



**HAL**  
open science

## Spécialiser des enseignants ? -Evaluation des effets d'un dispositif de formation

Catherine Pellenq, Aurélie Ducrot, Renaud Javellas, Geneviève Girard

### ► To cite this version:

Catherine Pellenq, Aurélie Ducrot, Renaud Javellas, Geneviève Girard. Spécialiser des enseignants ? -Evaluation des effets d'un dispositif de formation. La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, 2010, 51, pp.1-14. hal-01292648

HAL Id: hal-01292648

<https://hal.univ-grenoble-alpes.fr/hal-01292648>

Submitted on 23 Mar 2016

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

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



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

## Spécialiser des enseignants ?

-Evaluation des effets d'un dispositif de formation-

Catherine Pellenq\*\*\*<sup>1</sup>, Aurélie Ducrot, Renaud Javellas\*, Geneviève Girard\*

Résumé : Nous avons évalué les effets d'un dispositif de formation d'enseignants spécialisés du premier degré dans le domaine de l'Adaptation Scolaire et de la Scolarisation des élèves Handicapés. Les résultats montrent les effets significatifs de la formation sur les quatre niveaux d'impact étudiés (les réactions des stagiaires, leurs apprentissages, leurs comportements et les résultats), et donnent des pistes pour son optimisation. Ils révèlent que le dispositif est efficace pour transformer les pratiques ordinaires en véritables pratiques spécialisées, pour faire évoluer les enseignants « généralistes » en enseignants « spécialistes » et donnent de nouveaux arguments pour réfléchir à la professionnalisation et au métier d'enseignant spécialisé.

Mots clé : évaluation, formation, enseignants spécialisés.

Abstract : We have conducted an evaluation of a in-service training program to become special educational needs teachers. The results show the beneficial effects of the training on the four different impact levels studied (reactions of students, learning, skills and behaviors, results) and give new ideas for improving the training. They show the strong effectiveness of the device to change ordinary practices into really expert ones, to convert generalist teachers into specialist ones. They also provide new arguments to think about vocational training of special educational needs teachers.

Key-words: assessment, training program, special educational needs teachers.

---

<sup>1</sup> \*\*Laboratoire des Sciences de l'Education, Grenoble, enseignant-chercheur en psychologie, \*formateurs à l'IUFM/Université Joseph Fourier, Grenoble.

L'inclusion de tous les enfants à besoins éducatifs particuliers, en situation de difficulté d'adaptation et d'apprentissage ou en situation de handicap, pose le problème de la construction des compétences des enseignants ordinaires comme celles des enseignants spécialisés et interroge inévitablement les modalités de formation des enseignants. Avant de proposer des formations nouvelles pour tous, peut-être est-il utile de partir d'un bilan d'expériences réalisées. L'objectif de cet article est de faire connaître les objectifs, les modalités et les résultats des dispositifs de formation liés à l'Adaptation scolaire à ceux qui s'interrogent sur la formation des enseignants spécialisés, soit parce qu'ils en sont les acteurs, soit parce qu'ils vont le devenir.

Précisons tout d'abord que les dispositifs d'aide aux élèves qui rencontrent de graves et durables difficultés d'adaptation et/ou d'apprentissage au cours de leur scolarité relèvent de l'« Adaptation Scolaire et de la Scolarisation des élèves Handicapés ». L'ASH<sup>2</sup> réunit ainsi dans un même ensemble le champ de l'adaptation et celui du handicap, considérant d'une part qu'il y a un continuum entre les grandes difficultés scolaires et les troubles des apprentissages, et d'autre part que les handicaps ne sont que relatifs à des situations. Les dispositifs institutionnels spécifiques de l'adaptation (RASED, SEGPA<sup>3</sup>) et du handicap (CLIS, UPI<sup>4</sup>), sont inclus dans les établissements scolaires ordinaires et impliquent des enseignants spécialisés. Ces enseignants acquièrent le plus souvent leur qualification après une formation spécialisée qui a été longtemps dispensée par quelques centres de formation dont le centre national de Suresnes<sup>5</sup> et depuis dix ans maintenant aussi par tous les IUFM de France. La spécialisation des enseignants est validée par une certification (CAPA-SH<sup>6</sup> et 2 CA-SH<sup>7</sup>, déclinés en différentes options).

L'IUFM de Grenoble prépare depuis 1998 les enseignants du premier degré à la prise en charge d'élèves en grande difficulté et/ou en situation de handicap<sup>8</sup> Depuis 2004, il y prépare

---

<sup>2</sup> Construite sur l'ancienne A.I.S. cf. la circulaire n°2002-113 du 30 avril 2002.

<sup>3</sup> RASED : Réseau d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté ; SEGPA : Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté, auxquels nous pouvons ajouter les EREA : Etablissement Régional d'Enseignement Adapté. Dans le second degré, certains enseignants spécialisés assurent les fonctions d'éducateur.

<sup>4</sup> CLIS : CLasse pour l'Inclusion Scolaire ; UPI : Unité Pédagogique d'Inclusion au sein des collèges et des lycées.

<sup>5</sup> Anciennement CNEFEI, aujourd'hui INSHEA de Suresnes.

<sup>6</sup> Certificat d'Aptitude Professionnelle pour les Aides spécialisées, les enseignements adaptés et la Scolarisation des élèves en situation de Handicap

<sup>7</sup> Certificat Complémentaire pour les enseignements Adaptés et la Scolarisation des élèves en situation de Handicap

<sup>8</sup> Pour le premier degré, toutes les options ne sont pas ouvertes. Seules trois d'entre elles sont proposées aux enseignants : l'option D qui forme les enseignants spécialisés chargés de l'enseignement et de l'aide pédagogique aux élèves présentant des troubles importants des fonctions cognitives, l'option E qui forme les

aussi les enseignants spécialisés du second degré<sup>9</sup>. Les dispositifs de formation ont été bâtis en fonction de référentiels nationaux qui définissent les compétences spécifiques d'un enseignant spécialisé<sup>10</sup>.

Aujourd'hui, la question de la pérennité de ces formations spécialisées se pose, en particulier pour celles qui relèvent de l'Adaptation dans le premier degré. Preuve en est la baisse régulière des effectifs pour la formation F et la suspension totale des départs en formation pour la formation E dans l'académie de Grenoble depuis deux ans. Est-ce sur la base d'un constat d'échec de la formation que ces décisions se prennent ? Nous allons essayer d'apporter des éléments de réponse à cette question.

Cet article présente une étude conçue pour évaluer les effets d'un des dispositifs de formation ASH de l'IUFM de Grenoble, étude qui utilise un cadre théorique et une méthodologie inspirés du modèle dit de Kirkpatrick. L'évaluation s'est limitée à la formation au CAPA-SH option E, qui s'adresse aux enseignants du premier degré chargés des aides pédagogiques adaptées. Après la description des effets attendus en termes de compétences professionnelles à construire, puis celle du dispositif de formation mis en œuvre, nous procéderons à l'évaluation des effets de la formation sur les stagiaires.

Les compétences attendues d'un enseignant spécialisé aux aides à dominante pédagogique (option E)

Jusqu'à présent, les compétences des enseignants spécialisés sont définies dans un référentiel national. Il y est signifié que l'enseignant spécialisé intervient auprès « d'élèves manifestant des difficultés avérées à comprendre et à apprendre alors même que leurs capacités intellectuelles sont normales<sup>11</sup> ». Il se distingue des autres enseignants car il n'enseigne pas dans une classe donnée et par la nature de l'aide qu'il apporte aux élèves : il apporte une aide pédagogique quand par exemple la maître G apporte une aide « rééducative » qui fait plutôt évoluer le rapport au savoir des élèves. Ce « maître E » a pour mission la prévention, le repérage des difficultés, la mise en œuvre des aides spécialisées et des remédiations à l'école maternelle ou élémentaire. Il est le plus souvent intégré dans un réseau d'intervenants

---

« maîtres E » chargés des aides pédagogiques adaptées, et l'option F qui forme les enseignants spécialisés chargés de l'enseignement et de l'aide pédagogique auprès des élèves des établissements secondaires.

<sup>9</sup> Pour le second degré, seules les options D et F sont ouvertes.

<sup>10</sup> A partir du *Bulletin Officiel spécial* n°4 du 26 février 2004 et notamment l'arrêté du 5 janvier 2004, le décret n°2004-13 du 5 janvier 2004, la circulaire n°2004-026 du 10 février 2004.

<sup>11</sup> A partir de la circulaire n°2004-026 du 10 février 2004.

spécialisés auprès des élèves en difficultés (RASED<sup>12</sup>), équipe mobile au service d'une circonscription ou d'une ou plusieurs écoles. Par ailleurs, cet enseignant spécialisé a un rôle de personne-ressource auprès des équipes éducatives : il apporte son expertise, contribue à la définition et à la mise en oeuvre des aides dans l'école.

Plus précisément, ses compétences s'organisent autour de trois missions :

- Une mission de prévention des difficultés d'apprentissage ou d'insertion dans la vie collective ;
- Une mission de remédiation des difficultés. L'enseignant spécialisé doit mettre en place des actions qui visent la maîtrise des méthodes et des techniques de travail, la stabilisation des acquisitions, la prise de conscience des manières de faire pour réussir, en accompagnement et en complément des mesures de différenciation prises par le maître de la classe et l'équipe pédagogique ;
- Une mission de personne-ressource pour l'équipe. L'enseignant spécialisé doit apporter son concours aux équipes pédagogiques pour l'analyse et le traitement de ce qui peut faire obstacle aux apprentissages des élèves. Il contribue, avec les autres enseignants, à identifier les besoins éducatifs particuliers de certains élèves, il favorise autant que possible la mise en oeuvre dans les classes d'actions pédagogiques différenciées et adaptées et il participe à l'élaboration progressive et adaptée du parcours scolaire des élèves.

### **Les dispositifs de formation pour spécialiser des enseignants à l'aide aux élèves en situation de handicap ou éprouvant des difficultés scolaires graves**

Actuellement, dans le premier degré, la spécialisation s'acquiert au cours d'une formation en alternance qui fait s'articuler dans la même année, des périodes de pratique professionnelle dans les établissements sur poste spécifique d'enseignant spécialisé<sup>13</sup>, et des périodes de formation en regroupement à l'IUFM.

La formation en regroupement à l'IUFM est composée de différents modules, de 25 à 50 heures chacun, organisés autour de trois grandes unités de formation : « pratiques

---

<sup>12</sup> Les RASED sont le plus souvent composés d'un psychologue scolaire et d'un ou plusieurs enseignants spécialisés, soit E, soit G.

<sup>13</sup> Ceci ne vaut que pour les enseignants du premier degré. Les enseignants du second degré restent sur leur poste.

pédagogiques différenciées et adaptées aux besoins particuliers des élèves » ; « pratiques professionnelles au sein d'une équipe pluricatégorielle »; et « pratiques professionnelles prenant en compte les données de l'environnement familial, scolaire et social ». Quatre-cents heures de formation sont ainsi assurées par une équipe de formateurs qualifiés composée d'enseignants-chercheurs, d'enseignants spécialisés, de personnel d'encadrement, d'acteurs de terrain. La formation a été dès le début fortement « universitarisée », 45% des enseignements sont assurés par des enseignants-chercheurs qui interviennent autant dans les blocs disciplinaires (les disciplines de l'école) que dans les blocs transversaux (psychologie, philosophie, pédagogie, TICE) et dans le suivi du mémoire professionnel. La rédaction d'un mémoire demande aux stagiaires d'analyser une situation professionnelle avec des outils théoriques et méthodologiques identifiés, afin d'évaluer l'effet de leur pratique sur les acquisitions des élèves, et leur permettre l'innovation. L'analyse de la pratique, pivot des enseignements en didactique et en pédagogie est proposée pour réfléchir aux décisions, aux actions, et pour accompagner le changement de posture des stagiaires. Des séminaires d'analyse psychologique de la pratique sont proposés pour les aider à comprendre leurs difficultés professionnelles, à analyser la dimension intersubjective du métier.

L'accompagnement du stagiaire sur son poste (il y consacre 480 heures sur l'année) est fait par les formateurs IUFM, les conseillers pédagogiques et des tuteurs de terrain.

Ce cadre commun s'applique à chacune des options de spécialisation.

Pour l'option E, le dispositif de formation a été adapté au long cours depuis sa création, anticipant le changement de paradigme de l'école qui intègre (loi 1975) à l'école qui inclut (loi 2005<sup>14</sup>). Il a pris en compte l'évolution du métier d'enseignant spécialisé<sup>15</sup>, qui est de plus en plus amené, après l'analyse des difficultés, à intervenir dans les classes aux côtés de leurs collègues pour prévenir comme pour remédier les difficultés d'apprentissage<sup>16</sup>.

Au terme de la formation arrive l'examen de certification qui atteste des compétences spécialisées du candidat. Il se déroule dans l'école qui accueille les élèves présentant des besoins éducatifs particuliers, 1 à 7 mois après la fin de la formation. La commission

---

<sup>14</sup> La loi du 11 février 2005 institutionnalise en particulier la scolarisation de tous les élèves en situation de handicap dans l'école la plus proche de leur domicile.

<sup>15</sup> La formation a en particulier été construite autour des nouvelles fonctions des personnels spécialisés dans le traitement de la difficulté scolaire, aujourd'hui clairement définies dans la circulaire n°2009-088 du 17 juillet 2009.

<sup>16</sup> Ce dispositif ayant pour premier avantage d'éviter la stigmatisation de l'élève et le décalage avec la classe que les pratiques de regroupement pouvaient entraîner.

d'examen, émanation du jury académique, est composée d'un jury composite comprenant 2 inspecteurs de l'Education Nationale dont un spécialiste ASH, un enseignant de l'option, et un formateur.

### **Les dispositifs de formation remplissent-ils leur fonction ?**

Après 8 années de fonctionnement, d'expérimentation, de pilotage au plus près des besoins des stagiaires et des contraintes institutionnelles, l'équipe des formateurs ASH de l'IUFM de Grenoble a eu le souci d'évaluer le travail fait, et s'est interrogée sur l'efficacité du dispositif mis en place pour spécialiser des enseignants dans le traitement de la difficulté scolaire et du handicap. Les formations répondent-elles aux besoins des enseignants, leur permettent-elles vraiment d'acquérir de nouvelles connaissances et de nouveaux savoir-faire ? Ceux qui en ont bénéficié savent-ils utiliser leur spécialisation dans leur pratique professionnelle en situation de travail ? Y a-t-il eu d'importants écarts entre les objectifs fixés et ce qui a été réalisé ? Nous souhaitons par ce témoignage amener des réponses à ces questions qui alimentent la réflexion sur les dispositifs de formation à mettre en œuvre.

### **Evaluer les effets d'une formation**

Mesurer les effets d'un programme de formation demande une méthodologie particulière (Le Boterf, 2006) et ne devrait pas se limiter à une mesure simple comme la satisfaction des acteurs, même si c'est la pratique la plus courante. Le modèle formalisé de Donald Kirkpatrick (cf. Kirkpatrick et Kirkpatrick, 2005), très utilisé dans le monde du travail, a l'intérêt de prendre des mesures multiples pour évaluer l'efficacité d'une formation (Meignant, 2003 ; Bates, 2004). Il propose en particulier de considérer quatre « niveaux d'impact » hiérarchisés. Le niveau 1 concerne « les réactions », le ressenti des stagiaires vis à vis du programme de formation ; le niveau 2 concerne « les apprentissages », il évalue les connaissances acquises par les stagiaires durant la formation ; le niveau 3 concerne « les comportements », il évalue la mobilisation des connaissances en situation professionnelle ; le niveau 4 concerne « les résultats finaux », il évalue le retour sur investissement.

L'enquête dont il est fait état ici est inspirée de ce modèle. L'équipe de formateurs ASH et l'enquêtrice externe mandatée pour réaliser le travail d'évaluation ont cherché des indicateurs pour ces quatre niveaux d'impact.

## Méthodologie

Compte tenu des moyens et du temps imparti, notre équipe a limité le champ de son évaluation. Dans la formation au CAPA-SH option E seuls les effets des enseignements sur la maîtrise de la langue ont été évalués, parce qu'ils représentent la partie la plus conséquente de la formation et qu'ils constituent une entité bien définie.

Un groupe contrôle a été utilisé pour comparer les effets du dispositif : il s'agissait du groupe des nouveaux stagiaires regroupés pour un premier contact à l'IUFM en juin de l'année avant leur formation. Il constituait un groupe contrôle adapté : ancienneté importante (plus de 10 ans en moyenne dans l'Education Nationale), profil professionnel et motivation comparables. Ce groupe contrôle était constitué d'enseignants « généralistes », faisant fonction dans les dispositifs de l'ASH depuis deux ans en moyenne et souhaitant se spécialiser, alors que le groupe expérimental était constitué d'enseignants formés et devenus « spécialistes ».

		Stagiaires 2006-2007 Groupe expérimental n= 22	Stagiaires 2007-2008 Groupe contrôle n=22
Sexe	Femme	20	20
	Homme	2	2
Ancienneté moyenne dans l'ASH		2 ans et 1 mois	2 ans
Niveau de diplôme	BAC	6	5
	L2	4	5
	L3	10	11
	M1	1	1
	M2	1	0

Tableau 1 : Caractéristiques et effectifs des deux groupes de comparaison.

Pour considérer les 4 niveaux d'impact, nous avons choisi d'étudier la satisfaction des stagiaires (évaluation de niveau 1), de tester les connaissances nouvelles acquises en formation (évaluation de niveau 2), d'évaluer les compétences utilisées lors d'une étude de

cas (évaluation de niveau 3), et enfin de recueillir les résultats à la certification qui atteste des compétences spécialisées mises en œuvre à moyen terme sur le lieu de travail (évaluation de niveau 4). Nous avons comparé le groupe expérimental et le groupe contrôle sur les épreuves de niveaux 2 et 3. Aucun participant n'est informé de l'existence de ces évaluations avant d'y être soumis.

Toutes les données ont été recueillies en aveugle et traitées par une personne externe, qui ne fait pas partie de l'équipe d'intervenants chargés de réaliser le programme<sup>17</sup>.

### **Evaluation du niveau 1: le questionnaire de satisfaction**

L'évaluation de la satisfaction des stagiaires par rapport à la formation a été réalisée grâce à un questionnaire de satisfaction comprenant 38 items. Celui-ci était composé de trois parties : satisfaction par rapport à l'organisation générale de la formation, satisfaction par rapport aux enseignements, suggestions pour l'amélioration de la formation. Dans les deux premières parties, les stagiaires devaient estimer leur satisfaction sur une échelle de Likert en 5 niveaux permettant de nuancer son degré d'accord de « pas du tout satisfait » à « tout à fait satisfait ».

### **Evaluation du niveau 2 : le test de connaissances**

L'évaluation des connaissances spécialisées acquises durant la formation a été effectuée en soumettant les stagiaires à une épreuve écrite. Celle-ci était composée de 10 questions de connaissances qui portent sur les enseignements relatifs aux difficultés de maîtrise du langage oral et écrit. La correction de ce test a été réalisée à l'aide d'une grille comportant 46 critères notés 1 ou 0.

### **Evaluation du niveau 3 : l'étude de cas**

Les rapports de visites effectuées par les conseillers pédagogiques à la fin de la formation auraient constitué de bons indicateurs de niveau 3. Mais il n'a pas été possible de les récupérer tous, ni d'en avoir pour le groupe contrôle. Aussi, pour s'approcher des comportements professionnels, nous avons soumis les deux groupes de stagiaires à une étude de cas réel afin d'obtenir une première indication du transfert des savoirs en situation professionnelle. A partir de la production écrite d'un élève, les enseignants devaient faire une

---

<sup>17</sup> Une étudiante de Master 2 de l'Université de Grenoble, Aurélie Ducrot.

hypothèse sur la nature des difficultés de l'élève, proposer des pistes d'adaptation et/ou de remédiation et les justifier. La correction de cette étude de cas a été réalisée à l'aide d'une grille contenant 27 critères notés 1 ou 0.

#### **Evaluation du niveau 4 : les résultats à la certification**

Il a été encore plus difficile de trouver une mesure de niveau 4. Nous avons utilisé les résultats à la certification dans la mesure où, dans une certaine mesure, elle est un retour sur l'investissement de l'employeur dans les départs en formation des stagiaires. L'examen de certification permet d'observer quelques mois après la fin de la formation, dans l'école où exerce le candidat, les compétences spécialisées, et notamment les adaptations pédagogiques mises en œuvre pendant 2 séances de travail de 45 minutes chacune. Dans l'entretien d'une heure qui suit, le candidat doit justifier de ses choix, de ses démarches et rendre compte des modalités de partenariat interne et externe à l'école. Il y a aussi une épreuve orale de soutenance d'un mémoire professionnel qui doit amener le candidat à analyser sa pratique à partir d'une étude de situation. Ces évaluations donnent lieu à une note qui donne ou non la certification.

**Procédure :** Le tableau suivant expose la procédure et les outils utilisés pour le recueil de données, avec les 4 niveaux d'impact étudiés et avec 4 promotions de stagiaires. C'est le groupe des stagiaires formés en 2006-2007 qui était l'objet de l'évaluation. Les deux promotions précédentes permettaient juste de vérifier si les résultats au questionnaire de satisfaction étaient stables, comme ceux de la certification finale.

	Evaluation niveau 1 Les réactions	Evaluation niveau 2 Les apprentissages	Evaluation niveau 3 Les comportements	Evaluation niveau 4 Les résultats
Formés 2004/2005  N= 21	Questionnaire de satisfaction			Certification  1 à 7 mois après la fin de la formation
Formés 2005/2006  N= 21	Questionnaire de satisfaction			Certification  1 à 7 mois après la fin de la formation
Stagiaires 2006/2007  Groupe expérimental  N= 22	Questionnaire de satisfaction	Test de connaissances spécialisées  Dernière semaine de formation	Étude de cas  Dernière semaine de formation	Certification  1 à 7 mois après la fin de la formation
Stagiaires 2007/2008  Groupe contrôle  N= 22		Test de connaissances spécialisées  Première semaine de formation	Étude de cas  Dernière semaine de formation	

Tableau 2. Schématisation du protocole de recueil de données.

## Les résultats

### Evaluation du niveau 1: le questionnaire de satisfaction

Les stagiaires sont dans l'ensemble très satisfaits de la formation qu'ils ont suivie, aussi bien sur la forme que sur le fond.

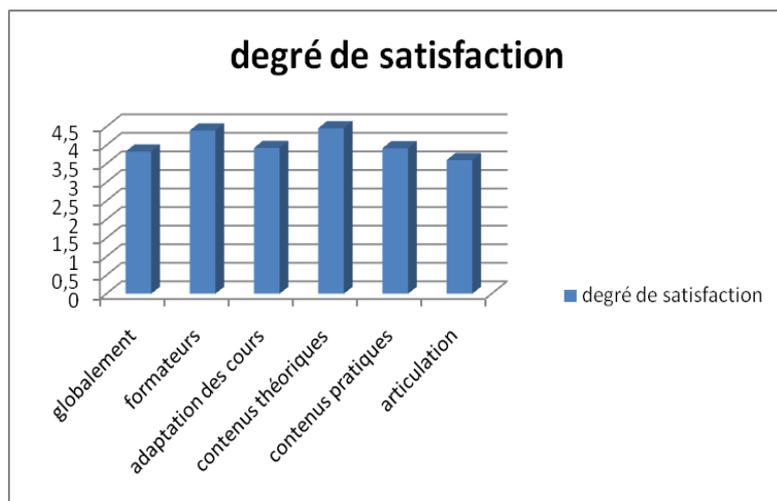


Figure 1. Degré de satisfaction moyen pour les 6 domaines explorés allant de 1 = « pas du tout satisfait » à 5 = « tout à fait satisfait ».

L'appréciation globale de la formation (items 1 à 10) est positive : les stagiaires sont très satisfaits de l'ambiance du groupe de stagiaires, des relations avec les formateurs, des conditions de travail et des contenus des 3 grandes unités de formation. Ils déplorent en revanche deux problèmes d'organisation : ils donnent un score de 2,4 pour la charge et la planification de l'emploi du temps, et un score à peine correct pour les équipements à l'IUFM (3,1 pour les salles et le matériel informatique).

En ce qui concerne les formateurs (items 12 à 14), les stagiaires apprécient beaucoup leur façon de communiquer, leurs compétences et les supports de cours qu'ils distribuent. Ils pensent que les enseignements sont bien adaptés à leurs attentes (items 15 à 20).

Ils sont très satisfaits des apports de connaissances théoriques et scientifiques<sup>18</sup> (items 21 à 23). Ils apprécient de la même façon les contenus pratiques (items 24 à 27), et jugent l'articulation entre les deux très pertinente (items 28 et 29).

En ce qui concerne les suggestions d'amélioration, les stagiaires évoquent souvent leurs difficultés à gérer l'alternance. Aussi, avons-nous l'année suivante dégagé des heures de travail personnel pour alléger l'emploi du temps et regroupé davantage les périodes de formation de façon à permettre aux stagiaires de mieux gérer l'alternance.

Cette perception globalement très positive s'exprime à court terme (en fin de formation), mais aussi à long terme (les promotions antérieures ont également des indices de satisfaction générale élevés, au-delà de 3 points). Toutefois, une réaction positive au programme de formation ne garantit pas nécessairement l'apprentissage. Nous allons maintenant le contrôler.

<sup>18</sup> Précisons que ces connaissances concernent pour l'essentiel la psychologie du développement ordinaire et troublé, l'approche linguistique du langage et la didactique du français.

## Evaluation du niveau 2 : le test de connaissances

Les résultats vont dans le sens attendu : les scores du groupe expérimental sont significativement supérieurs aux scores du groupe contrôle. Sur les 46 critères prédéfinis, les stagiaires en ont mentionnés 28 alors que les contrôles seulement 12.

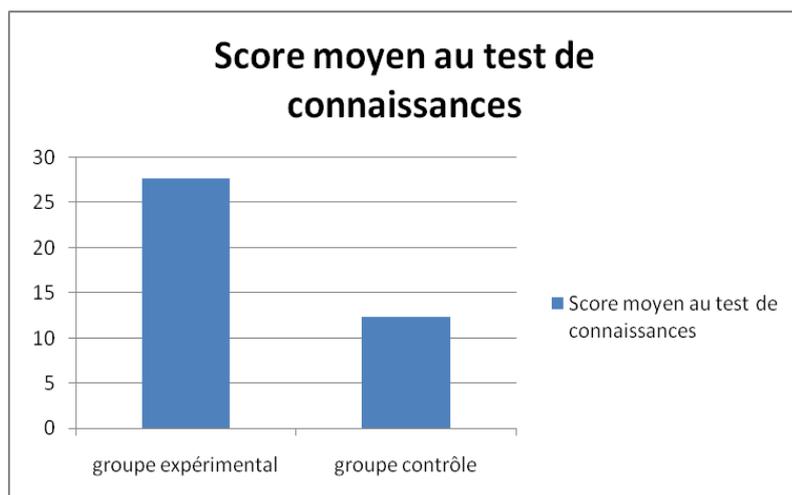


Figure 2. Score moyen obtenu au test de connaissances par le groupe expérimental (stagiaires en fin de formation) et le groupe contrôle (stagiaires en début de formation).

La formation a donc un impact bénéfique sur l'acquisition des connaissances : les enseignants spécialisés ont plus de connaissances que les enseignants généralistes et cette différence est significative (T de Student,  $p < 0.05$ ). La différence est surtout marquée sur les questions attestant de connaissances spécialisées sur les difficultés (quels sont les signes d'appel de troubles des apprentissages en maternelle ?, quels sont les sous-types de dyslexie ?) et sur les enseignements adaptés (comment étudier la grammaire à partir de l'oral ?) bien mieux réussies par le groupe expérimental. Les enseignants spécialisés ont donc des connaissances plus nombreuses mais aussi plus spécialisées que les enseignants généralistes, pourtant expérimentés.

On constate par ailleurs que la différence entre les deux groupes est aussi marquée sur les connaissances de base supposées acquises par tous. On peut penser que les enseignants du groupe contrôle, qui sont sur le terrain depuis de nombreuses années, n'ont pas eu de formation continue leur permettant de véritablement se perfectionner jusqu'à ce jour.

### Evaluation du niveau 3: l'étude de cas

Les résultats vont là aussi dans le sens attendu : les scores du groupe expérimental à l'étude de cas sont significativement supérieurs aux résultats du groupe contrôle (T de Student,  $p < 0.05$ ). Sur les 27 critères prédéfinis, les stagiaires en ont mentionnés 13 alors que les contrôles seulement 5.

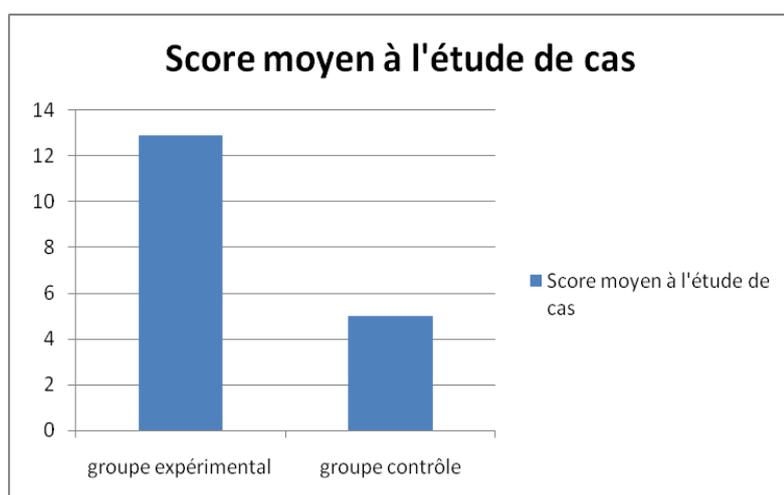


Figure 3. Score moyen obtenu à l'étude de cas par le groupe expérimental (stagiaires en fin de formation) et le groupe contrôle (stagiaires en début de formation).

La formation permet aux stagiaires d'acquérir les compétences professionnelles nécessaires pour analyser un cas d'élèves en difficultés d'apprentissage. Les enseignants formés ont mis en œuvre des comportements professionnels plus adaptés aux difficultés de l'élève que les enseignants généralistes.

Les questions les mieux réussies par les enseignants formés sont les questions les plus spécifiques : par exemple l'identification des problèmes cognitifs de l'élève, les activités de remédiations et les propositions d'adaptations à mettre en œuvre dans la classe pour l'aider. En revanche, la question « non spécialisée » sur la caractérisation des erreurs d'orthographe n'est pas discriminante.

C'est bien la formation qui entraîne le changement de comportement. Ni l'ancienneté, ni la mise en situation ne suffisent pour développer les compétences d'un enseignant spécialisé (les enseignants du groupe contrôle sont expérimentés et « font fonction de maîtres E » et ont pourtant des résultats significativement inférieurs aux autres).

### Evaluation du niveau 4 : les résultats à la certification

Le taux de certification des candidats formés est très élevé, quelle que soit la promotion : il varie de 90 à 100%. Les échecs sont très rares, mais pas impossibles. Ainsi, pour certains rares stagiaires ce dispositif n'est pas suffisant pour les amener à changer de posture professionnelle. Ne devient pas enseignant spécialisé qui veut. Pour la promotion étudiée ici, il y a eu 100% de réussite.

	Taux de réussite à la certification
Promotion 2004-2005	95 %
Promotion 2005-2006	91%
Promotion 2006-2007	100%

Tableau 3. Pourcentage de réussite à la certification du CAPA-SH option E pour les 3 dernières promotions de stagiaires ayant participé à la formation.

Les résultats à la certification, fragiles indicateurs de niveau 4, semblent confirmer que la formation au CAPA-SH option E permet de transformer la pratique ordinaire de professeur des écoles en une pratique spécialisée de maître E. La validation des compétences spécialisées, observées sur poste, atteste bien du transfert en contexte professionnel des compétences acquises en formation.

## Conclusion

Nous rapportons ici une évaluation d'un dispositif de formation conçu pour spécialiser les enseignants chargés de l'aide pédagogique aux élèves en difficulté. Les nécessaires précautions méthodologiques ont été prises : élaboration de différents outils de mesure standardisés, recueil en aveugle et analyse des données effectuées par une personne indépendante de l'institution, comparaison avec un groupe contrôle comparable. Les informations quantifiables recueillies confirment que le dispositif est efficace. Il affecte positivement les quatre niveaux d'impact étudiés.

Les réactions des stagiaires sont très positives : ils sont satisfaits de la formation, en particulier de la dynamique du groupe, des compétences des formateurs et de la pertinence des

contenus d'enseignements. Ils pointent aussi quelques lacunes qui ont été prises en compte par la suite.

Cependant, la satisfaction des stagiaires ne garantit pas l'apprentissage de savoirs et de savoir-faire, ni leur transfert en situation professionnelle... Or sur ces derniers points, il semble que la formation ait aussi porté ses fruits. Comparés à des enseignants « contrôles », les enseignants spécialisés ont davantage de connaissances relatives à l'enseignement adapté et aux élèves présentant des besoins éducatifs particuliers, ils savent mieux analyser des situations professionnelles que leurs pairs non encore formés, ils savent mieux justifier leurs choix pédagogiques et adapter leurs interventions. Cette étude permet aussi de montrer que les connaissances et les compétences acquises en formation se transfèrent sur le lieu de travail : quelques mois après la fin de la formation, les enseignants formés réussissent leur certification qui atteste de leurs compétences à travailler en regroupement ou dans une classe et à travailler en équipe.

Le dispositif de formation évalué a ainsi atteint ses objectifs : il a permis de transformer la pratique « ordinaire » de professeur des écoles en une pratique d'enseignant spécialisé dans le traitement des difficultés persistantes d'adaptation et d'apprentissage. Il a garanti un bon positionnement professionnel : les enseignants formés sont devenus aptes à exercer leur fonction de prévention et de remédiation des difficultés d'acquisition résistants aux aides mises en place par les maîtres ordinaires. Les enseignants formés sont devenus capables de justifier et définir des aides pédagogiques à mettre en oeuvre dans un regroupement, dans une classe, dans une école, dans un réseau. Cette étude permet aussi de montrer que ces compétences ne s'acquièrent ni avec le temps, ni avec la mise en situation, mais qu'elles relèvent véritablement d'une spécialisation. Preuve en est que les enseignants contrôles sont significativement différents des autres sur les niveaux 2 et 3 alors qu'ils ont une forte ancienneté dans l'enseignement et qu'ils travaillent déjà dans l'ASH : s'ils sont supposés experts, ils ne sont pas pour autant spécialistes.

Cette étude ne nous permet pas d'évaluer les bénéfices que les élèves en difficulté peuvent tirer d'avoir à faire à des enseignants spécialisés. Ce n'était pas son but. Nous pouvons seulement inférer qu'un enseignant qui a acquis un niveau d'expertise dans l'analyse des difficultés et dans la mise en oeuvre d'aides pédagogiques pour l'élève aura un effet bénéfique sur les apprentissages et l'adaptation de cet élève. Pour apporter des éléments plus précis sur les effets sur les élèves, les acquisitions des élèves pris en charge par les enseignants

spécialisés devraient être comparées à celles d'élèves pris en charge par des enseignants non spécialisés « toutes choses égales par ailleurs »...

Ce travail ne nous permet pas non plus d'évaluer les bénéfices que les équipes peuvent tirer de travailler avec des enseignants spécialisés. Nous pouvons seulement inférer qu'ils auront un effet dynamique sur le travail en équipe car ces enseignants savent maintenant se positionner clairement en personne-ressource pour la définition des aides à apporter aux élèves dans l'école, en complémentarité au travail des maitres, dans et hors la classe.

Mais l'intérêt de cette enquête n'est pas tant de mesurer les effets d'un outil de formation, - qui doit par ailleurs ressembler à beaucoup d'autres sur le territoire national- que de nous amener à réfléchir sur la nature et les modalités de la formation des enseignants spécialisés. Nous pouvons maintenant proposer deux incontournables :

### **Une formation « de spécialité »**

La comparaison avec des enseignants expérimentés contrôles a montré qu'un enseignant qui pourtant avec le temps gagne en expérience, ne devient pas *de facto* un enseignant spécialisé.

La spécialisation passe par une formation spécifique, un « enseignement de spécialité » et un volume de formation conséquent (400 heures de cours et 480 heures de pratique pour la formation complète). Par ailleurs elle doit s'appuyer sur des contenus universitaires articulés sur des contenus d'expérience. En effet, les contenus universitaires, à condition qu'ils soient en lien direct avec les pratiques professionnelles, apportent des connaissances scientifiques actualisées qui souvent modifient les représentations et les comportements des enseignants qui, parce qu'ils ont l'expérience de l'enseignement, les relient à leur base de connaissances antérieures. Les contenus universitaires apportent alors une méthode d'observation, de mesure et d'analyse nécessaire dans ce métier complexe. Les apports scientifiques en formation professionnelle sont bien vécus et accrochent les stagiaires qui ont une base d'expérience, alors qu'ils sont souvent considérés comme trop théoriques et déconnectés de la pratique en formation initiale. Cependant, aussi adaptés qu'ils soient, les apports scientifiques ne sont pas suffisants, en particulier pour la construction des compétences de personne-ressource qui promeut les actions d'inclusion. Ces apports doivent être mis en relation avec les pratiques sociales effectives, avec des « apports d'expérience ».

Dans le cas observé, les contenus d'expérience ont été amenés par une équipe de formateurs multi-catégorielle : les formateurs et les acteurs de terrain. Les pairs expérimentés ont apporté

les innovations et on voit que leur accompagnement sécurise le changement alors que les partenaires ont apporté la connaissance des dispositifs extra-scolaires.

La formation par alternance permet de relier les savoirs théoriques, méthodologiques, et les savoirs d'expérience : elle aide au transfert des savoirs et permet l'expérimentation contrôlée, elle permet aussi l'accompagnement du changement.

### **Une formation qui s'appuie sur une expertise d'enseignant « généraliste »**

Les compétences d'un enseignant spécialisé ont pour socle les compétences d'un enseignant ordinaire, elles reposent sur une base de savoirs professionnels maîtrisée à partir desquels vont s'installer des savoirs particuliers. L'enseignant spécialisé est avant tout un enseignant : il maîtrise les compétences des professeurs des écoles puis, comme le montre l'évaluation de niveau 3, une formation substantielle et adaptée lui permet de devenir un enseignant spécialisé dans la prise en charge des élèves à besoins particuliers. Plus qu'un répétiteur, plus qu'un coach qui entraîne, l'enseignant spécialisé maîtrise l'usage des outils d'aide, des techniques, des dispositifs. Il sait les choisir, les adapter, en créer de nouveaux. Il est l'artisan du projet d'aide. Il intervient « autrement », dans la classe ou en regroupement, il peut intervenir « précocement » avant que les difficultés ne s'installent. Il apporte une aide experte aux équipes, pour élaborer les projets, pour faciliter le partenariat avec les équipes spécialisées extérieures, pour faciliter le travail avec les parents, pour soutenir leurs collègues qui accueillent dans leur classe des élèves en situation de handicap.

Pour terminer, nous pouvons affirmer qu'il y a nécessité de continuer à former des enseignants spécialisés notamment dans le champ de l'Adaptation, mais l'évolution actuelle (suppression massive de postes de maîtres E, remise en cause des dispositifs de formation effectifs...) nous amène à être inquiets sur ce point.

## **Bibliographie**

ARTHUR, W., BENNETT, W., EDENS, P. S., & BELL, S. T. (2003). Effectiveness of Training in Organizations: A Meta-Analysis of Design and Evaluation Features. *Journal of Applied Psychology*, 88(2), 234-245.

BATES, R. (2004). A critical analysis of evaluation practice: the Kirkpatrick model and the principle of beneficence. *Evaluation & Program Planning*, 27(3), 341.

GUYOTOT, P. (2008). *L'enseignant spécialisé*. Paris : Chroniques Sociales.

KIRKPATRICK, D. L. and KIRKPATRICK, J. D. (2005). *Evaluating Training Programs: The Fours Levels* (3ème édition). San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.

LE BOTERF, G. (2006). *Ingénierie et évaluation des compétences* (5<sup>ème</sup> édition). Paris: Editions d'organisation.

MEIGNANT, A.(2003). *Manager la formation* (5<sup>ème</sup> édition). Paris: Editions liaisons.