance envers E1 et AVS1, reconnaissance et valorisation du travail effectué.
 - o visée de **maintenir le lien** avec E1 et AVS1.
 - o visée de **compréhension** par E1 et AVS1 .
- **Prise en compte des préoccupations** de l'Enseignante et de l'AVS.

L'auto-confrontation montre que le Conseiller est capable d'identifier certains points du **fonctionnement des enseignants**. Il se base aussi sur cela pour "tenir conseil". Il ne choisit pas les points évoqués au hasard. Il part **du vécu** de la classe et de ce qu'il a **identifié par expérience** comme pouvant **poser problème à l'enseignant**. Ici il a identifié plusieurs points:

- o **L'efficacité des outils** proposés par le Conseiller : " ils n'y croient pas"
- o **le travail en plus** : Engagement de l'enseignant dans la mise en oeuvre = adhésion au projet)

- **Rapport au handicap** : L'enfant handicapé est un enfant "comme un autre". Pour lui, cela demande donc une réflexion particulière sur les notions **d'adaptation, de compensation**.

Le Conseiller montre qu'il doit composer avec les préoccupations de chacun. ACM3C1-51- *"parce qu'on a la problématique de l'enfant, la problématique de l'enseignant..."* Et on est obligé de faire avec tout ça ".

Cependant, dans le film, de manière plus générale, il laisse peu de place à l'enseignant pour exprimer explicitement ses préoccupations lors de l'entretien-conseil.

Pour l'enseignant:

- Les préoccupations de l'Enseignante rejoignent celles du Conseiller sur l'**utilisation** et la mise de « **sens** » sur la situation et l'utilisation de cet outil. Cette préoccupation s'inscrit dans la durée (deux ans).
- On note la préoccupation par la **mise en oeuvre matérielle** du conseil et la difficulté entre le prescrit et le réel pour aboutir à un résultat concluant.
- On note aussi la préoccupation par la **place de l'enfant TSA** par rapport aux autres .

Cela correspond bien à ce qui avait été identifié par le conseiller.

Pour l'AVS:

- La préoccupation centrale semble être la **place de l'enfant TSA dans le groupe**

ACM3AVS1- 2 - *"j'ai ressenti ... qu'il fallait qu'il entre dans le groupe, qui se sente scolarisé à peu près comme les autres..."* " *parce qu'y s'appropriait le même matériel que les autres"*

- Construire des **compétences professionnelles** - (auto) évaluation de ses actions auprès de l'enfant

ACM3AVS1- 10 " *si je fais quelque chose de valable ou si faut que je fasse autrement. Donc pour moi c'est intéressant.* »

Gestes , micro-gestes professionnels et obstacles didactiques

L'analyse des séquences filmées et des autoconfrontations nous permettent d'identifier plusieurs gestes professionnels du conseil (Alin 2010). Nous pouvons également identifier les obstacles didactiques pour ces situations.

Moment 1

Gestes professionnels de conseil

- Transmettre-Le Partage
- (S') Observer - Le Regard
- Théoriser- Epistémologie (en mode mineur, via la vulgarisation ?)
- Intervenir-Le Dialogue

Les obstacles didactiques

- L'Ecoute- Posture Dedans/Dehors : ici C1 est très « dedans », E1 et AVS1 n'ont pas (ou peu) d'espace pour s'exprimer. C'est renforcé par le côté assertif du propos.
- La Distance- L'implication : ici C1 est très impliqué par ses "croyances" et laisse peu de place à E1 et AVS1

Micro-gestes en jeux

- Posture

- Voix (ton, rythme)
- Regard
- Temps (temps de parole)
- Usage du mot
- Positionnement tactique

Moment 2

- Co-analyser- Le Débat
- Décrire/Faire Décrire- Le Primat de l'action
- Guider- l'Autonomie ? "je leur fait entrevoir" " je pointe"
- Conseiller- Donner-Recevoir ? " je mets une petite piste" "on met le focus" (mais ici il y a plus donné que recevoir)
- Décrypter - Donner du sens à la situation (analyse hyper fine de la situation)
- Intervenir-Le Dialogue

Les obstacles didactiques:

- Ecoute - Posture dedans /Dehors
- Grain d'analyse- Multiréférentialité : Enseignement général/spécialisé TSA conduit à une analyse différente entre C1 et E1
- Le Dire- Les en(je)ux d'énonciation- ACM2C1-34 "après je vais pas dire "vous avez tort"

Micro-gestes en jeux

- Posture
- Voix (ton, rythme)
- Temps (temps de parole)
- Usage du mot
- Positionnement tactique

Moment 3

- Co-analyser- Le Débat
- Décrire/Faire Décrire- Le Primat de l'action
- Décrypter - Donner sens à la situation ????
- Etre Disponible- Le Lien = geste empêché
- Identifier les compétences en jeu- Savoir Professionnels
- Théoriser - Epistémologie
- Transmettre- Le Partage
- Intervenir-Le Dialogue

Obstacles didactiques :

- Le Dire - En(je)ux d'Enonciation
- Le Jugement - L'Epoché

Micro-gestes en jeux

- Posture
- Voix (ton, rythme)
- Regard
- Temps (temps de parole)
- Usage du mot
- Positionnement tactique

• 12b – Conseiller novice C2

A partir de l'analyse des moments 1, 2, 3 du film et des auto-confrontations correspondantes. Reprise des indicateurs

➤ **Architecture:**

Moment 1

Ce moment de l'entretien- conseil constitue le **début** de la **phase d'analyse**. Cette architecture est pensée en amont par le conseiller C2 et perçue par l'enseignante E2

Pour C2, c'est un moment délicat auquel il est particulièrement sensible. C2 accorde de l'importance à sa mise en œuvre. Il s'agit de trouver l'équilibre dans l'analyse et le conseil pour pouvoir garder le lien. Ce moment 1 se décompose en trois parties :

- **rappel du vécu**, d'un **élément passé** : La conseillère rappelle une situation vécue avec l'Enseignante lors de la dernière visite. Elle peut constater si les prescriptions faites ont été mises en œuvre ou pas. F2M1-C2-1- *Alors on avait parlé de ... »*
- **Co-analyse** : La conseillère engage une co-analyse avec E2 et **ajuste** alors la prescription passée en fonction de ses observations et la prise en compte des propos de E2. Elle termine cette phase par de nouvelles **prescriptions injonctives** F2M1-C2-13- *« mais l'action faut vraiment la provoquer »*
- **Conclusion** : La conseillère fait une **synthèse** de ce qui vient de se dire.

Moment 2

On distingue trois parties :

- **appel au vécu commun** : la conseillère démarre ce moment en s'appuyant sur la séance observée en classe :
- **Phase d'échange et d'analyse**. Elle est perçue par la conseillère et l'enseignante. Elle s'appuie sur la description, des observations de la conseillère. Elle se termine par la prescription + justification de celle-ci.
- **Conclusion** : Validation de E2 F2M2E2-15- *« Ouais »*

Temps de parole de la conseillère largement supérieur à celui de l'enseignant (presque 95%) Il se termine

par une validation de l'enseignante. Cette fin concernant « l'attention » sert de transition au moment suivant.

Moment 3

Ce moment se situe en fin de l'entretien-conseil. Il est perçu ainsi par la Conseillère. Elle identifie un changement de posture physique de E (vers la détente). Il est identifié par C2 comme une **phase de conseil** et elle le distingue des phases de questionnement et d'analyse. Elle a un ressenti très positif. Ce moment me semble significatif car il s'agit d'un moment où l'enseignante s'autorise à poser une question.

- **questionnement** : La Conseillère enrôle l'équipe E2/AVS2 en posant une question.
- **Phase d'échange** : Co-analyse de la situation par la conseillère et l'enseignante. Se termine par une suggestion, un « conseil » = *délibération* ?
- **Validation de la prescription** : le moment se termine par le commentaire de l'enseignante validant la proposition « ouais »

➤ Contenu des propositions:

Moment 1

Le contenu se construit à partir de l'**observation** et l'évaluation faite avant l'entretien par la conseillère et avec l'étayage des propos de l'enseignante. Il concerne d'une part **les outils** : construction de l'emploi du temps visuel. La conseillère, dans ce moment, n'apporte pas d'éléments concrets sur la construction de cet outil.

Elle donne son analyse sur son utilisation future. Elle ne fait pas référence à des savoirs spécifiques concernant le développement cognitif des TSA. Elle ne renvoie pas aux **difficultés de planification, d'abstraction** ou le **manque de flexibilité** (intolérance aux changements) qui peuvent justifier l'utilisation de cet outil spécifique.

Le contenu est peu ou pas théorisé (épistémologie). Elle renvoie cet outil à « le déroulement de la matinée c'est acquis ». Elle propose alors un ajustement de son utilisation avec un autre objectif.

Elle aborde alors d'autre part une **fonction cognitive**: la **phasie** (langage verbal/ en réception/émission). Là encore, conseillère fait des constats généralistes mais n'apporte pas d'éléments spécifiques concernant le développement spécifique de la communication chez l'enfant TSA.

L'analyse est alors incomplète ou non pertinente. La notion d'acquisition chez l'enfant TSA est à questionner car souvent différente de celle d'un élève avec fonctionnement neuro-typique.

Moment 2

Le contenu des propositions se construit à partir du constat des difficultés de l'élève **observées** lors de la séance. Il porte également sur une **fonction cognitive** : la **fonction exécutive de planification**. La conseillère évoque les difficultés pour l'élève de traitement simultanément des informations : Elle renvoie l'enseignante au traitement tâche par tâche. Il n'est pas envisagé de manière spécifique aux élèves TSA par la conseillère C2. Pas de

vocabulaire spécifique employé ici C2 parle « d'objectif » et la notion de "segmenter" est retenue par l'enseignante et validé.

Moment 3

Le contenu concerne un autre point spécifique du développement des élèves TSA : **les relations que l'enfant TSA peut établir avec les autres enfants** (« les amis »). Pour répondre aux doutes et problème posé par l'enseignante, la conseillère lui propose d'observer les relations "naturelles" qui s'établissent. Elle s'appuie sur son « bons sens » et ce qui lui semble « évident ».

Ici la pertinence de ce contenu est à discuter. Effectivement il est très important d'observer finement le comportement de l'enfant TSA pour comprendre son fonctionnement singulier (valide). Cependant la notion de "relation naturelle" reste complexe si on prend en compte les troubles de la communication et de la relation sociale spécifique des élèves TSA.. Cet élément spécifique n'est pas évoqué par la conseillère. Il n'y a pas de doute émis ou de précaution évoquée.

Cette proposition est comprise par l'Enseignante comme un « recentrage ». La nécessité d'observer n'est pas explicitement perçue par l'enseignante.

➤ **Les interactions (Conseiller/enseignant/AVS)**

Moment 1

Les interactions langagières sont de l'ordre de l'échange cordial. Le ton est calme et posé pour la conseillère comme pour l'enseignante. Le volume des voix est assez faible. Il y a peu de moments de silence. **Seule l'AVS ne parle pas**. Elle est dans l'écoute et le manifeste par des mouvements d'acquiescement de tête à plusieurs reprises.

La conseillère s'adresse à l'enseignante avec l'utilisation du « on » qui veut dire nous ou du « tu » et plus par le regard à l'AVS. Elle fait des constats et des suggestions.

L'enseignante ne s'adresse pas directement à la conseillère. Elle utilise le « on » pour parler d'elle et de l'AVS. Le registre employé par la conseillère et l'enseignante est de l'ordre du langage commun. Pas de termes spécifiques concernant le handicap ou les TSA.

L'échange se construit dans une analyse conjointe de la situation évoquée. L'enseignante argumente et justifie sa pratique ou sa non pratique. Il y a une écoute mutuelle. Elle se concrétise par le regard, les hochements de tête mais aussi la prise de note par la conseillère et la mise des lunettes.

Moment 2

Le ton de la conseillère et de l'enseignante est calme et posé. Le volume des voix est toujours assez faible. Le déroulement de la parole est assez lent, avec des pauses courtes. (**Micro-geste de la voix**). Elle s'adresse plus particulièrement à l'enseignante « TU » et regard en témoin tourné vers AVS (qui a assisté de près à la situation)

.

Le registre de langage est "commun". Il n'y a pas de termes spécifiques utilisés concernant le handicap ou les

troubles TSA. (**micro-geste de l'usage du mot**). La conseillère étaye son discours avec de nombreux gestes de mains. Elles tournent, se posent. Elles servent de ponctuation. (micro-gestes de) Les interactions sont perçues par l'enseignante comme des temps d'échange, de conseil (mot cité à plusieurs reprises) et "d'intervention".

Le lien (micro-geste proxémie / distance personnelle)) est maintenu tout au long de ce moment malgré les remarques de la conseillère sur le travail de l'enseignante. Elle émet des critiques de manière indirecte et des précautions avec l'utilisation du conditionnel et du « peut-être ». C'est un moment ressenti comme positif par l'enseignante : "**pas de jugement**". Perception du bien fondé du geste professionnel de conseil « Le jugement ('époché) »

L'enseignante valide l'analyse de la conseillère et apporte des éléments au besoin.

Moment 3

Ce moment se caractérise par une **question de départ** de la conseillère C2 - Cette question amène à **un début de co-analyse avec l'AVS et l'enseignante**. L'AVS prend la parole pour la première fois. Elle se manifeste vivement, le volume de sa voix est assez fort. L'enseignante lui coupe la parole (stress-préoccupation) tout en validant les propos (**constat**) de l'AVS

L'entretien se poursuit par une **question** de l'enseignante adressée à la conseillère. Cela entraîne une **description** du vécu par l'enseignante et une **posture d'écoute** chez la conseillère. (**micro-geste de posture**)

Cela conduit à la poursuite de la Co-analyse et à une **prescription par suggestion** de la part de la conseillère. Adressage direct de C2 à E2 « TU »

L'enseignante poursuit ses constats et commence par "non mais" (pas satisfaite de la réponse?) Cette intervention est considérée comme **un conseil** (le conditionnel utilisé appuie ce ressenti de C2)

Le ton utilisé est toujours calme et posé. La conseillère appuie son propos par de nombreux gestes des mains. Elle regarde l'enseignante (cadrage, apaisement). Elle fait une moue avec la bouche confirmant l'écoute de la situation et lui reconnaissant sa **complexité**.

L'enseignante semble plus agitée, elle a la jambe qui bouge, elle manipule son stylo, fait des clics répétitifs et termine en le jetant sur la table.

Elle exprime une forme d'agacement et d'émotion au travers de son corps. Cela n'a pas été perçu par la conseillère de manière explicite. (micro-gestes de posture, voix)

Dans ces trois moments comme lors de tout l'entretien, L'enseignante est face à la conseillère. Les trois personnes restent assises. Seuls les mains, les bras, les têtes et les bustes bougent. (micro-geste de « positionnement tactique »)

➤ La prescription du conseil

Moment 1

Elle se fait après observation et écoute de la description de la situation par l'enseignante. Elle s'ajuste au

contexte. Il s'agit de 2 **prescriptions injonctives** F2M1C2-13- « *L'action faut vraiment la provoquer* ».- 16- *La solliciter, la renforcer* »

Et une prescription **suggérée** ou masquée F2M1C2- 18- « *Donc l'emploi du temps je pense que c'est toujours d'actualité mais avec une utilisation particulière autour du langage* »

Moment 2

La prescription du conseil se fait par des prescriptions suggérées ou **masquée** (via de l'implicite) F2M1C1- 1- "*il n'y avait peut-être pas à multiplier les difficultés*" et conditionnel – 12-« *ça mériterait d'être bien ciblé à chaque fois* »

injonctive avec l'emploi de l'infinitif/impératif F2M2C2- 9- "*fixer un et un à la fois*"

Moment 3

Elle est "tissée" après l'écoute de la description de la situation par l'enseignante E2.

Elle fait appel au "bon sens" de la conseillère à ce qu'elle ressent comme l'évidence.

Elle n'est pas construite explicitement à partir de la connaissance spécifique du fonctionnement cognitif de l'enfant TSA

Elle est faite sur le mode de la **suggestion**. La conseillère emploie le conditionnel et « peut-être » F2M3C2-11- « *Ce serait bien plutôt d'observer les relations naturelles... euh peut-être qu'il n'y en a pas pour le moment... Continuer à observer ce qui se passe....peut-être faire une liste ...* »

➤ **La réception du conseil par l'enseignante (et l'AVS)**

Moment 1

La réception du conseil passé est **partielle** : Elle a été **entendue** par l'enseignante E2, validée mais **pas encore mise en œuvre**. La question se pose concernant les obstacles à cette mise en œuvre. L'enseignante explicite et argumente.

Moment 2

L'analyse du moment d'auto-confrontation nous permet de comprendre que la conseillère perçoit la « réception du conseil » par l'enseignante. ("c'est entendu")

La réception du conseil par l'enseignante se manifeste via des **approbations régulières** pendant l'entretien-conseil. On observe aussi le ressenti positif de cette réception pendant l'auto-confrontation.

Il s'ajoute à cela des actes non verbaux comme celui de la **prise de note** par l'enseignante pendant l'entretien conseil. L'enseignante souligne à nouveau ce fait pendant l'auto-confrontation (on le retrouve aussi sur d'autres temps du film)

On note un effet performatif du conseil pour E qui prend conscience du changement à opérer dans sa pratique pendant l'entretien conseil mais de manière renforcée lors de l'auto-confrontation.

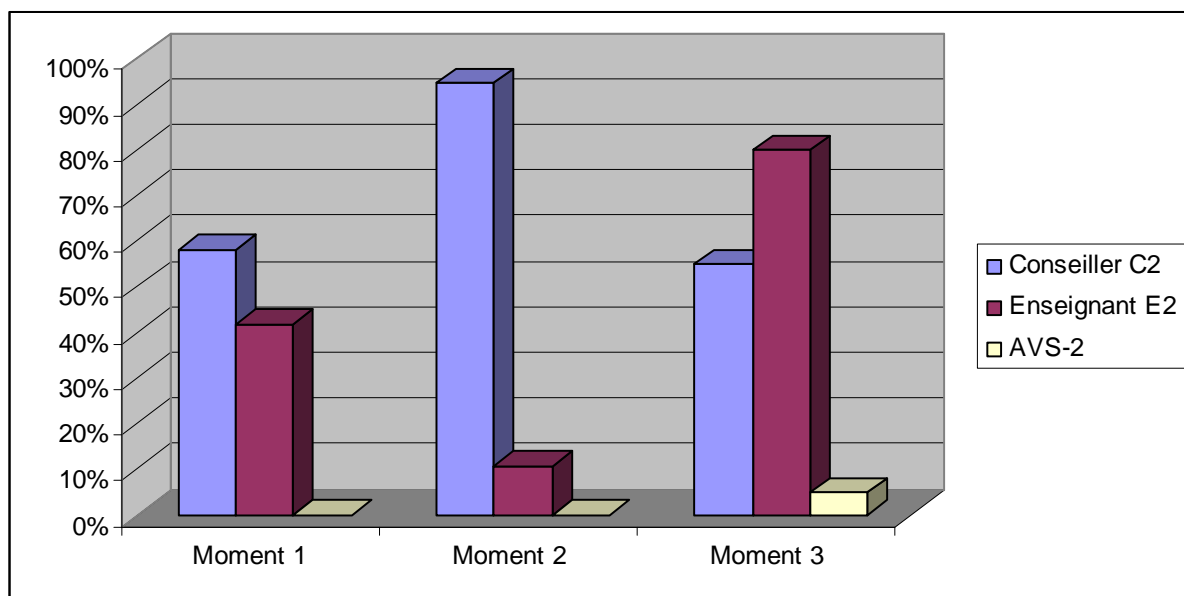
Moment 3

La réception du conseil se fait pendant l'entretien par **des hochements de tête**. Elle se poursuivra par l'auto-confrontation : le « recentrage » opéré par la conseillère est perçu par l'enseignante. Elle manifeste ici dans

l'auto-confrontation une sensibilité plus importante à la forme du conseil qu'à son contenu. Elle perçoit très positivement la manière de procéder de la conseillère. » très bien » « très finement ».

A la toute fin de l'entretien-conseil (pas dans les moments choisis), E2 se lève et dit « Bon bah y'a du boulot, va falloir s'y mettre ». Cela laisse à penser(en plus des éléments de l'autoconfrontation) qu'elle va prendre en compte les prescriptions, les conseils pour modifier ou ajuster sa pratique.

➤ Le temps de parole



Ce graphique met en évidence la répartition inégale des temps de parole, des **interventions** de chaque acteur. La participation de chacun au **dialogue** est ainsi mise en avant. On observe :

- variation selon le moment
- variation selon le statut

Nous relevons le fait que l'AVS parle très peu tout au long de l'entretien. Pour elle il s'agit de son premier entretien- conseil « formel » avec la Conseillère.

La répartition entre le temps de parole de la conseillère et l'enseignante varie en fonction de la structure et du type d'interaction du moment.

Dans le moment 1, l'enseignante argumente et justifie ses actions. Dans le moment 2, elle est dans une posture d'écoute, en attente des conseils et de l'analyse de la conseillère. Dans le moment 3, elle est très impliquée et c'est elle qui amène la situation problème ce qui explique son temps de parole supérieur à celui de la conseillère.

➤ Les préoccupations des acteurs

Moment 1

Ici, ce sont les auto-confrontations de la conseillère et de l'enseignante qui nous permettent d'avoir accès à leurs préoccupations.

Pour la conseillère : On note ses préoccupations concernant :

- **la mise en œuvre** (ou non mise en œuvre) du conseil passé. Ici, elle doit rester disponible et ouverte, **maintenir le lien** même si prescription n'est pas effective. Elle considère ce passage comme un moment **délicat**.
- **la réception du conseil** par l'enseignante. « moi faut pas que je fasse ressentir ça comme un examen » Elle montre une **sensibilité au sentiment de jugement** de sa façon d'agir par l'enseignante E2

Pour l'enseignante : de manière plus implicite, en validant les propositions de la conseillère,, elle nous montre sa préoccupation à **améliorer sa pratique** dans le but **d'aider l'enfant TSA** mais aussi **ses camarades** « Les outils qu'elle me propose, de construire pour Walid vont être très utiles à d'autres... »

Moment 2

Pour la conseillère

On peut y avoir accès par le film et les auto-confrontations. Elles sont multiples et elles concernent :

- La compréhension et la **prise en compte de l'agir de l'enseignante** (ses objectifs , ses gestes, sa posture, son analyse)
- la volonté de **garder le lien** tout au long du moment "délicat" de cette phase d'analyse
- **La réception du conseil**: sa compréhension par l'enseignante et son suivi (effet performatif)
- l'intention de **transmettre** et partager ses observations et son analyse avec l'enseignante

Pour l'enseignante

- **Améliorer sa pratique** pour un " bénéfice" de l'enfant TSA mais aussi des autres. Elle est dans l'écoute des "conseils"
- Le fait de **ne pas se sentir jugée**.

Moment 3

Pour la conseillère :

Le film met en évidence la préoccupation de la conseillère.

- **La relation que l'enfant construit avec les autres** (le "vivre ensemble"). Elle pose alors la question " il a des amis maintenant ou pas ?". Elle s'adresse ici à l'enseignante comme à l'AVS. Cette question renvoie (de manière imprévue) l'enseignante à ses propres préoccupations.

Pour l'enseignante :

Dans ce moment, l'enseignante exprime ses préoccupations de manière explicite :

- **Relation enfant TSA/groupe classe**. Elles concernent aussi la relation de l'enfant et ses camarades.

La conseillère et l'enseignante ont une **préoccupation commune**. Il s'agit de la répartition des élèves pour l'an prochain. Cela semble très important pour elle. Elle montre des **signes de stress ou d'agacement** dans les gestes qu'elle fait. Elle revient sur cette problématique alors même que la conseillère vient de lui faire une suggestion.

L'auto-confrontation nous permet de dégager le fait qu'elle est dans l'émotion.

Cette préoccupation est **prise en compte** par la conseillère. On le note par **le temps** qu'elle laisse à l'enseignante pour **décrire la situation**. Elle est dans une posture **d'écoute**. Elle **répond** à cette préoccupation en faisant une

suggestion à l'enseignante.

Cependant, la conseillère ne semble pas percevoir explicitement l'émotion et le poids de cette question pour l'enseignante. Elle ne perçoit pas non plus l'apaisement qu'elle lui apporte par son recentrage calme et posé sur la vie de la classe.

Geste professionnels, micro-gestes et obstacles identifiés

L'analyse des séquences filmées et des auto-confrontations nous permettent d'identifier plusieurs gestes professionnels du conseil (Alin 2010). Nous pouvons également identifier les obstacles didactiques pour ces situations.

Moment 1

Geste professionnel de conseil

- Co-analyser/ Le Débat
- Conseiller / Donner-Recevoir
- Etre disponible / Le lien
- Intervenir/ Le Dialogue

Les obstacles didactiques

- Le jugement: préoccupation par la réception du conseil : comment il est pris par l'enseignante

Micro-gestes en jeux

- Posture
- Voix (ton, rythme)
- Proxémie (distance personnelle)
- Temps (temps de parole)

Moment 2

Dans ce moment, beaucoup de gestes professionnels sont identifiés bien que la séquence soit courte. Certains gestes professionnels sont identifiés aussi par l'enseignante. Elle perçoit alors les intentions de la conseillère et/ou les partage.

- Décrire et Faire Décrire/ Le Primat de l'action
- Identifier les compétences en jeu/ savoir professionnel
- **Co-Analyser** et décrypter/ Le Débat
- **Conseiller**/Donner-Recevoir (nombreuses références au conseil par l'enseignante E2-10;3;1;7;14)
- Transmettre-/Le Partage
- **Etre disponible**/ le lien
- **Intervenir**/ Le Dialogue
- Guider / l'Autonomie
- Intervenir/ Le Dialogue
- (S) Observer/ Le Regard

Les obstacles didactiques:

Ils sont d'avantage envisagés par l'enseignante E2, ici en « creux » avec une comparaison d'intervention d'autres professionnels

- Le Jugement / L'époché
- Le Dire / Les en(*je*)ux d'énonciation

Ils peuvent aussi être évoqués par la conseillère C2

- Le Grain d'analyse / La multiréféentialité

Moment 3

Gestes professionnels de conseil :

On retrouve dans ce moment les gestes professionnels de :

- Co-analyse / Le Débat
- Conseil / Donner –Recevoir
- Intervenir/ Le Dialogue
- Décrire- Faire décrire/Primat de l'Action
- (S) Observer/ Le Regard (mais par transmission à E2 de son geste à elle)
-

En revanche, apparaît un nouveau geste:

- Passer de l'émotion à l'analyse./ L'implication.

Ce geste semble s'effectuer de manière naturelle et pas encore conscientisée (en émergence)

Obstacles didactiques : Ici, nous pouvons penser que la notion de "confiance" exposée par la conseillère renvoie à l'obstacle de

- Jugement /L'épochè

ANNEXE n° 13- Synthèse analyse descriptive (via concept jorro)

13a – Le conseiller expert C1

Synthèse de l'analyse descriptive des gestes professionnels des conseillers CAS-EH expert et novice à partir de la Matrice de l'agir enseignant (Jorro)

L'analyse des vidéos (verbatim et gestes non verbaux) et du verbatim de l'auto-confrontation nous permet d'identifier des gestes professionnels. Nous mobilisons pour cela la matrice en quatre dimensions issue des travaux de recherche d'A Jorro sur l' « Agir » professionnel des enseignants.

▪ Le conseiller expert C1

I - Les gestes langagiers

1. L'énonciation

Le conseillé expert C1 s'exprime avec une voix grave, posée et calme. Il a un débit assez lent. Il marque des pauses. Le ton est assuré et bienveillant. Il peut lui arriver de ne pas terminer ses phrases (il me le fera remarquer pendant l'auto-confrontation).

On remarque des accents didactiques (voix qui monte, et légèrement plus forte, ou ralentissement) sur certains mots ou passages importants.

« Parce que ça a un intérêt » « ça rien que ça » « quel est l'intérêt »

Il utilise un langage commun, parfois familier (« gamins »). Peu de termes renvoient à un vocabulaire pédagogique ou didactique. On note uniquement l'utilisation de termes mathématiques (« comptine », « dénombrait » « base 10 »). Aucun terme spécifique concernant les troubles du spectre autistique n'est utilisé explicitement au cours de « l'entretien-conseil ».

Il s'adresse à l'enseignante et à l'AVS. Il le fait de manière directe par interpellation et l'usage du pronom « TU » ou « Nous » ou « ON » lorsqu'il parle de l'ensemble de l'équipe (C1 E1 1VS1). Il a recours également à une voix indirecte en utilisant pour l'AVS la troisième personne via son « prénom ».

2. Le non-verbal

L'écoute : Elle est marquée par des moments de silence. Il croise les bras (animés lorsqu'il parle) ou pose ses mains. Il penche très légèrement la tête sur le côté. Il regarde la personne qui parle. Il fait des hochements de tête à plusieurs reprises. Il peut aussi s'avancer légèrement vers l'avant.

On note cependant que le conseiller occupe par sa prise de parole une très grande partie de l'entretien-conseil.

Le regard/visage : Le regard suit le plus souvent la ou les personnes auxquelles il s'adresse (sauf quand il regarde le tableau). Il regarde également en direction de la personne qui lui parle. Il montre des mimiques de face : rictus, légère grimace quand il doute ou hésite, des sourires.

Des gestes : Lorsqu'il s'adresse à l'enseignante ou l'AVS, son corps se tourne légèrement à partir du buste pour se diriger vers l'interlocuteur. Parfois la main va en direction de l'AVS. Lorsqu'il dit

« nous », il pointe son index sur sa poitrine. Il s'implique corporellement.

On observe de nombreux gestes des mains venant soutenir le langage soit de manière très explicite (en mimant des situations, gestes iconiques) soit par la symbolique à laquelle ils renvoient.

Il se tient droit. Son corps est dynamique et animé.

3. Identification et caractérisation des gestes langagiers

a. Les gestes de prescription :

- De prescription injonctive : Elles sont marquées par l'utilisation de la formule « il faut que »

F1M1C1-3 « *Mais faut aller au-delà de ça...* »

F1M2C1-14- « *Je pense que là il faut qu'on le, faut qu'on l'arrête...* »

F1M3C1-64- « *Ah bin mais euh... il faut que ce soit le même matériel... il faut que ce soit identifiable* »

- De prescription suggérée

Le conseiller expert fait des suggestions à l'AVS ou à l'enseignante sur la mise en œuvre de manière explicite :

F1M3C112 « *Peut-être que toi tu vois tu peux prendre le relais et le travailler avec lui* »

F1M3C1-39- *Donc si tu peux remplacer le point jaune par euh, je sais pas, par une petite photo...* »

Il suggère aussi de manière implicite : *"et après pt'être les photos sont un peu ... petites"*. Pour suggérer à l'enseignante de les faire plus grande.

b. Les gestes d'explication, d'argumentation et de justification

Pendant l'entretien-Conseil, le conseiller expert fait des constats, des commentaires : "C'est intéressant", "ça se voit", "ça demande". F1M2C1-5 « *il touche... mais c'est pas adapté* » On note alors l'emploi du présent.

Ils sont généralement suivis de propos explicatifs. Il argumente ses explication et étaye avec des exemples concrets empruntés à la situation réelle de classe. On note la présence de formules " parce que", "donc" " parce que ça, ça permet de "

F1-M1C1-2- « *Et ça, ça leur plait beaucoup. Voilà. C'est-à-dire que après 1 quand on fait la comptine, y'a toujours 2.... Et ça en soit c'est motivant **Parce que** c'est non aléatoire.* »

L'échange se poursuit par des descriptions du vécu basées sur l'observation faite en classe en amont de cet entretien –conseil. On note l'utilisation d'un temps du passé: "il était" " je lui montrais" " les autres écoutaient".

c. Les gestes de questionnement

Le conseiller expert C1 a recours à des formes de questionnement. Il interroge la pratique ou les outils de l'enseignante :

F1M3C1-81- « *C'est les photos des enfants ?* »

Il utilise également le « questionnement constat »

« Ah oui tu crois « « Parce que tu crois que »

F1M3C1- 37- « je sais pas si lui il a accès à cette symbolisation là »

Il n'y a pas de geste de questionnement concernant explicitement l'agir professionnel de l'enseignante.

d. Les gestes d'interpellation

Le conseiller interpelle directement l'enseignante pour la solliciter.

F1M1C1-5 – « après 19, là t'as vu ça patine.. »

F1M2C1-1« Parce que quand il dénombrait les enfants, t'as vu... »

II- Les Gestes de mise en scène des savoirs

1. Le rappel des contenus (savoirs)

A plusieurs reprises, dans les différents moments que nous avons étudiés, le conseiller expert C1 fait des liens entre son observation de l'enfant et des éléments théoriques de « savoir » sur le fonctionnement cognitif des élèves TSA (mémorisation, attribution du sens, intolérance aux changements...). Il le fait de manière implicite en partant d'exemples concrets. Il ne développe pas les théories précisément. Cela passe par la dimension langagière via des constats :

F1M1C1-1 « Parce qu'il y a un intérêt dans le fait de mémoriser des choses et des les restituer [...] c'est le côté non aléatoire. »

F1M3C1-9 « parce que ça, ça permet d'anticiper et ça aide à changer d'activité »

Il marque un accent sur « intérêt » et « ça ». Il marque une légère pause et un léger mouvement du buste vers l'avant. Il souligne les idées importantes. Il sollicite l'écoute de l'enseignant et de l'AVS.

2. Les gestes d'enrôlement

Lors de l'entretien-conseil, lorsque le conseiller souhaite aborder un point particulier en lien avec son observation de l'enfant en classe, il met en œuvre des gestes d'enrôlement, c'est-à-dire ici des gestes qui ont pour but de favoriser l'implication de toute l'équipe à l'analyse de la situation. Il s'appuie alors sur des événements vécus ensemble (rappel du vécu commun) ou favorise l'utilisation du « nous ». Chacun peut ainsi se sentir concerné.

F1M1C1-1- « Nous notre rôle ça va être de mettre du sens sur tout ce qu'il stocke »

Il peut aussi désigner verbalement et montrer par un geste de la main, du bras ou par pointage de l'index, un outils de la classe connu des membres de l'équipe :

F1M3C1-1 Et ce que je disais à François, l'emploi du temps visuel, là (geste du bras vers l'outil accroché au tableau) qu'est super détaillé ; »

3. Gestes de traduction

Comme nous l'avons évoqué au travers des éléments langagiers, le conseiller C1 explique, il a pour préoccupation de rendre compréhensible aux autres membres de l'équipe le fonctionnement de l'élève

TSA. Ici ces explications ont un rôle de « traduction » entre le savoir académique et les pratiques à mettre en place au sein de la classe.

4. Le geste d'institutionnalisation

A plusieurs reprises (particulièrement dans le moment 3), le conseiller soutient la démarche de l'enseignant et de l'AVS dans ce qu'ils ont engagé tout en y apportant par la suite des compléments ou des précisions.

F1M3- C1 - 5- « *Et il est porteur auprès de lui..* » F1M3C1-33 « *Et c'est intéressant aussi parce qu'on peut revenir et dire : on fait ça,, ça et on en est là* »

5. Le geste de confirmation

Le conseiller C1 confirme les décisions prises ou les démarches entreprises par l'enseignant ou l'AVS. Il le verbalise par l'utilisation du « oui »

F1M3C1- 69- « *Oui bah justement, la collation c'est impeccable/ parce que ...* »

III-Les gestes d'ajustement

1. Les gestes de cadrage

Par son intervention récurrente, sa manière de prendre l'initiative de l'échange ou de le terminer, le conseiller expert C1 met en œuvre des gestes de cadrage. La notion du « kairos » prend particulièrement sa place ici. Le cadrage peut prendre une forme de prescription.

F1M1C1-3- « *Mais faut aller au-delà de ça quoi , parce que sinon* »

Il utilise aussi ce geste pour clore une discussion qui ne semble pas faire l'adhésion du groupe :

F1M2C1-21- « *Non mais je pense que tout ça est en train de mûrir euh gentiment ... après.* »

(bras croisés sur la table)

2. geste de balisage

Tout au long de l'entretien, c'est le conseiller qui choisit les points qui seront abordés lors de l'entretien-conseil. Ainsi, il balise par cette prise de « pouvoir » la totalité des moments étudiés. Par son choix d'organisation, il contrôle le déroulement de l'entretien. Il ponctue l'entretien par ses choix. Il s'appuie sur la lecture de sa feuille sur laquelle il a noté ce dont il voulait parler suite à son observation. Le balisage suit l'ordre chronologique de la situation vécue en classe. Il est en quelque sorte le « pisteur » de ce moment d'entretien-conseil.

On note ici en creux le peu de place qu'il laisse ici aux autres membres de l'équipe pour être pleinement « acteur » de la situation.

3. Les gestes d'ajustement par suggestion

Le conseiller expert C1 a repéré des éléments pouvant poser problème à l'enfant au travers des outils proposés et de l'usage qui en est fait par l'AVS ou l'enseignant. Il propose donc des ajustements en

cours de discussion. Il s'appuie tant que possible sur les propos de l'enseignante ou de l'AVS et ajuste à partir de leur dire.

F1M3E1- 28- « oui un peu petites on ... » et il enchaîne F1M3C1- 29- « sont un peu petites mais s'il regarde de près »

Néanmoins, lorsqu'il ne partage pas le point de vue des membres de l'équipe (lors du moment 2) , on note qu'il a du mal à ajuster son propos. Il reste sur ses positions et n'écoute que partiellement les dires de l'enseignante ou de l'AVS.

IV- Les gestes éthiques

1. Gestes de Bienveillance et de valorisation

Au cours de l'entretien mais surtout au cours de l'autoconfrontation, on note le regard bienveillant que porte le conseiller C1 à l'équipe et à l'enfant TSA et ses camarades.

ACF1M2C1- 32 [...] « *Mathilde, ça aussi c'est l'avantage de Mathilde : on a le temps et en plus ça l'embêtait pas du tout de tout recommencer.* 33- « *En tout cas, ça me permet de voir qu'ils ont drôlement bien observé..* »

Il valorise en le reconnaissant l'implication de l'enseignante et tout le travail qu'elle met en œuvre.

ACF1M3C1- 41- « *Bah oui parce que faut pas oublier que on n'est pas dans une structure euh de type établissement. Y'a pas un adulte pour 3 enfants. Y'a 28 élèves dans la classe dont un enfant à des besoins très particuliers [...] mais quand même, c'est une surcharge de travail* »

Pendant l'entretien, il sourit, le ton est calme et posé et le reste malgré les désaccords. . Il s'applique à essayer d'aborder le plus de notion possible, d'apporter son éclairage de manière simple, compréhensible par tous. Par sa présence dynamique, il montre son implication.

2. Gestes de réprobation/ précaution

Pendant l'autoconfrontation, C1 s'arrête sur sa manière de parler à l'équipe. Il note combien il est mal à l'aide quand il doit faire une remarque « négative » sur les décisions prises par l'enseignant ou l'AVS. Il développe plusieurs stratégies :

Soit il se met en retrait (comme dans le moment 2) soit il « enrobe » ses propos.

Il insiste sur le ton et la forme suggestive à utiliser plutôt que de dire les choses de manière trop négative.

ACF1M3C1-37 « *et donc je suis un peu mal à l'aise alors je dis « peut être que les photos sont trop petites » (petite voix) et en même temps, est ce que ça va faire une différence si je dis : « bon bah les photos sont trop petites ! » (voix plus forte)...* »

13b – Le conseiller novice C2

Synthèse de l'analyse descriptive des gestes professionnels des conseillers CAS-EH expert et novice à partir de la Matrice de l'agir enseignant (Jorro)

L'analyse des vidéos (verbatim et gestes non verbaux) et du verbatim de l'auto-confrontation nous permet d'identifier des gestes professionnels. Nous mobilisons pour cela la matrice en quatre dimensions issue des travaux de recherche d'A Jorro sur l' « Agir » professionnel des enseignants.

I - Les gestes langagiers

1. L'énonciation

La voix, le rythme, le ton : La conseillère novice C1 s'exprime avec une voix douce, calme et très posée. Le volume de sa voix est très bas. Le ton est assez monocorde quelque soit la situation. On observe néanmoins des pauses ou des marquages sur les points importants, notamment lorsqu'elle fait des prescriptions. La voix monte alors très légèrement de ton. Elle ralentit également lorsqu'elle développe des explications.

Modalités / registre : Elle utilise un langage commun et soigné. Il n'est jamais familier. Elle utilise un registre simple. Il n'y a pas de mots spécifiques aux troubles de l'enfant TSA. Elle ne fait pas non plus usage dans les séquences étudiées de mots renvoyant spécifiquement à la pédagogie.

L'adressage verbal se fait principalement vers l'enseignante. On note un usage des pronoms personnels.

Elle utilise beaucoup le « je » pour entrer en interaction. Elle s'appuie sur son observation ou son ressenti de conseillère pour débiter l'échange et s'adresser à l'enseignante.

F2M2C2-1- « Euh.. qu'est-ce , dans c'que j'ai vu aujourd'hui en fait euh... je me disais en fait que dans les ateliers... »

Elle utilise le « TU » pour l'interpeller directement sur la situation vécue en classe.

F2M2C2-3-« Quand euh... tu as proposé la l'atelier euh ... avec euh les rythmes là... le rythme couleur . »

Elle utilise aussi un « TU » qui équivaut à un « ON » général. Ce « Tu » relève de tous les enseignants.

F2M1C2-5- Non mais de toute façon c'est aussi l'intérêt ... quand tu proposes une adaptation pour un enfant, y'a d'autres élèves qui vont en bénéficier hein

Elle fait très rarement usage du « ON ». Ici, il peut sembler équivalent à un Nous (toi et moi) mais la suite de la phrase peut nous en faire douter.

F2M1C2-1-« Euh {..} alors on avait parlé de petites euh proposi... enfin j'avais fait des propositions »

Elle s'adressera à l'AVS et à l'enseignante dans le moment 3 par la question

F2M1C2- « 1- Il a des amis maintenant ou pas ? »

2. Le non-verbal

Gestes (mouvements du corps) :

La conseillère novice est assise à la petite table. Ses genoux dépassent légèrement. La position ne doit pas être des plus confortables. Elle se tient droite. Elle est face à l'enseignante et à côté de l'AVS (qui est à sa gauche). On ne note aucun déplacement. La conseillère novice reste assise. Seul son buste bouge. Il s'avance, se redresse, se tourne vers la gauche en direction de l'AVS. Le corps est dynamique et s'anime particulièrement au travers de mouvements de mains. Ces mouvements sont associés au discours. Souvent ils illustrent le propos verbal.

Exemples : Main qui va vers la droite pour signifier ce qui vient après. Mains qui « moulinent » pour exprimer qu'il y a beaucoup. Mains qui se retrouvent les paumes parallèles pour illustrer le mot « limité » ou encore un mouvement de la main et des doigts (index rejoignant le pouce en formant un rond) pour illustrer le mot « ciblé ». Cela a presque des allures de « chef d'orchestre ».

Les gestes des mains sont également des gestes d'écriture : Prise de note de la conseillère C2, jeu avec le stylo.

On observe également des gestes des mains pour mettre ou enlever les lunettes, et d'autres consistant à se passer la main dans les cheveux.

Lors de l'auto-confrontation, C2 exprime ce qu'elle ressent en se voyant et nous dit qu'elle a l'impression de voir un médecin. Elle exprime également que le fait de bouger ces mains vient du fait d'avoir travaillé avec des élèves qui avaient des difficultés de langage, et de compréhension. Elle a pris l'habitude de soutenir ce langage par le mouvement des mains.

Le regard/ le visage : La conseillère novice regarde le plus souvent l'enseignante, soit quand elle s'adresse à elle, soit quand elle l'écoute. Elle regarde également sa feuille lorsqu'elle prend des notes. Son regard est alors dirigé vers le bas

Son regard s'adresse à plusieurs reprises à l'AVS. Soit quand celle-ci s'exprime (moment 3)

Soit quand elle fait appel à des moments vécus ensemble (elle et AVS) dans la classe ou plus largement relevant du quotidien de l'enfant). Ces regards sont courts (1s) et elle revient ensuite vers l'enseignante.

Exemples : moment 1 « repérage dans le temps » ; moment 2 « 4- Lui faire colorier en même temps que repérer les couleurs c'était compliqué. »

Le visage de la conseillère novice C2 reste assez « neutre » pendant les moments choisis.

On note cependant une petite moue de la bouche dans le moment 3 lorsque l'enseignante évoque la complexité de la situation vécue.

L'écoute : La conseillère novice C2 semble développer beaucoup de gestes d'écoute. Cela se retrouve dans le temps de parole accordé à l'enseignante. On le note par ses silences de sa part, sa posture du corps, le regard vers l'enseignante, le fait de retirer ou mettre ses lunettes mais surtout une prise de

notes pendant l'échange.

3. Identification et caractérisation des gestes langagiers

a. Les gestes de prescription :

De prescription injonctive : La conseillère novice au travers de son discours met en œuvre des prescriptions que nous pouvons qualifier d'injonctives. Elles ne se font pas uniquement de manière directe par l'utilisation du « il faut que » mais aussi de manière implicite par l'utilisation de l'infinitif.

F2M1C2-13- « *l'action faut vraiment la provoquer* »

F2M2C2-9 – « *Fixer un et un à la fois* »

De prescription suggérée :

Elle fait des prescriptions de manière suggérée via l'utilisation du conditionnel et du « peut-être que »

F2M1C2-1- « *je me disais en fait que dans les ateliers que tu proposais, y'avais peut-être pas à multiplier les difficultés* »

F2M3C2-11- *voilà peut-être faire la liste en fonction de ... c'qui s'passe d'ici les prochains mois là* »

b. Les gestes d'explication, d'argumentation et de justification

La Conseillère novice C2 prend le temps d'expliquer les remarques ou prescriptions qu'elle fait à l'enseignante. On note l'utilisation du « parce que »

F2M2C2-6- « *Il a mieux réussi avec les gommettes parce qu'il avait plus (appuyé) l'activité graphique..* »

F2M1C2-13- « *Verbaliser parc'que pour l'instant y'a pas beaucoup d'émission* ».

c. Les gestes de questionnement

Le questionnement est utilisé de manière directe dans le moment 3.

F2M1C2- « *1- Il a des amis maintenant ou pas ?* »

Mais aussi de manière plus indirecte en renvoyant l'enseignante à ses propres objectifs avec l'utilisation du « si »

8- *Donc à la limite si c'est l'objectif .. que tu veux euh vérifier.. que tu veux travailler*

Il peut renvoyer à un geste de problématisation de la situation.

II- Les Gestes de mise en scène des savoirs

1. Le rappel des contenus

Dans les moments étudiés, il y a peu de gestes de rappel de contenus explicitement exposés concernant la spécificité du fonctionnement d'un élève TSA. Cependant, on note qu'elle aborde de manière peu conscientisée plusieurs spécificités cognitives au travers de l'utilisation de l'outil emploi du temps. Il s'agit des difficultés de planification et le manque de flexibilité cognitive. Elle ne fait pas le lien explicitement avec ces notions spécifiques au développement de l'enfant TSA. Elle n'y revient pas

pendant l'auto-confrontation.

*F2M1C2- 9 « Et en même temps, le repérage dans le temps euh ts(bruit bouche) il est .. fin y'a pas du tout ... fin y'a beaucoup moins de problèmes par rapport à ça . J'ai l'impression que le rythme de la matinée
C'est bon ça y'est ... C'est acquis »*

Elle aborde des problématiques de manière plus générale notamment en ce qui concerne le langage et la relation aux autres. Elle ne fait pas avec l'enseignante le lien avec les théories se rapportant aux difficultés spécifiques liées à la pragmatique du langage ni à celles concernant les difficultés renvoyées par le trouble des relations sociales.

Pourtant les points abordés font partie du « tableau » clinique des difficultés connues chez l'enfant TSA. Cela se ressent dans ses prescriptions, ses conseils. Elle se réfère à son bon sens et aux évidences et non à des connaissances théoriques.

*F2M3C2- 11-« ce que tu sembles dire, c'est qu'en fait c'est la famille qui provoque un petit peu la relation euh, ce serait bien plutôt d'observer les relations naturelles qui se tissent »
ACF2M3C2-23- « Comment je tisse ma réponse bah (souffle) oui pour moi c'est du bon sens. On va pas forcément faire une liste d'enfants sur une commande de la famille euh »
ACF2M3C2-25- « je pense qu'on irait à l'encontre de l'évolution là en fait hein . Faut laisser les liens se tisser naturellement. Ça paraît évident »*

2. Les gestes d' enrôlement

En début de séquence, c'est toujours la conseillère novice C2 qui initie l'échange. Pour le moment 1 et 2, elle enrôle l'enseignante en faisant appel à un moment vécu avec elle ou à une situation qu'elle a mis en place et sur laquelle elle souhaite revenir. Il s'agit toujours de partir du concret. Pour le moment 3, elle utilise une question.

F2M2C2- 1- « Euh.. qu'est-ce , dans c' que j'ai vu aujourd'hui en fait euh »

Elle s'appuie aussi sur le dire de l'enseignante pour l'impliquer.

F2M3C2-11- « ce que tu sembles dire,... » F2M1C2-13-« comme tu disais... »

Elle renforce le verbal par une présence dynamique et un regard adressé à l'enseignante.

3. Le geste d'institutionnalisation

Dans les moments étudiés, on ne relève pas spécifiquement de geste d'institutionnalisation, c'est-à-dire des gestes qui confirment la démarche entreprise de l'enseignante. Ici la conseillère novice fait une critique de la séquence observée en pointant plus particulièrement, avec bienveillance ce qui n'a pas fonctionné. Ceci dans le but d'aider l'enseignante à améliorer sa pratique, comme elle l'indique dans l'auto-confrontation

ACC2-21- *là je lui, oui j'lui donne les éléments pour analyser et pour construire les séances suivantes donc euh*

C2-25- *Pour qu'elle renouvelle pas la même chose et ...*

C2-27- *qu'elle propose pas une séance euh avec double, triple , euh triple objectif hein*

4. Le geste de confirmation / reprise écholalique

A plusieurs reprises, la conseillère novice reprend le dernier mot prononcé par l'enseignante pour poursuivre l'échange. Il y a même parfois des chevauchements. On le note dans le moment 1

F2M1E2- 10- *« C'est acquis »* F2M1C2- 11- *« C'est acquis mais par contre peut-être que l'emploi du temps.. photo... »*

III- Les gestes d'ajustement

1. Les gestes de cadrage et geste de balisage

La conseillère novice prend soin d'organiser de manière très structurée ses interventions auprès de l'enseignante. La visite est toujours suivie d'un entretien-conseil dont l'architecture en trois parties. Ainsi, elle pose un cadre explicite permettant à l'enseignant de comprendre les « règles », d'avoir des repères rassurants. La conseillère l'exprime lorsqu'elle présente l'entretien. L'enseignante perçoit ce cadrage comme elle nous en informe dans l'auto-confrontation.

AC F2C2 *« Donc voilà. Donc, j'ai convoqué, enfin organisé l'entretien autour de trois parties. »*

ACF2M1- 9- *« C'est une phase qu'elle euh qu'elle avait déjà euh*

Les entretiens que j'avais eu avec elle précédemment sont ... sont cons.. étaient construits de la même façon donc euh ... Enfin c'est construit et en même temps la transition elle se fait naturellement fin tu t'rends pas compte que voilà on change de sujet »

Au cours de l'entretien, dans la partie 3 d'où sont extraits nos trois moments étudiés, le balisage se poursuit. C'est la conseillère qui commence chacun des moments. Elle en termine 2/3.

Cependant, elle ne s'interdit pas de modifier son intervention. Elle s'adapte aux dires de l'enseignante et rebondit comme par exemple dans le moment 3. Elle prend en compte la question de l'enseignante.

2. Les gestes d'ajustement par suggestion

Les gestes d'ajustement concernent la pratique de la conseillère mais aussi la pratique de l'enseignante. Elle fait au cours de ses interventions, des propositions d'aménagement, de modifications pour que l'enseignante ajuste au mieux ses propres propositions par la suite.

IV- Les gestes éthiques

3. Geste d'accompagnement

Par sa présence active tant au niveau des gestes langagiers, que par posture corporelle dynamique au cours de « l'entretien –conseil » mais aussi par ses propos recueillis pendant l'auto-confrontation, on

note que la conseillère novice souhaite cheminer AVEC l'enseignante. C'est pour elle un travail de co-analyse. L'implication des deux acteurs est indispensable. Cela est renforcé par les gestes d'écoute bienveillante et constructive de l'enseignante comme de la conseillère novice.

4. Gestes de valorisation

Pendant cette phase de l'entretien conseil, la conseillère novice développe peu explicitement par son discours d'éléments de « valorisation directe ». Cela se traduit plus au travers de son regard bienveillant, de sa posture d'écoute.

5. Gestes de réprobation/ non validation

A plusieurs reprises, on identifie que la conseillère ne valide pas le travail effectué par l'enseignante. Soit parce qu'il n'a encore pas été mis en place (exemple de emploi du temps dans le moment 1) ou de l'exercice donné dans le moment 2. Pourtant, la conseillère novice C2 reste cordiale, elle garde un ton calme et rassurant. Elle semble ne pas être dans le jugement. Elle s'appuie sur des constats et fait des suggestions pour réajuster.

Pendant l'auto-confrontation, elle nous dit être préoccupée par ces situations qu'elle juge délicates. Elle montre un réel « souci de l'autre »

ACF2MIC2-1 Alors ça, quante j'arrive .. euh aux aménagements, aux adaptations que j'avais proposé et quand je reviens, ça peut être la phase délicate parce que ts(claquement de langue) ça a été utilisé ... ou pas. »

ACF2M2C2-3- « pk »(claquement de lèvres) Et ça peut aussi être assez délicat mais en même temps euh c'est souvent des choses qu'on constate régulièrement. Euh .. d .des difficultés euh rencontrées pour tous les profils d'élèves hein