



Chapitre 14

Prise en charge d'enfants présentant des besoins éducatifs particuliers à l'école ordinaire : quel regard le jeune enseignant porte-t-il sur sa formation dès l'insertion professionnelle ?

Isabelle Noël

Haute École Pédagogique Fribourg, Suisse

INTRODUCTION

Le contexte socio-politique actuel, s'appuyant sur de nombreux textes de lois et recherches, privilégie les solutions intégratives plutôt que séparatives pour les enfants présentant des besoins éducatifs particuliers. La formation des futurs enseignantes et enseignants aux questions intégratives en milieu scolaire constitue dès lors un enjeu majeur afin de soutenir l'ensemble du processus mis en œuvre. Dans le cadre de mon travail de formatrice à la Haute École Pédagogique de Fribourg, je participe à l'ensemble des réflexions quant aux curriculums de formation concernant la pédagogie spécialisée pour les futurs enseignants des écoles enfantines et primaires. Dans ce contexte, quelques questions qui m'interpellent avec force : quelles compétences développer en priorité pour travailler dans des classes qui intègrent des élèves présentant des besoins particuliers ? Quels dispositifs proposer en formation initiale des enseignants ? Quelle approche privilégier ? Dans le cadre de la recherche que je mène actuellement, j'investigue auprès de jeunes enseignants qui accueillent un ou plusieurs élèves présentant des besoins particuliers dès l'insertion professionnelle. Cette période de transition de la formation à l'emploi constitue à mon sens un espace intéressant pour saisir les différents positionnements des jeunes enseignants en lien avec l'accueil d'un enfant présentant des besoins éducatifs particuliers, et ce, pour deux raisons : d'une part, cette période est proche de la fin de la formation initiale,

ce qui permet aisément d’y faire référence ; d’autre part, le jeune enseignant engagé dans une classe et un établissement scolaire est confronté à divers facteurs contextuels et institutionnels qui participent à l’évolution de sa façon de penser l’intégration. Dans le cadre de cet article, je me concentre sur un aspect particulier de cette recherche : le regard que portent 15 jeunes enseignants sur leur formation initiale en rapport au fait d’accueillir dans leur première classe un ou plusieurs élèves présentant des besoins éducatifs particuliers. Je ne peux clore cette introduction sans donner quelques précisions sur les termes que j’utilise. Ma vision de l’enfant présentant des besoins particuliers est plus large que celle qui le cantonnerait à relever de l’enseignement spécialisé. En effet, je considère toute classe comme un ensemble hétérogène d’élèves ayant tous leurs besoins propres auxquels l’enseignant doit s’efforcer de répondre de manière différenciée. Je n’utilise pas pour autant le terme d’« élève à besoins particuliers » pour chaque élève. Je le réserve pour les élèves dont les besoins sont tels qu’ils nécessitent, à un moment donné et pour une période plus ou moins longue, un soutien supplémentaire à celui de l’enseignant afin de pouvoir effectuer ou poursuivre une scolarité à l’école ordinaire dans les meilleures conditions possibles. Les raisons peuvent donc être fort diverses : enfant en situation de handicap, enfant présentant des troubles du comportement, enfant issu de l’immigration, etc. D’autre part, j’utilise le terme « intégration » qui reflète à mon sens ce que nous pratiquons en Suisse, ce qui ne m’empêche pas de garder en tête une visée d’inclusion qui privilégie la mise en place d’une école s’adaptant à tous les élèves, quels que soient leurs besoins particuliers.

1. CONTEXTE THÉORIQUE

1.1 La formation aux questions intégratives en Suisse

En Suisse, la formation initiale des enseignants pour les degrés préscolaire et primaire a subi d’importantes modifications depuis le début des années 2000 en raison de la mise en place des Hautes Écoles Pédagogiques (HÉP). La volonté d’introduire des éléments liés à la prise en charge des enfants présentant des besoins éducatifs particuliers dans les curricula de formation semble cependant antérieure à cette transformation puisque, déjà en 1994, la Conférence des directeurs de l’Instruction publique publiait un dossier concernant la « place de la pédagogie spécialisée dans la formation des enseignants » (dossier 27). Cependant, les initiatives dans ce sens étaient bien souvent dépendantes de la volonté de certains professeurs et/ou instituts de formation, en fonction des contextes locaux. Depuis, la nécessité d’inscrire la pédagogie spécialisée dans la formation générale des enseignants ordinaires s’est encore renforcée. Nous en voulons pour preuve le rapport du groupe de travail Pédagogie Spécialisée de la Conférence suisse des rectrices et recteurs des hautes écoles pédagogiques COHEP concernant la

place de la pédagogie spécialisée dans la formation générale des enseignantes et enseignants (Conférence suisse des rectrices et recteurs des hautes écoles pédagogiques, 2008) ainsi que le cadre commun des HÉP romandes et de l'Institut universitaire de formation des enseignants (IUFÉ) pour la formation des enseignants du degré primaire (Faivre, Marro, Vanhulst, Clivaz et Schneuwly, 2010) : ces deux documents montrent une volonté claire de considérer le travail sur les questions intégratives comme une des priorités de la formation initiale des enseignants.

1.2 De quelques enjeux pour la formation...

Les travaux de Martinez (2003) ont permis d'identifier trois aspects principaux en lien direct avec la philosophie de l'inclusion de tous les élèves à l'école ordinaire :

- des attitudes positives fondées sur des considérations éthiques ;
- des compétences à adapter son enseignement pour répondre aux besoins individuels des élèves ;
- la présence d'un sentiment d'efficacité personnelle de la part de l'enseignant.

J'ai choisi de reprendre ces trois dimensions en lien avec la formation initiale des enseignants ordinaires aux questions intégratives. Je traiterai ensuite de la dimension pratique à travers les stages ou expériences avec des enfants présentant des besoins particuliers.

1.3 Le travail sur les attitudes

Selon diverses études (Weisman et Garza, 2002 ; Bradshaw et Mundia, 2006 ; Sharma, Forlin, Loreman et Earle, 2006 ; Hadadian et Chiang, 2007 ; Baumberger, Martin et Doudin, 2009), la période de formation initiale est propice pour réfléchir à ses propres représentations et éventuellement altérer des attitudes négatives par rapport à l'intégration. Cependant, ceci ne se produit pas toujours, en tout cas pas toujours dans le sens escompté : certains stages en milieu ordinaire peuvent même amener les futurs enseignants à l'idée qu'il n'est pas possible de gérer la diversité des élèves (Lambe, 2007). À l'instar des stages, certains auteurs remettent aussi en question les cours spécifiques sur les enfants à besoins particuliers : selon eux, ceux-ci ont souvent tendance à transmettre des faits dans une approche essentiellement médicale et pathologique plutôt que de permettre une véritable réflexion éthique autour des questions intégratives, ce qui doit rester primordial à leurs yeux (Hastings, Hewes, Lock et Witting, 1996). Bien que la nécessité d'adopter des attitudes positives pour travailler dans des classes intégratives soit reconnue dans la littérature, la question des moyens pour y parvenir est beaucoup moins traitée et ne fait pas l'unanimité. Ceci dit, travailler sur les représentations des futurs enseignants et la dimension éthique ne suffit pas en

formation initiale. La formation doit également permettre aux futurs enseignants de développer certaines compétences et habiletés nécessaires pour travailler par la suite dans des classes comprenant des enfants ayant des besoins éducatifs particuliers (Van Laarhoven, Munk, Lynch, Bosma et Rouse, 2007).

- **Le travail sur les compétences et le sentiment d'efficacité personnelle**

Selon Brown, Welsh, Hill et Cipko (2008), il est d'abord nécessaire d'acquérir des connaissances avant d'envisager le développement de compétences. Mais jusqu'à quel point développer ces connaissances et ces compétences lorsqu'on se destine à l'enseignement en classe ordinaire? Il est clair que même un programme de formation à l'enseignement spécialisé ne permettra pas de former à toutes les situations possibles d'enfants présentant des besoins particuliers (Mastropieri, 2001). En ce qui concerne l'enseignement ordinaire, Ford, Pugach et Otis-Wilborn (2001) préconisent un juste milieu : selon eux, il est nécessaire d'être ambitieux tout en restant raisonnable, l'idée n'étant pas de former tous les enseignants à être experts dans le domaine des enfants en difficulté. Cela revient à admettre qu'il est impossible de préparer les futurs enseignants à toutes les réalités d'une école intégrative et que tout ne peut s'acquérir en formation initiale (Whitworth, 1999; Mock et Kaufmann, 2002; Brown et coll., 2008). Dans ce sens, Kearns et Shevlin (2006) proposent d'échelonner les compétences dans ce domaine entre la formation initiale et les trois premières années de profession, puisque la reconnaissance des besoins particuliers des élèves et la manière d'y répondre interviennent plutôt lors de l'insertion professionnelle, en partenariat avec les autres professionnels. Si l'on va dans ce sens, la compétence à s'entourer d'autres professionnels et à travailler en partenariat doit être centrale en formation initiale afin de former des enseignants prêts à travailler conjointement avec tous les partenaires gravitant autour de situations d'élèves présentant des besoins particuliers, y compris les parents (Villa, Thousand et Chapple, 1996; Landerholm, Gehrie et Hao, 2004; Doudin, Curchod-Ruedi et Baumberger, 2009; Ramel et Lonchamp, 2009; Pelgrims, Cèbe et Pilloud, 2010). Ford, Pugach et Otis-Wilborn (2001) relatent le rapprochement des deux facultés au sein de leur université afin de favoriser d'emblée une culture collaborative. Cette collaboration entre l'enseignement ordinaire et spécialisé va jusqu'à une expérience de coenseignement entre un futur enseignant ordinaire et un futur enseignant spécialisé durant un stage en formation initiale. Même si d'autres compétences sont proposées dans la littérature, comme par exemple la réflexivité, je constate que la compétence à collaborer apparaît de manière prioritaire dans les recherches qui se sont intéressées aux compétences nécessaires à acquérir pour travailler dans des milieux intégratifs. Lovingfoss et ses collaborateurs (2001) la qualifient même de «compétence du 21^e siècle». Pour permettre la mise en œuvre des compétences évoquées plus haut, il est primordial

que la formation initiale soit un espace où le futur enseignant puisse prendre confiance en ses capacités à gérer un groupe hétérogène d'élèves qui peut comprendre des enfants ayant des besoins particuliers. La place des stages dans cette démarche fait l'objet de la prochaine section.

- **Les stages dans des classes intégratives**

Plusieurs recherches soutiennent la nécessité de stages ou d'expériences où le futur enseignant se retrouve en contact direct avec des personnes présentant des besoins éducatifs particuliers avant ou durant la formation, ceci afin de ne pas en rester à quelque chose de trop théorique et de diminuer certaines craintes à priori (Reber, Marshak et Glor-Sheib, 1995; Kearns et Shevlin, 2006; Stamopoulos, 2006; Hipsky, 2007; Forlin, Loremann, Sharma et Earle, 2009). Cependant, certaines conditions doivent être présentes, au risque que de telles expériences conduisent à des attitudes encore plus négatives, comme l'ont montré Berryman et Berryman (1981). Dans ce sens, je rejoins les propos de Ford et ses collaborateurs (2001) qui considèrent comme un enjeu majeur le fait de proposer des places de stages qui permettent le développement de compétences dans ce domaine, en bénéficiant de l'accompagnement de maîtres de stage formés et sensibles aux questions intégratives en milieu scolaire. Certes, il s'agit d'un idéal qui exige de poser des priorités pour la formation pratique des futurs enseignants dans un contexte que l'on sait très complexe au niveau de l'organisation et de la prise en compte de toutes les demandes institutionnelles. Mais cela en vaut certainement la peine, car le fait d'associer des cours théoriques et des stages permettant de travailler avec des enfants à besoins spécifiques durant la formation initiale semble actuellement la piste la plus prometteuse, même s'il y a peu d'études empiriques qui ont montré que cela comblerait les besoins de tous les futurs enseignants (Bush, Pederson, Espin et Weissenburger, 2001; Forlin et coll., 2009). En effet, il ne faut pas perdre de vue le nombre d'études ayant mis en évidence encore récemment le fait que les enseignants ordinaires en général ne se sentent pas bien préparés pour prendre en charge des enfants présentant des besoins particuliers dans leur classe (Avramidis, Bayliss et Burden, 2000; Lovingfoss et coll., 2001; MacDonald et Speece, 2001; Davies et Garner, 2006; Mdikana, Ntshangase et Mayekiso, 2007; Rochkind, Ott, Immerwahr, Doble et Johnson, 2008). La section suivante est consacrée plus spécifiquement aux travaux qui s'intéressent à ce qu'expriment à ce sujet les jeunes enseignants dès leur insertion professionnelle.

- 1.4 Le discours des jeunes enseignants sur leur formation initiale en lien avec la prise en charge des enfants à besoins particuliers**

Dans la récente recherche sur l'insertion professionnelle des jeunes enseignants diplômés des HÉP romandes et du Tessin, le volet consacré à la formation initiale

relève l'expression d'une certaine insatisfaction des jeunes enseignants par rapport à leur formation initiale en général (Gremion et Vanini De Carlo, 2008). Selon eux, les HÉP prépareraient mieux aux aspects qualifiés de « techniques » (gestes professionnels divers) qu'aux aspects qu'ils nomment « relationnels » et « contextuels ». Cet état de fait rejoint en partie les constats d'autres études ayant mis en évidence le fait que les jeunes enseignants ne se sentent pas préparés à gérer l'hétérogénéité d'une classe (MacDonald et Speece, 2001 ; Angelle, 2002 ; Mukamurera, 2004 ; Rochkind et coll., 2008). S'ils doivent citer des domaines précis dans lesquels ce sentiment de manque de préparation se confirme, la problématique des troubles du comportement et celle de la collaboration interprofessionnelle apparaissent en priorité (Bush et coll., 2001 ; Gremion et Vanini De Carlo, 2008). Cependant, ceci ne veut pas pour autant dire que ces thématiques n'ont pas été travaillées en formation initiale : plusieurs études relèvent un certain décalage dans les discours des enseignants en début d'insertion professionnelle entre ce qu'ils estiment avoir reçu en terme de formation et ce qui se vit sur le terrain, comme si les éléments théoriques ne pouvaient être transposés dans la pratique (Baillauquès et Breuse, 1993 ; MacDonald et Speece, 2001 ; Gremion et Vanini De Carlo, 2008). Alors, est-ce la compétence à transférer les acquis de la formation dans la pratique qui fait défaut et qui devrait faire l'objet d'un travail plus soutenu en formation initiale ? Prud'homme (2010) n'en est pas convaincu : selon lui, les futurs enseignants doivent avoir un minimum d'expérience avec des enfants présentant des besoins particuliers pour pouvoir donner du sens aux aspects théoriques vus en formation initiale à ce propos. Maintenant, si l'on en revient aux critiques formulées par les jeunes enseignants envers la formation initiale, une question se doit d'être posée : ces critiques sont-elles justifiées ou reflètent-elles une sorte de réflexe normal d'autoprotection des jeunes enseignants fraîchement diplômés en proie à la complexité de l'entrée dans le métier ? Actuellement, comme le soulignent Martineau et Presseau (2005), les auteurs divergent sur la question : certains d'entre eux estiment que les formations initiales sont à réviser alors que d'autres jugent ces critiques inhérentes à la situation même du jeune enseignant qui débute et qui a plus facilement tendance à attribuer de manière externe les difficultés rencontrées, ceci afin de protéger son estime de lui. En tant que formatrice, il m'importe de mieux comprendre le point de vue des jeunes enseignants qui entrent dans la profession et accueillent un enfant présentant des besoins particuliers dans leur première classe. La question de recherche que je traite dans cet article est donc la suivante : « Quel regard les jeunes enseignants portent-ils sur leur formation initiale dans le domaine de la prise en charge des enfants à besoins particuliers et quel sens donnent-ils à la théorie en fonction de ce qu'ils expérimentent sur le terrain dès leur insertion professionnelle ? ».

Cela m'amène à présenter les aspects méthodologiques de ma recherche.

2. MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

2.1 Une démarche qualitative et une posture compréhensive

Pour réaliser cette recherche, j'ai fait le choix d'une méthodologie qualitative avec une visée claire de compréhension des phénomènes. Il m'importe, selon les propos de Maxwell (1999), de «comprendre la signification pour la population étudiée des événements, des situations et des actions dans lesquelles elle est impliquée, ainsi que l'analyse qu'elle fait de ses expériences» (p. 42). Pour ce faire, j'ai opté pour la méthode de l'entretien compréhensif décrite par le sociologue Jean-Claude Kaufmann (2007). Cette méthode emprunte principalement aux «techniques ethnologiques de travail avec des informateurs» et à celles de l'entretien semi-directif, étant donné que les données qualitatives sont recueillies in situ par la parole enregistrée sur dictaphone (Kaufmann, 2007). La principale spécificité de cette méthode réside dans le fait que le chercheur s'engage et s'implique dans l'entretien afin de susciter l'engagement réciproque de la personne interviewée. À l'image de ce que dit De Lavergne (2007) sur l'engagement du chercheur en sciences sociales, cette méthode m'apparaît tout à fait opportune du fait de ma posture de formatrice impliquée en formation initiale qui connaît tous les protagonistes de sa recherche et a été confrontée à des discours préalables dans son cadre professionnel. Je peux ainsi tirer parti de ma proximité d'avec mon terrain de recherche et de la connivence établie avec mes informateurs tout en veillant à garder une distance critique par moments, à l'image de ce qu'affirment Albarello et Bourgeois (2004).

2.2 Participants à la recherche

Quinze jeunes enseignants qui effectuent leur première année d'enseignement à un pourcentage minimum de 50 % dans une ou plusieurs classes des degrés préscolaires ou primaires du canton de Fribourg ont accepté de participer à ma recherche. Les critères de participation qui avaient été fixés au départ étaient les suivants : être titulaire de classe à minimum 50 %, souhaiter s'investir dans le processus de recherche et avoir dans sa classe au moins un enfant correspondant à un des critères suivants :

- enfant suivi par le Service d'Intégration du canton de Fribourg ;
- enfant au bénéfice d'une mesure d'aide dispensée par un enseignant spécialisé ou un maître de classe de développement itinérant ;
- enfant pour lequel était en cours une «procédure de signalement» afin d'obtenir une mesure d'aide relevant de la pédagogie spécialisée.

Cependant, ces critères ont évolué au fur et à mesure de la construction de la recherche. À l'image de ce qu'expriment Lessart-Hébert, Goyette et Boutin (1997), j'ai également estimé que, dans l'approche qui est la mienne, «le chercheur se doit de se

plier aux conditions particulières du terrain et d'être à l'écoute des dimensions qui pourraient s'avérer pertinentes» (p. 64). De ce fait, certaines situations particulières au vu des critères de départ sont à relever :

- deux enseignants ont dans leur classe un enfant qui présente des comportements très difficiles à gérer sans qu'il y ait de reconnaissance d'un besoin particulier en termes de mesure d'aide octroyée à l'élève ou à l'enseignant ;
- une enseignante travaille comme maîtresse d'appui dans quatre classes différentes d'un même établissement et est confrontée à plusieurs situations d'enfants ayant des besoins particuliers sans être titulaire d'une des classes.

2.3 Déroulement de la recherche et méthode d'analyse des données

J'ai réalisé une étude longitudinale avec trois temps de prise de données durant l'année scolaire 2009-2010. La dimension longitudinale me permet de saisir la transformation des discours dès la fin de la formation initiale et au début de l'insertion professionnelle. Les trois temps d'entretiens (t1/t2/t3) sont répartis de la manière suivante sur la première année d'enseignement :

- Temps 1 : Août 2009 : l'enseignant est au terme de sa formation initiale, il sait qu'il est titulaire d'une classe dès la rentrée, il n'en connaît pas forcément sa composition exacte.
- Temps 2 : Janvier 2010 : l'enseignant travaille depuis un semestre avec au moins un enfant présentant des besoins particuliers au sens où le définit l'accord intercantonale dans le domaine de la pédagogie spécialisée (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, 2007) ou au sens où l'enseignant lui-même le définit.
- Temps 3 : Juin 2010 : l'enseignant est au terme de sa première année d'enseignement.

Les entretiens ont duré à chaque fois entre 1 h 00 et 1 h 30. J'ai retranscrit l'intégralité d'une série d'entretiens avant de me rendre aux entretiens du temps suivant, ce qui a permis de mettre en œuvre le processus itératif propre à la recherche qualitative décrit par Becker (2009) : les données collectées au temps 1 ont aidé à guider en partie les opérations suivantes et ainsi de suite. Cette manière de procéder m'a permis d'effectuer de nombreux allers-retours entre les moments d'écoute attentive et les prises de distance critique sur mes données afin de leur donner du sens. Grâce à la dimension longitudinale, j'ai pu procéder à une analyse en continu du contenu de mes entretiens, analyse que j'ai systématisée par codage au terme du recueil des données

avant de les interpréter. Je présente ci-dessous une première analyse concernant la question spécifique à cet article.

3. ANALYSE DES DONNÉES

3.1 Le sentiment de préparation

Au temps 1 de la recherche, lorsqu'il s'agit de se projeter par rapport à leur future classe et plus particulièrement par rapport au fait d'y accueillir un enfant présentant des besoins éducatifs particuliers, les jeunes enseignants se disent généralement prêts, même s'il y a toujours un « mais » : « Je suis prêt, mais pas tout seul » (E13, t1) ou alors « on a plein d'outils, mais on débarque. » (E8, t1) Ils estiment en effet que la formation les a rendus plus conscients des différences et besoins particuliers, qu'elle leur a donné des ressources, mais qu'il leur manque l'expérience. De ce fait, ils expriment d'emblée un besoin fort d'être sur l'expérience, l'ensemble de la formation dans ce domaine étant essentiellement perçue comme « théorique ». Une enseignante (E12, t1) exprime ceci en ces termes : « j'ai besoin d'aller dans la pratique, de me confronter à ces enfants, de voir, de m'adapter au fur et à mesure plutôt que de me replonger dans les livres [...]. Il y a eu trois ans où on n'a pas fait que ça mais presque et puis là je trouve que l'expérience pratique a plus à m'apporter. » En termes de contenus abordés en formation initiale dans ce domaine, leur regard évolue au fur et à mesure de la première année d'insertion professionnelle : alors que certains expriment clairement lors du premier entretien qu'ils auraient souhaité avoir plus d'outils concrets et d'exemples pratiques pour travailler avec des enfants à besoins spécifiques, la formation leur apparaissant comme très générale et théorique, tous arrivent à la conclusion au terme de leur première année d'enseignement que chaque enfant est singulier et qu'il est totalement utopique d'avoir espéré obtenir un quelconque « mode d'emploi » en formation initiale. Il y a une réelle prise de conscience du nécessaire ajustement à chaque situation et à chaque contexte et de la difficulté de former a priori des plans d'action ciblés, ce qu'ils auraient somme toute souhaité lorsqu'ils étaient en formation initiale. Un enseignant exprime ceci en ces termes au temps 2 : « C'est tellement du cas par cas que la seule chose que la HÉP a pu nous donner, et je pense qu'elle l'a pas mal fait, c'est de nous donner une capacité de réflexion, de savoir où aller se renseigner et d'apprendre à gérer ça au cas par cas. » En ce sens-là, la formation peut être vue comme une réussite.

3.2 Le retour sur la formation pratique

Une enseignante (E3, t3) s'exprime en ces termes à la fin de sa première année d'enseignement : « Je dirais qu'on a beaucoup parlé des enfants à besoins spécifiques à la HÉP, on en a beaucoup entendu parler aussi, on sait que ça existe, on sait quels peuvent être les différents besoins, on a reçu pas mal de ressources pour ces besoins-là, mais à côté de

ça je pense qu'on apprend véritablement sur le terrain. Ça dépend tellement des élèves et des situations que je pense que moi j'ai beaucoup appris sur le terrain.» L'expression mot est lâchée: «j'apprends sur le terrain», «j'apprends dans la situation», et elle occupera une place importante dans les discours des temps 2 et 3. En effet, après avoir mis en évidence le fait qu'ils se sentent généralement bien outillés au niveau théorique, les jeunes enseignants expriment assez rapidement le fait que les stages réalisés durant leur formation initiale ne leur ont pas permis de faire le lien entre la théorie et la pratique dans ce domaine en particulier. Dans le meilleur des cas, les anciens stagiaires reconnaissent avoir été sensibilisés à la problématique des enfants différents en observant, en écoutant leurs maîtres de stage parler de ces enfants et en s'y confrontant à petites touches à l'image de ce que dit la jeune enseignante suivante (E12, t1): «Disons que j'ai acquis des expériences par rapport à certaines problématiques qui sont survenues dans mes stages, mais j'ai pas pu les tester moi-même. Du coup, j'en ai entendu parler, les maîtresses m'ont expliqué comment elles avaient fait pour régler certains problèmes...» D'autres réalisent durant leur insertion professionnelle qu'ils n'ont pas réellement vu ces enfants dans leurs classes de stage, absorbés qu'ils étaient par d'autres préoccupations: «Un stage c'est différent. Y'a beaucoup de stress. Y'a beaucoup de choses à faire. Y'a des missions. Y'a plusieurs choses qu'on doit réussir à mener et c'est sur trois semaines ou un mois alors c'est très court...» (E6, t2). Avec le recul, les stages sont perçus comme un dispositif relativement artificiel avec des enjeux de réussite qui font qu'on s'adapte plus que l'on apprend véritablement à travailler avec chaque enfant: «C'était quand même notre classe de stage, on était quand même observés, et en tout cas moi j'osais pas prendre des décisions au niveau d'un comportement d'un élève sans savoir si la maîtresse elle aurait fait comme ça. Donc c'est vrai que j'imitais assez, je faisais ce que l'on me disait de faire...» (E3, t3). Et cette même enseignante de rajouter: «En stage, il y a tellement de choses à gérer que peut-être on est même contents de ne pas avoir encore en plus des enfants à besoins spécifiques!». Dans le même ordre d'idée, le stage constitue une sorte d'espace protégé: «Quand on a vraiment un cas difficile, les maîtresses de stage elles disent: "écoute, si ça ne va pas, je reprends derrière", ce qui est normal aussi finalement parce qu'on est là pour apprendre tellement de choses en trois semaines!» (E8, t3). Les jeunes enseignants réalisent ceci à partir du moment où ils ont pu être pendant un temps plus long dans leur propre classe, avec les responsabilités que cela implique, et cette prise de conscience a lieu de manière encore plus marquée lorsqu'ils sont confrontés à des situations d'enfants à besoins particuliers qu'ils jugent difficiles et pour lesquels ils peuvent s'estimer démunis. Ils se rendent alors compte que ce qu'ils ont essentiellement eu l'occasion de travailler en stage ce sont les aspects didactiques, les gestes professionnels et une gestion très ponctuelle de la discipline.

Selon les jeunes enseignants, le fait d'apprendre à travailler avec les enfants à besoins particuliers intervient donc essentiellement en situation, dès l'insertion professionnelle.

3.3 L'apprentissage expérientiel

Selon les jeunes enseignants, certaines compétences particulières liées à la présence d'un enfant à besoins particuliers dans la classe n'ont pas pu être développées durant leur formation initiale et ne peuvent s'apprendre que par l'expérience, par exemple : comment dire aux parents que l'enfant a des difficultés ? Comment enclencher une procédure de signalement et à partir de quand le faire ? Comment gérer une réunion de réseau autour d'un enfant en difficulté ? S'ils réfléchissent a posteriori sur leur formation initiale, les jeunes enseignants se rappellent avoir entendu parler ou avoir réalisé des jeux de rôle sur des aspects tels que ceux évoqués ci-dessus, mais ils insistent sur le fait que le vécu réel est source d'un apprentissage véritable. Ceci dit, les jeunes enseignants sont unanimes sur le fait qu'il est nécessaire d'avoir un bagage théorique de départ afin de pouvoir analyser et réfléchir. En effet, ils évoquent au fur et à mesure des entretiens les aspects théoriques vus à la HÉP comme des éléments qui prennent du sens en fonction des réalités vécues : « Je réalise qu'il y a quantité de choses qu'on a eues avant, qu'on a abordées à la HÉP et puis qu'on se rendait pas forcément compte de l'importance que ça pouvait prendre une fois sur le terrain. Il y a toute cette théorie qui prend une consistance beaucoup plus concrète » (E5, t2). Un concept théorique qui revient avec force dans le discours des jeunes enseignants est la notion de différenciation, notion dont ils disent avoir été imprégnés et dont ils perçoivent maintenant clairement le sens et la nécessité même s'ils peinent à la mettre véritablement en œuvre dès leur insertion professionnelle. En ce qui a trait à d'autres aspects peut-être moins récurrents dans leur formation, ils arrivent au constat que, parfois, ils ne se sentaient pas directement concernés lors de la formation initiale, à l'image de ce qu'exprime l'enseignante suivante (E9, t3) : « Je trouve que notre intérêt à la HÉP dépend vraiment de soit ce que l'on a vécu en stage, soit nos convictions personnelles, et puis pas vraiment par rapport au métier. Et puis du coup c'est un peu dommage parce qu'on se retrouve finalement sur le terrain et puis il nous manque peut-être quelque chose. Mais on ne peut pas le reprocher à la HÉP parce que quand on était à la HÉP on se disait "ouais, mais c'est des théories, moi j'aurai jamais ça dans ma classe..." ».

3.4 La mise en évidence de ruptures

Dès le moment où les jeunes enseignants travaillent dans leur première classe avec un ou des enfants présentant des besoins éducatifs particuliers, ils reviennent avec un peu de recul sur l'image de l'intégration véhiculée selon eux par leur formation de base. Plusieurs s'entendent sur le fait que l'intégration a été généralement envisagée

positivement à la HÉP, par le biais de la présentation et de l'analyse de situations vécues positivement par les partenaires concernés : « Des fois, on a un peu l'impression qu'on nous présente que des cas idéaux où ça se passe bien l'intégration. Après, au moins des fois ça atténue un peu nos craintes, mais c'est vrai que pour en arriver à ce que ça se passe bien, il y a quand même parfois des bas et parfois les bas on ne les voit pas ou on nous en parle pas » (E4, t2). Suivant les situations vécues dès l'insertion professionnelle, cette image peut être soit confirmée, soit infirmée – ce qui provoque généralement une déstabilisation – ou alors elle est questionnée. En effet, certains jeunes enseignants peinent à faire les liens entre les théories intégratives et inclusives travaillées à la HÉP et des situations concrètes de leur classe où ils perçoivent l'élève reconnu avec des besoins particuliers comme « presque comme les autres ». Une jeune enseignante s'est exprimée ainsi (E11, t2) : « Quand on m'a parlé de service d'intégration pour Y., moi j'avais l'idée des personnes intégrées qu'on nous a présentées à la HÉP, c'est quand même, il me semblait, des cas beaucoup plus lourds que celui de Y. » Une autre rupture survient lorsque le jeune enseignant est face à un obstacle et qu'il éprouve le sentiment d'être seul et démuné : l'idéal théorique est alors remis en question, car sa concrétisation dans la pratique pose problème : « J'ai beau me documenter, c'est bien joli la théorie mais après comment faire ? » (E5, t2) ou alors « On a eu toute la théorie et je connais toute la théorie, mais comment faire quand ça marche pas ? » (E9, t2). Il y a alors l'impression d'une sorte d'impasse ou de cassure entre deux mondes qui peinent à se rencontrer : la théorie et la pratique. Les discours des jeunes enseignants confrontés à des situations intégratives entrent également en résonance avec les contraintes liées au système scolaire qui fait qu'ils ne sentent pas avoir les prises sur tout : « Y'a la compétence de l'enseignant, sa formation et tout, mais je pense qu'il y a aussi plein d'autres paramètres donc c'est pas que l'enseignant » (E13, t1). Ceci est aussi un élément qui peut amener à des contradictions fortes entre la théorie et la pratique, à l'image de ce qu'exprime cette jeune enseignante (E4, t2) : « Je pensais qu'il y avait une place pour chacun et finalement ce n'est pas les enfants en intégration qui me posent le plus de problèmes, mais les enfants pour lesquels on ne trouve pas une place clairement définie à l'école... ».

4. DISCUSSION

4.1 Un bagage de base nécessaire pour apprendre en situation

Aux yeux des jeunes enseignants, les stages vécus en formation initiale n'apparaissent pas comme des espaces leur ayant permis de développer les compétences nécessaires pour travailler avec les enfants présentant des besoins particuliers. Ils estiment essentiellement développer ces compétences en situation et au travers de l'expérience. Pourtant, certains participants à la recherche disent avoir vécu de véritables moments

de déstabilisation en stage face à des élèves présentant des besoins particuliers. J'émet l'hypothèse que la situation même de stage fait que la difficulté a été gérée sans être véritablement assumée, comme on doit le faire ensuite en tant que professionnel responsable. Cet état de fait est inhérent à la situation et il semble utopique d'envisager que les besoins particuliers des élèves soient véritablement reconnus et pris en compte en stage, surtout lorsque l'enfant n'est pas dérangement pour le bon fonctionnement de la classe et qu'on ne propose que des stages de trois ou quatre semaines consécutives. En effet, le stagiaire a tellement d'autres aspects à travailler dans un tel dispositif de formation sur une période si courte qu'il aura au mieux l'occasion d'être sensibilisé à la pratique dans ce domaine, et au pire il ne repérera même pas ces enfants et n'en entendra pas parler, car l'enseignant en fait lui-même peu cas. J'en reviens une fois de plus à la nécessité de collaborer avec des maîtres de stage bien formés sur ces questions et qui soient aptes à aider au transfert des aspects théoriques abordés en parallèle dans l'institut de formation. De plus, la proposition de Kearns et Shevlin (2006) d'échelonner les compétences dans le domaine de la prise en charge de l'enfant à besoins particuliers sur la formation initiale et les trois premières années de pratique professionnelle me semble pertinente et plus réaliste, la reconnaissance des besoins particuliers et leur prise en compte intervenant essentiellement dès l'insertion professionnelle, en partenariat avec les autres professionnels. Si l'on revient à l'apprentissage expérientiel, certes il revient sans cesse dans le discours des jeunes enseignants ayant participé à ma recherche, et cela corrobore les résultats d'autres recherches qui ont déjà mis en évidence le fait que tout ne pouvait pas s'apprendre en formation initiale (Whitworth, 1999; Mock et Kaufmann, 2002; Brown *et al.*, 2008), mais en même temps il me paraît important de souligner qu'apparaissent dans les discours des jeunes enseignants bon nombre de concepts de la formation qui sont intégrés et que je reconnais bien en tant que formatrice impliquée dans ladite formation (à commencer par la relation avec l'enfant, avoir un bon climat de classe, ne pas stigmatiser, faire attention aux situations de discrimination, différencier, mais pas forcément individualiser, observer et ensuite s'adapter, etc.). Je postule donc que les apprentissages réalisés en situation dans le domaine particulier de la prise en charge des enfants à besoins particuliers peuvent se réaliser, car ils prennent appui sur des bases existantes, bases qui ont été essentiellement construites en formation initiale.

4.2 Une ré-appropriation de la théorie

Les jeunes enseignants ayant participé à ma recherche associent assez clairement la formation suivie à la HÉP à ce qu'ils appellent «la théorie» et ce qu'ils vivent dès l'insertion professionnelle à ce qu'ils nomment «la pratique». Ceci questionne le principe de l'alternance théorie-pratique généralement visé dans les processus de formation

initiale. Cette rencontre entre la théorie et la pratique peine à être explicite pour les jeunes enseignants, en tout cas en ce qui concerne les compétences liées au travail avec les enfants présentant des besoins particuliers. Les résultats de cette étude longitudinale laissent donc penser que doit avoir lieu un processus d'appropriation voire de réappropriation des aspects théoriques vus en formation initiale au sujet de la prise en charge des enfants présentant des besoins particuliers et que ce processus s'élabore en contact étroit avec les réalités vécues dès l'insertion professionnelle. Dans ce sens, les aspects travaillés en formation initiale dans ce domaine auraient besoin de temps pour prendre du sens et le fait d'être d'emblée confronté à une situation intégrative au terme de la formation initiale permettrait le plus souvent ce processus. Certes, mes résultats de recherche vont dans le sens général des résultats des études sur la transition entre la formation et l'emploi ayant décrit l'insertion comme une période de poursuite de la formation, mais ce que je décris n'implique pas en priorité une dimension cumulative, mais bien une dimension élaborative et constitutive de ces apprentissages-mêmes, élaboration qui ne peut se faire qu'en étant au contact de situations intégratives réelles sur un temps plus long et en prenant appui sur un bagage théorique de base suffisant. Maintenant, le nécessaire processus de réappropriation mis en évidence est-il propre au domaine de la prise en charge des enfants différents ou est-il généralisable à d'autres domaines de la formation tels que la didactique de la lecture ou la gestion de la discipline, par exemple ? La question de la transversalité reste ouverte et d'autres recherches dans ce sens-là me sembleraient pertinentes. Si l'on revient maintenant à la prise de sens, il ressort clairement de cette recherche qu'à l'image de ce qu'affirme Prud'homme (2010), il est difficile pour les futurs enseignants de donner réellement du sens à la lecture d'études empiriques ou à la présentation d'analyses de situations avec des enfants à besoins particuliers lors de la formation initiale si cela n'a aucune résonance avec le vécu personnel ou le vécu de stagiaire. Or, force est de constater que ces réalités sont très diverses d'un point de vue personnel, mais aussi d'un point de vue formatif, puisque trois jeunes enseignants ayant participé à ma recherche disent n'avoir pas fréquenté de classes intégratives durant tout leur parcours de formation ! Ceci questionne également : y a-t-il beaucoup de classes qui ne comportent pas d'enfants présentant des besoins particuliers ou les stagiaires ne les ont-ils tout simplement pas identifiés ou pris en compte ? Ces différents constats et questionnements m'incitent à interroger également le rôle des formateurs impliqués dans la formation initiale des enseignants dans ce domaine ; ceci fait l'objet de la prochaine section.

4.3 Quelle résonance pour nous, formateurs ?

Enfin, il arrive toujours un moment où l'enseignant, qu'il soit novice ou plus expérimenté, est confronté à des situations véritablement inédites qui peuvent

le déstabiliser et pour lesquelles il doit trouver ses propres réponses et mobiliser des ressources totalement nouvelles. Cela se produira fréquemment avec des enfants qui présentent des besoins particuliers, du fait justement de la singularité des situations et des contextes. Dans ce sens, l'idée d'acquérir des pistes concrètes pour travailler par la suite dans des situations intégratives n'est certainement pas la plus pertinente pour la formation initiale. Mes résultats de recherche encouragent plutôt à se former à une posture de base et à une démarche générale de prise en charge de la différence à l'école qui permettra par la suite d'être réflexif et de rechercher les pistes d'action sur le terrain, en fonction des moyens et ressources disponibles. De plus, mes résultats de recherche laissent à penser qu'il est nécessaire de voir la théorie non pas comme quelque chose qui s'enseigne à un moment donné, se comprend puis peut s'appliquer telle quelle sur le terrain, mais comme un processus qui nécessite un temps beaucoup plus long de construction, en interaction avec le vécu de la classe, processus sur lequel nous n'avons pas une totale emprise en tant que formateurs. Les cours spécifiques sur les enfants à besoins particuliers vont certainement aider, tour à tour, à transmettre un certain état d'esprit fondé sur des considérations éthiques, d'informer, de rendre critique et/ou de rassurer, mais ils ne prépareront assurément pas à travailler avec des enfants ayant des besoins particuliers. Si l'on suit ce raisonnement, il est normal que les études arrivent au constat que les enseignants ne se sentent pas réellement préparés à prendre en charge les enfants présentant des besoins éducatifs particuliers. Il me semble donc désormais nécessaire de former avant tout à ce qui peut être transféré d'une situation à une autre : être apte à analyser une situation en prenant en compte les différentes strates de l'écosystème ou s'inscrire dans une dynamique de travail collaboratif me semblent deux exemples pertinents. Les jeunes enseignants doivent être aptes à appréhender chaque nouvelle situation avec l'optique d'analyser d'abord de manière réflexive pour ensuite mettre en place un cadre adapté à la situation en collaboration avec les autres intervenants. Cela dit, au vu de certaines situations relatées par les protagonistes de cette recherche, cela consistera parfois en une mission très complexe, mais en même temps, c'est aussi dans ces situations-là que les jeunes enseignants disent avoir énormément appris. À la HÉP Fribourg, nous tentons depuis quelque temps d'inscrire la formation à la prise en charge des enfants présentant des besoins particuliers dans le cadre plus global d'une pédagogie que nous qualifions de «pédagogie de la diversité» (Hofstetter et Duchêne, 2010). Nous plaidons d'une part pour une pédagogie qui soit critique au sens où elle prend appui sur la théorie sociale des inégalités et met en évidence les processus qui peuvent conduire à la production et la reproduction des inégalités sociales. Nous proposons d'autre part d'envisager la transversalité des processus d'inclusion et d'exclusion en traitant des diverses formes de la diversité (genre, langue, milieu social

ou handicap), ceci en gardant l'optique de l'intervention au sein même de la classe vu que nous formons de futurs enseignants.

CONCLUSION

Les jeunes enseignants apprennent beaucoup en situation lorsqu'il s'agit de travailler avec un enfant présentant des besoins éducatifs particuliers et le fait d'y être confrontés dès la première année d'insertion professionnelle permet qu'ils s'approprient les bases conceptuelles auxquelles ils ont eu accès en formation initiale. Dans ce sens, mes analyses laissent à penser que le travail des compétences à adapter son enseignement pour répondre aux besoins individuels des élèves tels qu'évoqués dans le cadre théorique ne doit pas constituer un objectif prioritaire pour la formation initiale. Mes résultats de recherche vont davantage dans le sens de proposer un cadre éthique de base et des outils d'analyse qui aideront ensuite à appréhender les situations de terrain en étant apte à se mobiliser, créer et apprendre en fonction de la situation. À l'image de l'expression utilisée par une des protagonistes de la recherche, la formation initiale doit permettre d'être « prêt dans sa tête », avec l'idée d'envisager la prise en responsabilité d'une classe avec tout ce que cela implique, y compris la présence d'enfants ayant des besoins particuliers. Il faut alors souhaiter que le contexte d'insertion sera facilitateur, notamment en terme de ressources disponibles et de collaborations possibles au sein même de l'établissement, afin que le processus de réappropriation de la théorie que j'ai décrit puisse se produire dans les meilleures conditions possibles. Ce ne fut pas le cas pour deux jeunes enseignants ayant participé à cette recherche qui sont arrivés au terme de l'année scolaire proches de la rupture. Sans inciter à la démission, mes résultats de recherche invitent tout de même à un certain lâcher-prise dans le cadre de la formation initiale. Celle-ci doit consciemment offrir avant tout un cadre éthique et théorique qui conduira à la réalisation des apprentissages en situation. Dès ce moment-là, le concept de formation continue apparaît à mon sens comme un enjeu tout aussi important à penser ou repenser dans le cadre du développement du mouvement à visée inclusive afin de soutenir les processus d'apprentissages sur le terrain tout en faisant le lien avec la formation initiale.