
Jeunes enseignants en transition entre formation et emploi : le défi de l'accueil d'élèves présentant des besoins éducatifs particuliers

Du sens à la mise en actes

Isabelle Noël

THESE DE DOCTORAT PRESENTEE A LA FACULTE DES LETTRES
DE L'UNIVERSITE DE FRIBOURG (SUISSE)

Approuvée par la Faculté des Lettres sur proposition des professeurs

Dr Tania Ogay – Université de Fribourg (1^{er} rapporteur)

Dr Gérard Bless – Université de Fribourg (2^{ème} rapporteur)

Dr Olivier Maulini – Université de Genève (3^{ème} rapporteur)

Fribourg, le 15 avril 2014

Le doyen, Prof. Dr. Marc-Henry Soulet

RESUME

Cette étude porte sur les discours de jeunes enseignantes et enseignants enfantines et primaires confrontés à l'accueil d'un élève présentant des besoins éducatifs particuliers ou considéré comme tel durant la période de transition de la formation à l'emploi. Agencée sur la première année de pratique professionnelle, elle vise à mieux comprendre l'évolution de la manière de penser la notion de besoins éducatifs particuliers ainsi que les formes de réponses envisagées et proposées pour ces élèves en classe ordinaire. Elle a également pour but de rendre compte des processus à l'œuvre dans la construction progressive de savoirs et compétences pour travailler avec des élèves qui présentent des besoins éducatifs particuliers en classe ordinaire. Dans une optique de compréhension des phénomènes, des entretiens compréhensifs selon Kaufmann (2007) ont été menés en trois temps auprès de quinze jeunes enseignantes et enseignants : au terme de la formation initiale, au milieu puis au terme de la première année d'enseignement. A travers une analyse de contenu menée dans une perspective de théorisation ancrée, il a été possible de mettre à jour des visions, des postures d'action, des formes de réponses et des logiques de développement des compétences diverses dépendant essentiellement du poids donné aux facteurs liés à soi en tant qu'enseignant et aux facteurs liés au contexte.

REMERCIEMENTS

Le point final de cette thèse est posé et je peux mesurer le chemin parcouru. Bien que ce chemin soit d'abord individuel, il s'est vu jalonné de nombreuses personnes dont le soutien et la collaboration ont été précieux pour la mise en œuvre et l'aboutissement de ce projet.

Je souhaite tout d'abord remercier les quinze jeunes enseignantes et enseignants qui ont accepté de donner de leur temps précieux pour participer à cette recherche. J'ai été touchée de l'intérêt qu'ils ont porté à mes travaux et de la confiance qu'ils m'ont accordée en n'hésitant pas à partager leurs expériences de jeunes enseignants, leurs points de vue, leurs doutes et leurs difficultés. Grâce à leur ténacité, j'ai pu compter sur chacun d'eux pour les trois temps de la recherche, ce qui n'est jamais gagné d'avance lorsqu'on se lance dans une étude à caractère longitudinal. Ce travail n'aurait pu voir le jour sans eux et je leur exprime ma plus profonde gratitude.

Mes remerciements sincères vont ensuite à ma directrice de thèse Tania Ogay. Tout au long de ce chemin, elle m'a accompagnée avec beaucoup d'intelligence et de finesse, m'ouvrant à certaines voies tout en me permettant de développer ma propre vision et mes compétences de chercheuse. Ses commentaires précis, pertinents et mobilisateurs ont régulièrement nourri mes réflexions et permis des évolutions et remises en question porteuses. Tant ses compétences scientifiques que ses qualités humaines ont été fort appréciées tout au long de ce parcours.

Il me tient à cœur d'associer à ma recherche mes collègues doctorants, Anne, Myriam, Alida, Peter, Laure et Myriam avec qui je me sens désormais liée. Nos présentations lors des colloques de doctorants, nos échanges informels et nos encouragements mutuels face aux adversités constituent des moments riches de convivialité, de confiance et d'apports partagés qui ont également laissé des traces dans ce travail.

Je suis également très reconnaissante à mon environnement professionnel qui a permis que germe et se concrétise l'idée de la thèse. La Direction de la Haute Ecole pédagogique m'a soutenue et accordé son entière confiance. J'ai toujours pu compter sur des collègues attentifs, intéressés, encourageants et compréhensifs. Je remercie en particulier ma collègue Jacqueline pour la construction commune du domaine d'enseignement qui nous passionne toutes les deux et a également nourri ce travail.

Pour terminer, j'adresse un merci tout particulier à Stéphane pour son indéfectible soutien ainsi qu'à Amélie et Flavien qui m'ont parfois rappelé certaines priorités. Leur présence à mes côtés a revêtu une très grande importance tout au long de ce travail de thèse.

TABLE DES MATIERES

1	INTRODUCTION	4
1.1	L'ORIGINE D'UN QUESTIONNEMENT	5
1.2	UNE RECHERCHE QUI S'INTERESSE AU SENS DONNE PAR LES JEUNES ENSEIGNANTS ...	7
1.3	DESCRIPTION D'UN ITINERAIRE POUR LE LECTEUR	8
2	CONTEXTE	10
2.1	UN DEPLACEMENT PROGRESSIF DES CENTRATIONS.....	10
2.2	LA MISE EN ŒUVRE DE L'INTEGRATION SCOLAIRE, ENTRE LE VOULOIR ET LE FAIRE	11
2.3	LA SITUATION ACTUELLE SUR LES PLANS SUISSE ET FRIBOURGEOIS	13
2.4	L'INSCRIPTION DE LA PEDAGOGIE SPECIALISEE DANS LES CURRICULA DE FORMATION DES ENSEIGNANTS ORDINAIRES.....	15
3	CADRAGE THEORIQUE	17
3.1	LA SCOLARISATION DES ELEVES AYANT DES BESOINS EDUCATIFS PARTICULIERS	17
3.1.1	De la séparation à l'inclusion : sens des mots et impact sur les pratiques	17
3.1.1.1	<i>L'intégration scolaire, définition et principes</i>	<i>18</i>
3.1.1.2	<i>L'arrivée du concept d'inclusion scolaire, rupture ou continuité ?</i>	<i>19</i>
3.1.1.3	<i>Du mainstreaming à l'inclusion totale, proposition d'un continuum</i>	<i>22</i>
3.1.2	De la pédagogie spécialisée à la pédagogie inclusive	25
3.1.3	De l'anormalité à la notion de besoins éducatifs particuliers	28
3.1.4	Enseignants, système scolaire et élèves présentant des besoins éducatifs particuliers	34
3.1.4.1	<i>Un face-à-face problématique avec l'hétérogénéité</i>	<i>34</i>
3.1.4.2	<i>Deux propositions pour soutenir la mise en œuvre de l'intégration scolaire</i>	<i>36</i>
3.2	FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS ET INTEGRATION D'ELEVES AYANT DES BESOINS EDUCATIFS PARTICULIERS	38
3.2.1	D'une formation modélisante à une formation professionnalisante	38
3.2.2	De quelques premiers enjeux pour la formation des enseignants ordinaires	39
3.2.3	De quelques enjeux plus spécifiques pour la formation des enseignants ordinaires.....	44
3.2.3.1	<i>Au-delà du discours sur les attitudes, s'engager dans une réflexion critique</i>	<i>44</i>
3.2.3.2	<i>La question des connaissances nécessaires.....</i>	<i>46</i>
3.2.3.3	<i>Quelles compétences pour soutenir l'intégration ?.....</i>	<i>46</i>
3.2.3.4	<i>Les stages en milieu intégratif.....</i>	<i>49</i>
3.2.3.5	<i>D'une formation à l'intégration à sa mise en œuvre sur le terrain</i>	<i>50</i>
3.3	LA PERIODE DE TRANSITION DE LA FORMATION A L'EMPLOI	52
3.3.1	S'entendre sur les termes et choisir des angles de vue pour étudier cette période	52
3.3.2	D'une approche centrée sur l'individu vers une vision contextualisée de l'insertion.....	55
3.3.3	L'insertion professionnelle en tant que période de poursuite d'apprentissage	57
3.3.3.1	<i>Des apprentissages informels aux apprentissages situés.....</i>	<i>58</i>
3.3.3.2	<i>La communauté professionnelle comme support à la poursuite de l'apprentissage</i>	<i>59</i>
3.3.4	L'insertion professionnelle comme espace privilégié pour interroger la formation initiale	61
3.3.4.1	<i>Les critiques formulées par les jeunes enseignants</i>	<i>61</i>
3.3.4.2	<i>De la rencontre entre les savoirs de la recherche et les savoirs de l'expérience.....</i>	<i>62</i>
3.3.4.3	<i>La formation en question.....</i>	<i>66</i>

3.4	ACCUEILLIR UN ELEVE PRESENTANT DES BESOINS EDUCATIFS PARTICULIERS DES L'INSERTION PROFESSIONNELLE	69
3.4.1	Du côté des recherches dans le champ thématique de l'insertion professionnelle	69
3.4.2	Du côté des recherches dans le champ thématique de l'intégration et de l'inclusion scolaire	71
4	PROBLEMATIQUE ET QUESTIONS DE RECHERCHE.....	73
5	METHODOLOGIE	74
5.1	CONSIDERATIONS EPISTEMOLOGIQUES ET METHODOLOGIQUES	74
5.1.1	Une démarche de recherche qui privilégie le sens donné à l'action.....	74
5.1.2	Le statut donné au langage	76
5.1.3	La posture du chercheur, entre proximité et prise de distance critique	76
5.1.4	L'importance de la théorie et de la méthode	79
5.2	CONSIDERATIONS METHODOLOGIQUES ET TECHNIQUES.....	81
5.2.1	Un processus itératif et une démarche longitudinale	81
5.2.2	Instrumentation.....	82
5.2.2.1	<i>L'entretien compréhensif.....</i>	82
5.2.2.2	<i>La constitution progressive de la population de recherche.....</i>	83
5.2.3	Récolte des données.....	92
5.2.4	Analyse des données	94
5.2.4.1	<i>Condensation des données</i>	94
5.2.4.2	<i>Présentation des données</i>	95
5.2.4.3	<i>Elaboration et vérification des conclusions</i>	96
5.2.4.4	<i>La comparaison intra-cas et inter-cas.....</i>	96
6	ANALYSE DES DONNEES	97
6.1	ANALYSE INTER-CAS DU TEMPS 1	97
6.1.1	Sentiment de préparation pour travailler avec un élève ayant des besoins éducatifs particuliers au terme de la formation initiale.....	97
6.1.2	Compétences jugées nécessaires pour travailler avec des élèves présentant des besoins éducatifs particuliers.....	105
6.2	ANALYSE INTER-CAS DU TEMPS 2	109
6.2.1	Perception des éléments du contexte et postures d'action.....	109
6.2.2	Divers chemins d'apprentissage en situation pour travailler avec des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers	128
6.3	ANALYSE INTER-CAS DU TEMPS 3	141
6.3.1	L'intégration en question : poursuite dans la classe suivante, prolongement de cycle ou classe spéciale ?	141
6.3.2	La création progressive d'un savoir enseignant.....	146
6.4	ANALYSE LONGITUDINALE	153
6.4.1	Répondre aux besoins éducatifs particuliers des élèves : tension entre les valeurs d'égalité et de diversité.....	153
6.4.2	Sens donné à la notion de besoins éducatifs particuliers et à la pédagogie y relative	177
6.5	PRINCIPAUX RESULTATS DE LA RECHERCHE	203

7	DISCUSSION DES RESULTATS	204
7.1	RENCONTRE DE DEUX ZONES DE COMPLEXITE	204
7.2	AU CENTRE EST LE SENS	209
7.2.1	Le sens pour justifier l'action	210
7.2.2	D'un sens individuel à un sens collectif.....	213
7.3	DES FORMES DE REPONSES DIFFERENTES	215
7.3.1	Pour le présent	215
7.3.2	Pour l'avenir.....	220
7.4	TRANSIT ENTRE RUPTURES, IMPREGNATIONS ET (RE)APPROPRIATIONS	228
7.4.1	Des compétences à s'approprier.....	228
7.4.2	Une formation à se réapproprier	234
8	CONCLUSION GENERALE.....	238
8.1	SYNTHÈSE DE LA RECHERCHE ET PROPOS DE LA THESE.....	238
8.2	REGARD CRITIQUE SUR LA RECHERCHE.....	241
8.3	RETOUR SUR UN CHEMINEMENT PERSONNEL ET DE RECHERCHE	244
8.4	DE QUELQUES RETOMBÉES ET PERSPECTIVES POUR LE FUTUR	246
9	BIBLIOGRAPHIE	249
10	FIGURES ET TABLEAUX.....	268
	Figures	268
	Tableaux	269
11	ANNEXE.....	270
	Annexe 1 : Processus d'évaluation continue des besoins des élèves en difficulté et d'octroi de mesures d'aide dans le canton de Fribourg.....	270
	Annexe 2 : Canevas pour le premier entretien.....	273
	Annexe 3 : Canevas pour le deuxième entretien	274
	Annexe 4 : Canevas pour le troisième entretien	276
	Annexe 5 : Compétences générales de la Haute Ecole pédagogique de Fribourg (Version utilisée de 2005 à 2012).....	278

1 INTRODUCTION

Les questions relatives à l'intégration et à l'inclusion scolaire renvoient à des débats fondamentaux sur la nature de la société que nous voulons, le respect des droits de l'homme, l'égalité des chances ou la lutte contre l'exclusion. Ces questions sont actuelles mais pas nouvelles dans le champ scolaire. En 1968 déjà, dans un article désormais célèbre intitulé « Special Education for the Middly Retarded. Is Much of it Justifiable ? », Dunn (1968) émettait les premiers doutes quant à la justification et à l'efficacité des systèmes d'enseignement séparés pour les élèves en situation de handicap, pratique alors généralement en vigueur en Europe et aux Etats-Unis. Dans les années 1980, dans son ouvrage intitulé « Enseignement spécial et handicap mental », Lambert (1986) posait la question suivante : « L'enseignement spécial doit-il encore exister ? » (p. 23) et il consacrait un plein chapitre de son ouvrage à cette question. Au final, il exhortait la communauté scientifique à poursuivre ses investigations et à produire des recherches sérieuses et fiables méthodologiquement qui permettent d'y répondre en toute connaissance de cause. Trente ans plus tard, Chatelanat (2011) intitule l'un de ses articles « L'intégration : pourquoi il faut malgré tout y croire ». Elle rédige cet article suite à la relecture d'un autre article qu'elle avait elle-même écrit en 1981 et où elle s'exprimait déjà ainsi sur l'évolution de la politique intégrative concernant les personnes en situation de handicap : « Ceux qui suivent depuis quelques années attentivement l'évolution dans ce domaine montrent des signes de fatigue. Ils se demandent, résignés, qui et où sont les "instances compétentes", quand et comment on passera de la réflexion à l'action » (p. 187). Pourtant, dans l'intervalle, la recherche suisse et internationale a permis que nous disposions de résultats fiables à même de soutenir pédagogiquement l'intégration scolaire d'élèves présentant des difficultés d'apprentissage ou une déficience intellectuelle (voir entre autres les recherches ou méta-analyses suivantes : Bless & Mohr, 2007 ; Bless, 1995 ; Eckhart, Haeberlin, Sahli Lozano, & Blanc, 2011 ; Freeman & Alkin, 2000 ; Katz & Miranda, 2002a, 2002b ; Sermier Dessemontet, Benoit, & Bless, 2011). Dans l'intervalle également, le droit à l'éducation pour tous s'est affirmé dans les déclarations internationales et les textes de loi. De ce fait, l'accueil d'élèves présentant des besoins éducatifs particuliers à l'école ordinaire ne rencontre aujourd'hui plus guère de contestation, au moins dans son principe, mais la réalité du terrain ne suit pas cet élan. Il faut dire que les enjeux sont nombreux et complexes. Certains d'entre eux constituent le cœur de ce travail.

Depuis plusieurs années, je porte un grand intérêt à la scolarisation des élèves présentant des besoins éducatifs particuliers et aux questions d'intégration et d'inclusion en milieu scolaire. Mon parcours professionnel m'a donné la possibilité de me former, d'exercer et de cheminer entre l'enseignement ordinaire et l'enseignement spécialisé. Durant l'année scolaire 1999-2000, année de la mise en place du Service d'intégration francophone du canton de Fribourg¹, j'ai travaillé en tant qu'enseignante spécialisée dans le cadre de la situation d'une élève intégrée à l'école ordinaire. Il s'agissait alors pour ce service d'encadrer les onze premiers élèves en situation de handicap officiellement intégrés dans des classes

¹ Le Service d'intégration francophone du canton de Fribourg prend en charge des élèves qui présentent un handicap mental et/ou physique et sont intégrés à plein temps en classe ordinaire. Pour plus de renseignements, le lecteur peut consulter le site du service (www.cesg.ch). Pour des raisons de lisibilité, lorsque je ferai référence à ce service, je parlerai désormais de Service d'intégration.

ordinaires du canton, occasion d'une première rencontre de deux mondes traditionnellement séparés. Aujourd'hui, mon travail de formatrice d'enseignantes et d'enseignants² à la Haute Ecole pédagogique de Fribourg permet la poursuite de ce cheminement au carrefour de l'enseignement ordinaire et spécialisé : je m'adresse à de futurs enseignants des degrés préscolaires et primaires à propos des questions intégratives et inclusives en milieu scolaire.

Quel impact la formation initiale peut-elle avoir sur les attitudes des futurs enseignants en rapport à l'intégration d'élèves présentant des besoins éducatifs particuliers ? Quelles compétences développer en priorité pour travailler ensuite dans des classes comprenant des élèves présentant des besoins éducatifs particuliers ? Quels dispositifs proposer en formation initiale afin de préparer au mieux les futurs enseignants aux questions intégratives en milieu scolaire ? Voici quelques-unes des questions qui m'accompagnent depuis mes débuts en tant que formatrice et ont également initié ce travail de recherche. Pour diverses raisons que je m'apprête à expliciter, le focus de mon questionnaire s'est déplacé vers la période de transition de la formation initiale à l'emploi, lorsque les jeunes enseignants sont amenés à accueillir un ou des élèves présentant des besoins éducatifs particuliers dès leur première année de pratique professionnelle.

1.1 L'origine d'un questionnaire

Le 25 octobre 2007, la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) adoptait un cadre commun – l'Accord intercantonal dans le domaine de la pédagogie spécialisée (CDIP, 2007b) – en vue de la reprise par les différents cantons de la responsabilité et du financement de la pédagogie spécialisée dans le cadre de la réforme de la péréquation financière (*Réforme de la péréquation et de la répartition des tâches entre la Confédération et les cantons [RPT]*, 2008). Un tournant ? Une révolution ? Dans tous les cas, un moment-clé de l'histoire de la pédagogie spécialisée donnant à la Suisse et ses différents cantons l'occasion de se positionner et de faire évoluer les politiques intégratives en milieu scolaire. Au niveau fribourgeois, cela fait maintenant presque vingt ans que le principe de l'intégration scolaire a été introduit dans la loi sur l'enseignement spécialisé, engendrant une modification de l'article 20 de la loi scolaire (Grand Conseil du canton de Fribourg, 1985). Celle-ci stipule que « lorsque les conditions le permettent, l'élève handicapé ou au comportement perturbé est intégré dans une classe ordinaire, moyennant, au besoin, une aide appropriée » (p. 6). L'avant-projet de la nouvelle loi scolaire en préparation prévoit quant à lui « un éventail de mesures destinées à faire de l'école une institution qui offre à chaque élève la possibilité d'aller au maximum de ses possibilités » (Direction de l'instruction publique, de la culture et du sport [DICS], 2010). En parallèle se prépare un nouveau concept cantonal pour la pédagogie spécialisée dans le canton de Fribourg. Lorsque celui-ci aura été ratifié par le Grand Conseil sur proposition du Conseil d'Etat, il pourra être développé progressivement sur le terrain. Le projet d'ores et déjà clairement exprimé de privilégier les solutions intégratives aux solutions séparatives suscite de nombreux débats qui montrent l'importance des enjeux et défis, notamment pour les acteurs de terrain et la formation des enseignants.

² Dorénavant, pour des raisons de lisibilité, le masculin est choisi comme forme générique pour qualifier l'ensemble des personnes dans le cadre de ce travail.

Au niveau suisse, les prescriptions officielles demandent aux enseignants de prendre en compte les besoins éducatifs particuliers des élèves et de favoriser une attitude d'ouverture à la diversité au sein de la classe et de l'école. Ceci transparaît notamment dans les finalités et objectifs de l'école publique dictés par la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) (2003) et dans le plan d'études romand (CIIP, 2010). Au niveau fribourgeois, du fait de la présence sur le terrain de différents services d'intégration depuis maintenant plus de 10 ans et de l'introduction d'éléments de pédagogie spécialisée dans les formations initiales et continues, l'ensemble des enseignants semble avoir intégré le fait qu'ils peuvent être amenés à accueillir dans leur classe un élève présentant des besoins éducatifs particuliers au bénéfice d'une mesure de pédagogie spécialisée. Cependant, le descriptif de fonction des enseignants primaires fribourgeois (DICS, 2005) n'évoque pas explicitement la prise en charge des élèves qui présentent des besoins éducatifs particuliers au sein de l'école ordinaire. Il décrit par contre des conditions-cadres qui lui sont nécessaires telles que :

- créer des conditions favorables d'apprentissage ;
- varier les formes d'enseignement en fonction des besoins des élèves ;
- différencier les modes d'apprentissage ;
- favoriser l'intégration sociale de chacun ;
- faire preuve d'écoute face aux besoins et difficultés manifestés par les élèves et s'efforcer d'y répondre (p.2).

Il existe actuellement un « Processus d'évaluation continue des besoins des élèves en difficulté et d'octroi des mesures d'aide » (voir annexe 1) selon lequel « l'évaluation des besoins des élèves, et plus particulièrement celle des élèves en difficulté, fait partie intégrante du travail de l'enseignant et (qu') il lui appartient d'y donner les réponses appropriées » (p.1). Le nouveau concept cantonal pour la pédagogie spécialisée dans le canton de Fribourg ainsi que la nouvelle loi scolaire devraient permettre une inscription plus claire de ce mandat dans les prescriptions officielles futures.

Même si le principe de l'intégration semble généralement accepté – mais serait-ce politiquement correct de dire le contraire ? –, sa mise en œuvre sur le terrain pose en revanche davantage de difficultés. Mes observations de formatrice d'enseignants m'ont permis de constater non seulement les craintes et inquiétudes des enseignants, mais aussi la présence encore relativement marquée d'une vision déficitaire de l'élève présentant des besoins particuliers, la persistance d'un enseignement centré sur la moyenne des élèves ainsi que certaines difficultés de collaboration entre les intervenants. Ces différents constats ainsi que les défis socio-politiques actuels liés à l'intégration des élèves présentant des besoins éducatifs particuliers continuent d'alimenter mon questionnement quant à sa mise en œuvre. Vu mon engagement en tant que formatrice d'enseignants, ce questionnement porte plus particulièrement sur la gestion par l'enseignant ordinaire de situations intégratives dans la pratique et sur la formation initiale donnée en amont. Dans le but de lier ces deux intérêts, j'ai choisi de me centrer sur la période de transition de la formation initiale à l'emploi, lorsque les jeunes enseignants sont amenés à accueillir un élève présentant des besoins éducatifs particuliers durant leur première année de pratique professionnelle en tant qu'enseignant infantine ou primaire.

1.2 Une recherche qui s'intéresse au sens donné par les jeunes enseignants

A travers cette recherche, il m'importe de mieux comprendre et rendre compte de la manière dont les jeunes enseignants donnent du sens, thématisent progressivement voire gèrent leur travail avec un élève présentant des besoins éducatifs particuliers au sortir de leur formation initiale. A la suite de Miles et Huberman (2003), mon but est bien de capter la perception des principaux intéressés, ces « acteurs de l'intérieur », et d'atteindre une compréhension de mon objet d'étude qui soit véritablement intégrée au contexte (p. 21). Mon travail de formatrice oscillant entre la présence dans l'institut de formation et le terrain, j'aurais tout aussi bien pu effectuer la même démarche auprès de futurs enseignants uniquement ou auprès d'enseignants chevronnés. Cependant, mon choix s'est sciemment porté sur la période de transition de la formation initiale à l'emploi pour les raisons suivantes :

- alors que mon cheminement dans la littérature scientifique m'a mise au contact d'un foisonnement d'études à propos des attitudes des enseignants vis-à-vis de l'accueil d'élèves présentant des besoins éducatifs particuliers – que ce soit du côté des enseignants expérimentés et plus récemment des enseignants en formation (pour une synthèse de ces travaux, voir par exemple Avramidis & Norwich, 2002) – il n'existe à ma connaissance que peu de travaux ayant mis spécifiquement en lien la période d'insertion professionnelle des jeunes enseignants et l'intégration d'élèves présentant des besoins éducatifs particuliers ;
- comme la phase de transition vers l'emploi se juxtapose à la fin de la formation initiale, il est aisé pour les jeunes enseignants de faire référence à leur formation de base, de faire des liens entre ce qu'ils perçoivent et vivent sur le terrain et ce qu'ils ont retenu ou estiment avoir reçu lors de leur formation initiale dans ce domaine. Ceci devrait permettre de mieux saisir les enjeux et potentialités d'une formation initiale à l'intégration ainsi que l'articulation entre théorie et pratique durant la phase transitionnelle ;
- enfin, je postule que l'insertion des jeunes enseignants dans un établissement scolaire participe à une transformation de la manière de penser les processus d'intégration et d'inclusion. Il m'importe de suivre cette évolution afin de mieux la comprendre, d'où mon choix d'une lecture longitudinale de cette problématique durant la première année de pratique professionnelle.

S'intéresser aux discours de jeunes enseignants lorsqu'ils accueillent un élève présentant des besoins éducatifs particuliers dans leur première classe, c'est alors plonger au cœur des significations qu'ils donnent à la différence, les écouter dans les difficultés qu'ils relèvent, dans les raisons qu'ils donnent à leurs actions, dans les défis qu'ils tentent de relever et leur manière de les mettre en œuvre. Pour ma part, c'est entrer dans un monde déjà relativement familier avec une intention spécifique et différente : un regard de chercheuse qui souhaite décrire, expliquer et mieux comprendre les processus et dynamiques en présence à partir de la perspective des acteurs.

1.3 Description d'un itinéraire pour le lecteur

Afin que le lecteur puisse suivre mon cheminement théorique, méthodologique, analytique et réflexif, j'ai agencé mon travail de la manière suivante : le contexte, le cadrage théorique et la problématique de la recherche, la méthode, l'analyse des données, la discussion des résultats et la conclusion.

Avant d'entrer à proprement parler dans le cadre théorique, j'ai choisi de présenter quelques éléments contextuels essentiels à considérer pour situer la problématique de cette recherche. J'aborde ainsi dans cette partie l'évolution générale du cadre de pensée en rapport aux questions de handicap et d'intégration en milieu scolaire, je pointe l'état de la mise en œuvre de l'intégration sur les plans international, suisse et fribourgeois et montre comment la pédagogie spécialisée a fait son entrée dans les curricula de formation des enseignants ordinaires.

Suite à cela, la partie théorique du travail s'articule en 5 chapitres :

- le premier chapitre retrace la dimension historique des problématiques liées à l'intégration et l'inclusion et clarifie le vocabulaire et les expressions utilisées au fil du temps pour qualifier les processus et les personnes. Il aboutit sur des choix argumentés concernant les termes que j'utilise dans le cadre de cette recherche ;
- le deuxième chapitre s'intéresse à la formation des enseignants et propose une synthèse des enjeux et propositions concernant la formation initiale pour travailler ensuite dans des classes ordinaires qui comprennent des élèves présentant des besoins éducatifs particuliers ;
- dans le troisième chapitre, je développe ce qui a trait à la période de transition de la formation à l'emploi pour le jeune enseignant, en mettant un focus particulier sur la dimension contextualisée de la transition ainsi que sur la poursuite de l'apprentissage par le jeune enseignant durant cette période ;
- le quatrième chapitre est directement lié à mon objet de recherche : il traite du jeune enseignant confronté à la prise en charge d'un ou plusieurs élèves présentant des besoins éducatifs particuliers dès l'insertion professionnelle ;
- le cinquième chapitre aboutit à la formulation de la problématique ainsi qu'à la présentation des questions de recherche.

La deuxième partie du travail est consacrée à la méthodologie. Il s'agit d'un chapitre formé de deux sections principales :

- la première section est générale et décrit les positionnements épistémologiques et méthodologiques inhérents à cette recherche. Elle examine notamment l'importance donnée aux significations et par conséquent au langage, la posture du chercheur ainsi que la place de la méthode et de la théorie dans le processus de recherche ;
- la deuxième section se penche sur les aspects méthodologiques et techniques propres à la réalisation de la recherche : la démarche longitudinale, l'instrumentation, la constitution de la population de recherche ainsi que les modalités de la récolte et de l'analyse des données.

La troisième partie présente les analyses effectuées ainsi que les résultats de la recherche. Elle s'articule en quatre sous-parties :

- deux analyses inter-cas pour le temps 1 de la recherche ;
- deux analyses inter-cas pour le temps 2 de la recherche ;
- deux analyses inter-cas pour le temps 3 de la recherche ;
- deux analyses longitudinales impliquant tous les cas aux trois temps de la recherche.

La quatrième partie est consacrée à la discussion des résultats. Elle s'articule en quatre sous-chapitres permettant de répondre aux questions de recherche.

Ce travail de thèse se termine par une conclusion générale comprenant une synthèse des résultats de recherche suivie d'un regard critique sur la recherche, d'un retour sur le cheminement personnel de la chercheuse ainsi que de quelques retombées et perspectives pour le futur.

2 CONTEXTE

2.1 Un déplacement progressif des centrations

Durant ces quarante dernières années, la question du handicap et des discriminations frappant les personnes handicapées a constitué un objet important de réflexion au niveau international. Les réflexions menées ont notamment contribué à la remise en cause de la notion de handicap (Gillig, 2006 ; Plaisance, 2000), ainsi qu'à l'apparition de nouvelles terminologies (par exemple la notion de besoins éducatifs particuliers). De nouvelles classifications ont également vu le jour, à l'image de la Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé, couramment abrégée CIF (Organisation mondiale de la santé [OMS], 2001). Cette classification fait suite à une révision de la CIH (Classification internationale des handicaps : déficiences, incapacités, désavantages), traduction française de *l'International classification of Impairments, Disabilities and Handicaps* (OMS, 1980) dont les travaux de Wood constituaient les fondements (Barral & Roussel, 2002). Dans ce cadre-là, on a peu à peu assisté à un déplacement des centrations : d'une préoccupation traditionnellement centrée sur la personne considérée comme handicapée dans une approche dite individuelle et médicale, on a évolué vers une centration sur l'interaction entre la personne et son environnement dans le cadre d'un modèle qualifié de biopsychosocial. En d'autres termes, le focus s'est petit à petit déplacé d'une conception qui faisait du handicap une classe de la nosographie et considérait les personnes comme infirmes ou invalides, vers la notion d'adaptation et de situation de handicap impliquant également l'environnement. L'ensemble de ce mouvement de pensée remet en question l'importance attribuée jusque-là à l'élaboration de diagnostics, à l'évaluation et à la classification des personnes, pour envisager les choses de manière plus interactive et systémique, les conditions de l'environnement apparaissant comme des facteurs pouvant également faciliter ou au contraire entraver la participation à la vie de la collectivité des personnes considérées comme handicapées. Dans ce cadre-là, la posture écologique développée par Bronfenbrenner (1979) ou les travaux de Fougeyrollas, Cloutier, Bergeron, Côté et St-Michel (1998) concernant le Processus de production du handicap (PPH) ont constitué des jalons importants pour l'évolution des réflexions. Ainsi, Fougeyrollas et al. (1998) montrent qu'une situation de handicap devrait être considérée comme étant le résultat d'un processus interactif impliquant deux séries de variables causales : d'une part les caractéristiques de la personne, c'est-à-dire ses déficiences organiques et fonctionnelles et les incapacités qui en découlent, et d'autre part les caractéristiques physiques ou socioculturelles de son environnement. Les interactions entre ces deux entités sont susceptibles de créer des obstacles ou au contraire de faciliter la participation sociale de la personne dans les différents milieux qu'elle côtoie.

Ce déplacement progressif de centration se reflète également dans les réflexions sur l'intégration scolaire entamées dès les années 1970 dans la plupart des pays industrialisés. On passe alors progressivement d'un paradigme visant l'accueil d'élèves considérés comme handicapés ou en difficulté à l'école ordinaire à une préoccupation plus large de prise en compte de la diversité des élèves à l'école ordinaire. Là aussi, la centration sur l'élève et ses difficultés fait graduellement place à une vision qui considère également les éléments du contexte comme pouvant faire obstacle ou au contraire faciliter la progression scolaire et l'intégration des élèves présentant des besoins éducatifs particuliers. La notion même de

handicap est relativisée au sens où celui-ci dépend aussi des facteurs environnementaux et de la capacité du contexte éducatif à s'adapter aux caractéristiques différentes des élèves (Paré, Parent, Rémillard, & Piché, 2010).

Cependant, selon Belmont (2003), l'ensemble de ce mouvement de pensée n'est « ni uniforme, ni linéaire (et) le développement de nouvelles conceptions ne garantit pas l'abandon facile de schémas de pensée et d'action antérieures ». Dans le même ordre d'idées, Lesain-Delabarre (1996) montre que les représentations habituelles du grand public ainsi que les attitudes envers les personnes ayant des besoins éducatifs particuliers ne reflètent que très partiellement le déplacement de centration perceptible au niveau de la recherche. Cet aspect paraît extrêmement important à souligner en préambule à cette recherche. Il contribue certainement à expliquer la cohabitation, voire la superposition de terminologies, paradigmes et pratiques divers rendant actuellement difficile l'accès à des représentations et visions communes.

2.2 La mise en œuvre de l'intégration scolaire, entre le vouloir et le faire

En parallèle des travaux et réflexions relatés ci-dessus, plusieurs textes de lois et conventions à caractère international ont vu le jour et ont été ratifiés par de nombreux pays depuis les années 1970. De manière générale, ces textes exhortent à mettre l'individu et ses droits au centre, à reconnaître le droit à une pleine participation des personnes et à combattre les situations d'exclusion et les attitudes discriminatoires. Certains d'entre eux donnent des indications concernant la scolarisation des élèves présentant des handicaps ou des besoins éducatifs particuliers. Ainsi, l'article 23 de la Convention internationale des Droits de l'Enfant adoptée le 20 novembre 1989 par l'Assemblée générale des Nations Unies et approuvée par l'Assemblée fédérale suisse le 13 décembre 1996 insiste sur « la participation active à la vie de la collectivité pour les enfants mentalement ou physiquement handicapés » (*Convention relative aux droits de l'enfant*, 1989). La Conférence mondiale sur l'éducation et les besoins spéciaux de Salamanque (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture [UNESCO], 1994), ratifiée par 92 gouvernements et 25 organisations internationales, défend dans son quatrième principe « la formule de l'école intégratrice et (...) la mise en place de services répondant aux besoins éducatifs spéciaux » (p.10). La Convention de l'Organisation des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées (*Convention relative aux droits des personnes handicapées*, 2006) prévoit dans son 24^{ème} article « l'accès pour les personnes handicapées, dans les communautés où elles vivent, à un enseignement primaire inclusif, de qualité et gratuit, et à l'enseignement secondaire » (p. 18). Plus près de nous, l'article 62 de la Constitution fédérale de la Confédération suisse stipule que « les cantons pourvoient à une formation spéciale suffisante pour les enfants et adolescents handicapés, au plus tard jusqu'à leur 20^{ème} anniversaire » (*Constitution fédérale de la Confédération suisse*, 1999, p. 16). Enfin, la loi fédérale sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées (*Loi fédérale sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées [LHand]*, 2002) demande aux cantons suisses d'encourager l'intégration des enfants et adolescents handicapés dans l'école régulière dans le cadre de son 20^{ème} article.

Durant ces dernières années, beaucoup de pays se sont inspirés de tels textes et recommandations pour l'élaboration de leurs politiques éducatives et ont tenté de se diriger

vers un système scolaire plus intégratif voire inclusif (Ainscow, 2005 ; Belmont, 2003). Cependant, si l'on considère plus particulièrement les pays de l'Union européenne, cette tendance ne se matérialise pas partout de la même manière, notamment en raison des diverses traditions institutionnelles et professionnelles en présence. Il y a dix ans, un rapport de l'Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers (Meijer, Soriano, & Watkins, 2003) brossait un tableau des différentes politiques en présence : certains pays disposaient alors d'un seul système scolaire comprenant la grande majorité des élèves (par exemple l'Espagne, l'Italie et la Norvège) alors que d'autres proposaient deux systèmes distincts entre l'enseignement ordinaire et spécialisé (par exemple l'Allemagne, la Suisse et la Belgique). Plusieurs pays se situaient au carrefour des deux tendances précédemment citées. Cependant, ce rapport semblait très prudent par rapport à une évolution notable de l'intégration voire de l'inclusion, invoquant les nombreuses barrières et résistances effectives. Aujourd'hui encore, nombre d'études (voir entre autres Avramidis & Norwich, 2002 ; Belmont, 2003 ; Bradshaw & Mundia, 2006 ; Ferguson, 2008 ; Hastings & Oakford, 2003 ; Hodkinson, 2006 ; Prud'homme, Vienneau, Ramel, & Rousseau, 2011) pointent les obstacles au développement de l'intégration et de l'inclusion scolaire : relations cloisonnées entre l'enseignement ordinaire et l'éducation spécialisée, complexité des systèmes de financement, difficultés de collaboration entre les intervenants, craintes de pertes d'emplois ou de pouvoir de part et d'autre, souci que la présence d'élèves en situation de handicap n'entrave la progression scolaire des autres élèves de la classe, adhésion générale des enseignants au principe de l'intégration mais réserve de leur part dès lors qu'il s'agit de réellement la mettre en œuvre, insuffisance de la formation des enseignants dans ce domaine, centres scolaires qui persistent dans une culture ségrégative et ne cultivent pas une « éthique de l'intégration », manque de moyens financiers et de soutien en matière de personnel, moins bonne acceptation de certains handicaps ou besoins particuliers, etc.

De plus, se référant à des pays qui ont clairement fait le choix, à un moment donné, de l'implantation de politiques intégratives voire inclusives, plusieurs auteurs à l'image de Mazereau (2009) évoquent un certain « mouvement d'essoufflement », perceptible par exemple en Suède, en Italie ou en Espagne. Schneider (2009) montre par exemple comment, dans le contexte de la Nouvelle-Ecosse, on assiste actuellement à des situations où les élèves à besoins éducatifs particuliers passent plus de temps dans les « learning centers » que dans leurs propres classes, comme si ces centres-ressources organisés au sein de l'école ordinaire s'étaient gentiment retransformés en classes spéciales. Se référant à l'expérience italienne pionnière dans le domaine de l'intégration, ceci fait affirmer à De Anna et Plaisance (2009) que l'intégration scolaire consiste en un processus évolutif, jamais figé ni acquis une fois pour toute, toujours à construire en parallèle d'un véritable changement de la culture et du système.

Les exigences liées à une école souhaitant ou tenue de s'ouvrir à l'intégration entrent en résonance avec des enjeux de société et de politiques socio-éducatives, mais également avec les pratiques de terrain. Comme le soulignent Frandji et Rochex (2011), « la démocratisation d'une institution ne peut s'en tenir à des mesures formelles et juridiques, elle réclame aussi une reconstruction de ses pratiques et fonctionnements ordinaires » (p. 3). De ce fait, passer « du vouloir au faire » implique forcément des changements structurels, organisationnels et conceptuels et le fait de s'en donner les moyens.

2.3 La situation actuelle sur les plans suisse et fribourgeois

Au niveau suisse, diverses initiatives en faveur de l'intégration scolaire des élèves présentant des besoins éducatifs particuliers ont vu le jour ces dernières années. Cependant, ceci semble n'avoir eu qu'un impact minime sur la diminution du taux d'élèves effectuant leur scolarité dans une classe spéciale ou une école spécialisée. Bless et Kronig (2000) ainsi que Lischer (2007) montrent même une nette augmentation du pourcentage d'élèves scolarisés dans les classes spéciales entre 1980 et 2004. Actuellement, la Suisse fait partie des pays européens qui ont la proportion la plus élevée d'élèves scolarisés dans des classes ou des institutions qui regroupent des élèves présentant des besoins éducatifs particuliers (Doudin, 2011). Selon les chiffres de l'Office fédéral de la statistique [OFS] (2010), environ 5% de l'ensemble des élèves de l'école obligatoire fréquente encore actuellement une classe spéciale ou une école spécialisée en Suisse.

Prenant Fribourg pour exemple, Bless (2004) montre que, malgré l'implantation de mesures intégratives et d'un service d'intégration largement doté en personnel, le taux d'élèves exclus du système ordinaire continue de concerner surtout les élèves présentant des difficultés légères susceptibles justement de bénéficier des réalisations propres à l'intégration. Selon l'analyse de Bless (2004), la sélection propre au système scolaire continue de perpétuer l'exclusion de certains élèves – notamment les élèves issus de la migration – et les soutiens supplémentaires octroyés à l'école ordinaire ne permettent pas de diminuer significativement le taux global d'échec scolaire. Ceci pose question, tout comme le fait que cohabitent encore des situations où l'élève avec un trouble diagnostiqué se voit intégré dans l'école de son village, alors que d'autres élèves rencontrant des difficultés d'apprentissage s'en voient séparés pour fréquenter une classe spéciale. Ceci pourrait néanmoins évoluer sous l'impulsion des changements actuels dans le système éducatif suisse.

En effet, l'ensemble des questions relatives à la pédagogie spécialisée s'est récemment retrouvé au cœur des débats consécutifs à la Réforme de la péréquation financière et de la répartition des tâches entre la Confédération et les cantons (*RPT*, 2008). Cette réforme, votée par le peuple suisse en date du 28 novembre 2004, a engendré des transferts d'argent et de compétences importants entre la Confédération et les cantons, notamment dans le domaine de la pédagogie spécialisée. Ce faisant, depuis le 1^{er} janvier 2008, seuls les cantons gèrent les mesures d'enseignement spécialisé et les mesures pédagogiques destinées aux élèves présentant des besoins éducatifs particuliers. Cette responsabilité était auparavant partagée avec l'Office fédéral des assurances sociales (OFAS) par le biais de l'Assurance-invalidité (AI). De ce fait, les élèves désignés jusqu'ici comme « en situation de handicap » et pris en charge par l'Assurance-invalidité sont désormais considérés comme des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers relevant du Département de l'instruction publique, de la culture et du sport (DICS), au même titre que les autres élèves. Ce changement peut paraître avant tout organisationnel et administratif, mais il se veut symboliquement important : l'enfant n'est plus rattaché à un système de santé bénéficiant des prestations d'une assurance, il est désormais considéré comme un élève relevant lui aussi du Département de l'instruction publique qui veille à pourvoir à ses besoins éducatifs particuliers. Un tel changement de perspective engendre des défis importants pour la pratique. Une chose est sûre : la Suisse vit actuellement un moment-clé, une étape charnière dans ce qui constitue l'histoire de la pédagogie spécialisée, les cantons sont

sommés de prendre des décisions sur le plan de leurs politiques socio-éducatives et ont la possibilité de faire des choix dans le sens préconisé par les conventions citées ci-dessus.

Pour assurer un minimum de coordination entre les cantons dans la mise en place de cette réforme, la CDIP a promulgué des principes en vue de créer un cadre commun national pour le domaine de la pédagogie spécialisée. Ces principes se sont matérialisés sous la forme d'un Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée (CDIP, 2007b) comprenant trois instruments : une terminologie uniforme, des standards de qualité pour la reconnaissance des prestataires ainsi qu'une procédure d'évaluation standardisée pour la détermination des besoins individuels (PES).

Dans le but de préparer et accompagner cette réforme, le canton de Fribourg s'est doté d'un nouveau service en 2008 : le Service de l'enseignement spécialisé et des mesures d'aides (SESAM). On entrait alors et pour trois ans dans la phase dite de transition de la RPT (*RPT*, 2008). Durant cette période, les conditions d'octroi des mesures d'enseignement spécialisé devaient rester identiques et les cantons étaient tenus d'élaborer leur nouveau concept cantonal. Le concept cantonal du canton de Fribourg porte le nom de « Mise en œuvre RPT et organisation des mesures de soutien à la formation scolaire » (Service de l'enseignement spécialisé et des mesures d'aide [SESAM], 2011). Concrètement, quatorze sous-groupes composés de diverses instances (représentants des autorités scolaires, enseignants, thérapeutes, chercheurs et parents essentiellement) ont été constitués autour des domaines et thématiques suivantes :

1. Contrats de prestation
2. Procédure d'évaluation indépendante des besoins particuliers
3. Réforme de la loi scolaire et autres modifications légales
4. Coordination des mesures d'aide
5. Financement et organisation des services auxiliaires scolaires
6. Financement et organisation des prestataires privés
7. Financement et organisation des centres de compétences
8. Coordination DSAS/DICS intervention précoce
9. Evaluation externe des mesures d'aide y compris des prestations en institution
10. Concept de formation
11. Financement de l'intégration
12. Ecoles pilotes et projets d'intégration
13. Orientation professionnelle
14. Concept information

L'ensemble du travail mené par ces différents sous-groupes entre 2008 et 2011 s'est vu chapeauté et coordonné par un groupe faitier dirigé par la conseillère d'Etat Isabelle Chassot, Directrice du Département de l'instruction publique, de la culture et du sport. En tant que formatrice engagée à la Haute Ecole pédagogique de Fribourg, j'ai participé aux réflexions menées dans le cadre du sous-groupe 10 consacré à la formation initiale et continue des enseignants ordinaires et spécialisés. Même si l'ensemble des thématiques comporte des enjeux importants, je souligne ici ceux qui ont trait à la formation. En effet, le soutien aux écoles et la formation des enseignants apparaissent comme les deux plus importants piliers au développement de l'intégration scolaire dans les études internationales (Belmont, 2003). Ceci permet de faire le lien avec le point suivant s'attachant à montrer

l'évolution des curricula de formation des enseignants en rapport aux aspects de pédagogie spécialisée et de prise en compte des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers en classe ordinaire.

2.4 L'inscription de la pédagogie spécialisée dans les curricula de formation des enseignants ordinaires

La formation initiale des enseignants a subi d'importantes modifications depuis le début des années 2000 en Suisse en raison de la mise en place des Hautes Ecoles pédagogiques. Cette évolution a pris son inscription dans un mouvement international de professionnalisation du métier d'enseignant en fonction de réalités sociétales en évolution (Wentzel, 2008). Les voies de formation de niveau secondaire se sont vues progressivement remplacées par des formations de niveau tertiaire avec pour toile de fond la perspective d'une amélioration de la formation des enseignants. Suivant les recommandations de la CDIP relatives à la création des Hautes Ecoles pédagogiques – et toujours dans cette logique de professionnalisation – la formation s'est généralement vue restructurée autour d'une logique d'acquisition de compétences professionnelles (Wentzel, 2008). La volonté d'introduire des éléments liés à la prise en charge d'élèves ayant des besoins éducatifs particuliers dans les curricula de formation des enseignants réguliers semble cependant antérieure à cette transformation puisque, en 1994 déjà, la CDIP publiait le dossier 27 consacré à la pédagogie spécialisée dans la formation des enseignants (Büchel & Herren, 1994). Cependant, les initiatives dans ce sens étaient bien souvent dépendantes de la bonne volonté de certains professeurs et/ou instituts de formation, en fonction des contextes locaux. Depuis, la volonté d'inscrire la pédagogie spécialisée dans la formation des enseignants ordinaires s'est clairement affirmée. J'en veux pour preuve le rapport du groupe de travail Pédagogie spécialisée de la Conférence suisse des rectrices et recteurs des Hautes Ecoles pédagogiques (COHEP) concernant la place de la pédagogie spécialisée dans la formation générale des enseignantes et enseignants (COHEP, 2008) ainsi que le cadre commun des HEP romandes et de l'Institut de formation des enseignants (IUFÉ) de Genève pour la formation des enseignants du degré primaire (Faivre, Marro, Vanhulst, Clivaz, & Schneuwly, 2010). Ce cadre commun met d'emblée l'accent sur le fait que « la formation comprend, notamment dès son début, le développement de compétences professionnelles permettant de se préparer, selon les principes d'une école inclusive, aux exigences de l'intégration d'élèves présentant des besoins particuliers » (p. 2).

Dans cette partie visant à cerner le contexte actuel, j'ai tout d'abord décrit l'évolution globale des centrations traditionnellement orientées sur la personne considérée comme handicapée vers une prise en compte de l'interaction de la personne avec un environnement plus ou moins facilitant pour sa participation à l'environnement social. J'ai ensuite énuméré quelques-uns des obstacles qui font de l'intégration scolaire un défi actuellement difficile à concrétiser pour de nombreux pays. Enfin, j'ai montré la volonté actuelle, tant dans les textes de lois que dans les curricula de formation, de se diriger dans cette direction. Avant d'approfondir les aspects liés à la formation des enseignants concernant la scolarisation des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers, il me semble nécessaire d'examiner les concepts-clés relatifs à ce domaine et de préciser les termes que j'ai choisi d'utiliser dans le cadre de cette recherche. A la suite de Plaisance (2000), j'estime également que les termes utilisés ne sont pas anodins, surtout dès lors qu'il s'agit de qualifier des personnes et des

processus les impliquant. Il est difficile de traiter de la terminologie dans le domaine de la prise en charge des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers sans l'inscrire dans une évolution des contextes historico-politiques. C'est la raison pour laquelle j'ai choisi de discuter de ces termes en parallèle de l'évolution des manières de penser le handicap et la différence ainsi que leur place dans la société depuis les années 1960, essentiellement en Europe et aux Etats-Unis.

3 CADRAGE THEORIQUE

3.1 La scolarisation des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers

3.1.1 De la séparation à l'inclusion : sens des mots et impact sur les pratiques

Selon Lambert (1986), la logique qui a longtemps prévalu suite à la mise en place de l'école obligatoire a été celle du repérage des élèves posant problème afin de leur aménager un contexte séparé, plus approprié à leurs besoins. On peut dès lors considérer avec Plaisance (2009) que l'histoire de la pédagogie spécialisée se caractérise foncièrement par une « histoire de séparation » d'avec les circuits ordinaires (p. 13). Dans les années 1960, ceci a même abouti à ce que Lesain-Delabarre (1996) qualifie de période de « fièvre ségrégative » caractérisée par une « catégorisation à outrance des enfants inadaptés » (p. 4). Dans cette optique, l'élève considéré comme handicapé est vu comme essentiellement différent de l'élève considéré comme normal, il doit être traité à part, avec une éducation adaptée à ses besoins. Dès lors, la constitution des classes, la définition des contenus pédagogiques et la formation des enseignants doivent eux aussi être différentes (Lambert, 1986). Le terme « spécial » est alors largement utilisé : les classes sont désignées comme « spéciales », tout comme la pédagogie qui y est pratiquée. L'approche peut être qualifiée d'essentiellement individuelle et médicale dans le sens où l'élève est vu comme ayant un déficit qu'il y a lieu de repérer pour ensuite traiter, voire combler (Lambert, 1986). On se trouve dans une optique plutôt clinique, d'où l'appellation usuelle de pédagogie curative ou d'orthopédagogie. Un fait structurel témoigne de cette manière de penser le handicap : dans la plupart des pays, les élèves relevant de l'éducation dite spéciale sont rattachés aux départements ou ministères de la santé plutôt qu'à ceux de l'instruction publique. Pour la Suisse, ceci a subsisté jusqu'en 2007.

A la fin des années 1960, alors que l'enseignement spécialisé est en plein développement et n'a pas même atteint sa maturité, trois phénomènes connexes participent à un changement progressif de la manière de considérer l'éducation des élèves handicapés (Beauregard & Trépanier, 2010). Tout d'abord, certains parents réagissent et revendiquent que leur enfant puisse se rendre dans l'école fréquentée par les autres élèves considérés comme normaux : des associations de parents voient le jour, avec pour but de défendre les droits de leurs enfants. Ensuite, les premiers doutes quant à l'efficacité d'un enseignement spécial séparé de l'enseignement régulier apparaissent, notamment avec les écrits de Dunn. Dans un de ses articles, Dunn (1968) met en garde contre l'effet d'étiquetage des élèves sur les attentes de l'enseignant, les répercussions d'une séparation sur le concept de soi des élèves ou l'efficacité du rendement scolaire des élèves handicapés dans des structures séparées. Cependant, à ce moment-là, les doutes exprimés ne se basent pas encore sur de réelles recherches empiriques (Lambert, 1986). Enfin, l'apparition dans les années 1970 des principes de « normalisation » et de valorisation des rôles sociaux (Bank-Mikkelsen, 1969 ; Nirje, 1969 ; Wolfensberger, 1972) marque un tournant important dans l'histoire de la prise en charge des personnes handicapées. Ce courant de pensée prend naissance en Scandinavie pour s'étendre ensuite graduellement vers l'ouest, y compris aux Etats-Unis et au Canada. Wolfensberger (1972) définit la normalisation de cette manière : « Utilization of means which are as culturally normative as possible, in order to establish and/or maintain

personal behaviors and characteristics which are as culturally normative as possible » (p. 28). S'implante alors progressivement une revendication forte : permettre aux personnes handicapées de s'insérer dans le milieu le moins restrictif possible et le plus proche des conditions de vie dites normales. C'est dans le cadre de cette démarche sociale globale que s'inscrit le mouvement dit de *mainstreaming* qui fera petit à petit son chemin à travers toute l'Europe et les Etats-Unis (Lambert, 1986). Selon Lambert (1986), le terme *mainstreaming* peut être traduit littéralement par « remise dans le flot principal ». Les présupposés théoriques qui sous-tendent la notion de *mainstreaming* sont proches du principe de normalisation. Appliqué à l'école, ce courant réclame une scolarisation ou une réintégration dans le milieu le plus normal possible. C'est le terme d'intégration – ou intégration scolaire si l'on se réfère spécifiquement à l'école – qui fera directement suite au terme *mainstreaming* en langue française.

3.1.1.1 *L'intégration scolaire, définition et principes*

Face à la polysémie actuelle du mot intégration et à son usage généralisé voire ambigu, Bless (2004) propose tout d'abord de distinguer l'intégration en tant que but et l'intégration en tant que moyen. Dans le sens d'une finalité, l'intégration signifie « l'insertion de personnes en situation de handicap ou différentes dans l'entité sociale » (p. 14). Il s'agit alors de permettre aux personnes différentes de participer pleinement à la vie de la société, ce que les textes officiels et recommandations soutiennent et qui fait généralement consensus, en tout cas en surface. Une autre manière de considérer l'intégration est de la voir comme un moyen pour parvenir à ladite finalité. C'est surtout à ce niveau-là qu'émergent les divergences au sein du monde éducatif (Bless, 2004). S'agissant de définir l'intégration scolaire, Bless (2004) fait la proposition suivante :

Par intégration scolaire, on comprend l'enseignement en commun d'enfants en situation de handicap et d'enfants dits normaux dans le cadre de classes ordinaires, tout en leur apportant le soutien nécessaire (pédagogique, thérapeutique) pour faire face aux besoins spécifiques dans leur environnement sans avoir recours à la séparation scolaire. L'intégration est une mesure pédagogique qui est appliquée en garantissant une prise en charge adéquate et individualisée de tous les enfants. Elle a pour but une intégration optimale dans la société (p.14).

Cette définition comprend la nécessité d'aménager le contexte scolaire pour prendre en charge chaque élève avec ses spécificités, qu'il ait des besoins éducatifs particuliers relevant de la pédagogie spécialisée ou non. Elle semble aussi considérer l'intégration scolaire avant tout comme une alternative à la séparation des élèves et/ou au regroupement des élèves présentant des difficultés similaires dans des classes spéciales. Cependant, elle ne donne aucune indication sur les élèves en situation de handicap susceptibles de bénéficier de cette mesure : est-ce tous les élèves ? Cela concerne-t-il toutes les situations de handicap ? Y a-t-il certaines conditions, quelles sont-elles et sur quelles bases s'appuyer pour prendre des décisions en faveur ou en défaveur de l'intégration pour un élève en particulier ?

Dans cette définition se retrouvent les trois dimensions pointées par Landry, Ferrer et Vienneau (2002) suite à un examen des définitions de l'intégration scolaire proposées à ce jour :

- le facteur de **normalisation** renvoie à la possibilité de vivre les situations les plus proches de ce que vivent les enfants considérés comme normaux ;
- le facteur de **placement** dans la classe ordinaire permet la concrétisation du principe de normalisation pour les élèves d'âge scolaire présentant des besoins particuliers ;
- le facteur d'**adaptation pédagogique** réfère aux moyens mobilisés pour répondre aux besoins de l'élève à travers des mesures spécialisées au risque que l'intégration n'en reste qu'à la dimension physique.

Suffit-il alors de mettre des élèves à besoins éducatifs particuliers en compagnie d'enfants dits normaux et de leur apporter un soutien spécialisé pour atteindre la finalité d'intégration escomptée ? Peut-on ainsi parvenir à une participation pleine et effective de la personne et aller plus loin que le fait de favoriser l'environnement le moins restrictif possible ? Un des problèmes soulevé par le concept d'intégration scolaire à l'heure actuelle semble la marge d'interprétation qu'il laisse quant à la possibilité de sa mise en œuvre en tant que moyen pédagogique. Si je me réfère au canton de Fribourg, l'article 20 de la loi scolaire (Grand Conseil du canton de Fribourg, 1985) en vigueur actuellement stipule ceci : « Lorsque les conditions le permettent, l'enfant handicapé ou au comportement perturbé peut être intégré » (p. 6). Ces conditions ne sont pour l'heure que peu spécifiées et elles dépendent encore largement de paramètres tels que le lieu de domicile de l'élève ou l'attitude des différents partenaires concernés. Face à cela, les partisans de l'inclusion scolaire dans sa version radicale souhaitent une autre réponse : la même école pour tous.

3.1.1.2 L'arrivée du concept d'inclusion scolaire, rupture ou continuité ?

Dans les années 1990, en Amérique du Nord, le concept d'« inclusion scolaire » prend le relais du principe de *mainstreaming*, essentiellement sous l'impulsion des travaux de Stainback et Stainback (1984). Depuis le début des années 2000, le concept d'inclusion scolaire s'est largement diffusé au niveau international. Notons cependant que, même si le concept peut sembler actuel voire nouveau, cela fait tout de même plusieurs décennies que la communauté internationale s'est dotée d'instruments juridiques qui, en insistant sur le droit de tous les enfants à bénéficier d'une éducation sans discrimination, sous-tendent implicitement ou explicitement le concept même d'inclusion scolaire.

Selon Landry et al. (2002), l'inclusion scolaire a d'abord été définie au regard de l'intégration scolaire. On pouvait alors considérer que « l'inclusion scolaire correspond à un certain niveau d'intégration scolaire, soit à l'intégration pédagogique à temps plein de tous les élèves » (p. 271). Cependant, de l'avis de Landry et al. (2002), ceci a contribué à une certaine confusion entre intégration et inclusion. Les partisans de l'inclusion dans sa version radicale en sont donc progressivement venus à définir l'inclusion scolaire pour elle-même, en se centrant davantage sur l'institution scolaire. Dans cette optique, l'inclusion scolaire peut être définie comme « un modèle d'école qui répond aux besoins particuliers de tous les

élèves, qu'ils soient ou non en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage » (Landry et al., 2002, p. 272).

Fondamentalement, le concept d'inclusion scolaire repose sur un principe éthique donnant le droit à tout élève quel qu'il soit de fréquenter l'école (Plaisance, Belmont, Vérillon, & Schneider, 2007). Ceci s'inscrit dans une vision essentiellement sociale du handicap (Plaisance et al., 2007), les difficultés propres à un élève étant considérées comme « liées au contexte surgissant de l'interaction d'un enfant précis avec un système éducatif » (Ainscow, 1999, p. 30). Dans cette optique, il ne s'agit plus pour l'école d'accepter ou de réintégrer des élèves selon des critères qu'elle se donne, mais bien de se transformer en lieu qui accueille dès le départ tous les élèves, quelles que soient leurs caractéristiques. Alors que l'intégration scolaire a d'abord concerné les élèves considérés comme handicapés, l'inclusion scolaire demande de reconnaître et prendre en compte la diversité des élèves et de leurs besoins (Konza, 2008 ; Rousseau, 2009). Dans ce cadre-là, il s'agit de moins se focaliser sur l'élève pour envisager en premier lieu les changements nécessaires au sein de l'institution scolaire afin qu'elle puisse accueillir tous les élèves (Angelides, 2008 ; Bradshaw & Mundia, 2006 ; Carrington, 1999 ; Farrell, Dyson, Polat, Hutcheson, & Gallannaugh, 2007 ; Hadadian & Chiang, 2007 ; Hinz, 2002 ; Plaisance et al., 2007 ; Sharma, Forlin, Loreman, & Earle, 2006). C'est désormais l'école, via les établissements scolaires, qui accepte d'être mise en difficulté en essayant de répondre aux aptitudes individuelles de chaque élève par une adaptation de ses pratiques. Voilà pourquoi la notion de transformation apparaît comme centrale chez les partisans de l'inclusion scolaire. Pour Plaisance et Schneider (2006), la notion d'inclusion scolaire renvoie à un processus qui demande « une clarification de nos moyens d'actions en vue de transformer les écoles et de changer les regards sur les différences » (p. 26). Pour Armstrong (2001) et Sturny-Bossart (1995), ces changements doivent aller bien au-delà des seules pratiques scolaires locales : ils impliquent une restructuration politique et sociale demandant du temps et des moyens. La voie de l'inclusion est ainsi vue comme un choix avant tout politique et de société, ce qui fait dire à Armstrong (2001) que « les deux modèles opposés de l'intégration et de l'inclusion ne peuvent co-exister que difficilement dans le système éducatif » (p. 90).

Belmont (2003) propose une synthèse comparative des deux approches :

Tableau I : Principes généraux de l'intégration et de l'inclusion (Belmont, 2003)

Intégration	Inclusion
Attention aux conditions d'accueil d'enfants présentant un handicap ou des difficultés	Accueil de tous les élèves et prise en compte de la diversité de leurs besoins
Centration sur les caractéristiques individuelles des élèves et leurs besoins spécifiques	Centration sur les conditions de l'environnement pouvant entraver ou favoriser les apprentissages de chacun
Mesures d'aide individuelles, distinctes des modalités générales d'enseignement	Modification globale du fonctionnement du système scolaire et des pratiques éducatives

Un tel tableau présente l'avantage d'être clair et de montrer les différences de perspectives. On y perçoit globalement le déplacement de centration décrit dans la partie de ce travail consacrée au contexte : d'une centration sur l'élève à une centration sur les conditions d'accueil de la diversité au sein de l'école. Mais n'est-ce pas un peu radical et dichotomique ? Faut-il véritablement parler en termes de rupture ou voir plutôt une continuité ou des ressemblances entre le concept d'intégration et celui d'inclusion ?

Certains auteurs se réclamant du courant d'inclusion scolaire affirment leur volonté claire d'une « rupture évolutive » avec le concept d'intégration scolaire qu'ils considèrent comme une étape ayant été nécessaire à la mise en place de l'inclusion scolaire (Rousseau, 2009, 2010 ; Vienneau, 2006). C'est notamment ce qu'entendent Landry et al. (2002) lorsqu'ils affirment que « l'intégration scolaire pave la voie à une véritable pédagogie de l'inclusion » (p. 259). Gillig (2006) ne voit pas l'inclusion de la même manière. Il s'interroge sur l'arrivée de ce « concept à la mode » qui selon lui « paraît redondant par rapport au modèle intégratif (...) et ne pourrait signifier qu'un changement de paradigme au nom du politiquement correct » (p. 120). Gillig (2006) invite à rester critique face à ce qu'il nomme « l'interchangeabilité conceptuelle » (p. 121) et à examiner l'impact de ce nouveau terme sur les pratiques réelles. Selon Gillig (2006), le terme inclusion a le mérite d'avoir soulevé les limites de l'intégration scolaire telle que pratiquée dans certains endroits. Il s'agirait alors plus d'une continuité et d'admettre que « beaucoup reste à faire si l'on veut permettre aux personnes handicapées de s'inclure davantage dans la vie de leur quartier, de leur école, de leur cité, de leur pays » (p. 125). A partir de là, pour Gillig, le fait d'utiliser le terme intégration ou inclusion importe peu, l'important étant les conceptions sous-jacentes qui se traduisent par des actes dans la pratique. Tout comme Plaisance et Schneider (2006), Gillig rappelle ainsi la notion d' « exilés de l'intérieur » chère à Bourdieu pouvant de son point de vue exister aussi bien en contexte se prétendant intégratif ou inclusif.

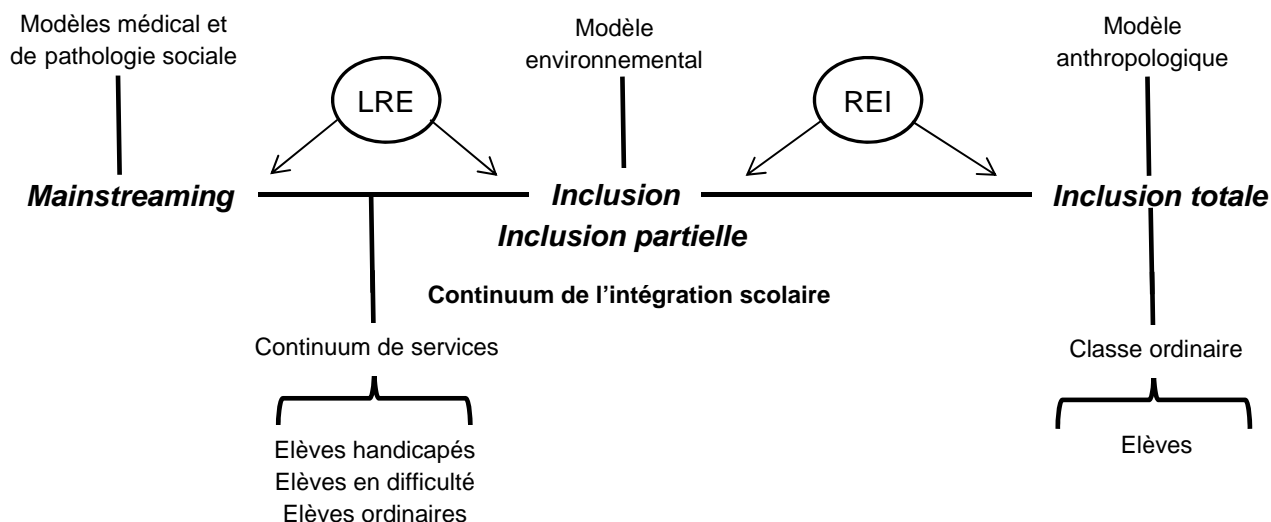
Dans ce débat entre intégration et inclusion, débat qui peut vite devenir passionné voire stérile, convoquer un chercheur dont l'objet de recherche n'est pas directement en lien avec ce champ-là est intéressant. Ainsi, l'éthicien et théologien Müller (2010), sollicité pour porter un regard critique sur les concepts d'intégration et d'inclusion ainsi que sur les pratiques y relatives, exprime d'emblée son étonnement devant « les équivocités sémantiques et le flottement des terminologies » (p. 12). Il constate d'abord que, là où certains essaient de trouver des articulations, d'autres voient des ruptures radicales. Ayant comparé les positionnements de divers auteurs, il conclut qu' « à certains égards, sous un vocabulaire différent, la visée (...) semble assez identique, avec cette différence sans doute, que la visée intégrative désigne l'inclusion comme un idéal, mais évite d'en faire un absolu contraignant » (p. 12). Müller (2010) relève la convergence des objectifs finaux, même si les moyens pour y parvenir sont quelque peu différents : prise en charge centrée essentiellement sur l'élève et la classe dans le cas de l'intégration scolaire et processus visant plus largement l'établissement scolaire dans le cas de l'inclusion. Müller (2010) voit alors un risque à penser le concept d'inclusion dans un jugement de valeur normatif par rapport à celui d'intégration : les deux démarches pourraient être considérées comme antagonistes alors qu'elles devraient selon lui plutôt être pensées comme complémentaires. Ainsi, il propose d'envisager l'intégration en tant qu' « état d'esprit dynamique, ouvert sur l'école inclusive, au sens d'un horizon, d'une ligne imaginaire qui s'éloigne au fur et à mesure que l'on s'en approche, mais qui a pour fonction de faire progresser la conscience et la pratique de l'intégration scolaire et sociale » (p. 13). Si j'interprète bien ses propos, Müller (2010) voit

l'inclusion comme un objectif stratégique sur la durée, objectif dont l'intégration peut constituer le chemin. De son point de vue, si l'on impose la mise en œuvre de l'inclusion scolaire, on risque d'assigner à l'école des tâches et des idéaux qui la dépassent, comme si l'on voulait construire une microsociété parfaite et inclusive au sein de la classe et de l'établissement scolaire, alors que ceci ne correspond pas à la réalité de la société dans laquelle nous vivons. En quelque sorte, Müller invite à dépasser la querelle des termes pour se concentrer sur les buts qui les sous-tendent. Plaisance (2000) va dans le même sens en plaidant pour une politique concertée qui aille au-delà des querelles de chapelles, des guerres de territoires et des cloisonnements institutionnels dont nous avons hérité.

3.1.1.3 *Du mainstreaming à l'inclusion totale, proposition d'un continuum*

Depuis la notion de *mainstreaming*, on a assisté à diverses évolutions de l'ordre des terminologies, mais également des pratiques. Face au vocable « intégration scolaire » encore utilisé actuellement dans les écrits en langue française, un constat s'impose assez rapidement : le fait que l'intégration scolaire ne soit pas toujours explicitée clairement, qu'elle réfère tour à tour à une approche conceptuelle, une politique administrative ou un modèle de service à appliquer sur le terrain, ou encore qu'elle soit considérée par certains auteurs avant tout comme un but à atteindre et par d'autres comme un moyen possible contribue à en faire un terme polysémique et à entretenir de multiples confusions (Beauregard & Trépanier, 2010). Ceci renvoie au fait qu'un même terme n'implique pas que le sens attribué au concept lui-même soit partagé. L'apparition des nouvelles terminologies liées à l'inclusion autour des années 1990 n'a fait que rajouter à cette complexité et à cette confusion.

Face à ce constat et dans le but de mieux saisir les incidences et la portée du concept d'intégration scolaire, Beauregard et Trépanier (2010) se sont attelées à une analyse des écrits théoriques consacrés à l'intégration scolaire depuis les années 1960. Même si plusieurs auteurs associent le courant *mainstreaming* à l'intégration scolaire, Beauregard et Trépanier (2010) prennent le parti de considérer l'intégration scolaire avant tout comme une approche conceptuelle plutôt que comme un modèle de service à proprement parler. Sur cette base, Beauregard et Trépanier (2010) proposent d'envisager le concept d'intégration scolaire sur un continuum qu'elles intitulent « réseau conceptuel de l'intégration scolaire », continuum qui va de l'approche *mainstreaming* à l'inclusion totale (figure 1).



LRE : Environnement le moins restrictif (Least Restrictive Environment)

REI : Initiative de l'insertion en enseignement ordinaire (Regular Education Initiative)

Figure 1 : Le réseau conceptuel de l'intégration scolaire (Beauregard et Trépanier, 2010, p. 38)

Selon cette perspective, différents modèles théoriques soutiennent les différentes formes que peut prendre le concept d'intégration scolaire tout au long du continuum. Les modèles médical et de pathologie sociale sont ainsi à mettre en relation avec la partie gauche du continuum. Dans les faits, ces approches se centrent surtout sur les incapacités des élèves dont on attend essentiellement que, s'ils sont intégrés, ce soit eux qui s'adaptent à la structure scolaire en place. Les élèves doivent en quelque sorte « prouver » qu'ils parviennent à fonctionner dans un environnement moins restrictif. On parle alors essentiellement d'élèves handicapés ou d'élèves en difficulté en opposition aux élèves ordinaires. Le modèle anthropologique se situe à l'autre extrémité du continuum et propose une approche totalement différente : « Les difficultés scolaires d'un élève sont perçues comme une conséquence de ses interactions avec son environnement et non comme une conséquence de ses incapacités » (Beauregard & Trépanier, 2010, p. 39). Dans cette optique, l'inclusion totale représente « l'approche la plus radicale de l'intégration scolaire » (Beauregard & Trépanier, 2010, p. 43). Toute référence à une éducation ou à une pédagogie spéciale est alors abolie, tout comme le fait d'attribuer des « étiquettes » en fonction des difficultés ou handicaps des élèves. C'est la notion d'élève qui est centrale, avec l'idée qu'il n'y a qu'une catégorie d'élèves et que tous doivent recevoir leur instruction dans la classe ordinaire. Celle-ci adapte ses pratiques en fonction des besoins des différents élèves, selon le principe général de la différenciation pédagogique. Cette position s'appuie avant tout sur des principes éthiques et philosophiques. Elle est sous-tendue par une posture accordant à tous les mêmes droits et constitue pour ses défenseurs une façon de vivre à l'école qui pourrait constituer les prémisses à un changement de société plus global (Rousseau & Bélanger, 2004). Elle s'appuie aussi sur certains résultats de recherche ayant montré les dangers liés à l'étiquetage et à la catégorisation des élèves ou l'inefficacité de certaines structures spécialisées séparées du système ordinaire.

Au centre de leur continuum, Beauregard et Trépanier (2010) situent l'inclusion et inclusion partielle en leur attribuant des caractéristiques moins radicales que l'intégration de type *mainstreaming* ou l'inclusion totale. Dans cette optique, les caractéristiques de l'enfant et du contexte sont pris en considération. Le modèle qui sous-tend cette posture est le modèle environnemental. Les visions de la pédagogie spécialisée et de l'enseignement ordinaire y sont rénovées afin de permettre autant que possible aux élèves qui ont des besoins particuliers d'être scolarisés dans les classes ordinaires. Pour ce faire, on préconise notamment une étroite collaboration entre les professionnels de l'enseignement ordinaire et ceux de l'enseignement spécialisé qui fonctionnent essentiellement comme soutiens et conseillers. Dans une telle approche, la classification des élèves subsiste tout comme le continuum des services possibles entre la filière d'enseignement ordinaire et la filière d'enseignement spécialisé.

Une telle manière de présenter le concept d'intégration scolaire permet d'introduire un peu de clarté, au moins dans les nuances que le concept peut comporter. Il est ainsi possible de montrer les déclinaisons possibles de l'utilisation d'un même terme. Face au terme inclusion, on peut constater que certaines personnes l'utilisent dans une sorte de demi-mesure, sans envisager l'inclusion totale. Ceci questionne alors forcément les frontières entre l'un et l'autre terme et les revendications pour un changement terminologique. Au-delà des termes, l'avantage de représenter le concept d'intégration ou d'inclusion scolaire sur un continuum permet d'inscrire ses modes de pensée et/ou ses pratiques entre deux extrémités que j'interprète ainsi : à gauche du continuum une intégration que je qualifierais, à la suite de Pekarsky (1981), de « normalisatrice » au sens où il revient principalement à l'élève de s'adapter et de faire son possible pour « devenir normal », et à droite du continuum une seule école qualifiée d'inclusive qui accueille tous les élèves tels qu'ils sont et travaille à partir de cette prémisse.

Dans le cadre de ce travail, je souhaite garder l'idée de continuum du concept d'intégration scolaire ainsi que le proposent Beauregard et Trépanier (2010). Cependant, je fais le choix de n'utiliser que deux termes : intégration scolaire et inclusion scolaire. Je fais ce choix car le terme *mainstreaming* n'est pas utilisé en français et parce je n'ai que rarement rencontré une distinction entre les termes d'inclusion, d'inclusion partielle et d'inclusion totale. Aussi, je choisis délibérément d'utiliser la terminologie d'« intégration scolaire » à deux fins : premièrement comme terme générique qualifiant l'ensemble du continuum et deuxièmement en tant que mesure ou modèle de service se rapportant à la partie gauche et centrale du continuum. En tant que mesure ou moyen, l'intégration scolaire peut alors être envisagée avec des approches très différentes en fonction de où la personne se situe sur le continuum. Quant au terme d'inclusion scolaire, je l'utiliserai uniquement pour faire référence à l'extrémité droite du continuum, là où Beauregard et Trépanier (2010) parlent d'inclusion totale. Dans tous les cas, il m'apparaît extrêmement important de préciser la teneur des termes que l'on utilise et c'est la raison qui me pousse à expliciter ici mon propre positionnement.

Tout d'abord, je peux dire que j'adhère à la philosophie de l'inclusion dans sa manière d'accorder de l'importance au contexte. Dans une telle approche, l'élève n'est pas vu en priorité comme une pièce différente que l'on tente d'emboîter à un puzzle existant ou comme une personne dont il faut combler les manques et déficiences pour qu'il se rapproche d'une norme prédéfinie. Au contraire, on considère ses besoins, ses difficultés, mais aussi ses

forces en interaction avec l'ensemble du système et des ressources qui peuvent y être mobilisées. Cette vision permet que le système, les enseignants y compris, soit lui aussi questionné voire remis en question lorsqu'un élève rencontre des difficultés ou des obstacles à l'école. Ceci revêt une importance capitale à mes yeux. Lorsque je dis adhérer à la philosophie de l'inclusion, je rejoins certainement une position idéologique largement partagée. Pourquoi suis-je alors réticente à bannir le terme d'intégration scolaire de mon vocabulaire et à parler désormais d'inclusion ? D'un point de vue pragmatique d'abord, du moment que l'inclusion totale n'est pas la décision politique qui a été prise en Suisse, je ne vois pas l'intérêt de changer de terme et d'utiliser le terme d'inclusion dans une sorte de demi-mesure, entre intégration et inclusion totale. Je considère ainsi que, si l'on parle d'inclusion, alors il s'agit d'une inclusion totale qui concerne tous les élèves sans exception. D'un point de vue plus pédagogique, lorsque l'inclusion totale souhaite parler uniquement d'élèves et éliminer tout qualificatif les concernant, j'estime qu'il y a risque de négation de la différence ou des difficultés personnelles de l'élève. Ceci ramène à la tension existant entre un étiquetage abusif risquant d'enfermer la personne dans ses difficultés et la suppression totale de toute catégorisation pouvant aboutir à la négation des spécificités et des besoins propres à la personne. Pour évoquer cette tension, Ogay et Edelman (2011) parlent en termes de « dialectique de la différence » (cet aspect est développé dans le point 3.2.2 du cadre théorique). Pour les deux raisons évoquées ci-dessus, j'ai décidé de conserver l'usage du terme d'intégration scolaire tout en lui apposant une visée inclusive. Je me situe alors plutôt au centre du continuum décrit par Beauregard et Trépanier (2010) et j'adopte une posture résolument environnementale et écologique, en référence à Bronfenbrenner (1979) pour qui les caractéristiques de l'individu interagissent avec un environnement contribuant à faciliter ou entraver son adaptation. Dans le cadre de cette recherche, lorsqu'aucune indication contraire n'est mentionnée, j'utilise le terme d'intégration scolaire sous-tendu par cette posture.

3.1.2 De la pédagogie spécialisée à la pédagogie inclusive

Il y a de cela un siècle, Binet et Simon (1907) s'attachaient à décrire une pédagogie qu'ils qualifiaient de « spéciale » pour les « débiles » scolarisés dans des classes et des écoles elles-mêmes spéciales. Cette pédagogie se voulait différente de celle de l'école ordinaire, plus axée sur la pratique et le concret, et devait avant tout servir à l'occupation professionnelle ultérieure des enfants considérés comme arriérés. Ainsi, dans une vision traditionnelle de la pédagogie spécialisée, c'est la notion de soutien qui est centrale, avec l'idée d'un soutien destiné essentiellement aux élèves présentant des besoins éducatifs particuliers auxquels on tente de répondre par une aide individualisée (Belmont, 2003). L'accent est mis avant tout sur l'élève et le soutien est assuré par du personnel formé provenant généralement du domaine de la pédagogie spécialisée (enseignants spécialisés) ou/et des domaines pédago-thérapeutiques (logopédistes, psychomotriciens). Certains chercheurs à l'image d'Armstrong (2001) considèrent alors problématique le fait qu'un spécialiste soit en quelque sorte « rattaché » à l'élève présentant des besoins éducatifs particuliers, ce qui peut renforcer sa construction identitaire en tant que personne fragile, à part, peu autonome et « ayant besoin d'aide » (p.90).

De son côté, la pédagogie inclusive s'inscrit dans l'approche d'inclusion scolaire décrite ci-dessus. Elle souhaite introduire une rupture avec la manière traditionnelle de penser la pédagogie spécialisée et le soutien. Selon Landry et al. (2002), la pédagogie inclusive prend

en compte au départ les caractéristiques de tous les élèves et renonce de facto à tout motif d'exclusion potentiel, qu'il soit dû au pays d'origine de l'élève, à sa classe sociale, à ses aptitudes cognitives ou à ses particularités de fonctionnement. Dans ce cadre-là, ce n'est plus la notion de soutien à des élèves en particulier qui est centrale, mais la nécessité de « développer et renforcer les capacités de l'école à prendre en compte la diversité des besoins de tous les élèves » (Belmont, 2003). La pédagogie inclusive met l'accent sur l'établissement scolaire afin que les différents acteurs en présence trouvent les moyens de répondre à la diversité des élèves en s'éloignant d'une pédagogie à l'usage de l'élève moyen (Ebersold, 2009 ; Rousseau, 2009). Ainsi, considérant qu'il est utopique d'envisager qu'un seul enseignant puisse posséder toutes les aptitudes pour y parvenir, la collaboration interprofessionnelle apparaît comme un levier central de la pédagogie inclusive (Rousseau, 2009). Le rôle du personnel spécialisé consiste alors surtout à soutenir les enseignants en partageant « des connaissances et des savoir-faire pour aider les équipes éducatives à développer leurs compétences à s'occuper de ces enfants dans le cadre de la classe » (Belmont, 2003). Dans certains pays, de véritables équipes formées de différents professionnels s'institutionnalisent au sein des écoles et servent de ressources afin de soutenir et participer à la mise en place d'une pédagogie qualifiée d'inclusive.

S'agissant du travail en classe, une pédagogie inclusive implique que tous les adultes présents en classe le soient pour soutenir tous les élèves. Selon Armstrong (2001), ceci permet « flexibilité et collaboration, plutôt que l'imposition d'un modèle selon lequel un élève (...) reçoit de manière visible et évidente un traitement différent de celui des autres » (p. 90). Cependant, de l'avis d'Armstrong (2001) ou Plaisance et al. (2007), ceci ne doit pas empêcher pour autant que certains élèves reçoivent par moment plus d'attention que d'autres en fonction de leurs besoins. Pour Plaisance (2007), certaines démarches de soutien individualisé ou en groupe, les adaptations individuelles ou les thérapies à caractère médical ne doivent pas forcément être abolies en contexte inclusif, mais il s'agit de les inscrire dans le projet commun de la classe, en gardant en tête qu'une réponse adaptée se doit de prendre en compte l'aide individuelle ainsi que l'aménagement de l'environnement. Même si les conceptions de ce qu'est une pédagogie inclusive varient en fonction des visions des auteurs, une condition semble faire l'unanimité : il est primordial que les différents professionnels se coordonnent, se concertent et clarifient leurs visions pédagogiques. Ainsi, pour avoir des chances de bien s'implanter et de bien fonctionner, la pédagogie inclusive réclame que l'ensemble de l'équipe éducative, y compris la direction de l'école, s'engage et travaille dans ce sens. L'école régulière se voit ainsi enrichie en ressources supplémentaires en matière de personnel et de savoir-faire provenant de l'éducation spéciale, mais elle se voit aussi confrontée à un défi de taille, la collaboration entre les enseignants et les spécialistes constituant un point crucial du processus de mise en œuvre de la pédagogie inclusive.

Cependant, mettre en œuvre une pédagogie véritablement inclusive demande certainement plus qu'une nouvelle attitude et un effort de concertation et d'organisation au sein des professionnels travaillant dans un même établissement. Pour y parvenir, il s'agit de prendre des décisions afin de parvenir à une véritable restructuration du système, d'engager les moyens financiers et humains nécessaires et surtout de dépasser les clivages traditionnellement instaurés entre l'éducation ordinaire et l'éducation spécialisée. En effet, face à une logique inclusive, les propos de Landry et al. (2002) coulent de source : « La pédagogie de l'inclusion scolaire préconise à terme la fusion de deux systèmes d'éducation

parallèle (enseignement ordinaire et éducation spécialisée) en un seul système unifié conçu de manière à répondre aux besoins particuliers de tous les élèves » (p. 260). En d'autres mots, la logique d'école inclusive et de pédagogie de l'inclusion réclame la mise en place d'un système d'éducation unique. Ceci demande d'aller bien au-delà d'un simple transfert des compétences de la pédagogie spécialisée au sein de l'école ordinaire (Feuser, 2009), au risque que deux entités historiquement clivées cohabitent sous le même toit sans que de réels changements puissent avoir lieu. Selon Chauvière et Plaisance (2008), il s'agit là d'un véritable obstacle, plus culturel que matériel.

Si je reviens à l'idée d'une pédagogie unique prenant en compte dès le départ l'ensemble des différences, je constate que celle-ci n'est pas l'apanage de la pédagogie de l'inclusion défendue entre autres par Vienneau (2006) ou Rousseau (2010). D'autres auteurs ont déjà fait ou font encore des propositions allant dans le même sens, à l'image de la « Pädagogik der Vielfalt » proposée par Prengel (1993), de l'« allgemeine Pädagogik » décrite par Hinz (2003), de la « pédagogie globale » de Feuser (2009) ou de la « pédagogie universelle » revendiquée par Bergeron, Rousseau et Leclerc (2011). De l'avis d'Horvais (2010), une telle pédagogie se devrait de prendre en compte les découvertes et les progrès provenant de la pédagogie spécialisée pour en faire bénéficier tous les élèves. Ceci permettrait alors que « tous les élèves tirent parti de ce que l'éducation et l'enseignement spécialisé ont su créer comme pratiques paradigmatiques d'une éducation humaniste préservée des turpitudes de l'enrôlement dans une visée industrielle et productiviste » (p. 234-235). Précisons que, dans un certain sens, cette idée de pédagogie unique n'est ni nouvelle ni révolutionnaire vu que certains pédagogues réputés du XIX^{ème} siècle, à l'image de Montessori ou Freinet, avaient déjà proposé des méthodes d'éducation dites « nouvelles » qui suggéraient de prendre en compte au départ tous les élèves quelle que soit leur condition (Houssaye, 1994).

Au niveau suisse, c'est le terme de « pédagogie spécialisée » qui a été choisi dans le cadre de la nouvelle terminologie découlant de l'Accord intercantonal dans le domaine de la pédagogie spécialisée (CDIP, 2007c). Ce terme conserve dans ses racines le poids du « spécial » attribué par le passé aux élèves « anormaux » pour qui on a aménagé des classes « spéciales » dans le but d'y déployer une pédagogie elle-même qualifiée de « spéciale ». Cet héritage du passé continue certainement de cultiver une certaine dichotomie entre, dit crûment, une pédagogie « spéciale » ou « spécialisée » pour les élèves « anormaux » et une pédagogie « normale » ou « ordinaire » pour les élèves « normaux ». Je suis bien consciente que, dits en ces termes, mes propos ont quelque chose de caricatural voire de choquant. Les conceptions que chacun peut avoir de la pédagogie spécialisée et de sa mise en œuvre actuellement peuvent être extrêmement variées, allant d'une vision « réparatrice » et « curatrice » de l'enfant à une vision de prise en charge globale de l'élève au sein de sa classe en partenariat étroit avec les autres professionnels. Dès lors, vu que j'ai choisi de conserver l'usage du terme de pédagogie spécialisée pour cette recherche, il me paraît important d'en préciser ma vision. Celle-ci s'inscrit, tout comme ma vision du concept d'intégration, dans une perspective environnementale et non dans une approche traditionnellement individuelle et médicale du handicap et des difficultés des élèves. A la suite du continuum de l'intégration scolaire proposé par Beauregard et Trépanier (2010), il pourrait être intéressant de constituer un deuxième continuum pour la pédagogie spécialisée : d'une pédagogie spécialisée centrée sur l'élève dans une optique purement individuelle et médicale à une pédagogie globale qui prend en compte l'ensemble des besoins des élèves dès le départ. Je me situerais alors de nouveau au centre, dans une

vision de la pédagogie spécialisée qui permet de travailler à partir des caractéristiques de l'élève et de leurs interactions avec l'environnement, tout en veillant à l'inscription du projet dans le vécu collectif de la classe.

Parvenue au terme de ces sous-chapitres consacrés à la discussion des termes utilisés tant en ce qui a trait aux paradigmes eux-mêmes qu'au type de pédagogie en rapport, il est grand temps de se pencher sur la manière de qualifier les élèves. Jusqu'ici, j'ai régulièrement utilisé le terme d'élève présentant des besoins éducatifs particuliers. La section suivante permet de préciser la genèse de ce terme et de discuter de ses apports mais aussi des limites qu'il contient afin de faire des choix terminologiques conscients et éclairés.

3.1.3 De l'anormalité à la notion de besoins éducatifs particuliers

Au fil de l'Histoire, certains enfants ont été tour à tour qualifiés d'« anormaux », « arriérés », « déviants », « idiots », « imbéciles », « débiles », « débiles perfectibles », « inéducables », « semi-éducables », « éducatibles sur le plan pratique » ou « handicapés ». Dans la mouvance décrite plus haut, on en est petit à petit venu à remettre en question les qualificatifs mettant en évidence les manques et jetant un discrédit sur les personnes pour mettre plus d'accent sur le contexte en tant que facteur ayant également un impact sur l'adaptation de la personne. Ainsi, la caractérisation classique des personnes au moyen du trouble ou de la déficience s'est vue progressivement supplantée par une terminologie davantage centrée sur la situation. C'est dans ce contexte qu'est apparue en terrain francophone la notion d'élève « en situation de handicap ». Actuellement, l'expression d'« élève présentant des besoins éducatifs particuliers » – « pupils with special educational needs » abrégée SEN en anglais – est largement utilisée. Cette nouvelle appellation pousse à divers questionnements : qui sont les élèves qui doivent être considérés comme ayant des besoins éducatifs particuliers ? Y-a-t-il des élèves qui n'ont pas de besoins éducatifs particuliers ? Quels sont les avantages et les limites d'une telle terminologie ? L'emploi de cette nouvelle terminologie s'inscrit-il dans le cadre d'un véritable changement de paradigme ou pourrait-il relever d'une simple « coquetterie de vocabulaire », selon les termes utilisés par Plaisance (2007) ? Comment ceci résonne-t-il au plan suisse, dans le cadre de la réforme de la nouvelle péréquation financière par exemple ? C'est sur la base de ces interrogations que j'entame cette réflexion.

De l'avis de Jenny-Fuchs (2001) et Zucman (2009), la notion de « besoins éducatifs particuliers » renvoie à celle d'adaptation et c'est là son principal atout : les élèves considérés jusqu'ici comme handicapés cessent d'être vus comme un groupe homogène et peuvent être pris en compte dans leur individualité, chacun ayant ses propres besoins éducatifs particuliers. Il s'agit alors pour chaque situation de moins se focaliser sur la cause en tant que déficience ou carence du milieu social par exemple, mais de se pencher sur la nature des difficultés rencontrées et des besoins y relatifs dans le but que l'institution scolaire puisse aménager un contexte qui soit le plus adéquat possible. Ainsi, en adoptant la notion de besoins éducatifs particuliers, c'est clairement la prise en charge éducative qui se retrouve au premier plan (Lesain-Delabarre, 1996). Selon certains auteurs, l'usage d'un tel terme permet une certaine latitude dans le sens où des besoins particuliers peuvent exister à un moment donné de la scolarité et ne plus être aussi prégnants par la suite. Ainsi, selon Plaisance (2000), environ un élève sur six serait susceptible de présenter des besoins

éducatifs particuliers durant sa scolarité, soit de façon durable, soit de façon temporaire. Lesain-Delabarre (1996) voit un autre avantage à l'utilisation du terme de besoins éducatifs particuliers : cela donne la possibilité à l'ensemble des acteurs sociaux, qu'ils proviennent de la médecine, de l'éducation ou de l'architecture par exemple, de communiquer entre eux sur leur appréciation du handicap et les conduites à adopter.

Ces quelques lignes pourraient laisser penser qu'un consensus terminologique international a enfin vu le jour et qu'il s'agit dès lors d'adapter les textes et les pratiques en fonction des nouveaux paradigmes. Ceci est loin d'être le cas. Les documents émis par le Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI), organe dépendant de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), en témoignent à leur manière. En effet, en 2000, l'OCDE (2000) publiait un premier rapport intitulé « Besoins éducatifs particuliers. Statistiques et indicateurs ». Y sont alors relevées des différences importantes quant à l'usage de l'expression « besoins éducatifs particuliers ou spéciaux » : certains pays désignent encore sous l'appellation « special educational needs » uniquement les élèves qui présentent une déficience au sens classique du terme, alors que d'autres pays y incluent également les élèves ayant des difficultés d'apprentissage, des problèmes de comportement ou souffrant de désavantages sociaux. Ceci rend bien entendu les comparaisons sur le plan international très difficiles mais, au-delà de cela, questionne surtout le sens et la définition donnée à la notion de « besoins éducatifs particuliers ». Voilà certainement la raison qui pousse l'OCDE (2008) à publier en 2008 son quatrième rapport sur la thématique en modifiant le titre de cette manière : « Elèves présentant des déficiences, des difficultés et des désavantages sociaux : politiques, statistiques et indicateurs ». Dans ce nouveau rapport, l'OCDE propose l'adoption d'un système international comprenant trois catégories (A/Déficiences, B/Difficultés, C/Désavantages). Faut-il dès lors voir poindre des insatisfactions voire le probable abandon de la notion de « besoins éducatifs particuliers » ? Les catégories s'avèrent-elles tout de même nécessaires ? Est-il souhaitable d'adopter un ton neutre ? Avoir des besoins particuliers, n'est-ce pas être également étiqueté ? Dans ce sens, certains auteurs proposent une lecture critique de la notion de « besoins éducatifs particuliers ».

De l'avis de Frandji et Rochex (2011), le sens donné à la notion de « besoins éducatifs particuliers ou spécifiques » a évolué en parallèle à la rhétorique liée à l'inclusion, pour constituer actuellement en une sorte de « métacatégorie » permettant d'englober, après les avoir redéfinis, toutes les formes de catégorisations observées jusque-là. Dans ce sens-là, il pourrait ne s'agir que d'une nouvelle catégorisation, plus globale que les précédentes. Cependant, l'expression « special educational needs (SEN) », dans son acceptation de départ, ne comportait pas cette dimension-là. En effet, c'est dans les discussions entourant la publication d'un rapport anglais datant de 1978, rapport mieux connu sous le nom de « rapport Warnock » (Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People, 1978), qu'apparaît pour la première fois la notion de « special educational needs ». L'enjeu d'alors consistait à déjouer les risques de marginalisation dus à l'existence de filières spécialisées en privilégiant une analyse sociale et pédagogique du handicap. La notion de besoins éducatifs particuliers a donc bel et bien été créée au départ pour parler des élèves handicapés en des termes qui mettent un accent plus important sur la composante sociale et pédagogique que sur la composante déficitaire liée à la personne. Depuis, la notion de « besoins éducatifs particuliers » a subi des transformations et des extensions fort diverses. De ce fait, elle est actuellement l'objet d'acceptations variées selon

les personnes, les régions et les pays, associant des critères médicaux, sociaux, culturels, économiques et scolaires. Ceci pose indéniablement la question cruciale d'une définition de ce que l'on entend par « special educational needs » ou « besoins éducatifs particuliers ».

Selon Vehmas (2010), les milieux de la recherche, les politiques et les praticiens se sont petit à petit mis à utiliser ce terme de façon quasi-technique, comme si l'on savait de quoi on parlait. La notion de « besoins éducatifs particuliers » se serait en quelque sorte imposée comme la base d'un nouveau sens commun éducatif imprégnant toutes sortes de discours, alors qu'il ne semble en exister aucune définition valide. Pour Vehmas (2010), s'il existe des besoins dits « spéciaux » ou « spécifiques », c'est forcément en rapport à des besoins ordinaires, tels que ceux consistant à manger ou dormir par exemple. De plus, le qualificatif « spécial » lui paraît ambigu : il peut induire un jugement de valeur positif ou négatif. C'est donc la pertinence de la notion même de « besoins », avec toutes les équivoques que le terme contient, ainsi que la latitude laissée au fait que ces besoins soient considérés comme spéciaux ou non qui engendrent un flou grandissant et de fait une expansion progressive des enfants considérés comme ayant des besoins éducatifs particuliers.

S'appuyant sur l'exemple de l'Angleterre, Frandji et Rochex (2011) montrent ainsi comment « la liste » des besoins éducatifs particuliers se renouvelle et se complète continuellement. Dans un tel contexte, le risque est grand qu'une méta-notion aussi peu explicite que celle de « besoins éducatifs particuliers » implique une nouvelle opération de découpage catégoriel des élèves et par là même de stigmatisation des personnes (Lavoie, Thomazet, Feuilladiou, Pelgrims, & Ebersold, 2013 ; Pearson, 2009 ; Tomlinson, 1988). Selon Frandji et Rochex (2011), ceci peut s'avérer très normatif et contribuer à relayer les marquages sociaux produits par et dans le système scolaire. Ainsi, de l'avis de ces mêmes auteurs, « l'extension internationale de ce principe et sa retraduction dans les discours contemporains réinscrivent (...) fréquemment la catégorie des "special educational needs" dans un modèle individuel du handicap et de la différence » (p. 8). Pearson (2009) va dans le même sens. Il montre que le terme de « besoins éducatifs particuliers » a parfois tendance à être utilisé quand les difficultés des élèves dépassent les capacités de l'école à y répondre. Ceci tend à une pathologisation renouvelée propice à une déresponsabilisation de l'école, alors que le changement de terme était bel et bien censé s'inscrire dans un nouveau paradigme permettant de penser les difficultés en relation au contexte. Voilà pourquoi Frandji et Rochex (2011) invitent à s'interroger de façon critique en replaçant les débats dans le cadre plus large des fonctionnements sociaux et scolaires « qui génèrent, donnent forme et contenu aux désavantages, risques et autres besoins spécifiques désignés » (p. 8). Les changements terminologiques pouvant avoir des effets pervers, plusieurs auteurs invitent à y réfléchir au-delà de l'argument traditionnellement invoqué du « bien de l'enfant ».

De l'avis de Vehmas (2010), la priorité et les efforts doivent être mis ailleurs que dans les changements terminologiques. Se concentrer sur une réponse à la diversité qui envisage en priorité des interventions pour améliorer les capacités et la participation sociale des personnes est pour lui primordial. Acquis à la cause de l'inclusion, il n'estime pas pour autant qu'il ne faille plus nommer et catégoriser les différences. Gayet (2009) semble aller dans le même sens lorsqu'il critique les euphémismes langagiers frisant le ridicule. Pour lui, il est prioritaire de se positionner clairement en faveur d'une individualisation des interventions centrée sur la personne de l'enfant en tant que tel. A son tour, Plaisance (2009) exhorte à se méfier des « mots qui sonnent moderne » et à débusquer les obstacles contre la

participation de tous à l'espace commun. Ce même auteur (2009) estime désormais nécessaire de s'interroger sur la meilleure manière de faire de ces « catégories appliquées aux enfants (...) des instruments d'analyse pour une meilleure action à leur égard, en évitant les phénomènes de stigmatisation et les subtiles mises à l'écart malgré les apparences d'inclusion parmi les autres » (p. 35).

Considérer ceci en regard des récentes décisions prises au niveau suisse s'avère nécessaire. S'agissant de la manière de qualifier les élèves dans le cadre de la nouvelle terminologie établie sur la base de l'Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée (CDIP, 2007c), c'est la notion d'élèves à besoins éducatifs particuliers qui a été choisie. Ainsi, « des besoins éducatifs particuliers existent :

- chez des enfants avant le début de la scolarité, s'il est établi que leur développement est limité ou compromis et qu'ils ne pourront, selon toute vraisemblance, pas suivre l'enseignement de l'école ordinaire sans un soutien supplémentaire ;
- chez des élèves qui ne peuvent pas, plus ou seulement partiellement suivre le plan d'études de l'école ordinaire sans un soutien supplémentaire ;
- dans d'autres situations où l'autorité scolaire compétente constate formellement de grandes difficultés au niveau des compétences sociales et des facultés d'apprentissage ou de réalisation » (p. 1).

Une telle lecture des besoins éducatifs particuliers semble a priori axée sur les manques et l'écart individuel à une certaine norme scolaire, dans une vision plus individuelle et médicale qu'environnementale. Cependant, une phrase complète cette définition : « Le contexte est pris en compte lors de la procédure d'évaluation des besoins individuels visant à déterminer les besoins éducatifs particuliers » (p. 1). Pour mieux comprendre le positionnement qui a été choisi par les politiques, il est alors utile de se pencher sur les modalités de diagnostic des besoins éducatifs particuliers chez un enfant ou un élève. Selon l'Accord intercantonal dans le domaine de la pédagogie spécialisée (CDIP, 2007b), la présence de besoins éducatifs particuliers est évaluée dans le cadre de la « procédure d'évaluation standardisée pour la détermination des besoins individuels (PES) ». Cette procédure est mise en œuvre « lorsqu'il apparaît que les mesures dispensées jusqu'ici dans le cadre de l'école ordinaire s'avèrent insuffisantes ou inappropriées » (CDIP, 2007, p. 5). Elle se veut pluridimensionnelle dans le sens où elle prend aussi en compte le contexte lors de l'évaluation visant à déterminer les besoins éducatifs particuliers. La procédure d'évaluation se base entre autres sur la Classification Internationale du Fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF) éditée par l'OMS. Selon Bonvin (2011), la philosophie sous-tendant la CIF tend à s'éloigner d'une définition du handicap comme caractéristique de l'enfant. Elle l'entrevoit plutôt comme « le résultat d'une interaction entre des facteurs organiques, personnels et contextuels » (p. 16). Alors que la logique passée s'appuyait essentiellement sur le diagnostic médical d'une déficience organique ou fonctionnelle pour l'octroi d'un soutien, l'évaluation actuelle demande de prendre en compte également les ressources de l'enfant ainsi que ses contextes de vie et de scolarisation.

Cette manière d'envisager l'évaluation des besoins éducatifs particuliers montre que la Suisse tente de prendre en compte le changement de vision du handicap, en tout cas sur le papier. Dès lors pointe un autre défi mis en mots par Bonvin (2011) : il s'agira de « mettre en

avant ce changement de philosophie en préambule de la présentation technique de la structure et des composantes de la procédure d'évaluation standardisée » (p. 17). Ceci me paraît extrêmement important : il ne suffit pas de substituer des mots à d'autres ni de modifier la procédure sur le papier pour que les pratiques se modifient et évoluent pour autant.

Pour ma part, s'agissant de la manière de qualifier les élèves, j'avais choisi au départ d'utiliser l'expression la plus couramment utilisée actuellement, à savoir celle d'élèves présentant des besoins éducatifs particuliers. Ceci permettait à mon sens de voir les besoins particuliers sur un continuum et d'éviter la rupture entre une situation de handicap ou non, élément finalement très relatif. Avant mes lectures, j'avais déjà la sensation d'un certain flou autour de la notion de « besoins éducatifs particuliers » avec ces questions toujours en arrière-fond : « Qui a des besoins éducatifs particuliers ? Tout le monde n'a-t-il pas des besoins éducatifs particuliers ? ». Je souhaitais alors l'utiliser dans le cadre de cette recherche selon la vision suivante :

- tout élève doit être considéré comme un individu singulier ayant ses propres besoins éducatifs particuliers ;
- la plupart des élèves ont des besoins particuliers auxquels l'enseignant peut répondre de manière relativement autonome, en mobilisant ses propres ressources ou des ressources proches ;
- certains besoins particuliers sont tels à un moment donné, sur une période plus ou moins longue ou de manière durable, qu'ils demandent la mise en œuvre de ressources plus spécifiques telles que celles pouvant être fournies par la pédagogie spécialisée.

Cette vision me semblait assez cohérente avec le « Processus d'évaluation continue des besoins des élèves en difficulté et d'octroi des mesures d'aide » (voir annexe 1) qui demande aux enseignants fribourgeois de chercher à apporter eux-mêmes les premières réponses aux besoins et difficultés des élèves. Un autre argument qui me faisait opter pour la terminologie d'élève à besoins éducatifs particuliers dans un sens large était le fait qu'à l'image de Blaya (2009), je postule également que « certains élèves requièrent une attention particulière sans pour autant relever de la pédagogie spécialisée » (p. 76). Je pouvais ainsi inclure dans cette terminologie élargie les élèves qui présentent régulièrement des comportements dérangeants pour eux-mêmes, pour la classe et pour l'enseignant, sans forcément considérer qu'ils étaient porteurs d'un trouble du comportement au sens médical du terme. Au terme de ce passage écrit au passé, j'imagine que le lecteur se questionne sur les changements ayant eu lieu par rapport à ce choix de départ et sur l'état de ma réflexion actuelle quant au choix terminologique pour qualifier les élèves en question. C'est ce que je vais tenter d'expliquer maintenant.

Grâce aux écrits de certains auteurs, j'ai de plus en plus pris conscience des limites des différentes terminologies proposées successivement au cours de l'Histoire pour qualifier les élèves. J'en suis arrivée à la conclusion que nulle n'était parfaite et satisfaisante et qu'il serait toujours complexe de qualifier la différence dans un équilibre réfléchi entre une stigmatisation excessive et une négation elle-même problématique. A la suite de mes différentes lectures, j'ai également été sensibilisée au phénomène d'euphémisation (Gayet, 2009 ; Vehmas, 2010). Je me suis alors interrogée de la sorte : le terme de « besoins

éducatifs particuliers » n'est-il pas l'occasion d'un nouvel euphémisme dont on ne perçoit pas forcément les effets au premier abord ? Dans cet état d'esprit, sous-entendre que « tout le monde a des besoins particuliers mais certains de ces besoins sont plus particuliers que d'autres » m'a dérangée. Je ne souhaitais plus entrer dans cette manière de voir les choses.

J'ai alors réfléchi à l'usage d'un autre terme, quitte à en créer un, mais ce ne fut pas non plus chose facile. J'ai donc pris le parti de conserver l'usage de la terminologie actuelle, à savoir celle d'« élève présentant des besoins éducatifs particuliers », mais en la considérant dans le sens de son acception première. Je rappelle ici que cette expression a pris racine à la fin des années 1970, en Angleterre, pour parler des élèves handicapés en mettant un accent plus important sur la composante sociale et pédagogique que sur la composante déficitaire et médicale liée à la personne. Dans le cadre de cette recherche, j'utilise donc l'expression « élève à besoins éducatifs particuliers » pour parler des élèves qui, selon la définition découlant de l'Accord intercantonal dans le domaine de la pédagogie spécialisée (CDIP, 2007c), « ne peuvent pas, plus ou seulement partiellement suivre le plan d'études de l'école ordinaire sans un soutien supplémentaire » (p. 1). Je me centre donc sur le mouvement intégratif dans son focus traditionnel sur les élèves considérés comme en situation de handicap et je ne le généralise pas à tous les élèves qui pourraient être marginalisés en raison de n'importe quelle forme de besoins particuliers (Forlin, Loreman, Sharma, & Earle, 2009). Ainsi, même si je vois des limites à l'utilisation de cette expression et qu'elle ne me satisfait pas pleinement, elle me permet de conserver une certaine cohérence pour l'ensemble de ma recherche et d'inscrire ma vision des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers dans une perspective non plus individuelle et médicale mais écologique et environnementale, ce qui revêt une grande importance à mes yeux.

De manière générale, les tensions personnelles que j'exprime ci-dessus lorsqu'il s'agit de faire des choix terminologiques et de me positionner me semblent s'ancrer dans des tensions plus globales révélées dans le cadre du vouloir et du faire, comme je l'ai exprimé dans l'introduction de ce travail. Au niveau suisse, l'occasion est donnée avec la réforme RPT d'avancer vers la réalisation d'une école intégrative voire inclusive qui réponde aux besoins de tous les élèves (Kronenberger & Moulin, 2007 ; Sermier, 2006). Mais ce nouvel Accord intercantonal et l'ensemble des travaux actuels permettront-ils véritablement d'évoluer par rapport à un système qui a longtemps catégorisé et exclu les individus sur la base de critères plus ou moins précis ? En effet, faire le choix de l'expression « élève présentant des besoins éducatifs particuliers » ayant l'avantage de s'inscrire dans une perspective pédagogique qui questionne le système, tout en conservant l'appellation de « pédagogie spécialisée » traditionnellement rattachée à l'approche individuelle et médicale n'est pas sans risque. Dans la terminologie uniforme pour le domaine de la pédagogie spécialisée (CDIP, 2007c), la pédagogie spécialisée y est définie comme suit :

La pédagogie spécialisée constitue autant une discipline scientifique que l'application pratique de celle-ci (...). Elle s'efforce de faire en sorte que les personnes de tout âge ayant des besoins éducatifs particuliers, de quelque type et degré que ce soit, bénéficient d'une éducation et d'une formation adaptées aux besoins individuels et centrées sur l'individu dispensées par du personnel spécialisé disposant d'une formation adéquate (p. 4).

La logique qui prévaut demeure celle d'une réponse aux besoins particuliers centrée sur l'élève et orchestrée par des spécialistes. Instituer tout récemment deux offices distincts

entre l'enseignement spécialisé et l'enseignement ordinaire dans le canton de Fribourg questionne également à l'heure où beaucoup d'auteurs plaident pour un rapprochement des cultures. L'ensemble des tensions exprimées ici provient assurément de la cohabitation des deux perspectives énoncées au début de ce travail de recherche : d'une part la volonté d'adapter les contextes pour pouvoir prendre en compte chaque élève avec sa problématique, mais d'autre part des approches encore largement centrées sur l'individu perçu comme déficient qu'il faut normaliser. Pour exprimer cela, Frandji et Rochex (2011) parlent de « visée transformatrice » cohabitant avec une « visée correctrice » (p. 11).

Au terme de ce chapitre, force est de constater que la présence du « spécial » apparaît toujours en filigrane, parfois mentionné entre guillemets comme je viens de le faire, parfois mis en rapport avec le « normal ». Car finalement ce qui marque la désignation de certains enfants ou élèves est leur écart à une norme supposée normale et ceci transparait toujours, même si les expressions pour le dire se sont modifiées au fil du temps. Les principaux termes ayant été discutés et mon positionnement ayant été explicité, il est temps de se pencher sur le travail des enseignants. Ce travail ne peut être thématiqué en dehors du système scolaire. Quelle lecture les enseignants font-ils de l'intégration scolaire et de la gestion de l'hétérogénéité des élèves ? Comment gèrent-ils les tensions inhérentes au système lorsqu'il s'agit d'intégrer des élèves présentant des besoins éducatifs particuliers ? Le prochain sous-chapitre traite de ces questions.

3.1.4 Enseignants, système scolaire et élèves présentant des besoins éducatifs particuliers

3.1.4.1 *Un face-à-face problématique avec l'hétérogénéité*

L'ensemble des études s'entend sur le fait que le succès de l'intégration est fortement tributaire de l'attitude des enseignants et de leur sentiment de compétence pour travailler dans des classes comprenant des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers (voir par exemple Hodkinson, 2006 ; Martinez, 2003). Or, plusieurs travaux récents ont montré que les enseignants se sentent régulièrement démunis face aux exigences croissantes de la profession, perçoivent l'exercice de leur métier comme de plus en plus difficile, se retrouvent fréquemment en difficulté lorsqu'il s'agit de travailler dans des classes comprenant des élèves présentant des besoins éducatifs particuliers et ne se sentent pas outillés pour y faire face (Doudin, Curchod-Ruedi, Lafortune, & Lafranchise, 2011 ; Gremion & Paratte, 2009 ; Plaisance, 2007 ; Ramel & Benoît, 2010). Selon Astolfi (2008), l'hétérogénéité des classes serait même devenue le symbole des difficultés actuelles de l'enseignement. Bless (2004) montre comment cet état de fait pousse bon nombre d'enseignants à recourir relativement fréquemment aux mesures spécialisées, ce qui à terme les empêche de développer des compétences pédagogiques pour travailler avec les élèves présentant des besoins éducatifs particuliers. Pour Bless (2004), le revers de la médaille est clair : « Plus le système scolaire met à disposition des ressources et s'occupe de façon intensive d'enfants ayant des difficultés légères, moins notre société ou notre école tolère la différence » (p. 25). Le risque de développer une sorte de « logique de la délégation pédagogique » est bel et bien présent (COHEP, 2008). Il peut conduire à terme à une perte croissante de la tolérance face à la différence en général et à une restriction progressive de ce qui est considéré comme « normal » (Bless, 2004).

Dans le cadre d'une analyse comparative des politiques d'éducation prioritaire dans huit pays européens, Frandji et Rochex (2011) relèvent aujourd'hui encore des conceptions souvent « déficitaristes » de l'élève en difficulté, visions qui contribuent à entretenir des attentes basses de la part des enseignants envers ces élèves et les empêchent de se remettre eux-mêmes en question en envisageant diverses actions possibles. Stavonich et Jordan (2003) arrivent au même constat après l'analyse de leurs résultats de recherche :

Teachers who emphasize the pathological and endogenous nature of disability view their responsibilities for the instruction of these students as minimal, and act accordingly. On the other hand, teachers who emphasize the exogenous contributions to learning and learning difficulties express interventionist beliefs. They see themselves as responsible for intervening in these students' learning by designing instructional accommodations and calibrating their instruction to engage their students (p. 12).

Ces constats sont également relayés par Dupriez et Cornet (2006) qui soulignent la prégnance, dans les discours des enseignants, d'un mode de perception et d'explication des difficultés scolaires en termes de pathologies psychologiques et/ou logopédiques. Sans remettre en cause les difficultés que présentent ces élèves, Dupriez et Cornet (2006) estiment également que le recours à de telles explications « permet d'une part à l'enseignant de quelque peu se dédouaner, mais le met également de facto en situation de dépendance vis-à-vis d'autres professionnels mieux placés pour diagnostiquer et traiter les pathologies mentionnées » (p. 108). De plus, lorsque l'institution scolaire ne parvient pas à intégrer une partie de ses élèves, il est tentant « d'identifier chez l'autre le stigmaté, la différence qui individualisera le problème et l'élève "à traiter" car il met en danger le système unique et globalisant de l'institution » (Blaya, Gilles, Plunus, & Tièche Christinat, 2011, p. 232).

Dans un tel contexte, le risque est grand, à l'image de ce qu'affirme Prud'homme (2010), qu'un enseignement assez traditionnel faisant relativement peu cas de la diversité des élèves continue de subsister. Ceci peut mener à ce que Feuser (2011) qualifie de « Schäferhundpädagogik » et que je prends le parti de traduire littéralement par « pédagogie du chien de berger ». Cette manière d'envisager les choses se matérialise généralement de la sorte en salle de classe : l'élève présentant des besoins éducatifs particuliers se trouve en classe et il dispose d'un enseignant spécialisé qui veille à ce que la classe ne soit pas dérangée dans son bon fonctionnement. L'enseignant spécialisé se positionne comme un « interprète simultané » dans le but que l'élève profite au maximum de l'enseignement dispensé par l'enseignant titulaire à l'ensemble de la classe. Cette manière de procéder permet une reprise des apprentissages sans pour autant remettre en question la simultanéité des enseignements (Astolfi, 2008). Or, ce mode de faire ne correspond pas à la pédagogie différenciée voire inclusive qui reconnaît les différences, les estime légitimes et prend appui sur l'hétérogénéité des élèves. Astolfi (2008) estime que, « si les enseignants aiment la pédagogie de soutien, c'est qu'elle permet de maintenir une pratique traditionnelle dans le cadre simultané, tout en ayant tenté quelque chose face à l'hétérogénéité des élèves » (p. 93). L'ensemble des difficultés rapportées par les enseignants les amène fréquemment à remettre en cause le système en rapport aux questions intégratives en milieu scolaire.

Ceci ressort également d'une large enquête longitudinale menée par Rayou et Van Zanten (2004) auprès d'une cohorte de jeunes enseignants français du secondaire. Des interrogations fréquentes telles que : « Quand les élèves sont si différents, à qui s'adresser lorsqu'on fait la classe ? avec quels objectifs et selon quelles méthodes ? » (p. 25) montrent

que l'hétérogénéité de niveau mais aussi de socialisation des élèves pose problème aux enseignants. En effet, ces derniers se sentent régulièrement pris en tension entre un système au demeurant fort sélectif et des objectifs d'égalité des chances préconisés pour l'ensemble des élèves, cultivant ainsi une sorte de double-paradoxe (Delahu, 2008 ; Gremaud & Rey, 2011). De l'avis de Rayou et Van Zanten (2004), ceci renvoie aux finalités mêmes de l'école, finalités qui apparaissent comme contradictoires pour de plus en plus d'enseignants qui jugent irréalistes voire ingérables certaines décisions relevant des politiques scolaires, notamment lorsqu'il s'agit d'intégration scolaire. Il arrive alors fréquemment que l'intégration ne soit plus vue comme un droit, mais qu'elle soit juste tolérée, à l'image de ce que rapporte par exemple un rapport français de 1999 auquel Belmont (2003) fait référence.

Dans le cadre de cette partie consacrée aux enseignants ordinaires amenés à accueillir des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers dans leurs classes, j'ai soulevé certaines des difficultés et tensions rapportées dans les recherches. Fort de ces constats qui ne doivent pas être pris à la légère, je souhaite clore ce chapitre non pas sur de nouvelles injonctions ou des propositions de modèles à appliquer, mais sur la mise en évidence des leviers les plus souvent mis en évidence dans la littérature en vue d'une transformation progressive des pratiques.

3.1.4.2 Deux propositions pour soutenir la mise en œuvre de l'intégration scolaire

Une première proposition largement exprimée consiste à élargir l'inscription de la prise en charge des élèves à besoins éducatifs particuliers au cadre global de l'établissement scolaire plutôt qu'à celui plus restreint de la classe. Un des buts d'une telle démarche consiste, selon Chauvière et Plaisance (2008), à croiser les différentes cultures professionnelles en présence afin de permettre l'éclosion d'une nouvelle « culture éducative » nécessaire à l'évolution de l'intégration. Pour Doudin, Curchod-Ruedi, Lafortune et Lafranchise (2011), ceci devrait permettre de contrer l'isolement souvent ressenti par les enseignants et de développer la possibilité d'obtenir du soutien au sein même de l'établissement, que ce soit un soutien de type émotionnel ou instrumental. Et en effet, alors que le soutien est traditionnellement pensé pour l'élève ayant des besoins éducatifs particuliers, divers auteurs insistent sur l'importance du soutien à l'enseignant amené à travailler avec des élèves ayant des besoins particuliers (Kronenberger & Moulin, 2007 ; Ramel & Doudin, 2009). Pour la COHEP (2008), envisager la prise en charge des élèves à besoins éducatifs particuliers dans le cadre plus global de l'établissement scolaire implique une redéfinition des rôles, le développement de nouvelles formes de coopération entre l'enseignement ordinaire et l'enseignement spécialisé ainsi que des formes d'organisation plus flexibles, ce à quoi s'attellent actuellement certaines régions ou certains établissements.

Un deuxième aspect se voit régulièrement relayé dans les études lorsqu'il s'agit de réfléchir à la mise en œuvre de l'intégration : la nécessité de former – et si possible de bien former – les enseignants (Avramidis, Bayliss, & Burden, 2000 ; Bélanger, 2004 ; Belmont, 2003 ; Bergeron & St-Vincent, 2011 ; Mazereau, 2009 ; Plaisance, 2007 ; Valeo, 2008). Cependant, le constat actuel est sans appel : les enseignants se sentent soit insuffisamment préparés soit préparés inadéquatement pour prendre en charge des élèves présentant des besoins spécifiques au sein de leur classe (Berry, 2011 ; Mdikana, Ntshangase, & Mayekiso, 2007 ; Vaughn, Reiss, Rothlein, & Hugues, 1999). Le rôle des instituts de formation est

fréquemment qualifié de crucial vu qu'une de leurs missions consiste à préparer les enseignants à travailler en milieu intégratif (Berry, 2011 ; Loreman, Sharma, Forlin, & Earle, 2005 ; Mdikana et al., 2007 ; Nes, 2000 ; Rousseau, McDonald, & MacPherson-Court, 2004). Certains auteurs mettent ainsi beaucoup d'espoir dans la formation initiale en lui attribuant un véritable potentiel de transformation des pratiques, à l'image de ce qu'affirme Lambe (2007) : « Se concentrer sur cette phase de la formation est primordial afin de créer une nouvelle génération d'enseignants qui va assurer l'implantation de l'intégration, tant au niveau de l'idéologie que des pratiques » (traduction libre, p. 62).

Et en effet, mon parcours dans la littérature m'a permis de constater à quel point les attentes reposant sur « la nouvelle génération d'enseignants » sont importantes, l'idée sous-jacente étant que, désormais formés, ils participeront activement au développement du mouvement intégratif voire inclusif sur le terrain. Mais est-ce si simple ? N'est-ce pas utopique que d'espérer instiller via la formation des enseignants un changement que l'on peut considérer « de société » ? N'est-ce pas une manière de se dédouaner que de compter essentiellement sur les enseignants pour devenir les acteurs sociaux porteurs d'un tel changement ? McIntyre (2009) considère pour sa part extrêmement difficile le fait de vouloir introduire une innovation par le biais de la formation initiale. Selon ses résultats de recherche, les enseignants en formation et les jeunes enseignants s'imprègnent abondamment de la pratique des stages et du terrain. Ceci lui fait dire que, si des changements pour une école plus intégrative doivent avoir lieu, c'est de « la base » qu'ils doivent émaner, notamment à travers la formation de tous les enseignants et l'accompagnement des établissements scolaires. Selon lui, il ne s'agit nullement de remettre en cause la nécessité d'une formation initiale à l'intégration d'élèves présentant des besoins éducatifs particuliers, mais d'interroger les attentes excessives présentes dans la littérature à son propos. Pour l'heure, convaincue tout comme Plaisance (2007) qu'il est nécessaire d'aller au-delà du discours convenu invoquant « la nécessité d'une formation approfondie des professeurs » (p.13), il semble indispensable de réfléchir aux enjeux et orientations possibles pour une formation des enseignants ordinaires à l'intégration d'élèves présentant des besoins éducatifs particuliers. Ceci constitue l'objet du prochain sous-chapitre.

3.2 Formation initiale des enseignants et intégration d'élèves ayant des besoins éducatifs particuliers

Le développement et l'amélioration des dispositifs de formation initiale des enseignants ordinaires s'inscrivent aujourd'hui dans une évolution globale touchant autant la société que les systèmes d'éducation et de formation. Voilà la raison qui me pousse à envisager la problématique de la formation initiale à l'intégration des enseignants ordinaires dans le cadre d'abord plus global du mouvement généralisé de professionnalisation du métier d'enseignant.

3.2.1 D'une formation modélisante à une formation professionnalisante

Dans l'introduction de leur ouvrage, Tardif, Lessard et Gauthier (1998) inscrivent l'évolution de la formation des enseignants dans les changements sociaux survenus au cours des dernières années au Québec. Ils insistent sur l'importance de considérer la valeur de la formation conçue pour les enseignants en la situant dans le cadre d'un projet global de société tout en restant critique vis-à-vis des artefacts ou des discours utopiques pouvant y être produits. Pour le contexte français, Rayou et Van Zanten (2004) illustrent les changements progressifs ayant touché la formation des enseignants suite à l'accueil à l'école ordinaire de ce qu'ils nomment les « nouveaux publics », conséquence du phénomène de massification scolaire (p. 48). Dans ce cadre-là, les enseignants ont dû se doter non seulement de « compétences techniques » supplémentaires, mais également d'une « attitude professionnelle nouvelle susceptible de prendre en charge des élèves en difficulté et, plus généralement, de transformer un enseignement élitiste en un enseignement de masse » (Rayou & Van Zanten, 2004, p. 48). A l'image de ce qui s'est produit en France ou au Québec, la formation des enseignants en Suisse se trouve également questionnée en fonction de nouvelles valeurs sociétales d'accueil de la différence à l'école (Vanhulst, 2010). Cet aspect coïncide avec l'apparition, un peu partout en Europe mais aussi sur le plan international, du mouvement de professionnalisation du métier d'enseignant (Wentzel, 2008). La professionnalisation repose sur la reconnaissance que l'enseignement est un acte professionnel impliquant une formation initiale pointue, l'acquisition d'expérience pratique ainsi qu'un haut niveau d'autonomie et de responsabilité individuelle et collective (Lang, 1999). Ceci implique l'accession à « la capacité de résoudre des problèmes complexes et variés par ses propres moyens, dans le cadre d'objectifs généraux et d'une éthique, sans être tenu de suivre des procédures détaillées conçues par d'autres » (Uwamariya & Mukamurera, 2005, p. 140). La professionnalisation peut alors être considérée comme « un processus finalisé de transformation de compétences en rapport avec un processus de transformation d'activité » (Barbier, 2006, p. 74).

La création des instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) à la fin des années 1980 en France ou celle des HEP en Suisse au début des années 2000 constituent des exemples de matérialisation de cette évolution. Un peu partout, on assiste à une tertiarisation de la formation, mouvement qui contribue à instituer un rapport nouveau à la recherche ainsi qu'une meilleure articulation entre les savoirs issus de la recherche et les savoirs issus de la pratique (Perrenoud, Altet, Lessard, & Paquay, 2008). Le modèle de l'« enseignant cultivé » se voit petit à petit remplacé par celui du « praticien réflexif », selon l'expression désormais classique empruntée à Schön (1994). Le propre du praticien réflexif

consiste à s'appuyer sur les savoirs issus de l'expérience afin de les questionner et de les analyser à la lumière des savoirs théoriques, ceci dans le but de les transformer en savoirs professionnels (Hensler & Dezutter, 2008).

Dans le cadre de l'évolution décrite ci-dessus, Rayou et Van Zanten (2004) montrent à travers l'analyse de divers textes officiels français l'apparition de deux nouvelles centrations des métiers de l'enseignement : l'importance grandissante donnée aux élèves en difficulté d'apprentissage et la nécessité pour l'enseignant de s'adapter à l'hétérogénéité des élèves. A côté de cela apparaît également l'élargissement du cadre de l'action professionnelle : d'un espace traditionnellement cantonné à la classe, celui-ci se déplace à l'échelle du cycle et de l'établissement scolaire. L'ensemble de ces considérations induit forcément des transformations dans ce qui a trait à la formation des enseignants.

Après avoir situé le contexte de transformation actuel des instituts de formation des enseignants en fonction de l'évolution des politiques socio-éducatives, je me penche maintenant sur différents enjeux relatifs à la formation des futurs enseignants face à l'accueil d'élèves présentant des besoins éducatifs particuliers.

3.2.2 De quelques premiers enjeux pour la formation des enseignants ordinaires

Un premier enjeu est relayé par l'ensemble de la discussion autour des termes et des changements de paradigmes plusieurs fois évoqués jusqu'ici dans ce travail. Cet enjeu se trouve au cœur des débats actuels sur la formation et concerne plus particulièrement les perspectives avec lesquelles sont abordées les questions de « formation à la différence ». Ainsi, certains chercheurs proposent de compléter la formation des futurs enseignants par une introduction à la pédagogie spécialisée visant à développer des attitudes favorables, à acquérir certaines connaissances sur les différents types de handicaps et à développer des compétences pour prendre en charge les élèves qui ont des besoins éducatifs particuliers à l'école ordinaire (voir entre autres les propositions de Kearns & Shevlin, 2006 ou de Martinez, 2003). Cependant, à côté de cela, de plus en plus d'auteurs parlent de « formation des enseignants à la diversité », avec l'idée que former des enseignants à travailler dans des classes comprenant des élèves présentant des besoins éducatifs particuliers relevant de la pédagogie spécialisée doit à l'heure actuelle être envisagé dans une perspective plus globale de compétence à gérer la diversité des élèves. Ainsi, toute une partie de la littérature propre au domaine de la pédagogie spécialisée fait des propositions pour la formation et relate des expériences avec pour toile de fond une vision extrêmement large de la notion de besoins éducatifs particuliers dans le cadre d'une école qualifiée d'inclusive. LePage, Nielsen et Fearn (2008) incitent par exemple les programmes de formation à moins se centrer sur l'individu en étant « more politically focused on a need to change the system rather than saving the child in terms of advocacy » (p. 89). Fort présent dans la littérature anglo-saxonne, ce courant de pensée invite non seulement à une révision de la formation des enseignants, mais à une véritable transformation de celle-ci afin d'aller dans le sens de l'inclusion (voir par exemple Jordan, Schwartz, & McGhie-Richmond, 2009 ; Lawson, Norwich, & Nash, 2013). L'idée sous-jacente transparaît dans les propos de Donnelly et Watkins (2011) : « La réforme de la formation des enseignants doit être l'un des aspects d'une réforme systémique plus profonde qui impose que le principe d'inclusion devienne partie intégrante de la réflexion des décideurs politiques et des autres acteurs » (p. 16). Ceci peut être lu comme une véritable mission donnée aux instituts de formation pour impulser le

changement vers une école, mais aussi toute une communauté inclusive. Mais une telle transformation, si elle doit avoir lieu, ne semble pas pouvoir se matérialiser sans des changements importants comportant notamment le rapprochement des filières de formation traditionnelles et spécialisées (Ford, Pugach, & Otis-Wilborn, 2001 ; Jenkins, Pateman, & Black, 2002 ; Lombardi & Hunka, 2001).

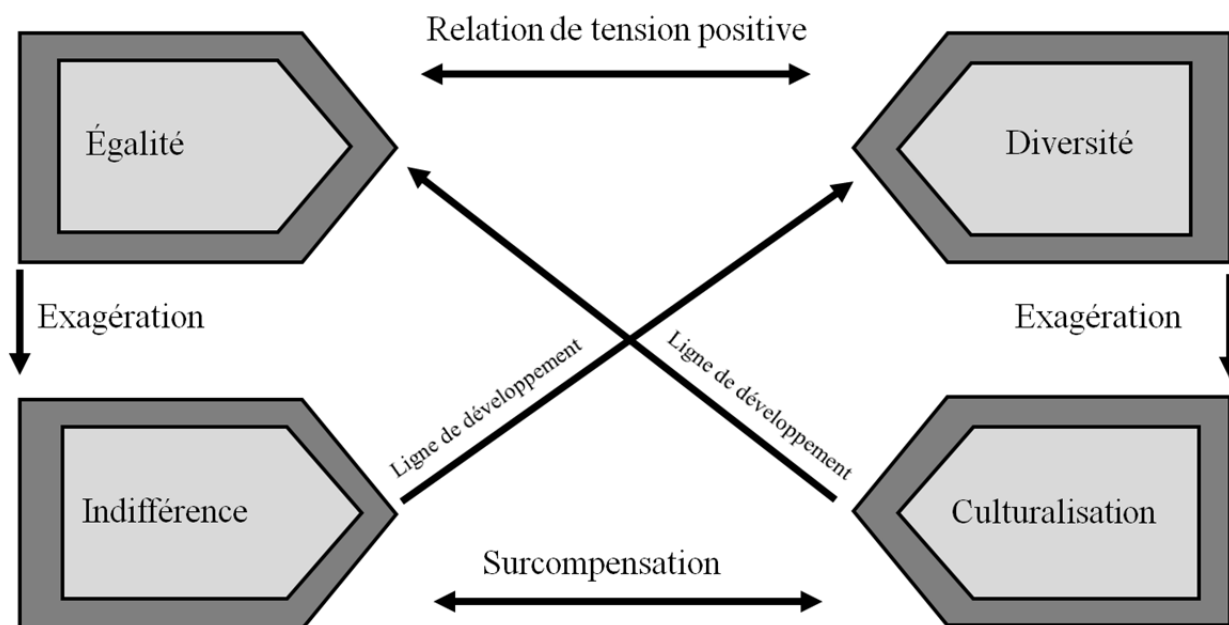
En effet, dans la plupart des pays, la tradition de confier la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers à des structures spécialisées prend appui sur l'existence de formations spécialisées pour les enseignants et donc sur un système dual de formation entre l'enseignement ordinaire et l'enseignement spécialisé (Mazureau, 2009). Dès lors, viser une formation à la diversité peut laisser de l'espace à des initiatives fort intéressantes et innovantes, mais également à des résistances et des « guerres de territoire » importantes (Lombardi & Hunka, 2001). J'estime pour ma part que le passage d'une perspective centrée sur différents aspects de la diversité des élèves vers une vision englobant dès le départ l'ensemble des diversités est louable mais comporte des risques que l'on ne peut occulter. Si l'on va jusqu'au bout des choses, il s'agit alors bel et bien d'adopter une posture d'inclusion totale impliquant un même lieu de scolarisation pour tous, une pédagogie inclusive et l'abolition de toutes les « étiquettes », y compris celle de « besoins éducatifs particuliers ». Face à cet aspect, l'Union suisse des instituts de pédagogie curative (UIPC) (2003) s'exprime ainsi :

Tant que la norme scolaire, la performance, la réussite scolaire, professionnelle et sociale, le culte de l'intelligence et du corps représentent les valeurs de référence dominantes, la perspective d'une intégration non seulement physique, mais fonctionnelle ou sociale de l'ensemble des enfants différents, sans égard au type ni à la gravité de leur handicap, est un pari insensé. Et dans ce cas, adopter une visée purement "idéologico-prescriptive" pourrait s'avérer tout aussi dangereux pour l'enfant présentant des besoins spéciaux dans le sens où le risque de se trouver dans un milieu hostile serait très élevé (p. 6).

De plus, au-delà des décisions politiques claires et des restructurations importantes que cela nécessiterait sur le terrain, je perçois comme je l'ai déjà évoqué le risque d'une non-prise en compte des différences. Ceci m'amène à souligner l'importance d'un deuxième enjeu lorsqu'il s'agit de penser la formation des futurs enseignants à la prise en charge d'élèves présentant des besoins éducatifs particuliers en classe ordinaire.

Ce deuxième enjeu consiste à parvenir à gérer la tension existant entre la volonté de valoriser les différences et la posture contraire qui consiste à les minimiser voire à les occulter. Si je me réfère à Ogay (2000), les formations interculturelles destinées aux enseignants oscillent souvent entre ces deux pôles et, cette tension n'étant pas reconnue, cela aboutit fréquemment à des messages peu clairs dans le cadre des formations, voire à des visées contraires aux objectifs de départ. En ce qui concerne la formation à l'intégration d'élèves présentant des besoins particuliers, il est possible de relever une certaine proximité d'avec ce phénomène : en choisissant de sensibiliser les futurs enseignants à certains troubles particuliers pouvant toucher des élèves intégrés dans le système régulier, on court le risque de pointer la différence, de susciter la stigmatisation, de favoriser une vision individuelle et médicale voire de renforcer la croyance en la nécessité d'une pédagogie spécialisée pour laquelle les futurs enseignants ne se sentiront pas compétents car pas spécialistes. Dans l'autre sens, en niant ou minimisant la différence ou les spécificités liées aux divers types de handicaps ou troubles, le risque existe de ne pas répondre

adéquatement aux besoins éducatifs particuliers dans le cadre du système régulier. Tout comme Ogay et Edelmann (2011), j'estime à mon tour qu'il est indispensable de considérer « l'incontournable dialectique de la différence » lorsqu'il s'agit de penser des formations à l'intention d'enseignants ou de personnes qui se destinent à des métiers de l'éducation. Pour signifier cela, Ogay et Edelmann (2011) proposent le carré dialectique de la différence culturelle construit sur la base du carré dialectique des valeurs (figure 2).



[Adapté de Helwig 1967; Schulz von Thun 1997; Edelmann 2007]

Figure 2 : Carré dialectique de la différence culturelle (Ogay et Edelmann, 2011, p.59)

Le carré dialectique de la différence culturelle illustre la manière dont les valeurs convoquées par les acteurs sont en relation les unes avec les autres lors de situations de gestion de la différence culturelle (Ogay & Edelmann, 2011). Les valeurs positives d'égalité et de diversité se trouvent dans un rapport de tension et de complémentarité dans la partie supérieure du carré. La valeur d'égalité réclame la reconnaissance des similitudes entre les élèves afin qu'ils puissent être reconnus dans leur rôle universel d'élèves. La valeur de diversité réclame quant à elle la reconnaissance des différences, condition pour qu'elles puissent être prises en compte. Un excès sur un des pôles aboutit à l'indifférence lorsque la valeur d'égalité est trop fortement privilégiée et à la culturalisation – c'est-à-dire le fait de « réduire » l'individu à sa culture – lorsque la valeur de diversité est trop fortement sollicitée. Les lignes diagonales illustrent le chemin à prendre, notamment à travers la formation, pour passer de l'exagération à la tension positive. S'agissant d'une formation à la pédagogie spécialisée, le groupe d'experts mandaté par la CDIP (Büchel & Herren, 1994) relève des tensions inhérentes à la valeur diversité, entre le fait de « submerger le corps enseignant régulier de connaissances orientées vers le déficit », ce qui contribue peu à outiller pour l'action en tant que telle, et la nécessité d'avoir tout de même suffisamment de connaissances pour pouvoir répondre aux besoins particuliers (p. 38). Dans ce sens, que l'on ait une fonction de décideur ou de formateur dans une formation destinée aux enseignants réguliers, il me semble primordial, à la suite d'Ogay et Edelmann (2011), d'être conscient de cette tension

dialectique, de pouvoir s'y situer avec des variations en fonction des objectifs que l'on poursuit et de chercher à la gérer sans pour autant vouloir absolument la résoudre. La tension décrite par Ogay et Edelman (2011) fait écho à une autre tension relevée par Pekarsky (1981). Cet auteur analyse les distorsions qui ont pu être faites au principe de normalisation, principe qui, même s'il peut être considéré comme un catalyseur important pour les droits des personnes en situation de handicap, n'a pas toujours fait l'unanimité dans le cadre scolaire (AuCoin & Vienneau, 2010). Ainsi, de l'avis de Pekarsky (1981), si le principe de normalisation impose des « effets normalisants » et renvoie au fait de vouloir rendre l'autre conforme à une norme supposée juste et correcte, alors il est nécessaire de réfléchir à un paradigme de « dénormalisation » afin que les élèves présentant des besoins éducatifs particuliers puissent vivre leur différence sans avoir à se modifier pour se conformer au groupe et à la société. Il est par conséquent important de considérer qu'offrir l'environnement le moins restrictif et le plus « normal » possible n'implique pas que l'on demande à l'élève à besoins particuliers de « devenir normal ». Dans le cadre de leur formation, les futurs enseignants doivent avoir l'occasion de réfléchir et conscientiser ces tensions afin d'être à même de les reconnaître et de tenter de les gérer par la suite.

Un autre enjeu relève de l'articulation entre la formation à la prise en charge d'élèves ayant des besoins particuliers et les différents domaines et disciplines au sein même des formations d'enseignants. Ainsi, Rodrigues (2009) ou la COHEP (2008) proposent que le principe d'intégration soit considéré de manière transversale et qu'il apparaisse clairement dans le cadre de la didactique générale et des didactiques disciplinaires. Dans ce sens, il ne s'agirait plus d'articuler les didactiques autour d'un élève fictif moyen comme point de référence, mais d'aller vers une didactique qui situe clairement le processus d'apprentissage individuel en son centre (Lavoie et al., 2013). Kearns et Shevlin (2006) questionnent également les modalités de formation possibles entre une approche disciplinaire qui traite séparément de la question des élèves présentant des besoins éducatifs particuliers et une approche radicalement transversale où l'on travaillerait en équipes interdisciplinaires et où tout le programme habituel serait imprégné de la présence des élèves qui ont des besoins particuliers. De l'avis de Schneider (2009), une telle piste augmenterait l'efficacité de la formation dès lors qu'« un maximum de formateurs et d'enseignants chercheurs, psychologues, sociologues, didacticiens se sentent concernés par la question de l'éducation inclusive » (p. 209). Ainsi, si l'on fait le choix de former d'abord les futurs enseignants à travailler avec des élèves « ordinaires » et que l'on traite par la suite et de manière clairement séparée de la question des élèves présentant des besoins éducatifs particuliers dans des modules spécifiques, ceci renforce une vision individuelle et médicale de la prise en charge de ces élèves. Si l'on fait le choix d'une transversalité accrue, il s'agit alors d'engager les formateurs à se former dans ce sens-là. Ceci ressort notamment des conclusions du projet TE4I (Teacher Education for Inclusion) mené par l'Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers (2011) : les instituts de formation y sont encouragés à engager un certain nombre de formateurs qui possèdent une solide expérience liée à l'intégration, mais à proposer également des possibilités de recherche et de développement pour tous les formateurs afin « d'encourager la collaboration entre les facultés et de contribuer à une approche globale de l'établissement vis-à-vis de la diversité » (p. 4). Selon Kearns et Shevlin (2006), le défi de l'intégration et de l'inclusion concerne forcément l'ensemble de la formation initiale et par conséquent l'ensemble des formateurs.

Un dernier enjeu lorsqu'il s'agit de former à l'intégration d'élèves présentant des besoins éducatifs particuliers consiste à penser la formation sur un continuum entre la formation initiale et l'exercice de la profession (Rodrigues, 2009). Peut-être encore plus que pour d'autres domaines de formation, il semble primordial de garder en mémoire le fait que la formation des enseignants ne s'achève pas avec la formation initiale et que l'enseignant poursuit son développement professionnel dans l'exercice du métier (cet aspect fait l'objet d'un développement approfondi dans le cadre du sous-chapitre 3.3.3 de ce travail). Sans vouloir se dédouaner ou ne pas assumer ses responsabilités, une telle posture permet d'accepter et de justifier le fait qu'il est inutile de vouloir surcharger les programmes de formation initiale des enseignants – déjà passablement chargés – avec un ensemble conséquent de contenus nouveaux liés à la pédagogie spécialisée (Büchel & Herren, 1994). Car alors où s'arrête la formation du généraliste et où commence celle du spécialiste ? La question de savoir jusqu'où développer les compétences dans ce domaine s'impose lorsqu'il s'agit de penser la formation initiale des enseignants se destinant à l'école ordinaire. Elle s'impose d'une part en tant que question de fond, mais aussi au niveau opérationnel vu qu'il est demandé de former les enseignants dans de plus en plus de domaines sans bénéficier pour autant de plus de temps (Forlin et al., 2009 ; Hodkinson, 2006). En outre, il est clair que même un programme de formation à l'enseignement spécialisé ne permettra pas de former à toutes les situations possibles d'élèves présentant des besoins éducatifs particuliers (Lovingfoss, Molloy, Harris, & Graham, 2001 ; Mastropieri, 2001). Voilà pourquoi Ford, Pugach et Otis-Wilborn (2001) proposent d'adopter un juste milieu pour la formation des enseignants ordinaires : selon eux, les instituts de formation doivent être ambitieux tout en restant raisonnables, l'idée n'étant pas de former tous les enseignants à être experts dans le domaine des élèves présentant des besoins éducatifs particuliers. Ceci revient alors 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 (Brown, Welsh, Hill, & Cipko, 2008 ; Florian & Rouse, 2009 ; Mock & Kaufmann, 2002 ; Moran, 2009 ; Villa, Thousand, & Chapple, 1996). Ainsi, de l'avis de Brown, Welsh, Hill et Cipko (2008) et Florian et Rouse (2009), former les enseignants ordinaires à l'accueil d'élèves présentant des besoins éducatifs particuliers durant la formation initiale doit avant tout leur permettre d'acquérir une certaine confiance en eux et d'entrer dans la profession avec l'optique de maximiser le potentiel d'apprentissage et de participation de tous les élèves. Pour que ce qui a été semé dans le cadre de la formation initiale continue d'être cultivé lors de l'entrée dans le métier, Moran (2009) estime alors primordial qu'un accompagnement mutuellement négocié puisse avoir lieu sur ces questions-là durant la phase délicate de l'insertion professionnelle. Dans le même sens, lorsqu'ils s'intéressent aux compétences à développer pour travailler dans des classes comprenant des élèves présentant des besoins éducatifs particuliers, Kearns et Shevlin (2006) estiment nécessaire de considérer l'importance de ces compétences non pas simultanément, mais dans une gradation temporelle, en fonction des étapes de développement professionnel du futur ou du jeune enseignant. Voilà la raison qui les pousse à proposer d'échelonner les compétences spécifiques à la prise en charge d'élèves ayant des besoins particuliers entre la formation initiale et les trois premières années de profession, la reconnaissance des besoins éducatifs particuliers des élèves et la manière d'y répondre intervenant plutôt lors de l'insertion professionnelle, en partenariat avec les autres professionnels. Büchel et Herren (1994) vont dans le même sens : ils distinguent ce qui relève de la *formation initiale*, et doit à leur sens consister en une introduction aux questions de pédagogie spécialisée, de ce qui relève de la période qu'ils qualifient d'« *adaptation professionnelle* » où le jeune enseignant développe les

compétences qu'il ne peut acquérir dans le cadre de la formation de base et enfin ce qui relève des offres de *formation continue* requérant une certaine expérience de la part des personnes qui les choisissent et s'y engagent.

Il me semble extrêmement important que ces principes généraux soient mûrement réfléchis dans le cadre de toute formation visant à préparer de futurs enseignants à travailler avec des élèves présentant des besoins éducatifs particuliers en classe ordinaire. Ceci dit, je me penche maintenant sur d'autres enjeux plus spécifiques, notamment en ce qui a trait au développement d'attitudes favorables, aux connaissances et aux compétences nécessaires à développer lors de la formation initiale ainsi qu'à la fonction des stages.

3.2.3 De quelques enjeux plus spécifiques pour la formation des enseignants ordinaires

Dans la littérature propre au domaine de la pédagogie spécialisée, les indications générales et peu explicites sont légion à propos de la formation initiale des enseignants ordinaires concernant la prise en charge des élèves qui présentent des besoins éducatifs particuliers. Ainsi, Berry (2011) conclut son étude en postulant que la formation initiale doit permettre aux futurs enseignants d'acquérir un bagage de connaissances générales concernant le handicap ainsi qu'un panel de techniques d'intervention adéquates. Des discours si généraux ne permettent guère de dépasser ceux qui se bornent à affirmer la nécessité de bien former les enseignants. Pour cette raison, je me baserai pour cette partie sur des études qui abordent la thématique sous l'angle professionnalisant et traitent le sujet à partir des connaissances ou compétences nécessaires pour travailler avec des élèves présentant des besoins éducatifs particuliers à l'école ordinaire. Avant ceci, je ne peux éviter un détour par la question du travail sur les attitudes de l'enseignant, tant cet aspect a imprégné la littérature relative à l'intégration d'élèves présentant des besoins éducatifs particuliers.

3.2.3.1 *Au-delà du discours sur les attitudes, s'engager dans une réflexion critique*

Face à la perspective d'accueillir des élèves présentant des besoins éducatifs particuliers en classe ordinaire, une place importante a été accordée jusqu'à maintenant à la nécessité d'« attitudes favorables » et de qualités que je qualifierais d'« humaines » de la part des enseignants. De l'avis de Büchel et Herren (1994), ces aspects ont même très souvent été présentés comme les facteurs déterminants du succès ou de l'échec dans le cadre de situations d'intégration scolaire. Cette vision des choses participe d'une équation relativement simple : pour permettre le développement d'une école intégrative, les enseignants doivent avoir une attitude positive face au concept même d'intégration et y mettre de la bonne volonté car ils participent activement à sa mise en œuvre. Dès lors, il n'est pas surprenant qu'autant d'études s'intéressant à la formation initiale des enseignants dans ce domaine insistent sur la nécessité de prioriser le développement d'attitudes positives durant la formation (voir entre autres Baumberger, Martin, & Doudin, 2009 ; Bergeron & St-Vincent, 2011 ; Bradshaw & Mundia, 2006 ; Hadadian & Chiang, 2007 ; Lombardi & Hunka, 2001 ; Sharma et al., 2006 ; Weisman & Garza, 2002). Selon ces auteurs, la période de formation initiale constitue un terrain propice pour réfléchir à ses propres représentations et éventuellement altérer des attitudes négatives par rapport à l'intégration d'élèves présentant des besoins éducatifs particuliers. Cette prémisse a poussé

plusieurs chercheurs à tenter de mesurer les attitudes des futurs enseignants avant et au terme d'un dispositif de formation afin de voir dans quelle mesure un cours ou une formation pouvait avoir un impact sur les attitudes (voir entre autres Lombardi & Hunka, 2001 ; Martinez, 2003). Les résultats obtenus dans le cadre de ces études sont contrastés : alors que certaines d'entre elles montrent une évolution positive des attitudes entre les deux temps de mesure, Hastings, Hewes, Lock et Witting (1996) concluent par exemple que ce sont plus les contacts que certains futurs enseignants ont ou ont pu avoir avec des personnes présentant des besoins particuliers qui engendrent une attitude positive que le suivi d'une formation. Les nombreux résultats disponibles sur les attitudes des enseignants et des futurs enseignants revêtent à mon sens un intérêt restreint pour la formation : la notion d'attitude porte en elle un certain flou, les variables ayant influencé ces attitudes sont difficiles à saisir et ces larges études quantitatives ne permettent généralement pas de mieux comprendre l'évolution des attitudes dans un sens ou dans l'autre.

Au-delà d'une attitude qualifiée de positive, de négative ou d'ambivalente, Poutoux (2011) ou Robertson (1999) montrent l'importance de permettre aux futurs enseignants de réfléchir et confronter le sens qu'ils donnent à des concepts tels que le handicap ou les besoins éducatifs particuliers. Ainsi, de l'avis de plusieurs auteurs (Ford et al., 2001 ; Jordan et al., 2009), beaucoup d'étudiants adoptent relativement spontanément une posture plutôt médico-clinique se référant à des notions telles que le QI, les diagnostics ou les incapacités qui en découlent lorsqu'ils thématisent les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. Or, une telle vision risque avant tout de figer l'élève dans des caractéristiques considérées comme immuables allant au-delà de l'expertise enseignante. Selon Hastings et al. (1996), ces postures seraient même souvent relayées – sans que cela soit voulu au départ bien entendu – dans le cadre des modules de formation portant spécifiquement sur les élèves présentant des besoins particuliers. Selon ces auteurs, de tels cours auraient en effet trop souvent tendance à transmettre des faits dans une approche essentiellement individuelle et médicale qui ne permet pas une transformation des représentations s'éloignant d'une vision déficitaire du handicap et de la différence. Dès lors, partant du fait généralement accepté que la pratique enseignante est influencée par les cadres interprétatifs auxquels on se réfère, conscientiser et réfléchir de manière critique sur ses propres représentations, les confronter à celles des autres et ouvrir le débat constituent certainement des leviers importants capables d'aller au-delà des discours convenus sur la nécessité d'attitudes positives pour travailler avec des élèves présentant des besoins particuliers. Moran (2009) va dans le même sens. Il propose une formation articulée autour de possibilités de réfléchir de façon critique à ses propres préjugés, à ses croyances, aux dilemmes, tensions et contradictions existant entre les valeurs personnelles, organisationnelles, sociétales et professionnelles dans une société compétitive jalonnée de rapports de pouvoir divers. Partant du constat que des discours totalement différents coexistent sous le même label de l' « inclusion scolaire », Pearson (2009) juge primordial de permettre aux futurs enseignants de s'engager dans une réflexion critique sur les termes que l'on utilise, ce qui permettra de révéler ce que l'on pense sur les différences et les modèles de la déficience. A son tour, Plaisance (2009) estime indispensable de permettre aux étudiants de réfléchir à ce qu'ils mettent derrière la notion de « besoins » afin de tendre vers une véritable considération de la diversité des apprenants et non vers une nouvelle manière de catégoriser les élèves. Les auteurs dont j'expose les thèses ci-dessus plaident donc avant tout pour le développement d'un esprit critique et d'une posture qui permettent ensuite de travailler en contexte intégratif

en étant conscient des différents enjeux et forces en présence. Dans ce contexte, faut-il des connaissances « en plus » ? Cet aspect est traité dans la prochaine section.

3.2.3.2 La question des connaissances nécessaires

Traditionnellement, on a accordé une importance relativement grande à l'étude des déficits en examinant des aspects tels que l'étiologie, la prévalence et la symptomatologie dans le cadre de cours spécifiques consacrés aux élèves ayant des besoins particuliers susceptibles d'être intégrés en classe ordinaire (Rodrigues, 2009). Or, de l'avis de plusieurs auteurs, une formation destinée aux enseignants ordinaires qui serait principalement centrée sur la transmission d'informations et de connaissances concernant les différents handicaps et difficultés comporte certains risques et peut même devenir contre-productive (Hastings et al., 1996 ; Marshall, Ralph, & Palmer, 2002 ; Plaisance, 2009 ; Sprague & Pennell, 2000). Suite à l'évaluation d'un cours de neuf semaines concernant la prise en charge des élèves qui ont des besoins éducatifs particuliers dans un institut de formation des enseignants et à leur comparaison avec un groupe contrôle, Hastings et al. (1996) concluent que les informations présentées ont certainement contribué à renforcer auprès des futurs enseignants une vision stéréotypée des élèves présentant des besoins particuliers ainsi qu'un sentiment d'inconfort lorsqu'ils se projetaient dans leur futur travail avec de tels élèves. Marshall, Ralph et Palmer (2002) vont dans le même sens et s'interrogent sur le besoin souvent revendiqué par les enseignants d'acquérir des connaissances « en plus » ou spécifiques concernant les élèves à besoins éducatifs particuliers. Même si ces auteurs estiment que l'acquisition de connaissances et de techniques sont nécessaires, ils exhortent avant tout à former à une posture générale permettant par la suite d'aborder toute situation d'intégration scolaire. Selon eux, dispenser des informations à propos de certains troubles ou handicaps spécifiques ne doit pas se faire avant qu'une « philosophie appropriée » n'ait pu se développer. Face à cette question de la nécessité de connaissances « en plus », Rodrigues (2009) propose de renforcer les connaissances concernant ce qu'il nomme « l'approche scolaire des difficultés ». De son point de vue, la formation doit permettre « une véritable appropriation des modes d'évaluation, de planification et de développement des processus d'apprentissage adaptés à des élèves présentant des difficultés ou des déficiences » (p. 198). Sa proposition va donc plutôt dans le sens d'un renforcement de connaissances déjà relativement bien implantées dans les curricula de formation et relance le débat évoqué dans le point 3.2.2 concernant une formation plutôt transversale ou « disciplinaire ». Cet aspect de transversalité trouve également un écho dans l'évocation des compétences nécessaires pour travailler en contexte intégratif. C'est ce point-là que j'aborde maintenant.

3.2.3.3 Quelles compétences pour soutenir l'intégration ?

Selon les recommandations de la CDIP (Büchel & Herren, 1994) concernant la place de la pédagogie spécialisée dans la formation des enseignants, il n'existerait pas de compétences « propres à l'intégration », mais des compétences dont « la carence dans une école ouverte à l'intégration serait douloureusement ressentie » (p. 45). Y aurait-il alors des compétences qui devraient être plus « présentes » ou plus « importantes » que dans une classe qui ne comprendrait pas d'élève présentant des besoins éducatifs particuliers ? De l'avis de Jordan, Schwartz et McGhie-Richmond (2009), ce ne sont pas les habiletés particulières qui sont cruciales pour l'intégration, mais une bonne maîtrise de l'ensemble des compétences

nécessaires à l'exercice du métier d'enseignant. Ces quelques considérations montrent combien l'exercice consistant à décréter quelles sont les compétences nécessaires – ou plus nécessaires que d'autres – pour travailler en contexte intégratif est périlleux. Car où se situe la limite ? A partir de quand va-t-on décréter qu'il s'agit d'une classe intégrative demandant des compétences professionnelles particulières ou plus développées de la part de l'enseignant ordinaire ? Et est-ce une position défendable éthiquement ? J'aborde donc plutôt cette section en mettant en évidence les compétences qui sont relevées dans la littérature comme particulièrement importantes pour le développement de l'intégration, sans pour autant les considérer comme accessoires dans un contexte qui ne comprendrait aucun élève présentant des besoins éducatifs particuliers au sens où je l'ai défini dans le cadre de cette recherche.

Un constat s'impose alors assez rapidement : la compétence à collaborer apparaît de manière prioritaire dans les recherches qui se sont intéressées aux compétences nécessaires à développer pour travailler dans des milieux intégratifs et inclusifs. Lovingfoss, Molloy, Harris et Graham (2001) vont même jusqu'à la qualifier de « compétence du 21^{ème} siècle ». De nombreux auteurs considèrent en effet que c'est essentiellement au moyen de la collaboration que l'on permettra à l'intégration de se développer voire de se généraliser au sein des établissements scolaires (Conderman & Johnston-Rodriguez, 2009 ; Donnelly & Watkins, 2011 ; Landerholm, Gehrie, & Hao, 2004). A côté du terme « collaboration », les textes mentionnent également la notion plus récente de « partenariat » impliquant une réelle « action commune négociée » (Zay, 1994). Selon Zay (1994), le partenariat en éducation est né de la nécessité d'apporter une réponse nouvelle à des problèmes nouveaux. Prenant en compte ces nouvelles réalités, la compétence à chercher à s'entourer d'autres professionnels et à travailler en partenariat apparaît comme centrale pour la 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 (COHEP, 2008 ; Doudin, Curchod-Ruedi, & Baumberger, 2009 ; Doudin, 2011 ; Ford et al., 2001 ; Landerholm et al., 2004 ; Pelgrims, Cèbe, & Pilloud, 2010 ; Plaisance, 2009 ; Ramel & Lonchampt, 2009 ; Rodrigues, 2009 ; Villa et al., 1996). Cette nécessité semble confortée par la réalité scolaire face à ce que Wentzel (2008) nomme le « partage du travail » (p. 40). En effet, le temps où le maître règne seul à bord est révolu : divers spécialistes œuvrent au sein de l'école, voire de la classe, ce qui contribue à la nécessité de renforcer les domaines de compétences centrés sur la collaboration, la coopération et la coordination au travail en tant que « nouvelles pratiques enseignantes », comme l'expriment Marcel, Tardif, Dupriez et Périsset Bagnoud (2007) dans le titre même de leur ouvrage.

Cependant, chacun sait qu'il ne suffit pas de mettre en présence des professionnels divers et de les exhorter à une meilleure ou à une plus grande collaboration pour que cela s'effectue. Les pratiques intégratives réclament également l'éclosion d'une nouvelle culture éducative pour tous les corps de métier (Chauvière & Plaisance, 2008 ; Gossot, 2007 ; Ouellet, Caya, & Tremblay, 2011). Selon Lombardi et Hunka (2001), une redéfinition des rôles doit avoir lieu entre l'enseignant régulier et l'enseignant spécialisé désormais amenés à travailler ensemble et non plus indépendamment l'un de l'autre. A ce propos, Hardman (2009) considère comme problématique le fait que l'on attende que ces deux corps de métier collaborent dans la pratique, alors qu'ils n'ont que rarement d'opportunité dans ce sens-là lors de la formation initiale. Partant de l'idée que la dichotomie vécue lors de la formation initiale risque fort de se retrouver dans le cadre de la pratique par la suite, plusieurs chercheurs relatent des

expériences de rapprochement de filières de formation ou de facultés traditionnellement séparées afin de favoriser d'emblée une culture collaborative entre l'enseignement ordinaire et l'enseignement spécialisé (Ford et al., 2001 ; Hardman, 2009 ; Lombardi & Hunka, 2001 ; Van Laarhoven, Munk, Lynch, Bosma, & Rouse, 2007 ; Villa et al., 1996). Dans le cadre de la collaboration décrite par Ford, Pugach et Otis-Wilborn (2001), les futurs enseignants primaires et les futurs enseignants spécialisés expérimentent par exemple un stage en co-enseignement afin de travailler d'emblée en collaboration. Ceci met en évidence le fait que, en parallèle de la formation des enseignants ordinaires, il est tout aussi important que les enseignants spécialisés soient eux aussi formés à travailler en milieu ordinaire et à collaborer avec les enseignants titulaires vu que leur rôle est aussi amené à se modifier (Jenkins et al., 2002). De l'avis de Plaisance (2009), il faut alors veiller à ne pas « éliminer les spécificités professionnelles qui reposent sur des corpus légitimes et fondent des identités de métiers, mais inciter plutôt à la collaboration, au dialogue et à l'échange de savoirs » (p. 30). Il s'agit donc de considérer en priorité la complémentarité des analyses menées par les différents professionnels et d'éviter de se déresponsabiliser sur un autre professionnel au nom d'un champ de compétence qui lui serait exclusivement attribué. Dans ce sens, favoriser un partage des différentes cultures professionnelles dès la formation initiale constitue certainement une piste intéressante lorsqu'il s'agit de s'interroger sur des manières de développer les capacités à collaborer et travailler ensemble en contexte intégratif par la suite.

Une autre compétence apparaît comme essentielle lorsqu'il s'agit de repérer les besoins particuliers, d'envisager des manières d'y répondre et de mobiliser les ressources adéquates. Il s'agit de la compétence à analyser de manière réflexive les situations (Landerholm et al., 2004 ; Lovingfoss et al., 2001 ; Troncin, 2011). Selon Florian et Rouse (2009), au vu des multiples dimensions et mises en œuvre que peuvent prendre les concepts d'intégration et d'inclusion, il est d'abord primordial que les futurs enseignants acquièrent une vision critique et réfléchie de la prise en charge des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. Kolar et Dickson (2002) vont dans le même sens et relatent comment ils incitent les futurs enseignants dont ils sont responsables à réfléchir, analyser et se positionner dans le cadre d'un journal réflexif qui permet l'intégration des différents dispositifs de formation. De la sorte, ils estiment préparer simultanément les futurs enseignants à devenir des praticiens réflexifs et à travailler en contexte intégratif. Altet (2008) et Nadot (2003) n'évoquent pas spécifiquement le travail avec les élèves présentant des besoins éducatifs particuliers mais priorisent toutes deux l'importance d'être capable d'analyse en tant qu'enseignant, pour toutes les situations rencontrées. Pour ce faire, elles estiment indispensable que les enseignants disposent de référents théoriques et de cadres d'analyse qui permettront de lire autrement les situations, d'éviter un trop grand dogmatisme, de problématiser sa pratique en prenant un certain recul et d'envisager de nouvelles pistes ou hypothèses. Notons cependant que, même si l'objectif général visant à former des « praticiens réflexifs » est largement partagé au sein de la communauté scientifique et des formateurs d'enseignants, sa concrétisation dans les instituts de formation demeure problématique à maints égards (Hensler & Dezutter, 2008 ; Kolar & Dickson, 2002). Plusieurs auteurs relèvent entre autres la difficulté à intégrer des activités réflexives dans les curricula, les effets mal connus des différents dispositifs mis en place ou la résistance de certains étudiants à entrer dans une telle démarche pour des raisons diverses telles que la priorité accordée aux savoirs pratiques ou des capacités d'analyse parfois trop rudimentaires. Pour l'ensemble de ces raisons, Kolar et Dickson (2002) estiment nécessaire

de poursuivre les recherches afin de mieux comprendre l'effet de la compétence à analyser sa pratique de manière réflexive sur les pratiques effectives.

A côté des compétences à collaborer et à analyser sa pratique de manière réflexive, je souhaite citer une dernière compétence dont il est souvent fait mention, mais qu'il est actuellement plus difficile de cerner. Cette compétence se décline tantôt dans la capacité à s'adapter aux élèves, à différencier ou à prendre en compte les besoins et la diversité des élèves. Elle apparaît généralement dans les recherches consacrées aux compétences nécessaires pour travailler en milieu intégratif voire inclusif, mais la forme qu'elle revêt dépend des postures et représentations des auteurs en rapport à l'intégration ou à l'inclusion. Ainsi, Poutoux (2011) montre comment l'intégration réinterroge les pratiques pédagogiques et pose la question suivante : « S'agit-il seulement d'adapter sa pratique ou de concevoir autrement les séquences d'enseignement ? » (p. 144). Cette interrogation est directement liée au premier enjeu décrit au point 3.2.2 concernant la manière d'envisager une formation à la diversité. Elle ramène tout un chacun à la posture et au positionnement adoptés face à l'intégration, à l'accueil de la différence et de la diversité en milieu scolaire : s'agit-il d'ajouter des dimensions nouvelles ou de véritablement transformer notre manière d'envisager les choses ? Rodrigues (2009) s'exprime de la sorte : « Pour promouvoir l'éducation inclusive, la question n'est sûrement pas de trouver plus de personnes ou de profils professionnels différents, ce n'est pas de trouver de nouvelles ressources ou des ressources différentes; c'est surtout, à travers des stratégies de réflexions sur les pratiques, à travers le travail coopératif, de porter un nouveau regard sur les pratiques enseignantes, sur l'équipe et les ressources dont l'école dispose déjà » (p. 197).

3.2.3.4 Les stages en milieu intégratif

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 petit à petit prendre confiance en ses capacités à gérer un groupe hétérogène d'élèves qui peut comprendre des élèves présentant des besoins éducatifs particuliers (Fournier & Marzouk, 2008). Pour plusieurs auteurs, proposer uniquement une réflexion théorique sur l'intégration, la collaboration et l'éducation des élèves à besoins éducatifs particuliers est clairement insuffisant et doit être complété par des opportunités de développer des compétences en milieu réel, dans le cadre de stages (Bergeron & St-Vincent, 2011 ; Conderman & Johnston-Rodriguez, 2009 ; Ford et al., 2001 ; Forlin et al., 2009 ; Hardman, 2009 ; Hipsky, 2007 ; Kearns & Shevlin, 2006 ; Reber, Marshak, & Glor-Sheib, 1995 ; Stamopoulos, 2006 ; Van Laarhoven et al., 2007). Dans l'idéal, les futurs enseignants devraient avoir l'occasion de travailler dans des contextes intégratifs authentiques leur permettant d'observer l'agir des enseignants, mais aussi de mettre en application certaines stratégies sous la supervision de maîtres de stage compétents (Conderman & Johnston-Rodriguez, 2009 ; Hamman, Lechtenberger, Griffin-Shirley, & Zhou, 2013 ; Jenkins et al., 2002). Ceci contribuerait à la construction de ce que Durand, Saury et Sève (2006) nomment « les émotions-types, les actions-types, les préoccupations-types et les perceptions-types », éléments qui constitueront autant de ressources pour de futures situations ayant un air de famille avec celles rencontrées durant les stages.

Ce point de vue sur la fonction du stage en formation initiale est prometteur. Cependant, force est de constater que les stagiaires ne parviennent pas toujours à pointer et nommer les

occurrences rencontrées durant les périodes de stage afin de les intégrer de manière consciente à leurs façons de penser, et donc de fonctionner. Dans ce sens, il est nécessaire de garder à l'esprit qu'un stage consiste en une expérience encadrée qui ne reflète qu'en partie la réalité de l'exercice professionnel en responsabilité (Fournier & Marzouk, 2008 ; Martineau & Presseau, 2007). Ceci constitue un état de fait sur lequel je reviendrai dans le cadre de ma propre recherche mais, face à ce constat, je rejoins les propos de Ford et al. (2001) qui considèrent comme un enjeu majeur le fait de proposer des places de stages qui permettent de bénéficier de l'accompagnement de maîtres de stage formés et sensibles aux questions intégratives en milieu scolaire. Certes, il s'agit d'une contrainte 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 développer des compétences avec des élèves ayant des besoins particuliers durant la formation initiale semble actuellement la piste la plus prometteuse, même s'il y a peu d'études empiriques ayant montré que cela comblait les besoins de tous les futurs enseignants (Bush, Pederson, Espin, & Weissenburger, 2001 ; Forlin et al., 2009).

3.2.3.5 D'une formation à l'intégration à sa mise en œuvre sur le terrain

Dans le cadre de leur étude, Bergeron et St-Vincent (2011) ont analysé les programmes de neuf universités québécoises quant aux contenus relatifs à l'intégration des élèves présentant des besoins éducatifs particuliers. Ces chercheurs constatent alors un décalage important entre les programmes de formation – qui de leur point de vue proposent de nombreux savoirs disciplinaires, didactiques ou pédagogiques liés à l'intégration – et la mise en œuvre sur le terrain montrant des pratiques très traditionnelles et peu enclines à prendre en compte les besoins particuliers des élèves, y compris chez les jeunes enseignants. Pour Florian et Rouse (2009), ceci n'a rien d'anormal et montre combien il est naïf de croire que ce sont les jeunes enseignants qui pourront instiller les changements au sein de leur établissement. Pour ces auteurs, les jeunes enseignants ont plutôt tendance à se conformer aux pratiques en vigueur plutôt qu'à tenter de modifier les choses en rapport aux préceptes de leur formation initiale. Ces aspects propres à l'entrée dans le métier expliquent probablement partiellement les constats de Lambe et Bones (2006). Selon eux, les jeunes enseignants arrivent fréquemment sur le terrain avec des attitudes positives et des principes inclusifs auxquels ils adhèrent pour finalement parvenir à la conclusion que l'intégration ou l'inclusion ne peut réellement fonctionner. Il existe invariablement une tension entre un système scolaire qui demeure fondé sur la sélection et des optiques intégratives voire inclusives privilégiant une posture éthique de participation sociale la plus large possible. À la suite de Robertson (1999), j'estime également que la formation initiale se doit de tenir compte et travailler avec ces tensions plutôt que de chercher à les résoudre ou à les occulter en s'enfermant dans une « bulle d'idéal ».

Terminer sa formation initiale et entrer dans la profession représente alors un moment important, un moment souvent qualifié de crucial, un moment où ce qui a été vu en formation prend forme ou s'éloigne, se rencontre ou entre en collision, s'oublie ou revient en mémoire, rapidement ou plus tard... Comment le jeune enseignant réagira-t-il lorsqu'il apprendra qu'il a dans sa première classe un élève présentant des besoins éducatifs particuliers ? Se réjouira-t-il ? Y verra-t-il une occasion de vivre une expérience ? de développer des

compétences particulières ? Que mettra-t-il en œuvre sur le terrain pour travailler avec cet élève ? Quel rôle le contexte jouera-t-il dans le soutien qu'il pourra obtenir et les apprentissages qu'il pourra réaliser ? Voilà quelques-unes des questions qui guident la suite de ma réflexion. Toutefois, avant de croiser concrètement la problématique de l'entrée dans la profession et celle de l'accueil d'un élève présentant des besoins éducatifs particuliers, j'estime nécessaire de poser quelques jalons généraux concernant la période de transition de la formation initiale à l'emploi pour le jeune enseignant. C'est à cette thématique qu'est consacré le prochain sous-chapitre.

3.3 La période de transition de la formation à l'emploi

3.3.1 S'entendre sur les termes et choisir des angles de vue pour étudier cette période

Dans le cadre de leur « portrait thématique des écrits sur l'insertion professionnelle », Martineau, Vallerand et Bergerin (2008) relèvent non seulement le nombre imposant d'écrits publiés autour de l'insertion professionnelle depuis les années 1990, mais aussi la diversité des termes utilisés pour la qualifier ainsi que des approches pour l'étudier. Ceci contribue à entretenir une certaine ambiguïté relative à la notion même d'insertion professionnelle, notion qui de fait devient relativement difficile à circonscrire. C'est la raison qui pousse Mukamurera, Bourque et Gingras (2008) à qualifier l'insertion de « processus multidimensionnel » comprenant quatre plans et deux dimensions illustrés dans la figure 3.

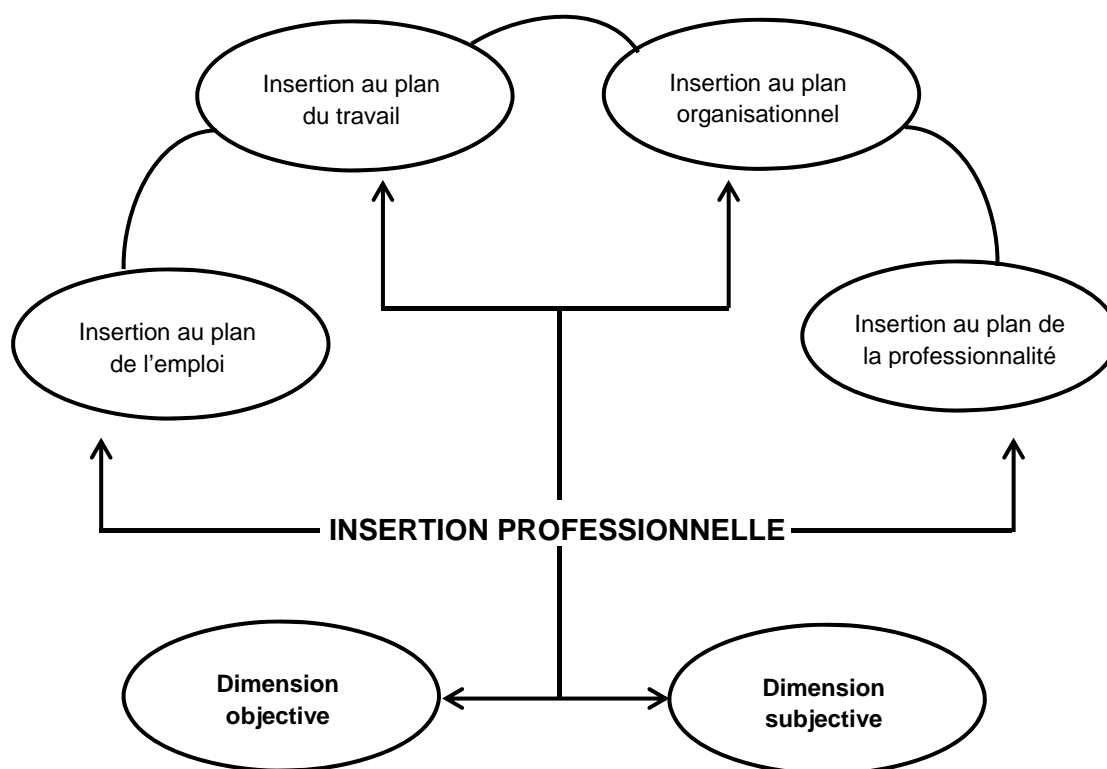


Figure 3 : L'insertion en tant que processus multidimensionnel (Mukamurera, Bourque et Gingras, 2008, p. 53)

L'insertion au plan de l'emploi fait référence aux aspects essentiellement administratifs tels que les modalités d'accès à l'emploi, les types de contrats ou les différents postes fréquentés en début de carrière. L'insertion au plan du travail fait référence à la nature de la tâche effectuée, à ses composantes et conditions ainsi qu'aux liens que le jeune enseignant peut effectuer entre la formation qu'il a reçue et les tâches qu'il effectue. L'insertion au plan organisationnel fait référence à l'intégration du nouvel enseignant dans le milieu du travail, aux rapports avec ses collègues et à sa participation en tant que membre d'une communauté. Enfin, l'insertion au plan de la professionnalité renvoie à l'acquisition et à la consolidation des savoirs et des compétences spécifiques à un rôle professionnel.

De l'avis de Martineau (2008), l'insertion professionnelle dans ces différentes facettes constitue un processus dynamique et non linéaire qui se déroule sur quelques années, en général les cinq premières. Akkari et Tardif (2005) proposent pour leur part deux dimensions au concept d' « insertion professionnelle » en distinguant les aspects temporels des aspects liés au travail de l'enseignant. Ils envisagent ainsi :

- l'insertion en terme de durée depuis la recherche d'un emploi jusqu'aux premières années dans un emploi fixe d'enseignant ;
- et l'insertion en tant que première phase de la carrière d'un enseignant qui comprend des frontières beaucoup moins nettes et s'intéresse à la manière dont le jeune enseignant maîtrise progressivement son travail, découvre ses limites mais aussi ses ressources et se constitue un bagage de savoirs et de compétences issus de l'expérience.

De l'avis de Martineau et al. (2008), la première dimension donne plus d'importance aux aspects développementaux en mettant un accent sur la durée de l'insertion, sur ses étapes et sur les cheminements d'emploi des jeunes enseignants, alors que la deuxième renvoie davantage au vécu subjectif de l'insertion professionnelle par les jeunes enseignants. Pour ma part, j'adopterai sciemment une vision assez large telle que celle choisie par Martineau, Gervais, Portelance et Mukamurera (2008a) dans leur ouvrage qualifiant l'insertion de « phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant ». Ces auteurs qualifient l'insertion professionnelle d' « expérience de vie professionnelle qui nécessite un processus d'adaptation et d'évolution chez le nouvel enseignant et qui se produit au début de la profession » (p. 2).

Si cette définition me convient, c'est qu'elle permet que j'inscrive ma réflexion dans une optique de transition de la formation à l'emploi en reprenant les deux aspects caractérisant toute transition proposés par Zittoun et Perret-Clermont (2001) :

- la personne vit une forme de « rupture » avec une forme de vie antérieure ;
- la personne est nécessairement « en changement » pour s'adapter à de nouvelles conditions (p. 1).

Dans ce sens, je considère essentiellement la transition comme un « passage », terme que je reprends à Baillauquiès (1999), « passage » durant lequel le jeune enseignant se développe tant personnellement que professionnellement. A la suite de Boutin (1999) ou Mellouki, Akkari, Changkakoti, Gremion et Tardif (2008), je considère également que ce passage s'inscrit dans un processus qui ne débute pas le jour où le nouvel enseignant entre dans sa propre classe en tant que titulaire. Ce passage s'amorce déjà lors de la formation initiale, voire en amont si l'on considère les représentations personnelles formées au cours du parcours de vie de l'individu (socialisation pré-professionnelle selon Nault (1999)). En utilisant les termes d'insertion professionnelle et de transition dans une telle perspective, je peux alors y inscrire tout aussi bien la préparation dans le cadre de la formation initiale, le développement de l'identité et des compétences professionnelles sur un continuum entre la formation et l'emploi ainsi que les éléments liés au contexte qui participent également à la façon qu'a le jeune enseignant de donner du sens et de construire sa profession durant ses premières années de pratique. C'est dans le sens explicité ci-dessus que j'utiliserai les vocables de transition de la formation à l'emploi et d'insertion professionnelle dans la suite

de ce travail. Pour qualifier les enseignants se trouvant dans cette phase de transition, j'ai pris la décision d'utiliser le même terme pour toute la recherche : les « jeunes enseignants ». Ceci n'est pas à considérer en lien à l'âge de la personne, mais bien en rapport à son stade de développement dans une trajectoire professionnelle, ici le stade de débutant dans l'enseignement.

Après avoir défini les termes que j'utilise, je reviens maintenant sur l'insertion professionnelle en tant qu'objet de recherche. En fonction de mes propres observations et à la suite de la revue de littérature proposée par Martineau et al. (2008), force est de constater que la thématique de l'insertion professionnelle des jeunes enseignants est abordée et analysée sous de nombreux angles. J'en cite ici quelques-uns sans prétendre à l'exhaustivité. Premièrement, la recension des difficultés et problèmes de tous ordres éprouvés par les jeunes enseignants occupe une place de choix dans les écrits consacrés à l'insertion professionnelle (voir par exemple Baillauquès & Breuse, 1993). Un certain nombre de ces études, dans des endroits comme les États-Unis ou le Québec par exemple où le « décrochage » voire la désertion de la profession enseignante inquiètent, cherchent à comprendre les aspects récurrents du malaise enseignant pour tenter d'y remédier et retenir les nouveaux enseignants dans la profession (voir par exemple Mukamurera et al., 2008 ; Sun, 2012). Certaines recherches s'intéressent alors aux dispositifs formels d'aide à l'insertion professionnelle des jeunes enseignants (voir par exemple Boyer & Lee, 2001 ; Lamontagne, Arsenault, & Marzouk, 2008). La construction de l'identité professionnelle du jeune enseignant occupe également une place importante dans la littérature du domaine (voir par exemple Boutin, 1999). Certains chercheurs investissent la période de l'insertion pour analyser l'activité réelle des enseignants débutants, dans le but de permettre une meilleure adéquation entre la formation initiale et l'emploi (voir par exemple Leblanc, 2007 ; Ria, Sève, Durand, & Bertone Stefano, 2004). L'insertion professionnelle est aussi problématisée en tant que période de « socialisation professionnelle » durant laquelle le jeune enseignant acquiert la culture de son nouveau milieu en se sentant appartenir au groupe de pairs (voir par exemple Angelle, 2002). L'ensemble de ces objets de recherche s'inscrit dans un contexte de transformation propre à la transition et au passage décrit plus haut. Ainsi, pour Mellouki et al. (2008), les jeunes enseignants passent progressivement d'une vision de la profession qualifiée de « romantique » (p. 64) à une vision plus réaliste qui s'opérationnalise au travers de divers changements sur eux-mêmes et sur leur environnement. Pour synthétiser, je dirais que les principaux objets de recherche sont les suivants : changement du statut d'étudiant à celui d'enseignant – et par conséquent nécessité de s'affirmer en tant que tel –, adaptation à une nouvelle culture professionnelle pour devenir membre d'une communauté et socialisation professionnelle, défis et enjeux propres à la période de transition et nature des soutiens disponibles et souhaitables, mais aussi désillusion quant à la nature même du travail, aux conditions réelles d'exercice du métier ou à l'écart perçu entre la formation et la réalité du terrain.

Bien que l'ensemble de ces objets aient du sens et des visées spécifiques, j'ai choisi de m'intéresser à la problématique de l'insertion professionnelle en privilégiant deux axes inter-reliés : *l'insertion en tant que processus contextualisé* (Andersson & Andersson, 2008 ; Angelle, 2002 ; Boutin, 1999) et *l'insertion en tant que période de poursuite d'apprentissage* (Clement & Vandenberghe, 2000 ; Day, 1999 ; Stumpf & Sonntag, 2009). Ces deux dimensions me semblent particulièrement intéressantes à traiter en relation à l'accueil d'un élève présentant des besoins éducatifs particuliers au sortir de la formation initiale pour deux

raisons. Premièrement, la présence dans la classe d'un élève qui présente des besoins éducatifs particuliers implique la plupart du temps un réseau de professionnels et le fait de travailler à plusieurs autour de la situation, voire de travailler à plusieurs en classe. Il m'importe alors de comprendre les enjeux de ces présences et des collaborations que le jeune enseignant peut ou doit établir à ce moment précis de son parcours professionnel. D'autre part, la formation initiale dans le domaine de la prise en charge des élèves présentant des besoins éducatifs particuliers s'adressant à de futurs « généralistes » de l'enseignement, tous les cas de figures ne peuvent y être envisagés. La formation s'articule davantage autour d'une posture générale de prise en charge de la diversité des élèves en salle de classe. De ce fait, le jeune enseignant est, peut-être encore plus que dans d'autres domaines, amené à apprendre dans la situation, au cas par cas. Il m'importe de mieux comprendre ce que le jeune enseignant apprend en situation, comment il le fait et quelles ressources il mobilise pour le faire. Mes choix explicités, je développe ces deux dimensions dans la suite de mon travail.

3.3.2 D'une approche centrée sur l'individu vers une vision contextualisée de l'insertion

Ce qui frappe d'emblée lorsqu'on se penche de manière plus approfondie sur les études et la littérature consacrées à la période transitionnelle entre la formation et l'emploi d'enseignant sont les expressions utilisées pour en rendre compte depuis maintenant une quarantaine d'années. Celle-ci est tour à tour qualifiée de « période d'inquiétudes liées à soi en tant qu'enseignant » (Fuller, 1969), de « stade de la survivance » (Katz, 1972), de « période de survie » (Huberman, 1989), de « période de tension et d'ambivalence » (Hétu, 1999) ou encore de « période de doute et d'épreuves » (Delahu, 2008). Suite à leur revue de la littérature, Martineau et al. (2008) considèrent pour leur part que les phases les plus fréquemment citées dans les écrits sont, dans l'ordre d'apparition : l'idéalisation, le choc de la réalité et la survie. Le dénominateur commun pour les jeunes enseignants entrant dans la profession consisterait donc en la présence d'une crise engageant un important travail d'ajustement identitaire – peut-être propre à toute transition – qu'il s'agirait de résoudre essentiellement individuellement pour aller de l'avant. Si cette crise ne trouve pas d'issue positive, le risque de « décrochage », à savoir le fait de quitter la profession et de chercher à se réorienter relativement rapidement, semble important (Blanchard-Laville, 2003).

Dans le cadre des études citées ci-dessus, la vision de l'insertion professionnelle adoptée consiste en une vision principalement centrée sur l'individu, dans une perspective « développementale » qui tire ses origines de la description piagétienne des stades du développement cognitif de l'enfant (Uwamariya & Mukamurera, 2005). Dans cette optique, chaque étape est caractérisée par de nouveaux acquis qui permettent à l'enseignant d'acquérir au fil du temps « les possibilités d'analyser et de comprendre autrement les événements qui lui arrivent » (Uwamariya & Mukamurera, 2005, p. 136). L'approche développementale est construite sur une logique linéaire de stades qui se succèdent pour former au final le cycle de la carrière professionnelle. Cette vision s'est petit à petit imposée dès les années 1980, plus particulièrement en Europe francophone, à tel point que, de l'avis de Boutin (1999), certains formateurs ont tendance à prendre ceci à la lettre, comme si tous les individus devaient forcément traverser la période de l'insertion professionnelle de la manière décrite. Ainsi, de l'avis de Levin, Hammer et Coffey (2009), la préparation proposée

dans le cadre des formations initiales demeure souvent trop largement centrée sur la personne de l'enseignant en référence à cet héritage développemental.

A la suite de Boutin (1999), je suis également d'avis que ces approches ont le mérite d'avoir permis d'attirer l'attention sur la personne enseignante et son développement. Cependant, j'estime tout comme lui qu'elles ont tendance à occulter l'importance des facteurs contextuels sur la construction de l'identité professionnelle du jeune enseignant. Ainsi, de l'avis de Boutin (1999), « la part du milieu d'accueil apparaît comme déterminante dans la prise de fonction du métier » et le processus d'insertion professionnelle du jeune enseignant doit être considéré comme « une entreprise collective qui exige la collaboration de tous les agents de l'éducation » (p. 54). Ceci ne signifie pas pour autant que la dimension individuelle doit être évacuée, mais cela implique de considérer que le développement de l'identité professionnelle du nouvel enseignant relève également du contexte dans lequel celui-ci intervient.

Le fait d'avoir pu mettre en évidence une certaine régularité dans les étapes critiques propres à la transition a certainement été salutaire : cela a permis de conscientiser de réels défis, risques et difficultés pour les jeunes enseignants entrant dans la profession. De cette prise de conscience ont notamment découlé la progressive mise sur pied et l'officialisation, dans de nombreux endroits, de dispositifs dits « d'introduction à la profession » destinés à offrir un soutien aux jeunes enseignants durant cette période particulière (Lamontagne et al., 2008 ; Martineau & Vallerand, 2008 ; Portelance, Mukamurera, Martineau, & Gervais, 2008b). L'ensemble de ces dispositifs d'introduction à la profession et les recherches qui s'y rapportent peuvent être considérés comme les témoins d'un passage progressif d'une vision de la transition en tant que processus essentiellement individuel vers un processus impliquant également le collectif.

A ce propos, si je me réfère aux directives officielles de la CDIP (2004), l'appellation « Introduction à la profession » désigne à la fois la période correspondant à l'entrée dans le métier et les dispositifs mis en place pour accompagner et soutenir le développement professionnel du jeune enseignant durant cette période. Voilà la raison qui pousse la COHEP (2007) à envisager avant tout l'introduction à la profession comme une interface entre la formation initiale et la formation continue, interface qui doit garantir que « les enseignantes et enseignants reçoivent aide et soutien au cours de cette étape fondamentale de leur développement professionnel et qu'ils apprennent ainsi à exécuter leur mandat de manière compétente et responsable » (p. 3). L'introduction à la profession se veut une mesure de professionnalisation participant au développement personnel et professionnel du jeune enseignant. Pour qu'elle soit optimale, il s'agit de connaître les besoins propres aux jeunes enseignants, de réfléchir à la manière dont les établissements scolaires peuvent soutenir ces enseignants débutants dans ces besoins et de penser des offres supplémentaires ou complémentaires susceptibles d'aider les jeunes enseignants entrant dans le métier (cours, espaces structurés pour des échanges ou des analyses de pratiques, attribution d'un mentor ou d'un conseiller pédagogique, etc.).

Selon Akkari et Tardif (2005), l'intérêt des chercheurs sur l'insertion professionnelle des enseignants s'est progressivement déplacé de la problématique des « phases » vers celle de la « professionnalisation » dès les années 1990. Face au développement de l'identité professionnelle des jeunes enseignants, les auteurs adoptent alors différents

positionnements : certains privilégient une vision mettant davantage l'accent sur le rapport actif du sujet à son environnement, alors que d'autres insistent davantage sur le poids des situations passées et présentes. Selon Beckers (2007), adopter une position intermédiaire – qu'elle qualifie d'interactionniste – permet d'exprimer « l'interaction entre le sujet, qui se construit, qui donne sens et valeur aux opportunités offertes, aux expériences vécues, et son environnement qui lui offre des expériences plus ou moins riches, plus ou moins marquantes, qui contraint ou limite ou qui pousse au dépassement » (p. 143).

Ce point de vue s'appuie entre autres sur les travaux de Dubar (1996). Pour Dubar, la construction de l'identité d'un individu est à envisager comme le produit de « socialisations successives » donnant lieu à un ensemble de transactions entre l'individu et les instances sociales qui l'entourent. Dubar (1996) s'appuie lui-même sur la distinction faite par Berger et Luckmann (1986) entre « socialisation primaire » et « socialisation secondaire ». Selon ces auteurs, « la socialisation primaire est la première socialisation que l'individu subit dans son enfance, et grâce à laquelle il devient membre de la société. La socialisation secondaire consiste en tout processus postérieur qui permet d'incorporer un individu déjà socialisé dans de nouveaux secteurs du monde objectif de la société » (p. 179). Dans le cadre de sa socialisation secondaire, l'individu est par conséquent confronté à différents milieux et groupes sociaux. Du fait de la diversité voire des contradictions que ces différents milieux imposent, l'individu est régulièrement amené à réaménager, recomposer et reconstruire son identité. Ainsi, la formation initiale et surtout l'insertion professionnelle constituent « une des socialisations secondaires aux conséquences importantes sur la construction de l'identité sociale » (Beckers, 2007, p. 148). Je reviendrai sur cet aspect dans la partie consacrée à l'influence de l'espace social dans lequel s'inscrit le nouvel enseignant sur ses apprentissages et son développement professionnel.

Pour l'heure, adopter une vision interactionniste entre le sujet qui se construit et l'environnement qui offre des possibilités diverses d'expériences implique de considérer la pratique comme une activité située. Dans ce cadre-là, « la pratique n'est réductible ni à l'application d'une méthode, ni à la réalisation d'un plan préalablement établi, mais se construit dans l'action, au gré des événements, des interactions, des négociations, qui sont par définition imprévisibles » (Altet, 2008, p. 100). Ceci permet d'inscrire la transition dans un processus de poursuite de l'apprentissage initié en formation initiale et de développer les dimensions expérientielles et sociales qui y contribuent.

3.3.3 L'insertion professionnelle en tant que période de poursuite d'apprentissage

Dans une perspective professionnalisante, il est désormais admis que l'entrée dans le métier constitue un espace qui permet au jeune enseignant de poursuivre sa formation (Akkari & Tardif, 2005 ; Barber & Turner, 2007 ; Boutin, 1999 ; Boyer & Lee, 2001 ; Bush et al., 2001 ; Martineau & Pousseau, 2007 ; Portelance, Martineau, & Pousseau, 2008). Sachant cela, Boutin (1999) considère qu'il revient au milieu scolaire de « contribuer à l'enrichissement du vécu professionnel encore très restreint des nouveaux enseignants » (p. 48). Pour Ria (2007), c'est même durant cette période de transition que le jeune enseignant a le plus besoin de se former et d'être accompagné, spécialement lorsqu'il se trouve dans un contexte qui peut être qualifié de « difficile ». A la suite d'autres auteurs, Ria (2007) insiste sur la nécessité de dispositifs formels d'accompagnement des jeunes enseignants pour cette période afin de soutenir les apprentissages. Selon lui, le dispositif d'accompagnement choisi

doit « assurer la continuité et la complémentarité de la formation initiale, mais en même temps marquer une rupture liée au changement de statut professionnel des formés, l'accompagnement des jeunes enseignants ne devant se confondre ni avec la formation initiale ni avec la formation continue » (Ria, 2007, p. 62). Dans cette optique, Ria (2007) plaide pour la mise en place de dispositifs de formation spécifiques se déployant *in situ* et permettant d'allier formation et travail sans obliger les jeunes enseignants à se rendre à l'institut de formation. Cette optique favorise selon lui des procédures collégiales d'observations mutuelles, de régulations, d'échanges sur les pratiques entre enseignants débutants sur leurs lieux de travail respectifs, plutôt que l'intervention de conseillers pédagogiques adoptant parfois sans le vouloir des attitudes trop prescriptives (Ria, 2007). Les propos de Ria illustrent tout un pan de la littérature sur l'insertion professionnelle qui s'est intéressé aux soutiens que je qualifierai de « formels » lorsqu'il s'agit d'accompagner les jeunes enseignants lors de la transition de la formation à l'emploi. Par « soutiens formels », j'entends l'ensemble des dispositifs officiels et institutionnalisés qui existent dans un contexte particulier et qui ont pour but général d'offrir un cadre de soutien spécifique aux enseignants débutants.

Cependant, à côté de ces réseaux de soutien formels, il en existe d'autres qu'à la suite de McNally (2006) je qualifierai d'« informels ». En effet, dans le cadre de ses recherches auprès de jeunes enseignants durant leur première année de pratique professionnelle, McNally (2006) montre l'émergence d'un réseau de soutien, d'apprentissage et d'accompagnement qui se concrétise essentiellement à travers les relations et échanges que le jeune enseignant établit dans le cadre de son établissement scolaire. Serres et Ria (2007) montrent également l'importance de pratiques informelles se déroulant en marge de toute démarche consciente ou instituée de formation. De ce fait, il semble permis de parler d'un double réseau de formation : celui prévu et pensé de façon institutionnelle et celui qui se développe sur le terrain. Ce sont ces pratiques informelles d'apprentissage que je souhaite développer maintenant.

3.3.3.1 Des apprentissages informels aux apprentissages situés

Au premier abord, si je tente de clarifier la signification des différents termes rencontrés dans la littérature lorsqu'il s'agit de qualifier les apprentissages informels, je serais tentée, à la suite de Erault (2004), d'en distinguer deux modalités. La première serait proche de l'« apprentissage expérientiel » que Kolb (1984) définit ainsi : « Process whereby knowledge is created through the transformation of experience » (p. 38). C'est l'idée que l'individu apprend en faisant, en testant par lui-même des manières de procéder ou de réagir, la réflexion faisant partie de l'action. La deuxième modalité se rapprocherait davantage de « l'apprentissage en communauté de pratique » (Wenger, 1998) au sens où l'individu apprend d'autres personnes et des interactions qu'il peut avoir avec celles-ci. Concernant le métier d'enseignant, l'« apprentissage expérientiel » et l'« apprentissage en communauté de pratique » renvoient tous deux au fait que tout ne s'apprend pas en formation initiale et de manière formelle. La relation aux parents et le fait de mener des entretiens constituent des exemples souvent cités à ce propos. Mais cette distinction entre apprentissage expérientiel et apprentissage en communauté de pratique, formulée dans un but de clarification temporaire, a-t-elle véritablement lieu d'être ? Ces deux dimensions peuvent-elles se regrouper sous un même concept ? Le concept d'« apprentissage situé » comprend-il ces deux dimensions ? Dans le cadre de son étude, Berry (2011) interroge des enseignants

expérimentés afin qu'ils donnent des conseils aux enseignants débutants amenés à travailler dans des contextes intégratifs. Un message fort de leur part consiste en ceci : il y a des choses que vous apprendrez « *on-the-job* ». Ceci fait allusion au fait que l'apprentissage du métier ne s'arrête pas à la formation initiale et que certains éléments s'apprennent sur le terrain : que sur le terrain ? mieux sur le terrain ? Je pressens la force de ce qui se joue sur le terrain et qui prend une coloration toute particulière dans le cadre de l'insertion professionnelle. Voilà la raison qui me pousse à investiguer dans le champ théorique de la cognition située.

Selon Rogalski (2004), l'action située postule que « les processus mentaux ne peuvent être isolés du contexte de l'action car celui-ci est nécessairement social et supporté par l'indexicalité du langage » (p. 104). Contrairement aux théories de la psychologie cognitive, la cognition située revendique l'importance du contexte et de la communauté de pratique (voir par exemple Lave, 1988 ; Suchman, 1987). Lorsqu'il est question d'apprentissage situé, on considère qu'« apprendre dans un contexte pertinent, du monde réel, est plus efficace qu'apprendre des idées abstraites » (Rogalski, 2004, p. 112). Les cognitions des enseignants sont dès lors considérées comme indissociables des situations dans lesquelles elles émergent (Wolfs, Charlier, Fagnant, & Letor, 2010). Les chercheurs se réclamant du courant de recherche de l'action ou de la cognition située privilégient de ce fait une approche de l'activité en tant que « totalité dynamique intégrant des composantes internes (cognitives, intentionnelles, émotionnelles, mémorielles et perceptives) et externes (contexte d'action) » (Ria, Leblanc, Serres, & Durand, 2006, p. 144). L'aspect situé de cette dynamique est relayé par Leblanc (2007) pour qui le jeune enseignant ne s'adapte pas à un « environnement objectif qui serait le même pour tous » (p.13) : il intervient dans sa classe avec les significations qu'il se donne en fonction de sa propre histoire et de ses aptitudes personnelles. Dans une telle perspective, la pratique n'est réductible ni à l'application d'une méthode, ni à la réalisation d'un plan préalablement établi : elle se construit dans l'action, au gré des événements, des interactions, des négociations, qui sont par définition imprévisibles (Altet, 2008, p. 100). L'apprentissage situé se caractérise alors par son émergence, même si des éléments mémorisés agissent comme ressources pour l'action (Durand, 2007). Ainsi caractérisé, l'apprentissage situé permet d'englober à la fois l'apprentissage par l'expérience et l'apprentissage au travers de la communauté de pratique : les caractéristiques et manières d'agir propres à l'individu entrent en résonance avec les caractéristiques propres au contexte. Voilà pourquoi les divers acteurs de l'école sont à prendre en compte.

3.3.3.2 *La communauté professionnelle comme support à la poursuite de l'apprentissage*

Actuellement, de plus en plus de travaux consacrés à l'insertion professionnelle des enseignants considèrent l'espace social dans lequel le débutant s'insère comme un élément pouvant amplement participer à son développement professionnel (Ainscow, 2005 ; Akkari & Tardif, 2005 ; Andersson & Andersson, 2008 ; Angelle, 2002 ; Baillauquès, 1999 ; Blaya, 2009 ; Boyer & Lee, 2001 ; Clement & Vandenberghe, 2000 ; Conderman & Johnston-Rodriguez, 2009 ; Levin et al., 2009 ; Marcel, 2009 ; Mukamurera, 2004). La plupart de ces travaux prennent appui sur les écrits de Lave et Wenger (1991) et Wenger (1998) qui considèrent le milieu professionnel en tant que « communauté de pratique ». Pour Wenger (1998), toute communauté de pratique possède des façons de faire particulières, des pratiques professionnelles propres et des significations partagées sans qu'elles ne soient

pour autant homogènes. Ces significations se construisent dans le cadre de deux processus itératifs et complémentaires : la participation et la réification. Sous le vocable « participation », Wenger entend les expériences, interactions, confrontations et négociations partagées au sein d'une communauté ayant un but commun. Cette participation sera locale et différera en fonction des contextes. Lui faisant écho, la « réification » consiste à donner une forme concrète à l'expérience et aux significations à travers la production de documents, d'outils, de rôles, mais également de concepts et de théories. Les éléments ainsi produits peuvent alors être testés sur le terrain et remis en discussion, ce qui permet de les ajuster, de les modifier ou de les affiner dans le cadre d'une nouvelle participation. De l'avis de Wenger (1998), les communautés de pratique peuvent être considérées comme des lieux potentiellement puissants de médiation des significations et de transformation des pratiques :

Communities of practice are not intrinsically beneficial or harmful. Yet they are a force to be reckoned with, for better or for worse. As a locus of engagement in action, interpersonal relationships, shared knowledge, and negotiation of enterprises, such communities hold the key to real transformation – the kind that has real effect on people's life...The influence of other forces (e.g. the control of an institution or the authority of an individual) are no less important, but... they are mediated by the communities in which their meaning are negotiated in practice (p. 85).

Dans la situation du jeune enseignant, c'est généralement l'établissement scolaire dans lequel il est engagé qui fait office de « communauté de pratique » plus ou moins structurée et formalisée ou d'espace social d'apprentissage prioritaire. De l'avis de divers auteurs, la participation du jeune enseignant à cet espace, si elle peut avoir lieu dans de bonnes conditions, aura alors non seulement un impact sur le bien-être du jeune enseignant, mais également sur son développement professionnel (Andersson & Andersson, 2008 ; Berry, 2011 ; Butcher Carter & Scruggs, 2001 ; Gremaud & Rey, 2011 ; Hodkinson, 2006). Selon Marcel (2009), il y a cependant lieu de distinguer la construction des savoirs professionnels relatifs à la socialisation professionnelle (règles de l'école, normes professionnelles...), de la construction des savoirs professionnels tels que préparer et mener des leçons, évaluer ou différencier. Les premiers peuvent se construire dans le cadre d'une simple « cohabitation au sein d'un même espace professionnel », tandis que les deuxièmes ne peuvent, de l'avis de Marcel (2009), que s'acquérir au travers de pratiques enseignantes de « travail partagé » plus développées (p. 134). Ce faisant, en ce qui concerne les jeunes enseignants, ceux-ci continuent de témoigner d'un sentiment fréquent d'isolement lors de leurs débuts dans la profession, état de fait qui n'est souvent pas choisi mais plutôt subi (Butcher Carter & Scruggs, 2001 ; Portelance et al., 2008). Ceci montre que, dans de nombreux établissements, on continue de travailler essentiellement pour soi-même, dans une certaine forme d'individualisme, sans mettre en valeur une approche plus collaborative ou innovante. Ceci dit, les composantes collectives et génériques propres à la communauté professionnelle enseignante participent de toute manière à la structuration de l'activité des jeunes enseignants du moment que le processus de professionnalisation est généralement « autant biographique et fondé sur la construction de trajectoires personnelles par les formés, que relationnel et dirigé vers l'obtention de la reconnaissance par les anciens des actions et des compétences des nouveaux » (Durand, 2008, p. 40). La recherche de reconnaissance auprès des pairs décrite par Durand fait référence à ce que l'on a désormais l'habitude de nommer « la socialisation de l'enseignant ».

Pour un enseignant, la socialisation est souvent décrite comme « l'intériorisation de modèles de comportements liés à un rôle et à un statut » (Gervais, 1999, p. 114). Dans le cadre d'un processus plus ou moins établi consciemment, les jeunes enseignants cherchent à s'appropriier les conventions relatives au métier d'enseignant ainsi que les normes, règles, valeurs et motifs d'agir de la communauté nouvelle à laquelle ils appartiennent (Cattonar, 2008 ; Durand, 2008). Ceci laisse entrevoir une démarche de conformité au groupe d'accueil (Gervais, 1999). Selon Boutin (1999), le risque est alors grand pour l'enseignant débutant de « se soumettre aveuglément aux us et coutumes du milieu scolaire ambiant, de se couler dans le moule, de suivre le modèle plutôt que de s'attarder à développer son style propre au fur et à mesure qu'il acquière de l'expérience, à réfléchir sur sa pratique le plus tôt possible » (p. 43). Pour toutes ces raisons, certains auteurs plaident pour un accompagnement des jeunes enseignants surtout dans le but d'éviter qu'ils ne sacrifient les acquis de la formation initiale au profit de solutions fonctionnelles élaborées ou reprises du terrain (Maulini, 2009). Cependant, se basant sur diverses recherches effectuées au Québec, Gervais (1999) considère pour sa part qu'il existe des stratégies d'adaptation diverses chez les enseignants débutants, stratégies qui varient « d'ajustements intériorisés et intégrés des normes, à une soumission apparente et stratégique aux normes du milieu sans toutefois y souscrire, jusqu'à une redéfinition originale des pratiques, en marge des façons de faire du milieu qui les accueille et pouvant même les influencer » (p. 114).

Dans le cadre de ce sous-chapitre, j'ai montré que le jeune enseignant continue d'apprendre lors de l'insertion professionnelle. Dans cette perspective, la culture de l'établissement scolaire qu'il fréquente revêt une grande importance : elle peut tout à la fois être porteuse de soutien et d'incitation au développement des compétences, mais également engendrer des ruptures et des déstabilisations chez le jeune enseignant lorsqu'elle semble plus éloignée de la formation initiale ou n'apporte aucun soutien. Mon but dans le cadre de cette partie n'était pas de démontrer quels sont les apprentissages qui ont lieu dans le cadre de l'insertion professionnelle, mais d'insister sur le fait que les apprentissages informels et situés qui s'y réalisent doivent être tout autant pris au sérieux que les apprentissages formels pensés dans le cadre de la formation ou des dispositifs de soutiens institutionnalisés. Pour clore ce chapitre consacré à la période de transition de la formation à l'emploi, je propose un retour vers la formation initiale, à partir de ce qu'en disent les jeunes enseignants insérés professionnellement.

3.3.4 L'insertion professionnelle comme espace privilégié pour interroger la formation initiale

3.3.4.1 *Les critiques formulées par les jeunes enseignants*

Un constat s'impose à la vue des études ayant donné la possibilité aux nouveaux enseignants de s'exprimer et se positionner à propos de leur formation initiale : une grande partie d'entre eux formule de nombreuses critiques et les plus virulents rejettent même totalement leur formation, tant en France (Rayou & Van Zanten, 2004), qu'au Québec (Mukamurera et al., 2008). De manière générale, les jeunes enseignants sont relativement nombreux à se sentir ou à se considérer comme insuffisamment préparés lors de leur entrée dans le métier (Mukamurera et al., 2008 ; Nadot, 2003 ; Sembel, Léonard, Teruel, & Gesson, 2009). Ce sentiment éprouvé par les jeunes enseignants ressort également de la récente

recherche sur l'insertion professionnelle des jeunes enseignants diplômés des Hautes Ecoles pédagogiques de Suisse romande et du Tessin (Gremion & Vanini De Carlo, 2008). Selon les résultats de cette étude, les Hautes Ecoles pédagogiques prépareraient mieux aux aspects qualifiés de techniques (gestes professionnels divers) qu'aux aspects relationnels et contextuels. Cet état de fait rejoint en partie les constats d'autres études ayant mis en évidence des domaines particuliers dans lesquels les jeunes enseignants se sentent insuffisamment préparés et formés : gérer l'hétérogénéité des élèves d'une classe, travailler avec des élèves présentant des difficultés d'apprentissage ou de comportement, travailler en collaboration interprofessionnelle et faire face aux urgences du terrain constituent les principaux exemples (Angelle, 2002 ; Bush et al., 2001 ; Gremion & Vanini De Carlo, 2008 ; MacDonald & Speece, 2001 ; Mukamurera, 2004 ; Rayou & Van Zanten, 2004 ; Rochkind, Ott, Immerwahr, Doble, & Johnson, 2008).

Cependant, ces critiques semblent s'articuler dans une vision quelque peu contradictoire des modalités mêmes d'une formation initiale. Ainsi, dans le cadre de leur enquête auprès de plusieurs cohortes de futurs et jeunes enseignants français du secondaire, Rayou et Van Zanten (2004) montrent les tensions fréquemment présentes dans leurs discours : ils souhaiteraient « qu'on leur apporte des *comment* au lieu de les fragiliser sur les *pourquoi* tout en sachant qu'aucun prêt-à-porter pédagogique ne les aidera à devenir des professionnels » (p. 85). La conscience de ce qui fait la singularité des situations et empêche de pouvoir donner des solutions à l'emporte-pièce semble donc présente, tout en étant couplée au désir d'obtenir tout de même des marches à suivre qui sécurisent pour l'exercice de la profession. Cette tension peut être considérée comme tout à fait légitime. Dans les faits pourtant, depuis plusieurs années, on tend à s'éloigner du modèle « applicationniste » pour envisager une formation axée sur le développement d'un « praticien réflexif ». Ce paradigme s'est imposé avec force au sein des formations initiales, avec l'idée de ne plus former des exécutants, mais des professionnels qui pensent et analysent leurs actions en fonction des contextes et des ressources dont ils disposent. Les futurs enseignants semblent comprendre la raison de ce changement tout en continuant de considérer les savoirs issus de la recherche en éducation comme des apports non directement utilisables pour la gestion de classe, ce qui les amène parfois à les rejeter en tant que tels (Rayou, 2008). Ceci rejoint le constat de plusieurs autres études relevant un certain décalage dans les discours des jeunes enseignants entre ce qu'ils estiment avoir reçu dans le cadre de leur formation et ce qu'ils vivent sur le terrain lors de l'insertion professionnelle, comme si les éléments théoriques ne pouvaient être transposés dans la pratique (Angelle, 2002 ; Baillauquès & Breuse, 1993 ; Bourque et al., 2007 ; Gremion & Vanini De Carlo, 2008 ; MacDonald & Speece, 2001). Ce constat mérite d'être examiné à la lumière de la rencontre entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience, selon les termes utilisés par Perrenoud, Altet, Lessard et Paquay (2008) dans le titre même de leur ouvrage.

3.3.4.2 *De la rencontre entre les savoirs de la recherche et les savoirs de l'expérience*

Selon Perrenoud et al. (2008), « une partie des professionnels ne se sert guère des savoirs théoriques qu'ils ont accumulés durant leurs études », soit parce qu'ils les ont oubliés voire jamais intégrés, soit parce que ceux-ci leur apparaissent comme opaques, peu clairs, et induisent « plus de complexité que le praticien ne peut en supporter lorsqu'il est en action » (p. 13). L'enseignant – et certainement plus encore l'enseignant débutant – se retrouve

fréquemment en situation d'urgence et l'enjeu est avant tout pragmatique : il s'agit d'interpréter les situations sur le vif et de prendre les bonnes décisions dans le but de réussir à gérer les situations de terrain. Selon Durand (2008), il importe pour les enseignants débutants de réussir avant tout dans les aspects liés à la gestion de la discipline, à la mise en activité des élèves et au respect des planifications de leçons, ceci dans le but premier de faire leurs preuves et de montrer leurs aptitudes. Or, selon Durand (2008), l'accord existant entre les enseignants et les formateurs sur la manière d'enseigner en général n'est ni total ni totalement explicite. C'est pour cette raison que « les enseignants débutants sont souvent confrontés à des contradictions ou inconsistances tenant à la nature de ce qu'il convient de faire en classe et aux modes de justification de ces actions » (p. 40). Dans ces conditions, les jeunes enseignants en viennent fréquemment à accorder du crédit à certaines personnes selon des critères personnels parfois éloignés des critères de formation, à s'accommoder de raisonnements auxquels ils n'adhèrent que partiellement ou à ignorer ce qui les déstabilise pour préserver leur identité dans la phase délicate de l'insertion professionnelle. Ainsi, même si certains jeunes enseignants cherchent à aboutir à une action unifiée et censée dans le cadre de cette confrontation à des savoirs de nature multiple, « les plus nombreux ne recherchent pas une unité d'ensemble, s'accommodent de cohérences locales ou momentanées et construisent des îlots d'efficacité et de consistance à partir desquels ils se développent » (Durand, 2008, p. 40).

Altet (2008) montre également dans ses travaux la diversité, la multiplicité ainsi que l'aspect hétérogène voire hétéroclite des différents savoirs avec lesquels les jeunes enseignants sont mis en contact, savoirs provenant qui plus est de sources également diverses et variées. Dans ce cadre-là, le fait que des formateurs tentent d'invalider certains savoirs ou pratiques, par exemple dans le cadre de dispositifs formels d'introduction à la profession, est souvent voué à l'échec : les jeunes enseignants perçoivent des contradictions avec ce qui se passe réellement sur le terrain et la nature du changement à envisager leur semble souvent trop importante. Selon Durand (2008), il arrive alors fréquemment que les jeunes enseignants résolvent cette contradiction en décrétant que la formation est à la base de principes, d'idées générales, voire d'une vision idéale du métier, ce qui contribue à entretenir l'implicite largement répandu selon lequel « il y a deux registres de vérité : l'un théorique et l'autre pratique ». (p. 40). Selon Rayou (2008), il arrive aussi régulièrement, surtout dans des établissements réputés comme « difficiles », que des collègues de l'établissement soient porteurs de tels messages et confortent les nouveaux enseignants dans l'idée que ce qui est vu en institut de formation a finalement fort peu à voir avec ce qui est nécessaire pour exercer le métier. Existe-t-il alors des conditions d'intégration, de métissage ou de « reconfiguration » des différents savoirs en présence, selon le terme utilisé par Altet (2008, p. 92) ? Faut-il des espaces intermédiaires expressément dédiés à cette fonction, en formation initiale puis dans l'exercice de la profession ? Les stages permettent-ils le dialogue entre ces différents types de savoirs ? L'ensemble de ces questions renvoie d'une part à la cohabitation de différents types de savoirs provenant de sources variées et d'autre part aux modalités de leur appropriation dans le cadre du développement professionnel de l'enseignant. La nature et la provenance des savoirs en jeu étant multiples et complexes, je m'en tiendrai pour la clarté de cette partie à une distinction entre « savoirs issus de la recherche », au sens de savoirs de l'ordre du discours, et « savoirs issus de l'expérience », au sens de savoirs de l'ordre de l'action. Cette distinction est bien entendu trop binaire, ainsi que le soulignent Perrenoud et al. (2008) dans l'introduction de leur ouvrage, du moment que les savoirs issus de la recherche proviennent pour la plupart bel et bien du terrain et que les

savoirs dispensés en formation ne sont pas toujours des savoirs issus de la recherche. Cependant, je fais ce choix vu que je m'intéresse moins au fait de clarifier ou mettre en évidence des typologies de savoirs qu'à celui de l'interaction et de l'intégration de ces différents types de savoirs par le jeune enseignant.

Selon Rayou (2008), les jeunes enseignants peinent certes à être satisfaits et à voir le sens des savoirs issus de la recherche, mais ils ne trouvent pas non plus une entière satisfaction dans les savoirs plus proches du vécu et de l'expérience transmis par les praticiens. Confrontés simultanément à ces deux types de savoirs, leur préférence va cependant généralement plutôt aux savoirs issus de la pratique qui, « s'ils n'engagent pas sur la voie de l'alternance, permettent au moins de tenir le choc » (p. 86). Rayou (2008) estime ainsi que les savoirs issus de la recherche ne sont pas rejetés pour eux-mêmes par les nouveaux enseignants, mais parce qu'ils ne leur permettent pas d'être en possession de schèmes d'action à la fois décontextualisés et disponibles pour les situations de terrain. Selon lui, c'est comme s'il manquait un « espace intermédiaire » permettant aux jeunes enseignants qu'une réelle rencontre se produise entre les savoirs issus de la recherche et les savoirs issus de la pratique. Dans ce débat, Mayen (2008) apporte des éléments intéressants. En se fondant sur la description du développement des concepts « scientifiques » et « quotidiens » par Vygotsky (1997), Mayen (2008) montre la dimension personnalisée du processus d'intégration des savoirs issus de la recherche à ceux provenant de l'action. Ainsi, pour qu'une action posée soit considérée comme valide par un professionnel, il n'est pas suffisant que ce dernier possède des capacités d'expertise selon des critères externes et posés a priori ; il est aussi nécessaire qu'il soit capable d'agir « en fonction des attentes, des pratiques, des capacités des autres, par exemple, ou en fonction des ressources matérielles et organisationnelles de la situation » (p. 44). L'organisation de l'action étant fortement dépendante du contexte, les savoirs « proposés de l'extérieur » doivent alors souvent être revus en fonction de critères liés à l'efficacité pratique réelle. Au-delà de la dimension effective et contextualisée de l'action, Mayen (2008) montre que les savoirs provenant de la recherche, et transmis par exemple dans le cadre de la formation, doivent faire l'objet d'une appropriation personnelle afin de devenir disponibles dans l'action. Cependant, selon lui, cette appropriation est « presque toujours partielle, déformée, simplifiée » en raison de l'aspect toujours situé de ces savoirs externes, mais aussi en raison du nécessaire processus d'assimilation-accommodation décrit par Piaget impliquant une « réélaboration pragmatique des acquis externes » par le sujet lui-même (p. 51). Cette réélaboration implique à son tour une restructuration des éléments organisateurs de l'action : l'ensemble du système est ébranlé et s'en trouve modifié. Cependant, ceci ne se produit pas toujours et il arrive qu'un nouveau composant ne puisse trouver sa place dans un système de pensée existant, la personne ne pouvant tout simplement pas envisager sa validité. Il arrive aussi qu'on assiste uniquement à une déstabilisation, le concept restant étranger au système d'organisation de l'action (Mayen, 2008). Si je reviens à la notion d'espace intermédiaire proposée par Rayou (2008), cela pourrait vouloir dire que cet intermédiaire ne va pas de soi, ne se met pas en place d'emblée et qu'il dépend entre autres de la compatibilité des savoirs issus de la recherche et des savoirs issus de l'expérience pour la personne ainsi que des modalités des ruptures, conflits ou rapprochements de savoirs qui se produisent ou non. L'aspect selon lequel une appropriation, une transformation voire une reconstruction des différents savoirs en présence doit se produire chez un individu semble en tout cas faire l'unanimité parmi les auteurs.

Altet (2008) s'appuie sur les recherches antérieures de Tardif et Lessard (1999) et postule à son tour que « la pratique joue un rôle clé dans la reconstruction des différents savoirs professionnels » (p. 91). Tout comme Mayen (2008), Altet (2008) insiste sur l'ajustement nécessaire des savoirs issus de la recherche aux aspects contextuels issus du terrain. Elle postule que « c'est bien à partir de l'expérience que ces savoirs sont utilisés ou non » (p. 94). Selon une telle perspective, les savoirs d'expérience servent à quelque part de base pour cimenter d'autres savoirs, l'ensemble des savoirs étant alors reconstruits « dans et par le travail » (p. 94). Dans ce sens, toujours selon Altet (2008), le rapport à la pratique qui se construit durant la formation initiale est prépondérant. Altet distingue alors deux manières différentes d'aborder et de considérer la pratique. La première correspond au fait de voir la pratique essentiellement comme une « réponse déterminée » à des situations elles aussi plus ou moins déterminées, ce qui implique la découverte ou transmission de pistes d'action, de procédures et d'astuces toutes faites. La deuxième façon de concevoir la pratique l'envisage plutôt comme « une réponse créative et problématisée de l'enseignant à une situation professionnelle, elle-même conçue comme une situation-problème à résoudre en inventant les solutions pertinentes » (p. 92). Pour Altet, ce deuxième type de rapport à la pratique, s'il sous-tend clairement et de manière cohérente l'ensemble de la formation, aura plus de chance de permettre, de susciter et de produire un rapport de dialogue entre les savoirs issus de la pratique et les savoirs issus de la recherche. Concrètement, Altet (2008) plaide pour la mise en place de dispositifs d'alternance permettant de prendre en compte les pratiques issues du terrain et de mener à partir de là un véritable travail réflexif impliquant les savoirs de la recherche. Rappelons ici que le principe d'alternance s'est vu rénové dans le cadre du mouvement de professionnalisation du métier enseignant centré désormais sur la construction de compétences professionnelles avec une référence centrale à la notion de « praticien réflexif ». Altet (2008) caractérise l'alternance en formation par deux processus complémentaires : le premier consiste à problématiser une pratique vécue au moyen de concepts issus de la recherche, ce qui permet une réorganisation des schèmes d'action, et le second permet un retour à la pratique dans le cadre d'une mise en œuvre de ce qui a été réélabéré précédemment. Pour Altet (2008), « l'alternance entre pratique sur le terrain et moments de réflexion et de théorisation en institut de formation est le principe nécessaire à la construction d'une pratique réfléchie en formation » (p. 92-93). Une telle posture donne un rôle capital aux formateurs d'enseignants : celui de référents théoriques se posant en médiateurs qui aident les stagiaires ou les enseignants débutants à construire un espace de médiation et d'intégration des différents types de savoirs en présence. Sa posture correspond selon Altet (2008) à celle d'un « tiers-passeur » (p. 104) qui se refuse à donner des modèles tout prêts, mais aide à l'analyse sans la prendre à son compte, apporte des pistes d'interprétation tout en laissant le formé construire lui-même une vision réflexive des éléments en présence et facilite le dialogue entre les savoirs issus de la recherche et ceux qui proviennent de l'expérience. Les conditions propres aux modalités de formation ainsi que les postures privilégiées par les formateurs constituent alors les leviers – ou les freins – essentiels à une restructuration des différents types de savoirs par le futur et le jeune enseignant.

Voilà une vision exigeante mais prometteuse pour une véritable rencontre et intégration des différents types de savoirs. Cependant, comme je l'ai relevé dans la section consacrée à la formation professionnalisante, force est de constater que, malgré une adhésion assez généralisée aux idées qui la sous-tendent, la pensée réflexive peine encore à trouver sa place dans les dispositifs et à être réellement mise en œuvre dans le sens préconisé par

Altet (2008). C'est par exemple ce que montrent Hensler et Dezutter (2008) en contexte québécois. Dans le cadre de leur étude, ils ont analysé des dispositifs d'échanges en dyades impliquant à chaque fois un formateur et un étudiant en formation initiale. Selon ces chercheurs, les savoirs codifiés issus de la recherche en sciences de l'éducation ne sont que rarement convoqués dans ce type d'échanges : « Tout se passe comme si ces activités réflexives se développaient en parallèle, sans cadre de référence autre que la pratique » (p. 110). Un tel constat remet assez fortement en question la croyance relativement ancrée selon laquelle ce type de dispositif – du type mentorat – constitue un lieu privilégié de liaison entre la formation dite théorique et la formation pratique en facilitant la mobilisation conjointe des différents types de savoirs auxquels est confronté l'étudiant dans une formation qui prône l'alternance.

Ria et Chaliès (2003) apportent une autre dimension dans ce débat. Selon eux, la « dynamique émotionnelle » des enseignants débutants influence leur rapport aux savoirs issus de la recherche. Par dynamique émotionnelle, Ria et Chaliès (2003) entendent le développement d'états affectifs, de sentiments et d'émotions-types qui émergent en fonction de la manière dont une personne appréhende le monde qui l'environne et interagit avec lui. Au moyen d'entretiens en auto-confrontation croisée, ces chercheurs montrent que la manière dont de jeunes enseignants français éprouvent et interprètent les connaissances mobilisées dans l'action participe à la manière dont ils jugent de la pertinence même des théories qui les sous-tendent. Ainsi, si l'on considère les connaissances relatives à la notion de différenciation pédagogique pour faire face à l'hétérogénéité des élèves, il est possible que cette notion perde peu à peu de sa pertinence au regard du jeune enseignant s'il se sent indécis, partagé, insatisfait voire agacé chaque fois qu'il tente de mettre en place des activités différenciées au sein de sa classe. Ria et Chaliès (2003) insistent sur le fait que la dynamique émotionnelle n'est pas détachée ou consécutive aux activités, mais qu'elle se déploie au cœur même de l'action et contribue de ce fait à influencer positivement ou négativement l'activité du jeune enseignant, et par là son développement professionnel. Pour cette raison, Ria et Chaliès (2003) plaident pour un accompagnement structuré qui prenne en compte cet aspect dans le cadre de l'introduction à la profession.

Si je reviens maintenant à l'ensemble des critiques formulées par les jeunes enseignants envers la formation initiale ainsi qu'aux insatisfactions fréquemment exprimées, 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 (2007), 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 comme inhérentes à la situation même du jeune enseignant qui débute et a plus facilement tendance à attribuer de manière externe les difficultés rencontrées, ceci afin de protéger son estime de lui. Mon but n'est pas de trancher dans ce débat, mais je souhaite exposer ici certaines pistes, hypothèses ou propositions que j'ai pu relever dans la littérature.

3.3.4.3 La formation en question

Parmi les chercheurs remettant fortement en question les approches de formation, on peut citer Ria, Leblanc, Serres et Dunand (2006). Ces chercheurs se fondent essentiellement sur les théories de la cognition située (voir point 3.3.3.1) pour qui les actions enseignantes

possèdent un caractère foncièrement imprévisible, ce qui empêche une réelle anticipation des situations. Pour cette raison, à l'image de Leblanc (2007), ils exhortent à adopter une « approche développementale et située de l'activité » qui permette de mieux comprendre et prendre en compte ce qui se passe en situation réelle pour l'intégrer dans le processus de formation (p. 17). Selon eux, les formations d'enseignants sont souvent trop prescriptives et visent encore essentiellement une transposition dans la pratique de savoirs enseignés à l'institut de formation. Ria et al. (2006) mettent en garde contre les « injonctions idéalistes » tirées des directives officielles. De leur point de vue, celles-ci peinent à rencontrer l'« activité réelle » déployée sur le lieu de stage ou durant l'entrée dans la profession. Voilà la raison qui pousse Ria et al. (2006) à proposer de modifier les dispositifs de formation en partant davantage de « l'activité déployée en classe par les stagiaires ou les débutants pour la naturaliser au sein des espaces de formation » (p. 53-54). En effet, selon Leblanc (2007), le décalage fréquemment cité par les jeunes enseignants peut s'expliquer par le fait que, trop souvent, les formations sont construites sur la base de connaissances d'expertise transmises par des experts, dans le cadre d'une approche qualifiée de « descendante ». Ceci occasionne des incompréhensions fréquentes et de la frustration pour les jeunes enseignants qui finissent par considérer la formation comme un idéal non atteignable ou irréaliste. Pour cette raison, Leblanc (2007) invite à fixer des objectifs pour la formation qui soient proches des préoccupations des futurs enseignants et atteignables au moment de l'insertion professionnelle. Il propose ainsi une approche qu'il qualifie d'« ascendante », notamment en travaillant à partir de séquences vidéo mettant en jeu des enseignants débutants aux prises avec des situations réelles de leur quotidien en classe. Leblanc (2007) invite enfin toute personne concernée par les questions de formation d'enseignants à réfléchir à la manière d'« intégrer cette dimension de non-maîtrise de l'activité dans la formation pour en faire réellement un objet de formation et ne pas la laisser à la seule appréciation des stagiaires ou des enseignants débutants sur le terrain » (p. 12), au risque que ne se renforce le fameux fossé entre la théorie et la pratique évoqué plus haut.

Plutôt que de chercher à aménager ou réaménager les programmes de formation en fonction des demandes des étudiants ou des jeunes enseignants, certains chercheurs, à l'image de Héту (1999) ou Blanchard-Laville (2003), invitent à mieux accompagner et soutenir le passage caractérisé par « la crise ». Selon Héту (1999), il s'agit de veiller tout au long de la formation à une réelle articulation entre la construction progressive de la maîtrise technique et la construction de l'identité personnelle et professionnelle. Selon lui, bon nombre de difficultés rencontrées par les jeunes enseignants lors de leur insertion professionnelle proviennent du fait que ces deux entités sont trop souvent dissociées. Voilà la raison qui le pousse à plaider pour un accompagnement en formation qui soit axé sur la démarche réflexive et ne clive pas l'analyse de situations rencontrées dans le cadre de stages ou sur le terrain des significations que cela évoque dans le cadre du développement personnel et professionnel de l'enseignant. Blanchard-Laville (2003) invite également les formateurs à reconnaître la difficulté du passage et la nécessité d'un espace qui donne la possibilité aux stagiaires et aux jeunes enseignants « de verbaliser le vécu de la crise et d'élaborer psychiquement l'expérience de la transformation identitaire » (p. 112).

Hensler et Dezutter (2008) interrogent pour leur part la formation sur le plan institutionnel. Selon eux, les instituts de formation manquent trop souvent d'un véritable cadre de référence cohérent et partagé entre les formateurs, ce que d'aucuns appellent une « culture commune ». Faire sortir les savoirs de leur clandestinité, les mettre en discussion et en

débat permettrait selon ces chercheurs la création progressive d'un cadre théorique plus cohérent sur lequel les étudiants pourraient davantage prendre appui. Pour ce faire, Hensler et Dezutter (2008) invitent les formateurs à « faire le deuil d'une certaine liberté académique qui permet à chacun de réinventer le curriculum, sans trop se soucier de ce que fait l'autre, pendant que les étudiants intériorisent les normes de la pratique courante et développent des résistances face aux savoirs universitaires » (p. 123). Une formation peu cohérente dans les différents apports qu'elle présente pourrait de ce fait contribuer à la déstabilisation des jeunes enseignants et les amener à se retrancher sur la pratique, une donnée plus sûre.

Enfin, certains chercheurs avancent d'autres hypothèses explicatives concernant par exemple les conditions d'exercice du métier ou les caractéristiques propres aux étudiants. Ainsi, Wentzel (2008) évoque la « polyvalence en crise » comme élément de compréhension des difficultés perçues lors de l'insertion et souvent mises sur le compte de la formation initiale (p. 37). Postulant un écart important entre la polyvalence prescrite et la polyvalence réellement mise en œuvre sur le terrain, ce chercheur invite à réinterroger la fonction de généraliste de l'enseignant pour les degrés préscolaires et primaires, aspect qui selon lui entrave le processus de professionnalisation des jeunes enseignants par la complexité qu'il engendre. Altet (2008) montre quant à elle les rapports personnels des étudiants à la formation et au savoir en évoquant les réactions différenciées desdits étudiants face aux discours contradictoires de certains de leurs formateurs en institution et sur le terrain : alors que certains étudiants critiquent fortement ce double discours et l'incriminent à une formation globalement incohérente, d'autres la vivent plutôt comme l'occasion d'une réflexion et d'un questionnement personnels. Ainsi, il se trouve des étudiants qui entament une formation professionnelle pour trouver des réponses précises et définitives aux problématiques professionnelles. Ce type d'étudiants a tendance à rester relativement figé dans une posture qualifiée par Altet (2000) de « technologique », posture qui envisage le savoir comme « un objet à stocker ». D'autres étudiants adoptent au contraire un paradigme plutôt « biologique » et perçoivent la formation avant tout comme un processus en lien avec une personne en évolution. Ceci dit, Altet (2008) ne considère pas une telle dichotomie en tant que caractéristique personnelle et définitive de l'étudiant : elle soulève l'importance des dispositifs offerts en formation, des lieux de stage et des compétences des différents formateurs en tant qu'éléments pouvant également induire un rapport plutôt « technologique » ou « biologique » aux savoirs en général et à la formation.

En conclusion de cette partie, je dirais que prendre en compte les données des recherches disponibles actuellement sur la transition des jeunes enseignants de la formation à l'emploi pour améliorer la formation initiale semble dans tous les cas possible et souhaitable. Cependant, la question de savoir à qui incriminer « la faute » me paraît devoir être dépassée. Je considère pour ma part qu'il s'agit d'une combinaison complexe de facteurs liés aux personnes, à la formation et au contexte nouveau de travail qui implique une réponse prenant en compte ces différentes dimensions simultanément.

La distinction faite par Altet (2008) entre une vision plutôt « technologique » ou plutôt « biologique » de la formation est intéressante à garder en tête dans le cadre de la section suivante consacrée à ce qui constitue le cœur de mon travail de recherche : les jeunes enseignants qui accueillent un élève présentant des besoins particuliers dès l'insertion professionnelle. S'il est un domaine où il semble difficile d'agir avec une posture qualifiée de technologique lorsqu'on est enseignant, c'est bien celui consistant à accueillir dans sa classe

un élève qui présente des besoins éducatifs particuliers au sens où je l'ai défini pour ce travail. En effet, un tel élève questionne plus que jamais l'idée de norme, de gestes ou de réactions professionnelles qui se voudraient « universels » ou de plans d'action déterminés a priori. Le dernier chapitre de cette partie théorique est consacré à la présentation des recherches qui ont déjà investigué au croisement entre les champs thématiques de l'insertion professionnelle des jeunes enseignants et de la prise en charge d'élèves présentant des besoins éducatifs particuliers à l'école ordinaire.

3.4 Accueillir un élève présentant des besoins éducatifs particuliers dès l'insertion professionnelle

3.4.1 Du côté des recherches dans le champ thématique de l'insertion professionnelle

Dans le cadre de ma revue – certes non exhaustive – de la littérature consacrée à la période d'insertion professionnelle des jeunes enseignants, je n'ai trouvé qu'une seule recherche se rapportant explicitement à la prise en charge de l'élève différent ou présentant des besoins éducatifs particuliers durant cette période-là. Je débute donc cette section en montrant comment les auteurs qui traitent du développement professionnel des jeunes enseignants dans une perspective développementale inscrivent la problématique de la prise en charge des élèves ayant des difficultés avant de décrire plus spécifiquement la recherche de Gremaud et Rey (2011).

Selon une vision plutôt séquentielle ou développementale de la transition, le jeune enseignant passerait par trois phases successives de préoccupations lors de son insertion professionnelle (Maulini, 2009) :

- la première phase consiste à s'assurer que la classe « tourne », que les élèves sont mis en activité et font bel et bien ce qui leur est demandé sans détourner leur attention ou perturber le cours de l'activité ;
- la deuxième phase de préoccupation du jeune enseignant concerne l'avancement dans le programme établi pour le cycle concerné. N'ayant que peu d'expérience à ce niveau-là, le jeune enseignant a tendance à se baser essentiellement sur la moyenne des élèves et sur ce que l'ensemble des élèves semble pouvoir « suivre » ;
- ce n'est que par la suite que le jeune enseignant en vient à se préoccuper des effets de son enseignement sur les apprentissages de ses élèves et à envisager des régulations ou de la différenciation pour des élèves présentant des besoins éducatifs particuliers.

Selon cette perspective, le jeune enseignant ne serait tout simplement pas apte à travailler d'emblée à la mise en place d'un cadre adapté pour l'élève présentant des besoins particuliers, d'autres préoccupations liées à son entrée dans le métier étant prioritaires. Et en effet, selon diverses études (Berry, 2011 ; Gremaud & Rey, 2011 ; Levin et al., 2009), il semble que les leçons, les programmes et les standards prennent souvent le pas sur l'attention donnée aux caractéristiques et aux besoins particuliers des élèves durant cette

phase-là. Pourtant, si je me réfère à Mellouki et al. (2008) et à leur analyse des discours de jeunes enseignants lors de l'insertion professionnelle, le fait de s'adapter aux élèves apparaît comme une préoccupation importante pour les enseignants débutants. Il semblerait donc que, bien que présente en tant que préoccupation, cette compétence ne puisse pas forcément être mise en œuvre directement. Levin et al. (2009) ainsi qu'Athanasos et Achinstein (2003) tempèrent cette vision des choses qu'ils estiment trop déterminée et déterministe. Selon eux, les jeunes enseignants ne doivent pas obligatoirement passer par la phase de centration sur soi décrite dans la littérature. Levin et al. (2009) estiment que la formation initiale doit tout mettre en œuvre pour permettre une centration plus rapide sur les besoins des différents élèves. Quant à Athanasos et Achinstein (2003), ils montrent dans le cadre d'une étude menée auprès de 37 duos jeunes enseignants/mentors que le soutien d'un enseignant expérimenté durant la phase d'insertion professionnelle contribue à une centration plus rapide sur les besoins des élèves.

Parmi les recherches menées dans le champ thématique de l'insertion professionnelle des jeunes enseignants, il s'en trouve une qui s'intéresse spécifiquement aux discours de jeunes enseignants concernant ce que les auteures nomment « l'élève hors cadre » (Gremaud & Rey, 2011). A partir de l'analyse de données quantitatives et qualitatives recueillies par le Groupe de recherche suisse sur l'insertion professionnelle des enseignants (GRSIE) auprès de 400 jeunes enseignants diplômés des Hautes Ecoles pédagogiques de Suisse romande et du Tessin en 2006 et 2007, Gremaud et Rey constatent que « beaucoup de problèmes évoqués (lors de l'insertion professionnelle) sont liés à la présence d'élèves perçus comme différents, dont le comportement, les aptitudes cognitives ou l'engagement dans les activités d'apprentissage sortent du cadre des attentes et des conceptions de l'enseignant » (p. 92). Parmi ces élèves, certains peuvent être considérés comme des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers, mais il s'en trouve beaucoup d'autres qui posent problèmes aux enseignants débutants sans que des besoins particuliers n'aient été explicitement mis au jour. Ainsi, Gremaud et Rey (2011) mettent l'accent sur la présence d'élèves présentant des problèmes importants de comportement qui ont tendance à affecter émotionnellement, culpabiliser voire épuiser les enseignants débutants. Face aux « élèves hors cadre », le jeune enseignant tend alors à se remettre en question et à s'interroger sur sa part de responsabilité personnelle face à l'échec ou à la situation. Dans un tel contexte, il est intéressant de noter l'effet du diagnostic :

Lorsqu'un élève a été diagnostiqué comme présentant un handicap ou un trouble, l'enseignant semble développer un rapport plus serein avec l'élève en question. Le diagnostic a pour effet de reconnaître le caractère difficile de la situation que l'enseignant est amené à gérer, ce qui peut être perçu comme valorisant pour le novice sans que ses compétences professionnelles ne soient remises en question (Gremaud & Rey, 2011, p. 96).

Par le biais du diagnostic, la responsabilité du problème semble déplacée à une cause externe. Ceci permet de préserver la légitimité du jeune enseignant du moment qu'il se voit en quelque sorte dissocié de l'élève « hors norme ». De plus, le diagnostic donnera généralement accès à une mesure de soutien institutionnel qui, si elle est bien exploitée, bénéficiera également à la classe et à l'enseignant titulaire (Noël, 2009).

3.4.2 Du côté des recherches dans le champ thématique de l'intégration et de l'inclusion scolaire

Alors qu'il existe plusieurs analyses de cas menées auprès de jeunes enseignants spécialisés durant leur première année de pratique professionnelle dans des classes spéciales (voir par exemple Boyer & Lee, 2001 ; Bush et al., 2001 ; Butcher Carter & Scruggs, 2001 ; MacDonald & Speece, 2001 ; Mastropieri, 2001), les recherches menées auprès d'enseignants ordinaires débutants confrontés à l'accueil d'élèves présentant des besoins éducatifs particuliers ne foisonnent pas non plus dans le domaine de la pédagogie spécialisée. Voilà la raison qui me pousse à expliciter de manière détaillée l'étude de Hodkinson (2006) menée également auprès de jeunes enseignants durant la période de transition de la formation à l'emploi à propos des questions intégratives en milieu scolaire. Au moyen d'une enquête quantitative et qualitative, Hodkinson (2006) cherche à capter la manière dont une cohorte de septante futurs enseignants provenant d'une université du nord-ouest de l'Angleterre définissent l'intégration et se positionnent face à celle-ci au terme de leur formation initiale. Au terme de leur première année d'enseignement, Hodkinson (2006) sollicite une nouvelle fois ces mêmes répondants pour une enquête similaire. Malheureusement, seulement dix jeunes enseignants sur les septante ont accepté de participer à la seconde partie de la recherche, ce qui en limite grandement la portée. S'agissant de ces dix jeunes enseignants, Hodkinson (2006) montre une altération des représentations entre la fin de la formation initiale et la fin de la première année d'enseignement : les jeunes enseignants qui ont répondu au questionnaire adhèrent nettement moins favorablement à l'idée d'« une école pour tous » qu'au terme de leur formation initiale, argumentant que tous les besoins particuliers ne peuvent y être considérés. Il est intéressant de constater que, dans le cadre de cette étude, ces jeunes enseignants invoquent prioritairement des éléments externes sur lesquels ils n'ont que peu ou pas de contrôle comme obstacles à la réalisation d'une véritable politique intégrative, tels que le manque de financement ou de soutien individuel pour les élèves. Ces jeunes enseignants ne considèrent pas pour autant que l'intégration d'élèves présentant des besoins particuliers soit à proscrire, mais ils réclament d'autres conditions pour le faire.

Pour expliquer les changements de perception de ces jeunes enseignants, Hodkinson (2006) émet trois hypothèses :

- la première concerne la formation initiale : celle-ci n'aurait pas permis l'acquisition du niveau requis pour faire face aux problématiques intégratives lorsqu'elles se sont présentées aux nouveaux enseignants. Notons cependant que les répondants de l'enquête de Hodkinson (2006) estiment dans l'ensemble avoir reçu une bonne formation concernant cet aspect-là ;
- la deuxième hypothèse concerne le contexte dans lequel le jeune enseignant fait son entrée dans le métier. Les jeunes enseignants auraient été socialisés dans des milieux ayant des visions différentes de l'intégration que celle transmise dans le cadre de la formation ;
- cependant, selon Hodkinson (2006), la raison la plus probable pour expliquer l'altération des représentations de ces jeunes enseignants au cours de leur première année d'enseignement consiste en leur perception d'un manque de financement et de soutien aux élèves présentant des besoins particuliers. Ceci fait dire à plusieurs

d'entre eux que, dans ces conditions, l'intégration n'est favorable ni pour les élèves à besoins particuliers ni pour les autres qui pâtissent de l'attention que l'enseignant doit accorder à l'élève présentant des besoins particuliers. Un des participants à la recherche l'exprime ainsi : « If the support is not available, then this can lead to an ineffective teaching and learning environment and added stress being placed upon the teacher ». (p. 49). Parvenus à cette conclusion, la plupart des jeunes enseignants ayant participé à cette recherche estiment que certains élèves ont leur place en école spécialisée et non à l'école ordinaire.

Les résultats de cette recherche, bien qu'ils doivent être considérés prudemment au vu de la forte mortalité expérimentale de l'échantillon entre les deux temps de mesure, revêtent tout de même un certain intérêt pour la discussion. D'un côté, ils mettent en exergue des facteurs également cités par les enseignants expérimentés, tels les besoins de formation et la nécessité de donner des moyens pour assurer une intégration de qualité (Avramidis et al., 2000 ; Baumberger et al., 2009 ; Bélanger, 2004). Mais ils soulèvent également la question de l'importance de la culture professionnelle propre au contexte comme facteur pouvant influencer l'évolution des représentations et des pratiques des enseignants et, pour ce qui nous intéresse, du jeune enseignant qui s'y insère suite à sa formation initiale.

D'autres auteurs, à l'image de Stanovich et Jordan (2003) ou Pearson (2009), ont également montré comment les normes et la culture scolaire de l'établissement que vient à fréquenter le nouvel enseignant ont une influence importante sur les représentations et les croyances, et ceci particulièrement durant les premières années de pratique. Cet aspect, que j'ai par ailleurs déjà discuté dans le cadre du chapitre consacré à la poursuite de l'apprentissage en situation (voir point 3.3.3), semble revêtir une importance considérable dans le domaine de la prise en charge des élèves présentant des besoins éducatifs particuliers (Ainscow, 2005). De nombreuses recherches entreprises dans le champ de la pédagogie spécialisée insistent sur ce fait et en font un argument pour un accompagnement personnalisé des jeunes enseignants sur les questions intégratives durant la phase délicate de la transition entre la formation initiale et l'emploi (voir par exemple Conderman & Johnston-Rodriguez, 2009 ; Stanovich & Jordan, 2003).

4 PROBLEMATIQUE ET QUESTIONS DE RECHERCHE

Cette recherche aborde la problématique de l'intégration des élèves présentant des besoins éducatifs particuliers à travers le suivi des discours de jeunes enseignants qui y sont confrontés dès leur première année de pratique professionnelle. Elle tente ainsi le pari d'enrichir les connaissances à l'intersection des deux champs thématiques développés dans le cadrage théorique de cette recherche et étudiés jusque-là essentiellement séparément : la période de transition de la formation à l'emploi pour le jeune enseignant et l'intégration scolaire d'élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. Alors que la problématique de l'intégration scolaire a surtout été étudiée auprès des enseignants en ce qui concerne leurs attitudes vis-à-vis de l'intégration, leurs difficultés et leurs besoins sur le terrain et leur sentiment de préparation dans le domaine, il s'agit là d'accéder au sens donné et construit par les jeunes enseignants ainsi qu'aux modalités de leur développement professionnel durant la période de transition de la formation à l'emploi en rapport à l'accueil en classe ordinaire d'un élève présentant des besoins éducatifs particuliers.

Les questions de recherche – dont certaines ont été reformulées en cours de recherche – sont les suivantes :

Question de recherche 1 :

Comment les jeunes enseignants envisagent-ils de faire face / font-ils face à l'accueil d'un élève présentant des besoins éducatifs particuliers durant leur première année de pratique professionnelle ? Quelles sont les principales ressources qu'ils envisagent de mobiliser / qu'ils mobilisent ?

Question de recherche 2 :

Quel sens les jeunes enseignants donnent-ils à la notion d' « élèves à besoins éducatifs particuliers » et quelle forme de réponse pédagogique proposent-ils pour ces élèves ? Y a-t-il une évolution concernant la manière de penser ces aspects durant la première année de pratique professionnelle ? Si oui laquelle et comment s'explique-t-elle ?

Question de recherche 3 :

Quelles sont les compétences à mettre en œuvre face à un ou des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers selon les jeunes enseignants et comment les développent-ils durant la première année de pratique professionnelle ?

Question de recherche 4 :

Comment les jeunes enseignants voient-ils les articulations entre ce qu'ils ont appris et compris en formation initiale et ce qu'ils apprennent et comprennent sur le terrain dans le domaine de la prise en charge des élèves présentant des besoins éducatifs particuliers ?

5 METHODOLOGIE

5.1 Considérations épistémologiques et méthodologiques

5.1.1 Une démarche de recherche qui privilégie le sens donné à l'action

Dans le cadre de cette recherche, il m'importe avant tout, 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). Ma priorité va à la description et à la compréhension des expériences quotidiennes des acteurs, au sens qu'ils donnent à leurs actions et à ce qui se passe autour d'eux. J'emprunte à Crahay (2010) sa caractérisation de l'action : « Une action comprend le comportement physique plus les significations que lui attribuent l'acteur et ceux qui sont en interaction avec lui » (p.36). Je considère donc que les actions sont sous-tendues par des intentions auxquelles l'être humain donne des significations qu'il interprète en fonction de divers facteurs personnels et contextuels. Ces significations sont donc à chaque fois individuelles au sens où elles concernent un individu particulier et qu'une même action pourra avoir des significations différentes selon les acteurs. Elles sont également profondément ancrées dans un contexte socio-historique qui influence en profondeur ces interprétations (Miles & Huberman, 2003). Cette posture prend appui sur l'interactionnisme symbolique dont Blumer (1986) définit trois grands principes :

- human beings act toward things on the basis of the meanings that the things have for them ;
- the meaning of such things is derived from, or arises out of, the social interaction that one has with one's fellows ;
- these meanings are handled in, and modified through, an interpretative process used by the person in dealing with the things he encounters (p. 2).

Dans cette perspective, les significations construites socialement et interprétées par les acteurs prennent une importance aussi grande voire même plus grande que les comportements eux-mêmes. Dans cette optique, je souhaite partir des significations attribuées aux actions par les acteurs et mettre à jour certaines relations « légitimes et relativement stables » sous-tendant ces actions et expériences (Miles & Huberman, 2003, p. 16). Je n'utilise sciemment pas le terme de généralisation, fortement rattaché à la vision positiviste de la représentativité. Huberman (1989) propose d'ailleurs d'envisager la généralisation d'une manière raisonnable : « Un niveau médian de généralisation, quelque part entre un amas informe de cas uniques et de grands regroupements discutables » (p. 32). La posture que j'adopte, proche du réalisme transcendantal dont se réclament Miles et Huberman (2003), pourrait être qualifiée de « réaliste à visée compréhensive » (p.16) : elle considère d'une part que les phénomènes sociaux existent réellement et qu'ils peuvent être captés à travers les idées, sentiments et significations données par les personnes concernées, et d'autre part qu'il est possible de découvrir certaines régularités, certains « modèles d'intelligibilité » selon l'expression de Crahay (2002), dans les phénomènes sociaux existants et les problématiques sociales de notre temps.

La littérature scientifique actuelle foisonne de travaux qui examinent de manière quantitative les attitudes d'enseignants en formation ou d'enseignants en activité quant à l'accueil d'élèves présentant des besoins particuliers dans leur classe. On trouve également bon nombre d'analyses descriptives de cas uniques. L'approche que j'adopte se veut complémentaire en proposant un autre éclairage sur la problématique : une comparaison entre différentes situations – différents « sites » selon l'expression de Miles et Huberman (2003) – et la formulation d'hypothèses et de propositions dans une perspective visant à la fois la description et la théorisation. En accord avec Miles et Huberman (2003), je recherche « un processus individuel ou social, un mécanisme, une structure matricielle des événements que l'on peut saisir afin de fournir une description de la causalité qui régit les forces en présence » (p. 16).

Dans une telle démarche, plus que la fréquence des propos des acteurs concernés, c'est davantage leur diversité et leur profondeur qui m'importe, d'où l'intérêt d'un panel de situations permettant l'atteinte du degré de profondeur souhaité tout en ayant suffisamment de diversité en vue de la mise en exergue des spécificités. De ce fait, mon étude prend place sur un terrain aux dimensions variées : chaque nouvel enseignant se trouve certes dans la période de transition entre la formation et l'emploi, mais les conditions de l'insertion professionnelle dépendent également fortement du contexte (Andersson & Andersson, 2008). De plus, le parcours de chaque enseignant débutant ne saurait être linéaire, influencé qu'il sera par les manières diverses de penser les situations de formation et de travail, de vivre son évolution en tant que professionnel sortant de formation ou les rapports aux autres sur le lieu de travail (Wentzel, 2008). Une démarche qualitative avec une visée de compréhension des phénomènes permet dans un premier temps une description systématique qui prend en compte la variété des contextes, à chaque fois singuliers, tant en ce qui a trait aux caractéristiques de l'élève présentant des besoins éducatifs particuliers que de la classe ou de l'établissement scolaire dans lequel le jeune enseignant est amené à travailler. A partir de là, mon but est bien de tenter la construction d'une signification théorique et conceptuelle de la manière dont les jeunes enseignants donnent du sens à l'accueil et au travail avec un élève présentant des besoins particuliers dans leur classe durant la période de transition de la formation à l'emploi.

Au niveau épistémologique et méthodologique, une certaine proximité d'avec la théorie ancrée développée par Glaser et Strauss (1967) peut être relevée. Dans leur ouvrage le plus réputé « *The Discovery of Grounded Theory* », Glaser et Strauss préconisent l'élaboration d'une théorie « enracinée » dans les faits où « les cas empiriquement observés n'y sont pas considérés pour eux-mêmes, mais comme des instances du phénomène social observé » (Laperrière, 1997a, p. 309). Ce sont donc des sortes de réseaux de causalité que je souhaite pouvoir dégager au fur et à mesure de la construction de la recherche, c'est-à-dire certaines caractéristiques ou certains processus sociaux fondamentaux de la manière dont les jeunes enseignants donnent du sens et rendent compte de la prise en charge d'un élève présentant des besoins éducatifs particuliers en classe ordinaire durant la période de transition de la formation à l'emploi.

Dans le cadre de cette recherche, j'adopte résolument une visée descriptive et compréhensive, tout en adhérant aux propos de Crahay (2002) : « Proposant des concepts et des idées nouvelles, la recherche peut féconder l'entreprise prescriptive et contribuer indirectement à la rénovation des pratiques » (p.257). Ceci ne constitue cependant pas le but

premier de cette recherche qui se veut en premier lieu fondamentale au sens où elle poursuit des objectifs d'abord pour elle-même.

Dans le cadre d'une approche qui privilégie le sens donné aux actions, aborder le rôle du langage apparaît fondamental. Pour Deslauriers et Kérisit (1997), « l'objet par excellence de la recherche qualitative est l'action interprétée à la fois par le chercheur et par les sujets de la recherche, d'où l'importance du langage et des conceptualisations qui doivent rendre compte tant de l'objet "vécu" que de l'objet "analysé" » (p. 89-90). Je m'y penche plus particulièrement dans la section suivante.

5.1.2 Le statut donné au langage

A l'image de ce que dit Kaufmann (2007, p. 26), je ne considère pas l'être humain comme un « simple agent porteur de structures », mais comme un « producteur actif du social, dépositaire d'un savoir important qu'il s'agit de saisir de l'intérieur » (p. 26). Certains auteurs, à l'image de Lescouarch (2007), distinguent les pratiques déclarées par les acteurs des pratiques observées, en mettant en évidence le décalage important qui peut exister entre elles. Piquee (2010) dit quant à elle qu'il faut « prendre les informations livrées comme ce qu'elles sont, c'est-à-dire des discours qui ne reflètent pas assurément la réalité » (p. 12). Pour ma part, je me rapproche des propos de Schurmans (2009) pour qui le langage constitue « un système de signes à travers lesquels le social se constitue et à travers lesquels également les sujets humains se socialisent en s'appropriant les éléments constitutifs du social » (p.9). Dans ce sens, j'ai accès par le langage aux perspectives des acteurs qui définissent leur univers de travail ainsi que la signification des actions dans lesquelles ils s'engagent, et ce dans le contexte historique et social où ils s'inscrivent. A travers le langage, les acteurs rendent compte de leur compréhension de la situation, de leurs agissements, de leur gestion de la situation. J'accède à *leur* vérité. Le langage en tant que véhicule du sens transcende alors les actions du moment que « les humains agissent à l'égard des choses en fonction du sens que les choses ont pour eux » (Blumer, 1986). Ceci permet d'expliquer des comportements car deux comportements visiblement identiques auront peut-être des intentions et des significations tout à fait différentes pour les acteurs. A partir de la transmission de ces significations, la tâche du chercheur est bel et bien de produire un savoir qui soit scientifique, à travers une démarche de recherche rigoureuse et réflexive, ce qui n'implique pas de considérer le matériel récolté a priori comme *la réalité* (Crahay, 2010). Je décrirai minutieusement la démarche que j'ai choisie pour ce faire dans la section consacrée à l'analyse. Avant cela, dans l'optique de décrire de manière claire la posture que j'ai choisie, il me paraît primordial de m'arrêter sur la manière dont j'envisage la place du chercheur.

5.1.3 La posture du chercheur, entre proximité et prise de distance critique

Pour Schurmans (2006), le chercheur fait entièrement partie de la collectivité socio-historique sur laquelle il se penche : il y participe et y vit des expériences de l'intérieur, expériences qui affectent en retour les interactions qu'il a au sein même de cette collectivité. Dans ce sens, l'idée d'un chercheur qui pourrait être totalement neutre est largement remise en question aujourd'hui (Pires, 1997a). De par sa participation au monde social, le chercheur en sciences sociales est par définition un chercheur impliqué (Schurmans, 2009). Ceci lui

donne alors la possibilité consciente de s'imprégner du contexte, de se mettre à la place d'autrui, d'être tour à tour touché, surpris, déstabilisé ou perturbé par ce qu'il découvre ou ressent. Pour caractériser la situation particulière du chercheur qui enquête dans son propre univers de travail ou sur un terrain proche, De Lavergne (2007) utilise le terme de « praticien-chercheur » qu'elle définit ainsi : « Le praticien-chercheur est un professionnel et un chercheur qui mène sa recherche sur son terrain professionnel ou un terrain proche, dans un monde professionnel présentant des similitudes ou des liens avec son environnement ou son domaine d'activité » (p.28). Le but du praticien-chercheur consiste alors à accéder à une compréhension nouvelle d'un monde familier, grâce à une démarche méthodique et une construction théorique parallèle minutieuse. Je me retrouve en bonne partie dans cette vision des choses.

De par ma fonction de formatrice à la Haute Ecole pédagogique de Fribourg, je connais tous les protagonistes de ma recherche et j'ai déjà été confrontée à maintes reprises à des discours préalables sur la thématique qui m'intéresse dans mon cadre professionnel. Ainsi, mon rôle et ma fonction me permettent d'entrer sur mon terrain de recherche avec aisance et une certaine facilité : j'ai accès aux listes des étudiants ayant réussi leur diplôme, je les connais, je peux prendre contact avec eux et leur exposer l'objet de ma requête, leur expliquer l'importance qu'ils revêtent pour moi en tant que jeunes enseignants détenteurs d'un savoir que je n'ai pas. Je peux tirer parti de ma proximité d'avec mon terrain de recherche et de la connivence établie avec mes informateurs et la communication qui s'établit devient une expérience commune qui influence chacun des protagonistes (Schurmans, 2006). Et en effet, je crois pouvoir qualifier la relation établie avec mes répondants de « relation de confiance ». Celle-ci s'est renforcée au fur et à mesure de la recherche, mais j'estime qu'elle était déjà en partie présente auparavant. Les jeunes enseignants qui ont participé à cette recherche l'ont choisi délibérément alors qu'ils m'avaient côtoyée en tant que formatrice. Ils ont manifesté de l'intérêt pour ce que j'entreprenais et avaient à cœur de m'expliquer leur ressenti ou ce qu'ils vivaient pour que cela soit utile à une meilleure compréhension de ce qui se joue dans ce domaine lors d'une première année d'enseignement. Bien entendu, il ne s'agit pas de faire preuve de naïveté et d'occulter le phénomène probable de la désirabilité sociale : quel rôle a-t-il joué sur la motivation des jeunes enseignants à participer à cette recherche ? sur le contenu des entretiens ? Qu'est-ce qui pourrait être socialement désirable lorsqu'on s'exprime à propos de l'intégration d'élèves présentant des besoins éducatifs particuliers en tant que jeune enseignant ? Ainsi que l'exprime Poupert (1997), « d'un côté les entretiens constituent une porte d'accès aux réalités sociales en misant sur la capacité d'entrer en relation avec les autres. De l'autre, ces réalités sociales ne se laissent pas facilement appréhender étant transmises à travers le jeu et les enjeux des interactions sociales qu'implique nécessairement la relation d'entretien, ainsi qu'à travers le jeu complexe des multiples interprétations auxquelles les discours donnent lieu » (p. 173). Le fait que les quinze jeunes enseignants ayant participé à cette recherche se positionnent clairement en faveur de l'intégration au temps 1 de la recherche n'est certainement pas étranger au phénomène de désirabilité sociale. En effet, deux enseignants à qui j'ai soumis une demande pour une participation à la recherche ont refusé : je ne connais pas la raison de leur refus, mais il est possible qu'ils ne percevaient pas la problématique de la même manière. S'agissant des quinze jeunes enseignants qui ont effectivement pris part à cette recherche, l'analyse a permis de montrer une grande diversité dans leur manière de donner du sens et de thématiser la prise en charge de ces élèves en classe ordinaire, certaines allant à contre-

sens des orientations qui sous-tendent la formation. Ceci laisse penser qu'ils ont pu parler de leur réalité, de leur vision à ce moment-là afin de l'expliquer à une chercheuse et/ou ancienne formatrice.

Pour revenir sur la notion de « chercheur impliqué », je souhaite relever ma participation à l'institution scolaire à différents titres : celle de citoyenne avec des valeurs personnelles, celle de parent d'élèves scolarisés, celle de formatrice d'enseignants et celle de chercheur qui s'intéresse aux problématiques éducatives. Je suis totalement présente dans ce monde-là. La posture classique inciterait à gommer les influences et à se faire le plus discret possible. Dans mon cas, cela n'est tout simplement pas possible et je ne souhaite pas m'extraire de cette participation : je ne suis pas une inconnue ou une anonyme qui vient poser des questions. Dans la posture que j'adopte, la subjectivité – plutôt que la recherche de la suppression des biais – est belle et bien reconnue, revendiquée, prise en compte. Elle va même être primordiale pour accéder à une compréhension et une interprétation des conduites humaines de l'intérieur. St-Cyr Tribble et Saintonge (1999) posent la question suivante : le fait de reconnaître cette subjectivité et de la prendre en compte dans la construction de sa recherche ne participe-t-elle pas à la rigueur scientifique ? Je réponds personnellement par l'affirmative.

Cette posture de proximité revendiquée ne doit cependant pas empêcher de prendre de la distance critique à certains moments, à l'image de ce que recommandent Albarello et Bourgeois (2004). Ces auteurs montrent l'atout pour une recherche d'être ancrée dans un terrain social où l'engagement permet d'être dans le pôle du « subjectif, du non-distancié, de l'irrationnel et de l'imaginaire » (p. 15) tout en préconisant également la nécessité de prendre un recul critique sur ce même terrain afin de pouvoir analyser et penser les événements qui s'y produisent sans y être immergé. A l'image de ce que préconise Laperrière (1997b), je me veux proche de la diversité des contextes et sensible aux diverses perspectives, tout en étant capable de conserver alternativement une certaine distance critique, ce qui représente un savant dosage entre le point de vue interne et externe (Pires, 1997a). Selon Pires, le chercheur en sciences sociales ne peut passer à côté d'un certain effort d'objectivation, même s'il revendique son engagement sur son terrain de recherche. Selon lui, il ne faut pas voir d'incompatibilité entre ces deux éléments. Les notions de proximité et de distance concernant la posture du chercheur renvoient aux débats présents aujourd'hui encore en abondance dans les écrits méthodologiques à propos de l'objectivité et de la subjectivité. Selon St-Cyr Tribble et Saintonge (1999), la subjectivité du chercheur ne doit pas être opposée aux critères de scientificité et elle peut trouver sa place dans la démarche de recherche, pour autant qu'elle soit conscientisée et en accord avec la démarche globale. Pour ma part, j'ai tenu un journal de bord dans lequel j'ai inscrit au fur et à mesure diverses réflexions sur la construction progressive de ma recherche, y compris sur le rôle que j'y joue, par exemple dans la conduite des entretiens. Mason (2002) utilise le terme de réflexivité, compétence nécessaire selon elle pour le chercheur qui désire faire de la recherche qualitative et se doit de connaître et reconnaître son propre rôle dans le processus de recherche. Dans la pratique du processus de recherche, Pires (1997b) propose alors d'alterner entre l'« élément froid » et l'« élément chaud », notions qu'il emprunte à Simmel dans le cadre de sa métaphore sur l'étranger. La figure de l'étranger proposée par Simmel comprend à la fois la dimension de distance (le regard de l'extérieur, l'« élément froid ») et de proximité (le regard de l'intérieur, l'intérêt de l'étranger et son attachement pour le groupe d'accueil, l'« élément chaud »). S'agissant de la démarche de chercheur, ceci implique

l'adoption d'une démarche de va-et-vient entre le point de vue interne et le point de vue externe, le fait de tirer parti d'une posture d'implication et de proximité tout en adoptant une méthode claire, rigoureuse et définie qui permet la prise de distance nécessaire. Ceci ne permettra certes pas de rendre compte de LA réalité dans toutes ses dimensions et sa complexité : certaines dimensions seront forcément plus mises à jour que d'autres, certains éléments seront sélectionnés au détriment d'autres. Mais l'effort d'objectivation fourni, notamment au travers des prises de distance avec le journal de bord, du cadre théorique et de la méthode, devrait selon Pires (1997a) permettre d'aboutir à des connaissances valides qui soient fondées empiriquement.

5.1.4 L'importance de la théorie et de la méthode

A la suite de Miles et Huberman (2003), Schurmans (2009) ou Crahay (2002), je soutiens également l'importance d'un processus méthodique et transparent afin de différencier ce qui pourrait relever de la connaissance ordinaire des connaissances produites de manière scientifique. Pour Schurmans (2009), la méthode ne doit pas être réduite aux aspects techniques mais envisagée plus largement : « Adopter une conception de la Méthode qui intègre une réflexion critique concernant la démarche tout autant que les choix des techniques de recherche » (p. 5). Dans une démarche réaliste à visée compréhensive est recherchée en priorité la production de connaissances théoriques qui soient validées empiriquement (Miles & Huberman, 2003 ; Pires, 1997a ; Schurmans, 2009). Cependant, le processus de construction de l'objet scientifique ne suit pas la même logique temporelle que dans la démarche explicative. Le chercheur se rend sur le terrain pour répondre à ses questions, mais aussi pour y découvrir des questions souvent plus pertinentes que celles qu'il se posait au départ (Deslauriers & Kérisit, 1997). L'investigation du terrain et l'exploration théorique évoluent alors parallèlement et se nourrissent l'une l'autre, le chercheur choisissant ses lectures non seulement en fonction de sa sensibilité théorique et de ses connaissances antérieures, mais aussi en fonction de ce que lui dit son objet de recherche au fur et à mesure de l'avancée du processus de recherche. Les lectures participent alors simultanément à la mise en évidence de catégories d'analyse et de pistes d'interprétations possibles. La construction théorique permet de guider la découverte des hypothèses et des élaborations conceptuelles au fur et à mesure (Charmillot & Dayer, 2007). En d'autres mots, le recours à la littérature scientifique permet la délimitation progressive de l'objet de recherche (Deslauriers & Kérisit, 1997). Pour ce faire, il n'est pas nécessaire de se cantonner à une seule discipline au risque que cela soit réducteur (Crahay, 2002). Ainsi, un ancrage de départ dans un domaine particulier pourra se voir féconder par des lectures provenant d'autres champs disciplinaires.

Pour décrire le va-et-vient continu entre les découvertes réalisées sur le terrain et l'investigation théorique propre à cette démarche, Schurmans (2009, p. 6) parle de « circularité » des processus tandis que Becker (2009) et Miles et Huberman (2003) utilisent le terme d' « itérativité ». Au cours de ce processus, on aboutit à la formulation d'hypothèses demandant à être validées selon le principe méthodologique de la saturation : celle-ci est théoriquement atteinte lorsque l'ajout de nouvelles données ne change rien aux résultats de l'analyse et à la théorie produite à partir de l'analyse des données. Ainsi, les connaissances nouvelles proviennent d'une construction théorique qui a pris sa source dans un terrain délimité et non uniquement de la validation ou de la vérification d'une théorie préexistante, comme dans la démarche explicative. Dans ce cadre-là, il importe de laisser de la place à

l'émergence d'idées nouvelles durant le processus de construction de la recherche. D'« heureuses trouvailles » sont à espérer, afin de permettre au chercheur de « dépasser ses a priori et ses cadres conceptuels initiaux » (Miles & Huberman, 2003, p. 11).

Dans une structure de recherche qualifiée d' « ouverte », il est préconisé de ne lire que très peu avant de partir sur le terrain de recherche afin de s'y plonger et de laisser émerger progressivement l'objet de recherche. Ceci constitue le principe de la Grounded theory (Glaser & Strauss, 1967) et s'apparente à la proposition méthodologique de Kaufmann (2007). D'autres devis de recherche qualitative proposent au contraire d'effectuer une recherche bibliographique fouillée et exhaustive avant de se lancer dans la collecte des données. Pour ma part, j'ai pris le parti d'un entre-deux : prendre connaissance des principaux travaux de recherche effectués auparavant dans le champ qui me concerne afin d'y situer mon propre travail, sans pour autant devenir « esclave de la littérature », comme le stipule la mise en garde de Becker (1986). J'ai ensuite développé mon cheminement dans la littérature en parallèle de la construction progressive de ma recherche, en fonction des thèmes émergeant au fur et à mesure.

5.2 Considérations méthodologiques et techniques

5.2.1 Un processus itératif et une démarche longitudinale

Comme je l'ai évoqué plus haut, la démarche qualitative permet que l'objet de recherche ne soit pas complètement défini et cadré au départ, mais qu'il se construise au fur et à mesure de la recherche, en lien étroit avec le terrain (Deslauriers & Kérisit, 1997). Guidé la plupart du temps par un groupe de questions de recherche de départ – et c'est l'optique que j'ai choisie pour cette recherche –, le chercheur se rend sur le terrain afin de collecter ses données auxquelles il donne du sens dès le début de sa recherche (Miles & Huberman, 2003). Le processus d'analyse du chercheur ne débute donc pas seulement une fois que toutes les données sont récoltées, mais il a lieu en parallèle à l'investigation sur le terrain. Dans une telle perspective, investiguer de façon longitudinale me paraît particulièrement pertinent, notamment lorsqu'on choisit l'entretien comme source de recueil des données. Cela permet en effet de retrouver ses répondants après un certain laps de temps, après avoir laissé mûrir un échange vécu, pour reprendre le fil de la discussion. Il est alors possible de réinvestir des thématiques identiques imprégnées d'un nouveau vécu et de suivre leur évolution. Au fil des entretiens, le chercheur voit se nuancer certains propos, se profiler d'autres exemples, surgir des contradictions ou des éléments qui reviennent à chaque fois avec force conviction. À terme, cela permet de mettre en évidence des processus, de rendre compte de changements et d'aspects dynamiques propres à un phénomène social.

Concernant cette recherche, j'ai choisi trois temps distincts (t1, t2, t3) pour récolter mes données durant la première année de pratique professionnelle des jeunes enseignants :

- **temps 1 (t1)** : août 2009 : le jeune enseignant est fraîchement diplômé, il sait qu'il est titulaire d'une classe dès la rentrée mais n'en connaît pas forcément sa composition exacte ;
- **temps 2 (t2)** : janvier 2010 : l'enseignant travaille depuis un semestre avec au moins un élève présentant des besoins particuliers éducatifs particuliers reconnu comme tel par l'institution scolaire (l'élève est au bénéfice d'une mesure de pédagogie spécialisée) ou considéré comme tel (l'élève n'a pas ou pas encore de soutien, mais le jeune enseignant estime que cela devrait être le cas) ;
- **temps 3 (t3)** : juin 2010 : le jeune enseignant termine sa première année d'enseignement en tant que titulaire.

Dans l'idéal et lors de mon premier plan de recherche, l'intention du premier temps de récolte de données dans le courant du mois d'août 2009 était claire : il s'agissait d'accéder aux discours « a priori ». Je me suis alors assez vite rendu compte de l'« interpénétrabilité » des frontières propres à la transition entre la formation initiale et l'emploi. Sans mentionner encore les aléas dus à la constitution échelonnée dans le temps de ma population de recherche (voir les explications concernant sa construction progressive au point 5.2.2.2), j'ai pu constater que les jeunes enseignants pouvaient déjà parler de beaucoup d'éléments de leur future classe durant ce premier entretien pour diverses raisons :

- certains avaient effectué leur stage final dans la classe qui devenait l'année suivante leur propre classe ;

- certains avaient d'ores et déjà eu des échanges avec leur futur collègue de duo qui connaissait la classe et les élèves. Ils étaient déjà en possession de renseignements concernant les élèves, notamment ceux qui étaient considérés comme « en difficulté » ou « à besoins éducatifs particuliers » ;
- certains avaient glané des informations concernant leurs futurs élèves auprès de collègues de l'établissement dans lequel ils étaient engagés ;
- certains n'avaient sciemment pas cherché à obtenir ce genre d'informations afin de se forger eux-mêmes leur opinion dès qu'ils seraient au contact de leurs élèves.

Ces éléments me paraissent importants à préciser et auront leur importance dans le processus d'analyse des données.

Je ne peux émettre les mêmes observations pour les temps 2 et 3 de la recherche. Les entretiens ont tous pu avoir lieu au terme du premier semestre et au terme du deuxième semestre, alors que les jeunes enseignants étaient véritablement en fonction.

Comme indiqué ci-dessus, j'ai opté prioritairement pour l'entretien pour aborder mon terrain d'étude. Au vu de mon souci d'atteindre les préoccupations réelles des acteurs, de ne pas imposer un point de vue extérieur et de construire ma recherche à partir des significations que les acteurs donnent à leurs actions, l'entretien compréhensif décrit par Kaufmann (2007) m'est apparu comme l'instrument à privilégier.

5.2.2 Instrumentation

5.2.2.1 L'entretien compréhensif

L'entretien compréhensif emprunte principalement aux « techniques ethnologiques de travail avec des informateurs » et à celles de l'entretien semi-directif vu que les données qualitatives sont recueillies *in situ* par la parole enregistrée sur dictaphone (Kaufmann, 2007, p.10). 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. Celle-ci peut alors exprimer sa propre histoire en des termes qui lui correspondent, bien plus, elle est invitée à le faire dans le détail. Au fur et à mesure de l'entretien, l'enquêteur invite à des explications, des précisions supplémentaires, il demande à comprendre les contradictions qu'il relève et incite à ce que la personne donne des exemples. Par une attitude d'écoute attentive et d'ouverture, il signifie à la personne interviewée qu'elle constitue pour lui un informateur privilégié dont les connaissances, les savoirs et les pratiques revêtent un intérêt primordial pour cerner les dimensions sociales du phénomène à l'étude (Kaufmann, 2007). L'entretien compréhensif donne alors la possibilité de recueillir des récits riches, saisissants et marqués d'une grande réflexion. Dans ces moments singuliers et uniques de communication, il est à chaque fois nécessaire de trouver le bon ton, d'inviter à un échange qui soit plus proche d'une conversation entre deux personnes égales que d'un questionnaire administré par un supérieur à un subordonné.

Etant donné ma position de formatrice en formation initiale, je me dois d'être particulièrement attentive à cet aspect-là et de mettre mes interlocuteurs à l'aise. Ainsi que l'affirme

Kaufmann (2007), il est souhaitable de trouver un juste milieu entre une conversation ordinaire qui s'enclenche – ce qui est positif car cela montre que le cadre de l'entretien proprement dit est oublié – et un échange inconsistant qui dérive totalement des objectifs de la recherche. Je me suis donc efforcée d'utiliser en même temps un style conversationnel, tout en réfléchissant de manière pointue et continue aux contenus évoqués, à la construction de la recherche en cours pour orienter la suite de l'échange. Contrairement à ce que l'on pourrait croire de prime abord, conduire un entretien compréhensif constitue une entreprise très complexe. Trouver la question qui sied au bon moment demande de l'écoute, une réflexion constante sur ce qui est en train de se dire et vers quoi l'on se dirige, un ajustement progressif à ce qui vient d'être dit. C'est avoir une présence entière sur le moment pour favoriser au maximum la richesse conceptuelle. Parfois, on sent que c'est le cas et l'enthousiasme est présent. Parfois, cela ne paraît pas forcément être le cas et l'entretien peine à décoller de ce que Kaufmann (2007) qualifie d' « opinions de surface » : ce qui est en train de se dire semble commun, général et conforme aux réponses attendues. Dans de telles situations, Kaufmann (2007) conseille de persévérer, d'essayer d'améliorer les conditions de l'échange au fur et à mesure et de ne pas exclure que ces matériaux révéleront peut-être des aspects importants plus tard, en phase d'analyse des données.

5.2.2.2 La constitution progressive de la population de recherche

Selon Deslauriers et Kérisit (1997, p. 97), la force de l'échantillon dit « non probabiliste » consiste en son caractère exemplaire et unique, ce qui permet ultérieurement une connaissance contextualisée et dans le détail de la vie sociale. Il est par conséquent nécessaire de bien réfléchir à la manière de constituer sa population en fonction des buts de la recherche menée. Si la diversité des situations à l'étude est trop importante, il y a risque de ne pas pouvoir ressortir des dimensions sous-jacentes communes à certains sujets ou groupes. De même, le risque inverse se produit si la population de l'étude présente des caractéristiques trop homogènes : le principe de saturation semble atteint, mais ce n'est peut-être qu'une illusion qui ne permet pas que soient mises à jour certaines spécificités. Selon Miles et Huberman (2003), c'est au chercheur de négocier avec cette tension s'il choisit de faire une étude approfondie comprenant plusieurs cas ou sites.

Dans le cadre de cette recherche, j'avais fixé des critères de départ afin de constituer ma population de recherche. Par la suite, j'ai été amenée à évoluer vers une plus grande variation en fonction de pistes apparues dans le cours de la recherche ou d'opportunités qui se sont présentées (Pires, 1997b). Rappelons le fait que je ne souhaite pas atteindre la représentativité, mais viser la compréhension de différentes situations contextualisées afin d'en ressortir certains invariants. Ainsi, à l'image de ce qu'expriment Lessart, 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). Pour des raisons de transparence et dans le but de bien expliciter l'ensemble de ma démarche, j'en expose ci-dessous l' « historique » ainsi que les choix et décisions qui en ont découlé par rapport à la constitution finale de ma population de recherche.

Au départ, j'avais fixé les critères suivants pour qu'un jeune enseignant puisse participer à cette recherche :

- avoir un intérêt à participer et s'engager dans une telle recherche ;
- être titulaire d'une classe à 50% ou plus dès l'obtention du diplôme ;
- travailler dans une classe intégrative comprenant au moins un élève au bénéfice d'une mesure d'aide relevant de la pédagogie spécialisée.

Au début du mois de juillet 2009, j'ai eu l'occasion de présenter mon projet de recherche dans un module de formation organisé par l'équipe de l'introduction à la profession de la Haute Ecole pédagogique de Fribourg. Globalement, ce dispositif d'accompagnement à l'intention des nouveaux enseignants du canton de Fribourg poursuit les objectifs suivants (Haute Ecole pédagogique Fribourg, 2011) :

- favoriser l'insertion dans le milieu professionnel ;
- accompagner l'enseignant dans la gestion de la complexité du métier ;
- encourager une pratique réflexive ;
- contribuer au développement de l'identité professionnelle ;
- promouvoir la formation continue.

Dans ce cadre-là, au terme de la formation initiale, les jeunes enseignants sont invités à participer à trois journées de formation continue animées par des formateurs praticiens. Les objectifs de ces trois journées sont les suivants :

- prendre connaissance du plan d'études romand (PER) et des documents officiels relatifs à la planification des séquences didactiques spécifiques à son/ses degrés d'enseignement ;
- se doter de ressources pédagogiques facilitant son insertion dans un établissement et la gestion de sa future classe ;
- s'initier à l'usage de Clubprof, espace de communication virtuelle à disposition des enseignants durant leurs deux premières années de pratique.

Suite à une demande de ma part, un moment m'a été réservé durant ces trois journées de formation afin que j'aie l'occasion de présenter les objectifs et modalités organisationnelles de ma recherche à la quarantaine de jeunes enseignants présents. Je les ai encouragés soit à venir directement vers moi au terme de la séance, soit à me contacter ultérieurement par mail pour manifester leur intérêt à participer à cette recherche. Je souhaitais a priori accepter le maximum de situations répondant à mes critères et je ne m'étais pas fixé de quota maximum en ce qui concerne le nombre de situations pour mon étude. Comme certains jeunes enseignants ne connaissaient pas encore la composition exacte de leur future classe, j'ai précisé qu'il était possible de débiter la recherche – et donc de faire le premier entretien au terme de la formation –, tout en sachant que la suite de la participation dépendrait de la présence ou non d'un élève présentant des besoins particuliers dans leur future classe.

Au terme de cette séance, six personnes intéressées sont venues spontanément vers moi pour s'inscrire sur la feuille prévue à cet effet. Par la suite, je n'ai quasiment pas reçu de

nouvelles par mail. J'avoue avoir été un peu déçue par le peu de jeunes enseignants a priori intéressés ou répondant aux critères pour s'impliquer dans la démarche de recherche que je proposais. J'ai alors eu une première prise de conscience des difficultés liées à la période que j'avais choisie d'investiguer : une période de changements, de préoccupations et de charge intense de travail pour le jeune enseignant. En effet, en échangeant avec mes collègues actifs dans le dispositif d'introduction à la profession, j'ai pu me rendre compte que beaucoup de futurs enseignants étaient déjà bien accaparés par les nouveaux défis qui les attendaient, même s'ils étaient encore présents physiquement dans les locaux dévolus à la formation initiale : certains devaient changer de canton et par conséquent déménager, certains avaient choisi d'effectuer des remplacements plutôt que d'être titulaires pour leur première année d'enseignement, certains étaient encore dans l'expectative et assistaient tout de même au module car ils espéraient l'obtention d'un poste à la dernière minute, d'autres avaient l'intention de partir à l'étranger une partie de l'année scolaire, etc.

Vu les circonstances, j'ai décidé de laisser passer un peu de temps avant de relancer les choses à la mi-août 2009. Madame Jacqueline Gremaud, responsable du dispositif d'introduction à la profession du canton de Fribourg, m'a alors gentiment mis à disposition les coordonnées électroniques de l'ensemble des jeunes enseignants concernés cette année-là par l'introduction à la profession. Comme ce dispositif accompagne les jeunes enseignants durant leurs deux premières années de pratique, je touchais par ce biais-là également les jeunes enseignants diplômés en 2008 ainsi que certaines situations particulières. Afin de solliciter de nouveaux participants à ma recherche, j'ai rédigé un courriel à l'intention de toutes ces personnes en invitant celles qui étaient intéressées à prendre contact avec moi au plus vite. Je me suis alors retrouvée face aux premières situations particulières qui questionnaient mes critères de départ. Une jeune enseignante a tout de suite marqué un intérêt à participer à cette recherche, mais elle décrivait une situation particulière : elle était engagée pour un 50% sur 4 classes dans une école réputée pour l'hétérogénéité de ses élèves. Elle n'était pas titulaire mais avait l'occasion de travailler durant sa première année de pratique professionnelle avec plusieurs élèves présentant des besoins éducatifs particuliers dont deux élèves suivis par le Service d'intégration. Une autre jeune enseignante effectuait sa deuxième année d'enseignement comme titulaire d'une classe qualifiée de « à rythme lent », classe qui fait partie de l'école ordinaire mais possède la particularité de proposer un programme de 1^{ère} primaire sur deux ans.

Ces deux situations m'ont interpellée, elles m'ont confrontée au terrain tel qu'il était et je ne les avais pas anticipées. Cependant, j'étais curieuse, intéressée, je connaissais ces deux jeunes enseignantes et j'avais l'intuition que leur contribution pouvait apporter quelque chose d'important à une meilleure compréhension de la prise en charge des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers à l'école ordinaire. De ce fait, j'ai décidé de les prendre en compte et d'être un peu plus large sur le critère « être titulaire à minimum 50% » fixé au départ, ainsi que sur celui de « travailler dans une classe qui intègre un élève ayant des besoins éducatifs particuliers ». Il s'agissait dès lors de « travailler avec un ou des élèves à besoins éducatifs particuliers dans l'école ordinaire lorsque l'on est un enseignant sortant de formation initiale ».

Un autre critère a évolué en cours de route : il s'agit du critère concernant la notion d' « élève à besoins éducatifs particuliers ». Certes, comme je l'ai déjà relevé dans le cadre théorique, cette notion porte en elle un certain flou et il est difficile de trouver des définitions

satisfaisantes lorsqu'il s'agit de qualifier des personnes. Mon idée de départ était donc bien, dans la perspective d'être claire et explicite, de prendre en compte les situations où il y avait présence en classe d'un élève répondant aux critères proposés par la nouvelle terminologie établie sur la base de l'Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée (CDIP, 2007b). Pour rappel, celle-ci stipule que « des besoins éducatifs particuliers existent :

- chez des enfants avant le début de la scolarité, s'il est établi que leur développement est limité ou compromis et qu'ils ne pourront, selon toute vraisemblance, pas suivre l'enseignement de l'école ordinaire sans un soutien supplémentaire ;
- chez des enfants ou des jeunes qui ne peuvent pas, plus ou seulement partiellement suivre le plan d'études de l'école ordinaire **sans un soutien supplémentaire** ;
- dans d'autres situations où l'autorité scolaire compétente constate formellement de grandes difficultés au niveau des compétences sociales et des facultés d'apprentissage ou de réalisation » (p. 1).

La notion de « soutien supplémentaire » apparaissant comme concrète et opérationnalisable, mon intention de départ était de ne sélectionner que des situations où l'élève avait un diagnostic établi et un suivi particulier en classe (enseignant spécialisé du Service d'intégration, maître de classe de développement itinérant ou appui particulier). Cependant, l'Accord intercantonal (CDIP, 2007b) évoque également ces autres situations de « grandes difficultés au niveau des compétences sociales et des facultés d'apprentissage ou de réalisation » (p. 1). Suite à un premier entretien sans que la composition de leur classe ne soit connue, certains jeunes enseignants ont estimé avoir des élèves présentant ces caractéristiques. En effet, lorsque j'ai recontacté ces jeunes enseignants au mois de décembre 2009 pour prendre de leurs nouvelles et voir dans quelle mesure nous pouvions continuer la recherche ensemble, ce sont eux qui ont évalué la présence ou non de besoins éducatifs particuliers chez un ou plusieurs de leurs élèves. Une jeune enseignante m'a dit ceci : « Je n'ai pas d'élève qui a un soutien, mais j'ai un élève qui a des besoins particuliers, il a des troubles du comportement. J'aimerais bien vous en parler et continuer la recherche avec vous ». Cet aspect m'a interpellée : la jeune enseignante définissait elle-même la présence de besoins éducatifs particuliers chez un de ses élèves et elle souhaitait m'en parler. J'ai décidé de prendre en compte ces situations qui soulevaient la question de la lecture et de la désignation des « besoins éducatifs particuliers » chez les élèves, par l'institution scolaire, mais aussi par les enseignants concernés.

Enfin, après avoir envoyé le courriel à l'ensemble des jeunes enseignants concernés par le dispositif de l'introduction à la profession pour l'année en cours, j'ai suscité un intérêt chez trois jeunes enseignantes qui avaient terminé la HEP l'année précédente et avaient vécu diverses expériences durant l'année scolaire 2008-2009 :

- l'une d'elle était partie six mois en Amérique du Sud pour apprendre l'espagnol, elle était rentrée en mars 2009 pour postuler et avait obtenu pour l'année scolaire 2009-2010 un poste de titulaire à 70%. Elle accueillait un élève suivi par le Service d'intégration ;
- une autre jeune enseignante avait cumulé trois postes à faible pourcentage sur deux sites différents dans des degrés différents. Elle avait ensuite postulé et obtenu un

poste à plein temps pour sa deuxième année d'enseignement en 2009-2010. Elle accueillait un élève suivi par le Service éducatif itinérant (SEI) pour des problèmes de langage ;

- une autre jeune enseignante avait pris une année sabbatique au terme de sa formation à la HEP et était revenue au moment des postulations. Elle avait obtenu un poste à 60% pour 2009-2010 et accueillait 3 élèves suivis par une maîtresse de classe de développement itinérant (MCDI).

Les critères fixés au départ concernant la participation à cette recherche ont donc évolué en fonction des opportunités offertes par mon terrain de recherche et ma manière d'entrer en contact avec de potentiels répondants. Le tableau II rend compte de l'évolution des critères de constitution de la population de recherche.

Tableau II : Evolution des critères de constitution de la population de recherche

Critères fixés au départ	Justification	Critères effectifs	Justification
Etre titulaire d'une classe à 50% ou plus dès la fin de la formation initiale	Etre au terme de sa 3 ^{ème} année de formation initiale à la HEP de Fribourg, avoir obtenu son diplôme d'enseignement, se destiner directement à l'enseignement et être titulaire d'un poste à mi-temps au minimum pour la rentrée 2009-2010.	Etre engagé au sortir de leur formation (1 ^{ère} ou 2 ^{ème} année suite à l'obtention du diplôme) dans une ou plusieurs classes de l'enseignement régulier qui accueille(nt) un ou des élèves présentant des besoins éducatifs particuliers.	Je m'intéresse aux enseignants des degrés préscolaires et primaires qui ont l'occasion de travailler avec des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers dans le cadre de l'enseignement ordinaire
Avoir un intérêt à participer à une telle recherche	Dans le cadre de l'approche que j'adopte et pour le bon déroulement d'entretiens compréhensifs, uniquement des personnes qui font le choix de s'engager dans un tel processus peuvent participer à cette recherche.	Identique.	Identique.
Travailler dans une classe comprenant des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers	Je considère que toute classe est hétérogène et comprend des élèves dont les besoins sont différents mais, vu que je me centre plus particulièrement sur les élèves à besoins éducatifs particuliers pour cette recherche, je privilégierai les titulaires de classes comprenant des élèves reconnus comme tels (handicap physique, handicap sensoriel ou mental, élève présentant des troubles émotionnels ou du comportement, élève hyperactif ou à haut potentiel intellectuel par exemple) et au bénéfice d'une mesure de soutien en classe (Service d'intégration, appui d'un maître de classe de développement itinérant, appui particulier).	Avoir dans sa classe un élève qui présente des besoins éducatifs particuliers reconnu comme tel par l'institution (au bénéfice d'une mesure de soutien relevant de la pédagogie spécialisée) OU au sens où le définit le jeune enseignant lui-même (c'est l'enseignant qui estime qu'un de ses élèves a des besoins éducatifs particuliers nécessitant un soutien relevant de la pédagogie spécialisée).	Les jeunes enseignants définissent également qui sont les élèves à besoins éducatifs particuliers. Je souhaite le prendre en compte dans le cadre de cette recherche. Il y a également des besoins particuliers qui sont révélés par l'école (par exemple à l'école enfantine) et vont aboutir à la mise en place d'un projet particulier pour un élève qui n'était pas jusque-là reconnu comme ayant des besoins éducatifs particuliers.

Je ne cache pas qu'une de mes intentions, en élargissant ainsi les critères, était également d'augmenter le nombre des participants potentiels à cette recherche. J'ai en effet assez rapidement pris l'optique de refuser le moins possible de situations, vu la difficulté à trouver des situations aussi « formatées » que celles que je souhaitais avoir au départ ainsi que des volontaires pour participer à cette recherche. Je n'ai pas regretté mon choix par la suite. En effet, ce panel de situations m'a permis d'avoir accès à des situations diverses tout en conservant une certaine unité : être un jeune enseignant qui transite de la formation à l'emploi, travailler dans une ou plusieurs classes de l'enseignement ordinaire, travailler avec un ou des élèves qui présente(nt) des besoins éducatifs particuliers ou sont considérés comme tels. J'ai ainsi pu avoir accès à des situations d'ores et déjà reconnues par l'institution scolaire ou non. Dans un cas de cette recherche, un élève s'est vu diagnostiquer un trouble d'Asperger en cours d'année scolaire, juste avant la période de Noël. De ce fait, le jeune enseignant concerné a été impliqué dans l'ensemble du processus de demande de mesure d'aide ainsi que de prise en charge de cet élève au sein de la classe ordinaire. Cette situation extrêmement intéressante pour mon étude n'aurait pas été prise en considération si je m'en étais tenue à mes critères de départ concernant la présence effective d'un diagnostic et d'une mesure d'aide pour au moins un élève de la classe au moment de l'inscription à la recherche.

Le tableau III offre une présentation générale des cas de la recherche. Pour des questions de confidentialité et d'anonymat, chaque cas est représenté par un nombre et non par le prénom d'emprunt que j'utilise pour qualifier les jeunes enseignants dans la suite de la recherche. Pour chaque cas sont indiqués le degré d'enseignement, les situations d'élèves reconnus comme ayant des besoins éducatifs particuliers ou considérés comme tels ainsi que les soutiens octroyés à ces élèves. L'ordre dans lequel les cas apparaissent est aléatoire : il est organisé autour des problématiques présentées par les élèves.

Tableau III : Présentation générale des cas

Cas	Classe	Elève(s) à besoins éducatifs particuliers et diagnostic reconnu ou envisagé	Soutien attribué aux élèves reconnus ou considérés comme ayant des besoins éducatifs particuliers
1	EE ³	Un élève présentant une déficience intellectuelle suivi par le Service d'intégration	Un enseignant spécialisé 6 unités par semaine
2	1P	Un élève présentant une déficience intellectuelle suivi par le Service d'intégration Un élève porteur de trisomie 21 intégré partiellement (1/2 jour par semaine)	Le même enseignant spécialisé intervient 4 unités pour l'élève en intégration totale et 3 unités pour l'élève en intégration partielle
3	3P	Un élève présentant une déficience intellectuelle suivi par le Service d'intégration	Un enseignant spécialisé 6 unités par semaine
4	3-4P	Un élève présentant une déficience intellectuelle suivi par le Service d'intégration Un élève ayant des difficultés d'apprentissage suivi par un maître de classe de développement itinérant (MCDI) Un élève considéré comme ayant des problèmes importants de comportement par la jeune enseignante	Un enseignant spécialisé 6 unités par semaine Un maître de classe de développement itinérant (MCDI) 3 unités par semaine Pas de soutien spécifique pour l'élève qui présente des problèmes importants de comportement
5	5P	Un élève présentant une déficience intellectuelle suivi par le Service d'intégration	Un enseignant spécialisé 6 unités par semaine
6	6P	Un élève présentant une déficience intellectuelle suivi par le Service d'intégration	Un enseignant spécialisé 4 unités par semaine
7	6P	Un élève présentant une déficience intellectuelle suivi par le Service d'intégration	Un enseignant spécialisé 6 unités par semaine
8	EE	Un élève présentant des troubles de langage suivi par le Service éducatif itinérant (SEI)	Un enseignant spécialisé (appui DICS, nombre d'unités à définir) est prévu pour prendre le relai du Service éducatif itinérant lors de l'entrée à l'école enfantine Une logopédiste

³ Depuis la rentrée scolaire 2013, les professionnels de l'enseignement fribourgeois sont tenus d'utiliser la terminologie HarmoS (1H, 2H, 3H, etc.) pour communiquer à propos des degrés de la scolarité obligatoire. La récolte des données ayant eu lieu en 2009-2010, j'ai décidé de conserver la nomenclature utilisée à ce moment-là. Dans la suite du texte, EE correspond donc à 1H-2H et les degrés 1P-6P aux degrés 3H-8H.

9	EE	Un élève présentant des troubles de langage suivi par le Service éducatif itinérant (SEI)	Un enseignant spécialisé (appui DICS, nombre d'unités à définir) est prévu pour prendre le relai du Service éducatif itinérant lors de l'entrée à l'école enfantine Une logopédiste
10	2P	Trois élèves présentant des difficultés d'apprentissage Un élève dysphasique	Un maître de classe de développement itinérant (MCDI) disposant de 6 unités pour les 3 situations Une logopédiste
11	1P	Un élève considéré comme ayant des problèmes importants de comportement par la jeune enseignante	Aucun soutien en classe ni pour cet élève ni pour un autre élève de la classe
12	2P	Un élève avec des difficultés de langage et considéré comme ayant des problèmes importants de comportement par la jeune enseignante	Aucun soutien en classe ni pour cet élève ni pour un autre élève de la classe Une logopédiste
13	3P	Un élève présentant un trouble envahissant du développement (diagnostiqué en cours d'année scolaire, juste avant Noël). Le jeune enseignant a rapidement considéré que cet élève avait des besoins éducatifs particuliers nécessitant un soutien	Aucun soutien en classe ni pour cet élève ni pour un autre élève de la classe en début d'année Le soutien d'un enseignant spécialisé (appui SESAM) sera accordé à raison de 3 unités par semaine de février à juin
14	Classe à rythme lent (1P sur deux ans)	Huit élèves présentant des difficultés d'apprentissage ou des besoins éducatifs particuliers orientés dans cette classe par les enseignantes enfantines précédentes	Aucun soutien en classe en raison de l'effectif réduit Services auxiliaires fortement impliqués dans le suivi des différents élèves (psychologie, psychomotricité et logopédie)
15	EE-1P : appui dans 4 classes d'un établissement	Plusieurs élèves avec des besoins éducatifs particuliers divers dont deux élèves présentant une déficience intellectuelle suivis par le Service d'intégration	Un enseignant spécialisé et un maître de classe de développement itinérant (MCDI) pour les différents élèves concernés

Le Service d'intégration francophone du canton de Fribourg prend en charge des élèves qui présentent un handicap mental et/ou physique. Pour plus de renseignements, le lecteur peut consulter le site du Service (www.cesg.ch).

Les autres mesures d'aide mentionnées ci-dessus (appui MCDI, appui DICS, appui SESAM, Service éducatif itinérant) consistent toutes en des mesures relevant de la pédagogie spécialisée. Pour davantage de précisions quant à l'organisation actuelle et future de ces différentes mesures en fonction de la RPT, le lecteur peut se référer au site du Service de l'enseignement spécialisé et des mesures d'aide du canton de Fribourg (SESAM) (<http://www.fr.ch/sesam/fr/pub/index.cfm>)

5.2.3 Récolte des données

Les entretiens ont duré entre 45 minutes et 2 heures suivant les répondants et les temps de la recherche. Les premiers entretiens ont eu lieu pour la plupart comme prévu dans le canevas de recherche, à savoir avant que les jeunes enseignants ne commencent à enseigner dans leur nouvelle classe. Cependant, au vu de la constitution progressive de la population de recherche décrite au point 5.2.2.2, certaines situations se sont finalisées juste après le début de l'année scolaire. Certains entretiens du temps 1 ont de ce fait eu lieu durant le mois de septembre 2009, alors que les jeunes enseignants avaient déjà quelques jours ou semaines d'enseignement derrière eux.

Lors du premier entretien, j'ai d'emblée essayé d'instaurer un climat agréable et détendu avec mes répondants, tout d'abord en les remerciant, puis en leur souhaitant la bienvenue, comme je le ferais à un nouveau collègue avec qui je vais collaborer. Il me semblait important d'éviter au maximum de tomber dans ce que Kaufmann (2007) qualifie de « rôle de bon élève » (p. 61). Car ici plus qu'ailleurs ceci pourrait être pris au sens littéral, vu que ces jeunes enseignants ont pour la plupart été « mes élèves », à un moment ou à un autre de leur formation initiale. Il était par conséquent important que je leur signifie clairement que l'on se trouvait maintenant dans une posture autre, que je les considérais comme des collègues enseignants et que je m'intéressais fortement à leur vécu dans leur milieu professionnel au sortir de la formation. Après avoir clarifié ceci, j'ai à chaque fois précisé les buts et objectifs de l'entretien ainsi que les aspects pratiques liés à sa durée ou à la présence du microphone. J'ai également expliqué que je modifierais les noms et endroits afin de garantir leur propre anonymat ainsi que celui des élèves dont ils me parleraient. J'ai procédé ensuite à l'aide d'un guide d'entretien (voir annexe 2) que j'avais préparé en fonction de mes objectifs et questions de recherche. Ce guide devait être suffisamment souple pour permettre des digressions en fonction des chemins empruntés par les répondants, mais il devait aussi permettre de voir rapidement un sujet non exploré sur lequel je devais absolument orienter le cours de l'entretien. L'ordre des questions ou des thématiques m'importait peu. La première question, d'ordre assez général, permettait de démarrer l'entretien. Je l'ai à chaque fois posée. Par la suite, j'ai à chaque reprise tenté de prendre en compte ce que le jeune enseignant disait pour demander des précisions, inviter à développer, à décrire plus en profondeur, tout ceci en manifestant une grande attention ainsi qu'un réel intérêt pour ce qui était en train de se dire et de se vivre dans le cadre de la rencontre et de l'échange.

Avant de mener la deuxième série d'entretiens, j'ai retravaillé mon guide d'entretien en y intégrant l'idée d'évolution du temps 1 au temps 2 (voir annexe 3). J'ai également sélectionné pour chaque répondant des verbatims du premier entretien sur lesquels je souhaitais revenir au terme du premier semestre. J'ai pu constater l'apport de cette manière de procéder. A de nombreuses reprises, les jeunes enseignants se sont montrés surpris de ce qu'ils avaient pu dire auparavant. Certes, il arrivait souvent qu'ils confirment leurs dires précédents en ajoutant notamment d'autres exemples, mais il arrivait aussi qu'ils s'exclament : « C'est moi qui ai dit ça ? » et qu'ils rigolent, rectifient et fassent état d'un changement dans leur manière d'envisager la thématique ou la situation. Ces entretiens du temps 2 ont généralement duré plus longtemps que les premiers : les jeunes enseignants avaient à cœur de décrire ce qu'ils vivaient, les problèmes et interrogations qu'ils

rencontraient, les gestes qu'ils posaient, les souvenirs qu'ils avaient de leur formation en rapport avec la réalité vécue dans leur classe, etc. Le matériel sur lequel portait leur discours semblait beaucoup plus riche de sens pour eux à ce moment-là.

Les entretiens du temps 3, au terme de l'année scolaire, se sont déroulés de manière relativement similaire à ceux du temps 2 (voir annexe 4). J'y ai également proposé un retour sur certains verbatims tirés des entretiens 1 et 2 dans le but de cerner l'évolution des significations données par les acteurs à propos de certains thèmes au fil de l'année.

Au fur et à mesure de l'avancement de ma récolte de données, j'ai réellement pris conscience qu'un entretien compréhensif possède un rythme propre, qu'il y a des temps dans l'entretien où tout s'enchaîne, qu'il y a aussi des silences qu'il faut apprendre à apprivoiser car ils peuvent déranger l'un ou l'autre des protagonistes, mais aussi s'avérer nécessaires à une certaine clarification de la pensée. Le guide d'entretien m'a souvent été utile pour cerner rapidement quelles thématiques liées à mes objectifs de recherche devaient encore être abordées ou approfondies. Mais la plupart du temps les éléments s'enchaînaient et je pouvais rebondir sur des propos de mes répondants, suivre les pistes qu'ils arpentaient et qui me devenaient petit à petit plus familières. Parfois, ce qui était dit me rappelait une lecture ou un résultat de recherche connu, c'était alors l'occasion d'un échange qui se nourrissait réciproquement. D'autres fois, les propos d'un répondant faisaient écho à ceux d'un autre jeune enseignant que je venais de rencontrer : lorsque je le jugeais pertinent, j'évoquais ceci pour mettre mon répondant à l'aise et lui montrer que d'autres avaient les mêmes pensées que lui. Lors de chaque entretien, je pense avoir montré un réel intérêt à écouter mes répondants et à tenter de les comprendre dans ce qu'ils évoquaient.

Cependant, tous les entretiens ne se sont pas déroulés d'une manière si optimale : je me suis retrouvée en face d'une personne particulièrement peu loquace et j'étais parfois en situation personnelle de fatigue. Je devais alors accepter la situation, m'adapter au mieux à elle et tenter de faire le meilleur avec les conditions du moment : donner confiance, persévérer, mobiliser un maximum de ressources personnelles. Lors de certains entretiens, j'ai dû aussi faire attention à recentrer les choses et à ne pas prendre malgré moi le rôle de « conseillère pédagogique ». Je considère ceci comme un écueil possible dû à ma posture de formatrice d'enseignants dans le domaine que j'investigue : le répondant me connaît et peut saisir l'occasion de notre rencontre pour me demander des conseils sur « comment agir » avec un élève qui lui pose problème. Heureusement, j'ai pu prendre conscience assez rapidement de ce risque de dérive et donner des réponses à certaines interrogations sans pour autant perdre de vue les objectifs des entretiens en cours.

Durant la conduite des entretiens, j'ai aussi finalement cherché à rester moi-même. Je me retrouvais en effet face à d'anciens étudiants avec qui j'avais un vécu commun : ils ont pour la plupart suivi certains de mes cours et connaissent de ce fait un peu de ma personne, de mes réactions et de ma façon d'entrer en relation. J'ai parfois voulu me mettre trop de pression pour réaliser de bons entretiens selon les propositions bien pensées de Kaufmann (2007). Ceci n'a pas toujours été concluant. Je me suis alors rendu compte que j'avais surtout besoin de me sentir à l'aise face à ces répondants qui, s'ils ont accepté de se livrer à moi, ont certainement signifié de la sorte qu'ils avaient confiance en moi.

5.2.4 Analyse des données

De même que je ne peux m'extraire du monde social auquel je participe, je ne peux uniquement décrire ou explorer comment cela se passe *effectivement*. Le travail du chercheur qui analyse ses données implique automatiquement la sélection et donc l'interprétation (Mason, 2002). La plupart du temps, plusieurs interprétations sont possibles, mais je me rattache aux propos de Miles et Huberman (2003) qui soutiennent l'importance de la méthode pour l'analyse. Ainsi, les conclusions ne sont pas tirées aux hasards des pérégrinations du chercheur dans la multitude de ses données, mais elles tirent leur force de la raison théorique et de la validité interne de la recherche.

De l'avis de Laperrière (1997b), les procédures d'analyse des données qualitatives proposées par Miles et Huberman (2003) se rapprochent des grandes étapes itératives de la théorisation ancrée de Glaser et Strauss (1967). Vu que j'ai choisi de m'appuyer essentiellement sur leur méthode pour ma recherche, il me paraît important d'en décrire les principales étapes et de les mettre en lien avec ma propre recherche.

5.2.4.1 Condensation des données

Toute activité de recherche implique selon Miles et Huberman (2003) de sélectionner et de transformer les « données brutes ». Dans le cas de cette recherche, on pourrait dire qu'il s'agit de choisir certains éléments, en effectuant par exemple un codage systématique ou en rédigeant des mémos, dans les transcriptions intégrales des entretiens. Cependant, Miles et Huberman (2003) rendent attentif au fait que cette sélection intervient déjà dans les toutes premières phases de la recherche, lorsque le chercheur choisit son terrain d'étude et délimite ses cas ou ses questions de recherche. Par la suite, lorsque le chercheur sélectionne, choisit, trie ou transforme ses données, il continue de faire des choix analytiques. Il est alors important d'être conscient qu'un tiers aurait peut-être pris d'autres décisions et fait d'autres choix. Pour Miles et Huberman (2003), ce qui importe au final c'est que l'on puisse vérifier que les conclusions formulées soient bel et bien fondées empiriquement.

Lorsque l'on travaille avec des entretiens, la phase de codage revêt une importance capitale : c'est le moment de découper le réel en unités de sens construites par le chercheur, en fonction du cadre théorique et interprétatif qu'il se donne. Ceci doit être fait de façon systématique et minutieuse. A la suite de Miles et Huberman (2003), j'ai opté pour un système mixte de création des catégories de codage : certaines proviennent des lectures et du cadre théorique que j'utilise et d'autres se sont révélées de manière inductive, au fur et à mesure de la progression de la recherche, à la manière de la théorie enracinée de Glaser et Strauss (1967). Durant tout ce processus, respecter le sens qu'ont voulu donner les acteurs doit demeurer un défi et un souci constants (St-Cyr Tribble & Saintonge, 1999).

S'agissant de cette recherche, j'ai par exemple assez rapidement créé des catégories et analysé mes données à la lumière du continuum de l'intégration scolaire proposé par Beauregard et Trépanier (2010). J'ai par contre pris le parti d'utiliser le carré dialectique de la différence culturelle proposé par Ogay et Edelman (2011) au fur et à mesure que je découvrais certaines contradictions dans les discours, contradictions qui m'ont ramenée à la nécessaire tension entre égalité et diversité lorsqu'il s'agit de penser et gérer la différence,

qu'elle soit culturelle ou d'une autre nature. Un tel processus d'analyse est itératif et demande rigueur, persévérance et souplesse au chercheur : je suis passée de nombreuses fois à travers l'ensemble des entretiens en me centrant sur des aspects particuliers successifs qui se sont éclairés progressivement à mes yeux ou suite à des lectures théoriques porteuses.

Bien entendu, j'avais toujours pour guide d'analyse les questions de recherche que j'avais formulées au départ. Cependant, certaines d'entre elles ont subi des modifications, comme je l'ai spécifié dans le chapitre 4 de ce travail. Ainsi, la question n° 3 consacrée aux compétences jugées nécessaires pour travailler avec des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers s'est petit à petit imposée sous un autre jour au fil de l'analyse : le fait de comprendre les facteurs influençant le développement des compétences à prendre en charge une classe comprenant des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers m'est apparu nécessaire à traiter en parallèle du recensement des compétences jugées nécessaires en soi. J'ai alors choisi d'aller également dans cette direction car je disposais de suffisamment d'éléments pour ce faire dans les entretiens.

5.2.4.2 *Présentation des données*

La deuxième activité proposée par Miles et Huberman (2003) dans leur modèle itératif des composantes de l'analyse des données consiste en la *présentation des données*. Il s'agit alors d'organiser les informations sélectionnées et de les mettre en forme de façon à ce que l'on puisse se les représenter clairement. Plutôt que de longues pages de texte où s'intègrent de multiples citations, Miles et Huberman montrent l'intérêt de la création et de l'utilisation de graphiques, tableaux ou matrices afin de représenter clairement les données traitées. Ceci permet d'exprimer de manière visuelle les liens mis au jour. A nouveau, le chercheur qui réalise un diagramme ou un tableau à partir de ses données est en plein processus d'analyse : il choisit une forme de matrice particulière, il y agence les éléments selon un ordre qu'il définit, il sélectionne certains concepts en fonction de critères théoriques ou empiriques.

Dans le cadre de cette recherche, j'ai effectivement créé des figures et des tableaux pour rendre compte de certains aspects analysés dans les entretiens. L'élaboration de ces figures et tableaux a constitué pour moi des moments intenses de réflexions à partir des données codées. Leur élaboration progressive, les nombreuses esquisses sur papier, les essais non concluants et les nombreux coups de gomme ont favorisé une compréhension progressive et plus fine des phénomènes en présence. Les relations se dessinaient petit à petit, au sens littéral et conceptuel. Il m'est souvent arrivé de penser que j'avais « trouvé » quelque chose et que je pouvais le représenter clairement. Cependant, le retour aux données ne me donnait pas forcément raison. Un cas négatif infirmait par exemple une hypothèse, ou alors tous les cas de la recherche ne pouvaient trouver leur place dans la figure que j'avais imaginée. J'avais ainsi la preuve que mon idée n'était pas la bonne, méritait d'être modifiée à la lumière d'un nouvel examen de mes données ou d'être représentée et expliquée autrement. Ceci m'obligeait à un retour continu aux données pour mieux les comprendre, parfois même à une reprise du codage en fonction d'une dimension supplémentaire ou trop peu explorée. L'élaboration de tableaux et figures a parfois engendré la décision d'abandonner certaines pistes qui m'étaient pourtant apparues comme prometteuses à un moment donné du processus d'analyse. Dans ce processus itératif, j'ai réellement pris conscience que la

vérification des « conclusions » ou « conclusions intermédiaires » constitue un moment-clé qui relance souvent l'analyse.

5.2.4.3 Elaboration et vérification des conclusions

Vu que le chercheur commence son analyse dès le début de la recherche et repère au fur et à mesure différents thèmes, invariants ou fils rouges, il est important qu'il garde sa vigilance et son ouverture face aux aspects qui pourraient apparaître en cours de recherche et qu'il ne se focalise pas d'emblée sur ses premières conjectures. Un autre principe de base cher à Miles et Huberman (2003) consiste à toujours tester la validité de ses affirmations et des fils rouges analytiques que l'on développe au fur et à mesure de la recherche : qu'est-ce qui me prouve que ce que je dis est conforme au sens qu'ont voulu donner les acteurs ? Qu'est-ce qui me prouve que ce que j'avance est fondé empiriquement, n'est pas une invention de ma part mais trouve ses fondements dans les propos des répondants ? Voilà des questions qui doivent rester omniprésentes dans l'esprit du chercheur, d'où l'importance de vérifier ses conclusions en retournant régulièrement à la source, donc aux données elles-mêmes, et en discutant avec des collègues avertis pour tendre vers ce que Miles et Huberman (2003) nomment « un consensus intersubjectif » (p. 29). Dans le cadre de cette recherche, je me suis toujours attelée à cette tâche, soit de manière individuelle en prenant de la distance sur ce que j'étais en train de produire et en retournant régulièrement aux sources, soit de manière partagée dans le cadre de discussions et d'échanges avec d'autres chercheurs ou collègues avertis.

5.2.4.4 La comparaison intra-cas et inter-cas

Pour Miles et Huberman (2003), un cas consiste en un « phénomène donné qui se produit dans un contexte délimité » (p. 55). Il s'agit d'une unité d'analyse en soi, qui peut être étudiée pour elle-même. Miles et Huberman (2003) préfèrent utiliser le mot « site » qui rappelle l'importance du contexte cher à la recherche qualitative. Dans une étude multi-cas à caractère longitudinal, les différents cas peuvent être comparés entre eux à chaque temps dans le cadre d'une analyse inter-cas qui permettra de mettre à jour des réseaux de relations communes au phénomène social étudié. La situation de comparaison peut alors se trouver en concurrence avec la prise en compte des particularités propres à chaque contexte. C'est pour cette raison que Miles et Huberman (2003) conseillent de construire un plan de recherche suffisamment sensible aux idiosyncrasies locales tout en restant très structuré pour permettre des comparaisons entre les cas sans avoir une masse de données ingérable.

Dans le cadre de cette recherche, j'ai comparé les quinze cas ou sites entre eux aux trois temps de la recherche, en effectuant à chaque fois des analyses inter-cas. J'ai également examiné deux dimensions de manière longitudinale, dans leur évolution sur les trois temps de la recherche. J'ai pris le parti de ne pas présenter des analyses de cas pour elles-mêmes, mais j'ai veillé à ce que, dans le cadre des analyses inter-cas et longitudinales, la dimension propre à chaque cas apparaisse toujours explicitement, notamment à travers les illustrations des discours pour chaque cas de la recherche. La partie suivante présente les analyses effectuées.

6 ANALYSE DES DONNEES

6.1 Analyse inter-cas du temps 1

Deux analyses ont été effectuées dans le cadre du temps 1 de la récolte de données. La première porte sur la manière dont les jeunes enseignants abordent le fait d'accueillir un élève présentant des besoins éducatifs particuliers dans leur classe au terme de leur formation initiale. Elle vise à rendre compte de ce qui participe à leur sentiment de préparation (ou de non-préparation) en rapport à cet aspect précis. La deuxième analyse porte sur les compétences jugées nécessaires par les jeunes enseignants pour travailler avec des élèves qui ont des besoins éducatifs particuliers dans une classe ordinaire.

6.1.1 Sentiment de préparation pour travailler avec un élève ayant des besoins éducatifs particuliers au terme de la formation initiale

Lorsqu'il s'agit de se projeter par rapport à leur future classe et plus particulièrement par rapport au fait d'y accueillir un élève présentant des besoins éducatifs particuliers, tous les jeunes enseignants se montrent ambivalents quant à leur sentiment de préparation. D'un côté, ils disent se sentir prêts, de l'autre ils émettent des réserves ou y voient des conditions.

Mieux comprendre les différents facteurs participant au fait de se sentir plus ou moins prêt à accueillir un tel élève dans sa classe au terme de la formation initiale constitue l'objectif de cette analyse. A ce stade, je trouve important de rappeler que, les premiers entretiens ayant eu lieu entre la mi-juillet et le début septembre, certains jeunes enseignants se sont exprimés en ne connaissant rien de leur future classe, alors que d'autres avaient déjà en main certaines informations (par exemple parce qu'ils avaient d'ores et déjà eu l'occasion d'échanger avec leurs futurs collègues, parce qu'ils avaient déjà été en stage dans cette classe ou parce qu'ils avaient déjà commencé à y enseigner).

La figure 4 recense l'ensemble des facteurs auxquels les jeunes enseignants font référence durant le premier entretien concernant leur sentiment de préparation et leur manière d'appréhender la situation.

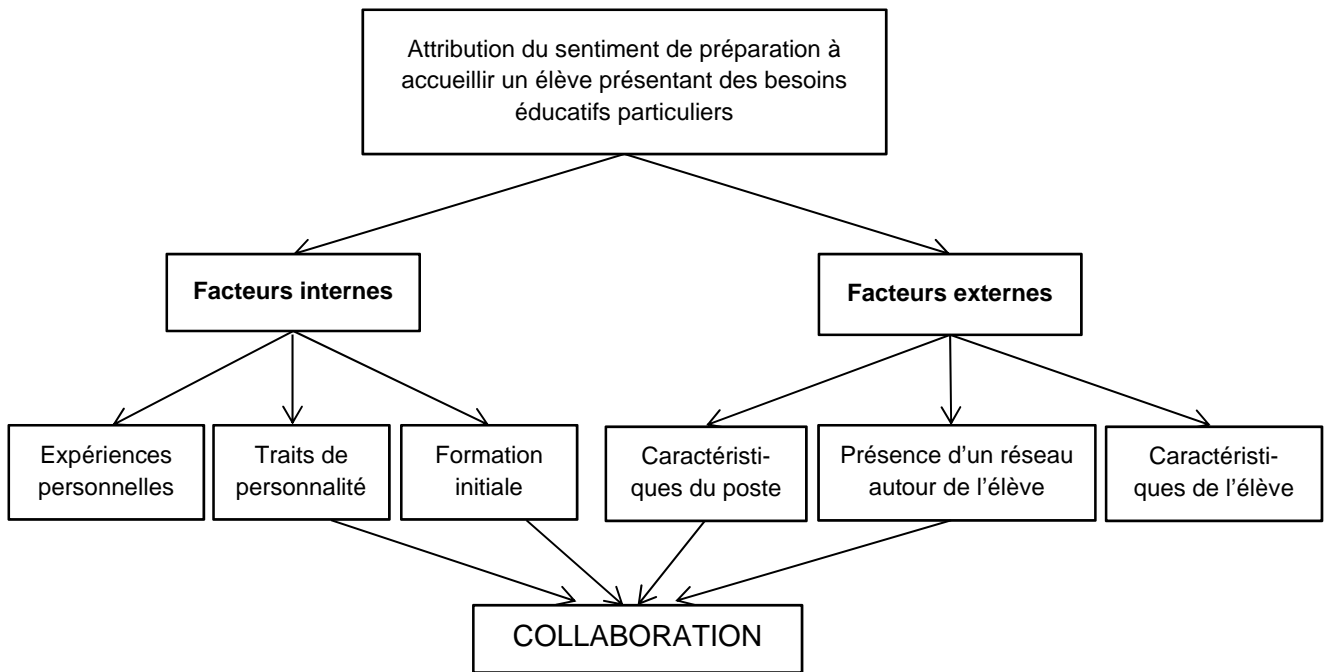



Figure 4 : Facteurs d'attribution du sentiment de préparation à accueillir un élève présentant des besoins éducatifs particuliers en classe ordinaire au terme de la formation initiale

Au vu de ce qui ressort des entretiens, les jeunes enseignants attribuent leur sentiment de préparation à une combinaison de facteurs internes et externes. Les **facteurs internes** incluent essentiellement les facteurs liés à la personne de l'enseignant (par exemple ses traits de personnalité, des expériences antérieures avec des personnes en situation de handicap, les compétences développées et les expériences vécues en stage dans le cadre de la formation initiale). Les **facteurs externes** ne dépendent pas, ou en tout cas pas totalement, des enseignants eux-mêmes. On peut y distinguer des facteurs relativement stables tels que la configuration du poste de travail obtenu (poste de titulaire à plein temps ou de co-titulaire, type de classe, configuration de l'établissement scolaire), la présence avérée ou non d'un réseau constitué autour de l'élève ayant des besoins éducatifs particuliers (comprenant par exemple un enseignant spécialisé du Service d'intégration) et les caractéristiques de l'élève (élève ayant des troubles du comportement, élève ayant une déficience sensorielle, etc.). Souvent citée par les jeunes enseignants, la collaboration occupe une place particulière dans la figure ci-dessus vu qu'elle découle en partie de facteurs externes sur lesquels les jeunes enseignants n'ont que peu d'emprise directe (Suis-je seul titulaire ou non ? Y a-t-il un enseignant spécialisé attribué à la situation de l'élève dont on parle ? Les collègues de l'établissement seront-ils prêts à m'aider et à me soutenir ?), mais que sa matérialisation future ne pourra bien entendu s'effectuer qu'en combinant les facteurs internes et externes. Pour illustrer la mise en perspective des facteurs internes et externes, voici des verbatims tirés des premiers entretiens. Pour chaque enseignant apparaissent les verbatims considérés comme représentatifs de leur sentiment d'attribution privilégié (interne ou externe ou combinaison des deux).

Tableau IV : Facteurs internes et/ou externes d'attribution du sentiment de préparation à travailler avec un élève présentant des besoins éducatifs particuliers au terme de la formation initiale

Enseignant	Attribution interne	Attribution externe
Astrid, t1	Je pense qu'on a quand même pas mal de ressources avec la HEP, tout ce qu'on a fait en théorie. Aussi en stage, j'ai quand même vu des choses...	...mais j'étais quand même aussi contente d'être avec quelqu'un et de ne pas me retrouver toute seule face à la situation.
Aurélie, t1	<p>Ben ça m'a pas fait peur ou comme ça parce que j'avais déjà eu une fois un élève en intégration dans un stage.</p> <p>Je pense que j'ai reçu un bagage suffisant pour commencer. On a quand même vu ça dans certains cours et puis comme je dis comme j'ai eu de la chance d'en avoir en stage, ben ça me rassure aussi. Vu que ça se passait... enfin vu qu'il y avait une bonne collaboration...</p>	<p>Je me suis juste posé des questions si c'était comportement ou cognitif parce que je pense que comportement ça me ferait plus peur que si c'est cognitif. Parce que dans le fait de déranger les autres. Mais cognitif je me suis dit que s'il y avait un bon programme pour elle, ça me faisait vraiment pas plus peur que ça.</p> <p>J'aurais plus peur s'il y avait une mauvaise collaboration avec la maîtresse d'intégration.</p>
Claudine, t1	<p>J'ai aussi hésité avant de commencer la HEP de travailler plutôt avec des personnes handicapées. Je pense que j'ai quand même des affinités avec des enfants ou des personnes qui ont des difficultés. Peut-être que j'ai une certaine patience, une pédagogie qui m'intéresse.</p> <p>Je crois que j'ai une certaine confiance en moi au niveau professionnel. Je pense que j'ai toujours été consciente des capacités que j'avais et puis les stages que j'ai faits en troisième année se sont tous bien passés.</p>	

<p>Carole, t1</p>	<p>Mais être prête je suis prête dans ma tête, je me sens prête à me lancer là-dedans et à travailler avec ces enfants.</p> <p>J'ai toujours aimé, enfin... aimé les enfants en difficulté. C'est des enfants avec qui j'ai un meilleur feeling qu'avec les enfants qui ont beaucoup de facilité. Et puis disons ayant eu moi-même beaucoup de difficulté à l'école, c'est vrai que j'ai peut-être plus de facilité à m'en rendre compte et à me mettre à leur niveau. C'est des enfants avec qui en général j'arrive bien à travailler.</p>	
<p>Jacques, t1</p>	<p>Je me sens confiant dans le fait que d'une manière ou d'une autre je trouverai bien les solutions...</p> <p>Je pense qu'on a une formation qui nous a aussi permis d'avoir une bonne idée de base d'un peu toutes les choses auxquelles on sera confrontés...</p>	<p>...d'autant qu'il y a des collègues dans cet établissement qui sont aussi bien présents et disposés à aider.</p> <p>... donc à partir de là on peut trouver des ressources pour aller compléter un peu nos outils.</p>
<p>Leslie, t1</p>		<p>Alors moi j'ai déjà été en stage dans cette classe, ce qui fait que je les connais déjà. Alors ça ne m'a pas vraiment fait peur et je me suis sentie prête. Pour un des enfants, c'est une intégration partielle. Il est là 3 unités par semaine. Pour l'autre enfant, je ne me fais pas vraiment de souci parce que je trouve que c'est un enfant qui est vraiment dans la norme : il suit très bien les cours.</p>
<p>Laia, t1</p>		<p>Je me suis sentie prête grâce à ma collègue. Je l'ai rencontrée en juillet, le contact est très bien passé avec elle et en plus on a deux classes de 5-6P dans le bâtiment et je travaille beaucoup en collaboration avec l'autre enseignante de 5-6P.</p> <p>Concernant l'intégration de B., très vite ma collègue elle m'a dit : « T'inquiète pas, au niveau comportement y'a aucun problème et puis elle participe beaucoup, elle est active ». Donc ça ne m'a pas du tout fait peur.</p>

Lorie, t1	Est-ce que je me sens prête ?... Question dure... Oui et non. Bien sûr on a plein d'outils, mais on débarque...	 <p>Prête en tout cas je saurais vers qui aller, je ne saurais pas exactement vers qui aller, mais je veux dire on a plein de contacts à la HEP, on peut se renseigner, on peut demander, dans ce sens-là je me sens bien entourée. Après moi PRETE TOUTE SEULE, NON.</p>
Louise, t1		J'ai eu un contact téléphonique avec l'enseignante spécialisée. Elle m'a rassurée au niveau comportement, donc elle elle le connaît. Donc elle a pu un peu me parler de comment il était. Et puis elle m'a vraiment rassurée au niveau comportement. (...) Moi c'était un peu ça qui me faisait peur par rapport à mes expériences passées. En fait, je trouvais que le comportement des fois c'était plus difficile à gérer que le niveau cognitif.
Lio, t1	Oui je pense que je suis prête, déjà en m'appuyant sur l'expérience des stages, aussi sur ce qu'on a vu dans le cadre des cours.	<p>L'enseignante d'appui, c'est une enseignante qui a de l'expérience : elle fait sa dernière année, après elle part à la retraite. Et puis déjà je lui ai demandé des conseils et ça me rassure d'avoir un peu un appui à qui me renseigner pour faire le mieux possible.</p> <p>Après il faut connaître l'enfant, mais je pense que s'il n'y avait pas la maîtresse d'appui j'aurais quand même un petit peu plus, un peu plus d'appréhension d'être seule à bord et d'être seule à juger, à l'observer.</p>
Line, t1	Je pense que la formation que j'ai eue était très complète et puis je pense que, tout au long des trois ans, on a engrangé des outils qu'on ne remarquait même pas.	D'abord quand ma collègue m'a parlé de Service d'intégration, moi j'avais l'idée des personnes intégrées qu'on nous a présentées à la HEP. C'était quand même, il me semblait, des handicaps beaucoup plus forts que celui de Z. C'est là qu'elle m'a expliqué pourquoi Z. était au Service d'intégration. Sur le moment, ça m'a pas fait énorme parce qu'il semblait que la machine était déjà en route, j'ai rencontré l'enseignant spécialisé, on allait collaborer.

<p>Michèle, t1</p>	<p>Je pense que j'ai assez, j'ai eu une formation assez complète pour me dire que je vais pouvoir gérer ça...</p>	<p>Je me sens relativement on va dire tranquille parce que j'ai une collègue qui m'a bien mise au courant. J'ai aussi l'enseignante spécialisée avec qui j'ai eu un premier contact assez rapide mais qui m'a expliqué un peu de quoi il retournait. J'ai aussi eu le droit de consulter le dossier personnel de l'enfant qui a des besoins spécifiques. Donc j'ai pris connaissance de tout ça, j'ai assez bien la situation en tête. (...). Je ne me fais pas trop de souci par rapport à ça...</p> <p>... et puis j'ai aussi des personnes qui sont autour de moi qui sont là pour m'aider si jamais j'ai un problème.</p>
<p>Salomé, t1</p>		<p>Si je sais que je suis à 50% avec une collègue, je dirais que oui c'est bon, il me semble que ça devrait aller. Mais toute seule, là la première année à 100%, je ne sais pas.</p>
<p>Samantha, t1</p>	<p>J'ai acquis mon bagage dans les stages et puis par moi-même en fait. Il y a beaucoup de fois où je préférais prendre un livre sur l'enseignement et le lire dans le train que d'écouter certains cours où j'avais l'impression que je n'apprenais rien de nouveau en fait (...). Mais c'est pas à cause de la HEP, c'est à cause d'un fonctionnement que j'ai appris à avoir moi.</p>	
<p>Tatiana, t1</p>	<p>Ce qu'il y a, je dois avouer, c'est que cela me fait beaucoup penser à mon expérience personnelle. Et ça me fait pas peur du tout parce que j'ai l'impression que je connais un petit peu ces choses-là. Avec un enfant qui a un QI bas, de moins de 75, etc. Ces choses-là je ne suis pas arrivée dans l'inconnu. Alors en fait mon cousin a un QI de moins de 75 aussi et il est en intégration depuis la deuxième année. (...).</p>	<p>Par contre je ne sais pas comment je réagis avec un enfant qui a un trouble autre... On a vu une collègue qui a un enfant trisomique par exemple. Je ne sais pas comment je réagis par exemple. Je sais pas comment je réagis parce que j'ai jamais été confrontée à ça. Là ça me ferait davantage de frayeurs.</p>

L'analyse des entretiens et du tableau IV montre que, pour expliquer la part qui leur fait dire qu'ils se sentent prêts à travailler avec un élève présentant des besoins éducatifs particuliers, certains jeunes enseignants évoquent essentiellement des facteurs internes alors que d'autres s'appuient davantage sur des facteurs externes ou une combinaison des deux.

Afin de rendre compte de l'importance que les jeunes enseignants attribuent aux facteurs internes et/ou externes dans leur manière d'envisager la prise en charge d'une classe comprenant un ou des élèves avec des besoins éducatifs particuliers, je propose de situer les jeunes enseignants sur un axe horizontal (figure 5). Plus on se dirige vers la gauche de l'axe, plus l'enseignant s'attribue les compétences pour gérer les situations (attribution interne). A l'inverse, plus on se dirige vers la droite de l'axe, plus l'enseignant compte sur les éléments contextuels – espérés ou d'ores et déjà connus, comme par exemple la présence de spécialistes, une classe qui n'a pas trop d'élèves ou un élève dont les caractéristiques ne sont pas trop difficiles à gérer (attribution externe) – pour parvenir à gérer les situations.

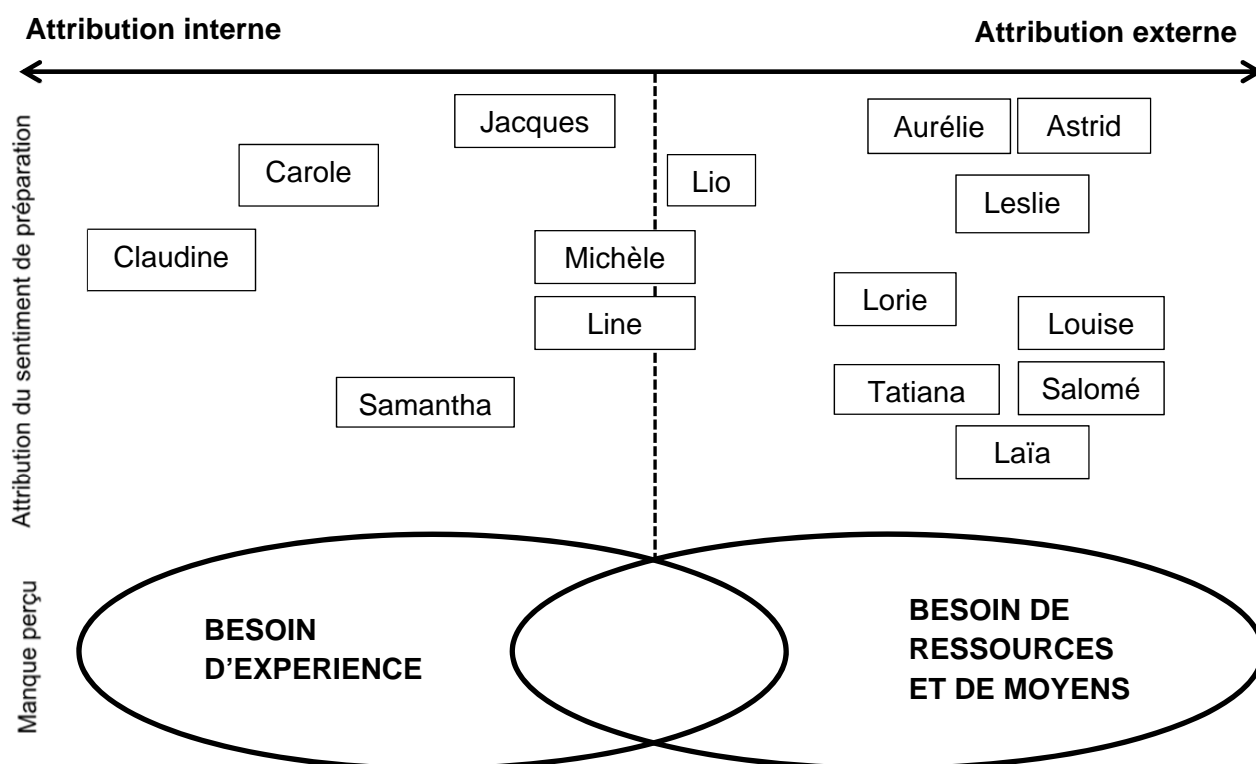


Figure 5 : Situation des jeunes enseignants en fonction des facteurs d'attribution qu'ils privilégient quant à leur sentiment de préparation à travailler avec un élève qui présente des besoins éducatifs particuliers au sortir de la formation initiale

En référence à la situation des jeunes enseignants sur cet axe, il est possible de voir que, pour 8 jeunes enseignants sur 15, les facteurs externes apparaissent comme des éléments importants voire déterminants pour (ou dans le fait) qu'ils se sentent prêts à travailler avec un ou des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers au sortir de leur formation initiale.

Au contraire, Claudine et Carole évoquent essentiellement des facteurs internes. Si leurs visions se démarquent, ce n'est certainement pas un hasard. Ces deux jeunes enseignantes constituent deux cas particuliers de la recherche vu qu'elles ont toutes les deux un statut

particulier : Claudine est titulaire d'une classe à rythme lent dans laquelle sont orientés un nombre restreint d'élèves qui vont effectuer le programme de 1P sur deux ans et Carole travaille comme maîtresse d'appui à 50% dans 4 classes différentes d'un même cercle scolaire. Ces deux enseignantes, qui se disent toutes deux attirées par la question des élèves rencontrant des difficultés ou ayant un handicap, ont fait le choix de contextes de travail particuliers, estimant qu'il s'agissait d'une bonne expérience au sortir de la formation initiale.

Les cinq jeunes enseignants restants (Jacques, Samantha, Michèle, Line, Lio) se situent plutôt au centre de l'axe et attribuent leur sentiment de préparation dans un équilibre entre des facteurs internes et externes.

Maintenant, que les jeunes enseignants attribuent leur sentiment de préparation à des facteurs plutôt internes, plutôt externes ou qu'ils se situent dans un équilibre entre les deux, tous expriment une certaine ambivalence quant au fait de se sentir prêt à travailler avec des élèves ayant des besoins particuliers au terme de la formation initiale. Dans leurs discours, ceci se matérialise fréquemment sous la forme d'un « mais » (« Je suis prêt, MAIS... »). Les analyses effectuées montrent que les enseignants qui se situent sur la gauche de l'axe ont davantage tendance à attribuer le « mais » à la nécessaire poursuite de l'apprentissage en situation. A l'opposé, les enseignants qui se trouvent plutôt à droite de l'axe ont davantage tendance à attribuer le « mais » à certaines conditions devant être réunies dans le contexte. Ainsi, les jeunes enseignants qui ont plutôt tendance à relier leur sentiment de préparation à des facteurs internes expriment leur manque d'expérience et estiment qu'ils vont continuer d'apprendre en situation en fonction des différents cas qu'ils vont rencontrer (attribution interne) alors que les jeunes enseignants qui attribuent leur sentiment de préparation à des facteurs externes ont plutôt tendance à penser que la réussite de situations intégratives dépend des ressources et moyens mis à disposition (attribution externe).

En synthèse, les analyses effectuées quant au sentiment de préparation et à la manière d'appréhender une situation intégrative au temps 1 de la recherche mettent en évidence les aspects suivants :

- pour la plupart des jeunes enseignants, le sentiment de préparation ne dépend pas que de facteurs internes liés à leur personne ou à leur formation. La majorité des jeunes enseignants se sent prêt pour autant que le contexte soit favorable (type de difficulté présentée par l'élève, présence de spécialistes, modalités de la collaboration avec les membres du réseau, composition de la classe, etc.) ;
- en ce sens, les jeunes enseignants ayant participé à cette recherche ne se sentent pas prêts pour n'importe quelle situation d'intégration à venir. Ils ne se sentent pas prêts « en général ». Les caractéristiques de l'élève occupent une grande place et ils se sentent généralement prêts pour ce qu'ils connaissent déjà. Les élèves présentant des troubles du comportement sont des situations que plusieurs jeunes enseignants redoutent et pour lesquels ils expriment – parfois entre les lignes – le sentiment de ne pas se sentir prêts ou suffisamment préparés ;
- la collaboration occupe une place importante dans les discours des jeunes enseignants au temps 1. Travailler avec des élèves ayant des besoins particuliers est clairement considéré comme une affaire collective par les jeunes enseignants.

De ce fait, la majorité des jeunes enseignants se sentent « prêts, mais pas tout seuls », à l'image de ce qu'expriment Salomé, Astrid ou Lorie (t1).

Garder en mémoire les tendances privilégiées par les différents jeunes enseignants en rapport à l'importance attribuée aux facteurs internes et externes est intéressant pour la suite de ce travail d'analyse. Il sera ainsi possible de voir si, comment et en quoi les facteurs internes mais aussi les facteurs externes et leurs caractéristiques locales influencent les agirs et le développement professionnel des jeunes enseignants dans le domaine de la prise en charge d'élèves ayant des besoins éducatifs particuliers à l'école ordinaire. Pour l'heure, le premier temps de la recherche permet également de se pencher sur ce que les jeunes enseignants considèrent comme des compétences nécessaires ou indispensables pour travailler avec des élèves qui présentent des besoins éducatifs particuliers en classe ordinaire. Ceci constitue l'objet de la deuxième analyse inter-cas du temps 1.

6.1.2 Compétences jugées nécessaires pour travailler avec des élèves présentant des besoins éducatifs particuliers

Avant de débiter réellement dans leur première année de pratique professionnelle, les jeunes enseignants ont été invités à s'exprimer sur les compétences qu'ils estimaient nécessaires pour travailler avec un ou des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers en classe ordinaire. Dans le cadre de la présente analyse, il s'agit essentiellement de lister ces différentes compétences et de s'intéresser à leur nature.

La notion de compétence portant en elle un certain flou, mon but n'est pas d'en discuter ici les différentes définitions. C'est la raison pour laquelle j'ai décidé de considérer comme compétence :

- ce que les jeunes enseignants ont eux-mêmes estimé être une compétence, vu que la question suivante leur a été systématiquement posée : « Quelles sont les compétences que vous estimez nécessaires pour travailler avec un élève qui a des besoins éducatifs particuliers dans une classe ordinaire ? » ;
- toute référence durant l'entretien à une compétence du référentiel de compétences que nous avons utilisé (eux en tant qu'étudiant et moi-même en tant que formatrice) durant la formation initiale, et ceci même si cette compétence n'est pas apparue clairement en réponse à la question posée ci-dessus.

Notons que, vu que toute la formation initiale à la Haute Ecole pédagogique de Fribourg est articulée autour d'un référentiel de compétences, tous les jeunes enseignants ayant participé à cette recherche sont censés être familiers du terme même de compétence et des différentes compétences listées dans le référentiel utilisé durant leur formation. Le tableau V présente la liste des compétences générales (pour une vision du référentiel dans son intégralité, voir l'annexe 5).

Tableau V : Liste des compétences générales du référentiel de compétences utilisé à la Haute Ecole pédagogique de Fribourg au moment où les jeunes enseignants ayant participé à cette recherche y étaient étudiants

Compétence A	<i>Organiser et planifier des situations d'apprentissage</i>
Compétence B	<i>Observer et accompagner les jeux et les processus d'apprentissage</i>
Compétence C	<i>Concevoir et mettre en œuvre des dispositifs de différenciation</i>
Compétence D	<i>Pratiquer diverses formes d'évaluation et les articuler</i>
Compétence E	<i>Comprendre et utiliser à bon escient les médias et les technologies de l'information et de la communication</i>
Compétence F	<i>Développer un partenariat avec les élèves pour assurer un climat de classe propice aux apprentissages</i>
Compétence G	<i>Affronter les dilemmes éthiques de la profession</i>
Compétence H	<i>Informers et impliquer les parents</i>
Compétence I	<i>Travailler en équipes éducatives et professionnelles</i>
Compétence J	<i>Collaborer avec différents partenaires de l'institution scolaire</i>
Compétence K	<i>Réfléchir et intervenir sur ses pratiques (praticien réflexif)</i>
Compétence L	<i>Comprendre et utiliser les principes de la recherche (praticien chercheur)</i>

Suite à une analyse des entretiens en rapport à cet aspect, un premier constat s'impose : les compétences évoquées par les jeunes enseignants ne sont pas toutes du même ordre. Ainsi, des compétences que je qualifierai d'« humaines » sont régulièrement citées à côté des « compétences professionnelles » listées ci-dessus. La distinction entre « compétences humaines » et « compétences professionnelles » est certes discutable et un peu artificielle, certaines compétences humaines étant nécessaires à la mise en œuvre de compétences professionnelles. Cependant, dans le but de montrer que les compétences citées se trouvent sur des plans différents, je me risque tout de même à cette distinction. Les compétences évoquées ont été qualifiées d'humaines lorsqu'elles étaient proches d'un certain état d'esprit, de traits de personnalité considérés comme des prérequis nécessaires au travail avec des élèves qui présentent des besoins éducatifs particuliers. Les compétences évoquées ont été qualifiées de professionnelles lorsqu'elles pouvaient être rattachées à celles qui ont été utilisées dans le cadre du référentiel de la formation initiale.

Le tableau VI recense les différentes compétences citées par les jeunes enseignants au temps 1 de la recherche en fonction de la distinction explicitée ci-dessus.

Tableau VI : Compétences estimées nécessaires par les jeunes enseignants pour travailler avec un élève présentant des besoins éducatifs particuliers au temps 1 de la recherche

Compétences humaines	Compétences professionnelles	Enseignants qui ont cité cette compétence lors du temps 1
Etre ouvert d'esprit		8 enseignants : Carole, Jacques, Laïa, Louise, Line, Michèle, Salomé, Samantha
Etre à l'écoute, être attentif à l'enfant		9 enseignants : Aurélie, Carole, Jacques, Michèle, Laïa, Louise, Line, Salomé, Tatiana
Valoriser l'enfant, lui donner confiance		3 enseignants : Carole, Lio, Tatiana
Faire preuve de patience, de compréhension envers l'enfant		2 enseignants : Leslie, Line
	Travailler en collaboration avec l'enseignant spécialisé et les membres du réseau	14 enseignants : Astrid, Aurélie, Carole, Jacques, Leslie, Laïa, Lorie, Louise, Lio, Line, Michèle, Salomé, Samantha, Tatiana
	Repérer et/ou prendre en compte les besoins particuliers des élèves en adaptant ses pratiques (observer, s'adapter en fonction de ses observations, différencier voire individualiser, décider à partir de quel moment une difficulté nécessite la demande d'une intervention spécialisée)	15 enseignants : Astrid, Aurélie, Claudine, Carole, Jacques, Leslie, Laïa, Lorie, Louise, Lio, Line, Michèle, Salomé, Samantha, Tatiana
	Etre capable de se remettre en question, être un enseignant réflexif	2 enseignants : Line, Jacques

L'analyse de ce tableau montre que, pour une grande partie des jeunes enseignants, le fait d'être une personne ouverte, attentive, patiente et compréhensive revêt tout autant d'importance que de mettre en œuvre des compétences professionnelles telles que la collaboration ou la différenciation par exemple pour travailler avec des élèves qui présentent des besoins éducatifs particuliers dans une classe ordinaire. Certains jeunes enseignants s'arrêtent même aux « compétences humaines » lorsqu'il s'agit de répondre à la question précise concernant les compétences jugées nécessaires.

Citée explicitement par 14 jeunes enseignants sur 15, la collaboration professionnelle et inter-professionnelle est une compétence jugée importante par les jeunes enseignants pour travailler avec des élèves qui présentent des besoins éducatifs particuliers. Cependant, le travail en collaboration est fréquemment envisagé prioritairement en tant qu'aide pour

l'enseignant. La compétence à collaborer avec les parents n'intervient par exemple que très peu dans les discours du temps 1. Voici deux exemples illustratifs de cette vision de la collaboration :

Astrid, t1 : « La collaboration ça peut, ça doit aussi être une aide pour nous. En tout cas moi je vois ça comme ça et si j'ai besoin d'un conseil ou comme ça j'espère qu'elle sera là (en parlant de l'enseignante spécialisée) ».

Aurélie, t1 : « J'espère qu'il y aura une bonne collaboration avec la maîtresse d'intégration parce que c'est quand même son métier, qu'elle puisse un peu m'orienter ».

Une autre compétence est citée par tous les jeunes enseignants. Elle est exprimée avec des termes différents, mais tourne globalement autour de la capacité à répondre aux besoins particuliers de l'élève en question. La nécessité de s'adapter aux besoins de l'élève et de différencier en fonction semble être une compétence fondamentale pour les jeunes enseignants lorsqu'ils envisagent leur travail d'enseignant ordinaire accueillant un élève qui présente des besoins éducatifs particuliers.

Jacques et Line sont les seuls à évoquer l'importance de la compétence de la réflexivité. Jacques (t1) s'exprime ainsi : « Je pense qu'il me manque peut-être des éléments concrets de comment agir avec tel enfant. Mais je pense qu'on ne pouvait pas les apprendre durant la formation parce que c'est...chaque enfant sera différent, donc les choses qu'on mettra en place seront différentes de situations en situations. C'est pour ça que je trouve important d'avoir une capacité réflexive ».

En synthèse de cette analyse, nous pouvons retenir le fait que les jeunes enseignants accordent a priori beaucoup d'importance à la nécessité de compétences humaines de la part d'un enseignant amené à accueillir un élève qui présente des besoins éducatifs particuliers. Ils mettent également une importance forte à la collaboration ainsi qu'à la nécessité de s'adapter aux besoins de ces élèves. La compétence de la réflexivité n'est quasiment pas citée par les jeunes enseignants à ce temps-là de la recherche, tout comme les autres compétences du référentiel que les jeunes enseignants ont utilisé dans le cadre de leur formation initiale.

Dans le cadre des analyses du temps 2 de la recherche, je m'attacherai à décrire la manière dont les jeunes enseignants développent ces compétences (et/ou certainement d'autres auxquelles ils n'ont pas pensé a priori) dans l'exercice de la profession. Ceci me permet de transiter vers l'analyse inter-cas du temps 2, lorsque les jeunes enseignants sont véritablement plongés dans leur nouveau contexte de travail et confrontés à un ou des élèves d'ores et déjà reconnus ou qu'ils considèrent comme ayant des besoins éducatifs particuliers. Pour la suite du travail, si aucune précision n'est donnée de ma part, l'appellation « élèves ayant des besoins éducatifs particuliers » correspondra aux élèves d'ores et déjà reconnus et au bénéfice d'une mesure de pédagogie spécialisée, mais également aux élèves que les jeunes enseignants considèrent comme tels, même si ces élèves ne sont pas ou pas encore formellement reconnus au sein du système.

6.2 Analyse inter-cas du temps 2

Deux analyses ont été effectuées à partir des données du temps 2. La première porte sur la perception par les jeunes enseignants des éléments liés à leurs contextes respectifs, perception qui influence l'adoption d'une posture générale et spécifique d'action vis-à-vis de la situation de l'élève ayant des besoins éducatifs particuliers. La deuxième analyse s'inscrit davantage dans une optique de développement professionnel de l'enseignant. Elle cherche à rendre compte des différentes voies empruntées par les jeunes enseignants qui apprennent en situation dans le domaine de la prise en charge des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers et les implications y relatives sur le développement général des compétences et capacités dans ce domaine.

6.2.1 Perception des éléments du contexte et postures d'action

Au temps 2 de la recherche, les éléments liés au contexte prennent beaucoup d'importance dans les discours des jeunes enseignants. Cette analyse a pour but de rendre compte des différents éléments des contextes propres aux jeunes enseignants puis de montrer en quoi la perception que les jeunes enseignants ont de ces différents éléments contribue à influencer leur posture générale et spécifique d'action vis-à-vis de la situation de l'élève ayant des besoins éducatifs particuliers de leur classe.

La figure 6 est inspirée du modèle écologique de Bronfenbrenner (1979). Elle présente les principaux éléments du contexte en rapport à la prise en charge d'élèves ayant des besoins éducatifs particuliers à l'école ordinaire. Ces éléments sont agencés dans des strates successives afin de bien montrer les implications des strates entre elles. La figure est à lire du centre vers la périphérie. Pour des raisons de commodité, j'ai pris la décision, lorsqu'il s'agit de figures ou de tableaux et pour l'ensemble de ce travail, d'abrégier l'expression « élève présentant des besoins éducatifs particuliers » par EBP.

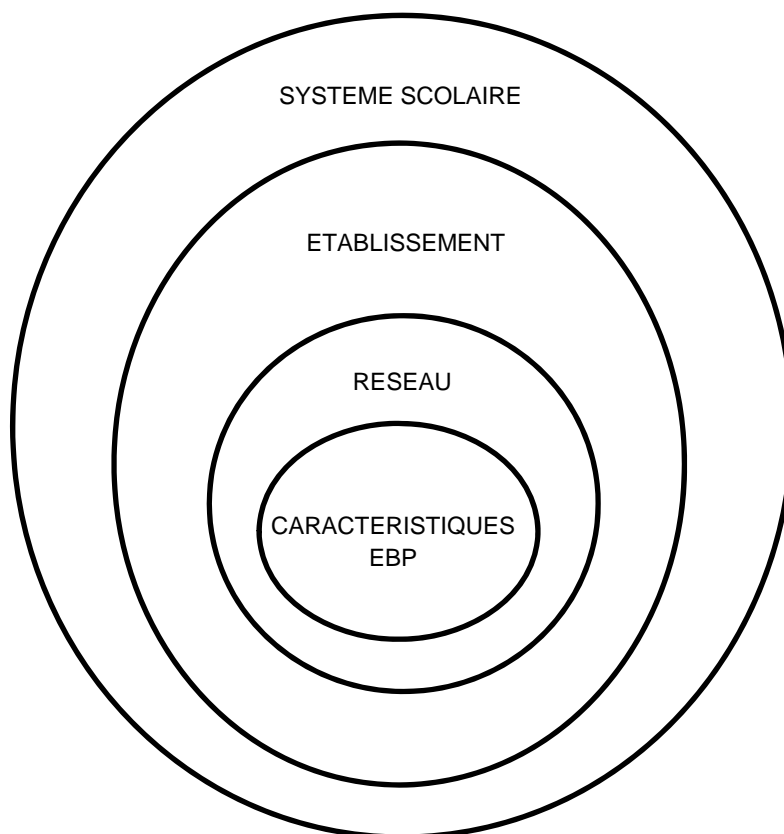


Figure 6 : Principaux éléments du contexte en rapport à l'accueil d'un élève présentant des besoins éducatifs particuliers en classe ordinaire (inspiré de Bronfenbrenner, 1978)

Voici quelques explications concernant la figure 6 :

- la première strate est constituée par **les caractéristiques de l'élève ou des élèves considéré(s) comme ayant des besoins éducatifs particuliers** (par exemple la présence de problèmes de comportement ou non, la personnalité de l'élève, son degré estimé d'intégration sociale, etc.) ;
- la deuxième strate correspond au **réseau**. Dans sa définition de terrain, le réseau comprend les différents partenaires gravitant autour de la situation de l'élève ayant des besoins éducatifs particuliers. Le ou les enseignants titulaire(s) de la classe tout comme les parents font automatiquement partie de ce réseau. Cependant, dans le cadre de ce travail, je considère qu'il doit y avoir au moins un professionnel supplémentaire attribué à la situation pour parler de réseau : par exemple un enseignant spécialisé, un maître de classe de développement itinérant (MCDI), un maître d'appui, un psychologue, un logopédiste, un psychomotricien, un médecin ou un assistant social par exemple. Notons que certains membres du réseau ne sont pas directement « inclus » au sein de l'établissement, comme pourrait peut-être le laisser croire la figure. Il faut donc davantage y voir le lien qu'entretiennent les personnes du réseau avec l'élève et l'établissement dans lequel il est scolarisé ;
- la troisième strate est constituée par l'**établissement** et la culture qui y est développée, que ce soit la culture concernant la prise en charge des élèves qui présentent des besoins éducatifs particuliers ou la culture d'entraide entre

enseignants lorsque des situations plus difficiles se présentent par exemple à l'un d'entre eux ;

- la quatrième strate est plus large vu qu'elle est constituée du **système scolaire** dans ses aspects législatifs, fonctionnels et organisationnels en rapport à la prise en charge d'élèves ayant des besoins éducatifs particuliers en classe ordinaire.

Le tableau VII rend compte de la perception de chaque strate par les différents jeunes enseignants :

- les caractéristiques de l'élève ayant des besoins éducatifs particuliers en lien avec sa présence dans une classe de l'école ordinaire ;
- la qualité et l'efficacité estimées du réseau ainsi que le degré de satisfaction quant aux modalités du travail partagé avec les différents intervenants ;
- la culture de l'établissement scolaire en lien avec la prise en charge des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers, mais aussi en lien avec le soutien dont les jeunes enseignants estiment pouvoir bénéficier en cas de difficulté, question ou problème ;
- le fonctionnement général du système scolaire en relation avec les problématiques intégratives en général et plus particulièrement en lien avec la prise en charge de l'élève présentant des besoins éducatifs particuliers de leur classe.

La couleur attribuée à la case indique la manière générale de percevoir les éléments propres à chaque strate de la part du jeune enseignant :

- les **cases claires** rendent compte d'une perception plutôt positive de la part des jeunes enseignants concernant la strate concernée (les caractéristiques de l'élève ne posent pas de problèmes pour son intégration dans le système ordinaire, le réseau est perçu comme efficace et aidant, la culture existant dans le cercle scolaire est perçue comme positive et facilitante, le système scolaire est vu comme adéquat pour permettre l'intégration d'un tel élève) ;
- les **cases plus foncées** rendent compte d'une perception plutôt négative de la part des jeunes enseignants concernant la strate concernée (les caractéristiques de l'élève posent d'importantes difficultés pour son intégration dans le circuit ordinaire, le réseau est inexistant alors qu'il serait nécessaire ou bien il est perçu comme inefficace ou peu aidant, la culture d'établissement est perçue comme négative face à la prise en charge des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers ou peu aidante pour un nouvel enseignant, le système est vu comme difficilement compatible avec les pratiques intégratives telles qu'elles sont encouragées voire prescrites).

Lorsque le jeune enseignant ne s'est pas exprimé sur une des strates dans l'entretien 2, la case est vide.

Tableau VII : Perception des différentes strates du contexte par les jeunes enseignants en rapport aux situations avec des élèves à besoins éducatifs particuliers auxquelles ils sont confrontés au temps 2 de la recherche

	Caractéristiques EBP	Réseau	Culture d'établissement	Système scolaire
Astrid	L'élève ayant des besoins particuliers est décrite comme une élève généralement agréable et ses difficultés (comportementales et scolaires) sont considérées comme gérables dans une classe ordinaire.	Le réseau est vu comme efficace et aidant. La collaboration avec la collègue de duo et l'enseignante spécialisée est jugée satisfaisante.		
Aurélié	L'élève a des difficultés cognitives jugées très importantes.	La collaboration avec les parents est jugée difficile. Les membres du réseau ne s'accordent pas sur le projet pour l'élève.		
Claudine	La situation est particulière vu qu'il s'agit d'une classe à rythme lent avec un effectif réduit. Les élèves ont tous des difficultés scolaires ou des besoins éducatifs particuliers.	Les élèves sont tous suivis par les services auxiliaires (logopédie, psychologie, psychomotricité). La collaboration avec les intervenants des services auxiliaires est jugée satisfaisante. Le partenariat avec les parents est vu comme difficile à instaurer (manque d'investissement perçu).		
Carole	La situation est particulière vu que Carole intervient dans 4 classes différentes en tant que maîtresse d'appui. Elle est confrontée à de nombreux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers.	La jeune enseignante apprécie globalement les conditions de travail partagé avec les nombreuses personnes avec qui elle collabore au quotidien (ses collègues titulaires des classes où elle intervient, deux enseignantes spécialisées, une MCDI, une psychologue rattachée à l'établissement).	L'établissement est réputé pour la diversité de ses élèves et des besoins qu'ils présentent. La culture d'établissement n'est pas considérée comme propice à l'intégration.	Le système est remis en cause par la jeune enseignante. Elle estime qu'il n'est pas possible d'avoir 25 élèves en classe dont beaucoup ont soit des besoins particuliers avérés soit d'importantes difficultés.

Jacques	Les caractéristiques présentées par l'élève qui a des besoins éducatifs particuliers demandent énormément d'attention de la part de l'enseignant. Ceci rend difficile son intégration en classe ordinaire, surtout sans soutien.	Malgré le fait qu'un diagnostic ait été posé par les médecins avant Noël, la mise en place d'un soutien par un enseignant spécialisé en classe est difficile à obtenir et prend du temps.	Les enseignants de l'établissement sont décrits comme « désabusés » par rapport aux questions intégratives.	Le système est fortement remis en cause par le jeune enseignant. Il le juge incompatible avec des projets d'intégration.
Laïa	L'élève ayant des besoins particuliers est décrite comme une élève agréable et volontaire et ses difficultés scolaires sont considérées comme gérables dans une classe ordinaire.	L'élève est suivie par un enseignant spécialisé. La jeune enseignante a une collègue de duo sur laquelle elle peut s'appuyer. Les conditions du travail partagé au sein du duo et avec l'enseignant spécialisé sont estimées satisfaisantes.		
Lorie	L'élève présente des problèmes importants de comportement. Il a des réactions déroutantes et peine à s'intégrer socialement. Ceci rend difficile son intégration en classe ordinaire, surtout sans soutien.	L'enseignante a une collègue de duo avec qui elle ne partage pas la même vision de l'enseignement. La collaboration n'est pas optimale. L'élève n'a aucune aide. Les signalements effectués par les enseignantes pour obtenir de l'aide d'un spécialiste n'aboutissent pas.		Le système est fortement remis en question. Les moyens ne sont pas donnés pour l'intégration des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers.
Leslie	Les deux élèves ayant des besoins particuliers sont décrits comme des élèves généralement agréables et leurs difficultés (comportementales et scolaires) sont considérées comme gérables dans une classe ordinaire.	Les deux élèves sont suivis par la même enseignante spécialisée. Les conditions du travail partagé avec l'enseignante spécialisée sont jugées satisfaisantes.		

Louise	L'élève ayant des besoins particuliers est décrit comme un élève agréable et volontaire et ses difficultés sont vues comme gérables à l'école ordinaire.	Une collaboration estimée satisfaisante avec la logopédiste, l'enseignante du SEI qui assure la transition maison-école et l'appui DICS à disposition en cas de besoin.	Trois classes parallèles d'école enfantine et une culture générale d'échange et d'entraide entre les enseignantes (pratiques de décloisonnement entre autres).	
Lio	L'élève ayant des besoins particuliers est décrit comme un élève agréable et volontaire et ses difficultés sont vues comme gérables en classe ordinaire.	Une collaboration estimée satisfaisante avec la logopédiste, l'enseignante du SEI qui assure la transition et l'appui DICS à disposition en cas de besoin.	Trois classes parallèles d'école enfantine et une culture d'entraide entre les enseignantes.	
Line	<p>Les deux élèves qui ont une mesure d'aide en classe sont décrits comme des élèves dont les difficultés et les comportements sont gérables à l'école ordinaire.</p> <p>Un autre élève présente des comportements qui dérangent fortement la classe et l'enseignante au quotidien. La situation est difficile à gérer pour l'enseignante.</p>	<p>Un enseignant spécialisé suit l'élève du Service d'intégration.</p> <p>Une MCDI suit un élève pour des difficultés d'apprentissage.</p> <p>Ces deux personnes interviennent en partie en classe et la collaboration est estimée très satisfaisante.</p>	La culture d'établissement est décrite comme dynamique et proche de l'idéal inculqué en formation. Il y règne une culture d'entraide entre les enseignants.	La classe comporte 12 élèves. Cet aspect, certes dû au hasard et non prévu par le système, est considéré comme participant au fait que la situation est globalement considérée comme gérable.
Michèle	L'élève a des difficultés cognitives jugées très importantes.	Les membres du réseau (enseignants, parents, inspecteurs primaire et spécialisé) ne s'accordent pas sur le projet de scolarisation de l'élève.		Le projet d'intégration est vu comme irréaliste au vu du système scolaire tel qu'il fonctionne et de la réalité des choses (évolution des relations sociales des pré-adolescents).

Salomé	L'élève présente des difficultés langagières et motrices estimées gérables à l'école ordinaire. Ce sont ses problèmes importants de comportement qui dérangent fortement la classe et l'enseignante et rendent difficile son intégration sociale. La situation est difficile à gérer pour l'enseignante.	L'élève suit des séances de logopédie et de psychomotricité hors de la classe. La collaboration avec la logopédiste et la psychomotricienne est estimée bonne.		
		La collaboration avec la famille de l'élève est décrite comme difficile. La jeune enseignante souhaite l'aide d'un psychologue et en formule la demande.		
Samantha	Les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers sont vus comme des élèves comme les autres, avec leurs forces et leurs faiblesses.	<p>Une MCDI suit 3 élèves ayant des besoins éducatifs particuliers.</p> <p>La jeune enseignante a une collègue de duo.</p> <p>Les conditions du travail partagé sont considérées comme très bonnes avec les deux enseignantes.</p>		
Tatiana	L'élève qui a des besoins particuliers est décrit comme volontaire et agréable et ses difficultés sont vues comme gérables à l'école ordinaire.	Une enseignante spécialisée suit l'élève en intégration et les conditions du travail partagé sont jugées satisfaisantes.	La culture d'établissement n'est globalement pas ressentie comme favorable à l'intégration.	

La perception positive ou négative des différents éléments du contexte par les jeunes enseignants (telle que relevée dans les entretiens du temps 2 et synthétisée dans le tableau ci-dessus) participe à l'adoption de ce que j'ai décidé d'appeler une « posture générale d'action » vis-à-vis de la situation de l'élève présentant des besoins éducatifs particuliers.

Quatre postures générales d'action s'articulant en deux paires sont apparues dans le cadre de cette analyse : l'**abandon** / la **lutte** et l'**adhésion** / la **créativité**.

1^{ère} PAIRE :

- **POSTURE D'ABANDON** : le jeune enseignant ne croit pas (ou plus) qu'il est possible d'intégrer dans une classe ordinaire un élève qui présente des besoins éducatifs particuliers tel que celui qu'il a actuellement dans sa classe ;
- **POSTURE DE LUTTE** : ne sachant pas comment réagir vis-à-vis de l'élève qu'il considère comme ayant des besoins éducatifs particuliers, le jeune enseignant se bat pour obtenir le soutien d'un spécialiste pour cet élève. La posture de lutte peut aussi être dirigée vers l'établissement scolaire ou plus globalement le système scolaire, lorsque l'un ou l'autre est considéré comme défavorable à l'intégration des élèves qui ont des besoins éducatifs particuliers.

2^{ème} PAIRE :

- **POSTURE D'ADHESION** : le jeune enseignant estime qu'avec l'aide qui est octroyée pour l'élève qui a des besoins éducatifs particuliers, les difficultés et les besoins de ce dernier sont tout à fait gérables à l'école ordinaire. La présence de l'élève qui présente des besoins éducatifs particuliers ne pose aucun problème au jeune enseignant ;
- **POSTURE DE CREATIVITE** : le jeune enseignant utilise ses ressources internes et les ressources liées à la présence des élèves qui ont des besoins éducatifs particuliers au maximum pour développer une prise en charge globale de l'ensemble des élèves de sa classe en fonction de leurs besoins respectifs.

L'inscription de ces deux paires de « postures générales d'action » sur deux axes (figure 7) permet de montrer la continuité entre les différentes postures et d'y situer les différents jeunes enseignants au temps 2 de la recherche.

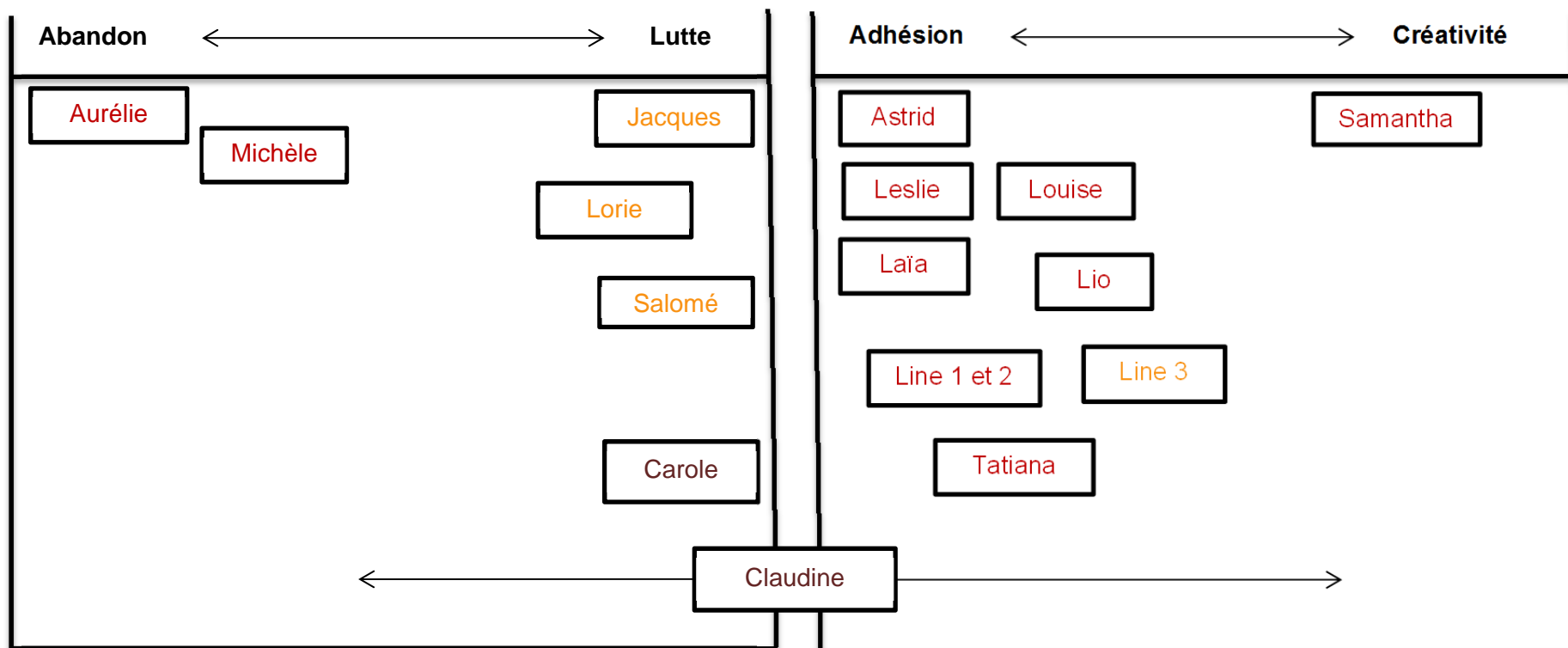


Figure 7 : Postures générales d'action des jeunes enseignants en rapport aux situations avec des élèves à besoins éducatifs particuliers qu'ils rapportent au temps 2

Légende du tableau :

- En rouge : situations où un soutien autre que les services auxiliaires est attribué à l'élève qui a des besoins éducatifs particuliers.
- En orange : situations où l'élève considéré comme ayant des besoins éducatifs particuliers n'a pas ou pas encore de mesure de soutien.
- En brun : situations particulières : les jeunes enseignantes travaillent avec différents élèves présentant des difficultés ou des besoins éducatifs particuliers

L'analyse de l'entretien de Claudine n'a pas permis de mettre au jour une posture dominante. En fonction des caractéristiques des différents élèves et des collaborations possibles avec leurs parents, elle oscille entre des postures d'abandon, de lutte, d'adhésion ou chemine sur certains aspects vers la créativité. Pour cette raison, elle se situe au centre avec des flèches signifiant ces mouvements. Afin de mieux comprendre ces différentes postures générales d'action et de parvenir à une analyse plus fine, les tableaux VIII et IX présentent, pour chaque cas de la recherche, des verbatims illustrant la posture générale d'action dominante. La colonne de droite cerne la ou les strate(s) du contexte où se situent les obstacles ou les difficultés perçues par l'enseignant en cas de lutte ou d'abandon et la ou les strate(s) correspondant aux éléments facilitateurs perçus par l'enseignant en cas d'adhésion voire de créativité.

Tableau VIII : Illustration des postures générales d'abandon et de lutte et localisation des éléments perçus comme des obstacles

Posture générale d'action	Verbatims illustrant la posture générale d'action dominante	Localisation des éléments perçus comme des obstacles
ABANDON		
AURELIE, T2	<p>Elle ne peut pratiquement rien faire toute seule, parce que cognitif c'est vraiment bas. Elle arrive très, très peu de choses à faire toute seule. Et puis avec la maîtresse d'intégration on s'est rendu compte qu'il n'y a rien qu'on peut dire : « Ca c'est acquis ».</p> <p>Les parents n'acceptent pas du tout, donc c'est aussi pour ça qu'elle n'est pas en classe spéciale. (...) Faut toujours bien leur expliquer et on sent que c'est pas intégré chez eux la situation de leur fille. Pour eux, c'est encore possible qu'elle fasse sa scolarité comme tout le monde.</p>	<p>Caractéristiques de l'élève</p> <p>Réseau</p>
MICHELE, T2	<p>Moi j'ai essayé de faire de l'histoire, j'ai essayé de faire de l'histoire avec elle parce qu'on a un beau livre d'histoire c'est vrai. Alors elle aime les images et tout mais finalement quand on commence à lui expliquer quelle différence il y a entre... c'est trop compliqué. Après, quand on regarde une image, on l'analyse. Alors elle, elle voit les jolies couleurs, les couleurs colorées enfin des choses comme ça, tandis qu'avec les autres je dois aller plus loin, sur le message, sur le pourquoi on a pris cette image, sur ce qu'il y a derrière, qu'est-ce que ça a à voir avec notre thème, etc, etc. Je pense que là il y a un niveau qui est devenu trop élevé.</p> <p>C'est comme ça parce que les parents refusent qu'elle soit mise dans une institution qui pourrait peut-être lui apporter plus...</p> <p>Alors moi je me rends compte que, dans ma pratique, j'ai du mal quand même à mettre les choses en place pour réussir tout ce qu'il faut. Parce que comme je disais j'ai 26 élèves, il y a la PPO [procédure de préorientation] donc il y a des exigences, il y a les parents qui sont derrière qui surveillent, qui vont me choper au premier tournant où ça va pas. Et moi j'aurais envie de faire plus de choses avec O. et qu'on ait plus de choses en commun...Mais voilà...</p>	<p>Caractéristiques de l'élève</p> <p>Réseau</p> <p>Système scolaire</p>

LUTTE		
CAROLE, T2 (situation particulière : appui dans différentes classes)	<p>Des fois quand j'entends les discours de mes collègues plus âgées... Elles ont des discours...Enfin nous les jeunes quand on est arrivées on a été très choquées par leurs discours : « De toute façon, c'est (village), de toute façon on ne peut rien faire, de toute façon les étrangers ne veulent pas apprendre... ».</p> <p>Un team-teaching de 50% sur une classe, pour moi c'est vraiment le genre de truc que je trouve très favorable pour ce type de classe ou alors une classe à effectif 15 élèves au maximum. Là le problème c'est le tout cumulé : beaucoup d'élèves plus beaucoup d'élèves en difficulté dans la classe.</p>	<p>Culture d'établissement</p> <p>Système scolaire</p>
JACQUES, T2	<p>En tout cas moi, avec l'importance que ce cas a pour moi et a pour la classe à mon sens, je trouve toute cette mise en place de l'intégration très « débrouillez-vous ». Et là maintenant il y a des choses qui vont se mettre en place, mais j'ai aussi appris que c'est beaucoup parce que les parents ont été frapper aux portes très fort. (...) C'est là où je suis très frustré et aussi fâché contre les systèmes d'intégration.</p>	Réseau et système scolaire
LORIE, T2	<p>Il a des troubles enfin... des troubles de comportement et c'est venu en crescendo en fait. Il tient pas, enfin il tient pas 5 minutes assis à sa place, faut qu'il coure dans la classe, il joue à des animaux, il fait des cris, il chante. (...) Il ne va jamais faire et il fait toujours autre chose. (...) Il ne sait pas s'amuser avec les autres : le seul moyen qu'il a de communiquer, c'est qu'il pousse, il tape...</p> <p>Pour intégrer tout le monde en classe à l'heure actuelle avec comme on fait maintenant s'il n'y a pas de soutien ou d'aide ce n'est pas possible.</p>	<p>Caractéristiques de l'élève</p> <p>Réseau et système scolaire</p>
SALOME, T2	<p>Il me répond, il tape les autres, il est vraiment violent et il a vraiment un problème d'expression. Il ne supporte pas qu'on le touche, mais vraiment extrême. Il ne supporte pas les autres, il est violent avec les autres.</p> <p>J'espère vraiment que le psychologue ça puisse l'aider parce qu'apparemment son accident, la situation familiale, sa relation avec sa maman c'est des choses qui le perturbent et puis ça se ressent vraiment en classe. (...) Puis comme je ne connais pas j'essaie de faire des choses et je vois que ça ne tient pas...</p>	<p>Caractéristiques de l'élève</p> <p>Réseau</p>

Tableau IX : Illustration des postures générales d'adhésion et de créativité et localisation des éléments perçus comme des facilitateurs

Posture générale d'action	Verbatims illustrant la posture générale d'action dominante	Localisation du ou des éléments perçus comme des facilitateurs
ADHESION ou en chemin vers une posture de CREATIVITE		
ASTRID, t2	<p>En français, elle (l'élève) a des difficultés (...). Mais en math elle suit comme les autres. Elle a un peu de souci en calcul, mais elle suit quand même. Donc je pense que pour passer en quatrième il ne devrait pas y avoir trop de problèmes d'après moi.</p> <p>C'est vrai que je vois que c'est pas si compliqué que ça en fait et puis qu'on est bien aidés quand même par euh... en tout cas moi je suis bien aidée par la maîtresse d'intégration. Ben elle fait quand même beaucoup de choses pour elle, elle me donne des conseils, on peut discuter s'il y a un problème.</p>	<p>Caractéristiques de l'élève</p> <p>Réseau</p>
LAÏA, T2	<p>En fait, c'est surtout en français-math où elle a de la peine. Pour les autres branches, si on ne regarde pas ce qu'elle produit comme travail, on ne dirait pas qu'elle a des difficultés. Parce qu'elle participe bien, elle travaille bien. Donc elle n'a pas forcément besoin d'aide durant les autres branches.</p> <p>Cette élève, elle en veut. Elle est aussi soutenue de tous les côtés. Ses parents sont vraiment derrière elle pour la soutenir, pour la faire avancer. (...) Elle a des amis. Ca va très bien avec les autres filles de la classe.</p> <p>On collabore bien avec l'enseignant spécialisé, je lui donne chaque fois notre programme et ensuite c'est un peu lui qui gère par rapport à elle.</p>	<p>Caractéristiques de l'élève</p> <p>Caractéristiques de l'élève</p> <p>Réseau</p>

<p>LESLIE, T2</p>	<p>L'enfant qui est au Service d'intégration, je vous avais dit l'autre fois c'est une intégration super... Alors on se demandait même au mois de... Et bien il a dû refaire un bilan parce que maintenant c'est demandé tous les deux ans, et pis on avait un petit peu de souci avec l'enseignante parce qu'on avait peur qu'il perde cette intégration. Et pis ils ont choisi un test difficile pour son âge – je sais qu'il y a plusieurs sortes de tests – et pis ils ont pris un peu le difficile pour qu'il puisse continuer un peu cette intégration. Parce que même s'il va bien, et bien il y a le comportement et il faut qu'il continue à avoir un suivi.</p> <p>L'enseignante spécialisée je vais tout le temps vers elle pour lui poser des questions. Et pis elle avait vraiment ce sentiment : je suis utile, tu as besoin de moi, pas seulement pour l'intégration mais aussi pour le reste. Parce qu'elle a aussi des expériences d'enseignante.</p>	<p>Caractéristiques de l'élève</p> <p>Réseau</p>
<p>LINE, T2</p>	<p>Je me sens énormément soutenue, avec mes collègues particulièrement. Chaque fois, elles m'ont coachée, donné des idées, des pistes. Avec le psychologue, j'ai aussi une bonne relation : quand il y a vraiment un débordement avec R., je lui en parle vu qu'il est suivi aussi. (...) Et puis il y a aussi l'inspecteur qui a répondu, enfin quand il y a eu des problèmes il est venu, il a pris les choses en main, il a aussi adressé un message clair aux parents.</p>	<p>Réseau et culture d'établissement</p>
<p>LOUISE, T2</p>	<p>Alors au niveau cognitif ça se passe très bien. Il a vraiment tout à fait sa place à l'école enfantine.</p> <p>Et puis vraiment une collaboration étroite avec tous les intervenants, donc ça c'est aussi très riche. J'ai pu appeler plein de fois la maîtresse du SEI (Service éducatif itinérant), elle m'a aussi appelée. On se retrouvait vraiment dans ce qu'on disait, donc j'avais pas l'impression de faire faux ou de faire mal ou voilà. Ça correspondait vraiment. Avec la logopédiste aussi donc voilà. Je trouvais que d'avoir trois mêmes sons de cloche cela m'a rassurée.</p> <p>On a une très, très bonne ambiance dans le cercle scolaire avec beaucoup de soutien aussi de mes collègues. Donc ça c'est vraiment riche. On partage beaucoup.</p>	<p>Caractéristiques de l'élève</p> <p>Réseau</p> <p>Culture d'établissement</p>
<p>TATIANA, T2</p>	<p>C'est une petite fille qui a du courage, de la persévérance.</p> <p>Elle (l'enseignante spécialisée) est toujours ouverte à prendre un petit groupe par exemple, ça c'est agréable. Je peux lui demander et lui mettre par exemple deux enfants qui ont aussi de la difficulté, qu'elle puisse regarder. Non, ça c'est vraiment bien. (...) Je dirais vraiment que c'est ma principale ressource.</p>	<p>Caractéristiques de l'élève</p> <p>Réseau</p>

<p>LIO, T2</p>	<p>C'est un enfant ben oui il parle très peu voire pas du tout, mais il est très volontaire et puis très attentif. Enfin, c'est pas un enfant à qui je dois rappeler les consignes ou comme ça, il capte tout et il a beaucoup de volonté.</p> <p>Ce qui me fait peut-être le plus souci c'est qu'à la fin de l'année moi je devrai dire si je le vois entrer en première année, entrer dans la lecture ou pas. Alors là je serai contente d'être entourée de la logopédiste et de l'enseignante d'appui pour me guider un peu.</p> <p>Un point que j'apprécie beaucoup, c'est que j'ai vraiment des collègues qui sont ouvertes. Elles disent : « Viens nous demander ». Elles viennent aussi regarder ce que je fais (...). Elles ne sont pas là pour critiquer et dire : « T'es pas au point ». Vraiment l'inverse. On discute beaucoup ensemble et il y a beaucoup de choses qu'on fait ensemble.</p>	<p>Caractéristiques de l'élève</p> <p>Réseau</p> <p>Culture d'établissement</p>
<p>CREATIVITE</p>		
<p>SAMANTHA, T2</p>	<p>Alors avec la MCDI on a continué avec notre projet et je fais même ça quand elle n'est pas là. Il y a quand même des moments où ils travaillent seuls, mais globalement même quand ils travaillent seuls ils choisissent leur activité. C'est pas trois objectifs différents, c'est le même objectif, mais trois activités différentes. Ils peuvent même faire les trois s'ils veulent, mais ils doivent en faire au moins une. Et puis ça permet à tout le monde de travailler à son rythme et puis de choisir ce qui lui convient le mieux et puis ils sont fiers parce que globalement ils arrivent tous à atteindre l'objectif qu'ils se sont fixé. Et puis aussi celui que moi j'ai fixé du coup.</p>	<p>Réseau</p>

Alors que la perception globale des éléments du contexte par le jeune enseignant influence sa posture générale d'action, c'est surtout le rapport à l'enseignant spécialisé – lorsqu'il est présent pour la situation – qui influence la « posture spécifique d'action » en classe, entre un ralliement systématique à ce que propose le spécialiste et une co-construction négociée avec le spécialiste. Dans le tableau X, les jeunes enseignants qui collaborent avec un enseignant spécialisé ont été placés en fonction de la posture spécifique d'action qu'ils privilégient. Celle-ci est illustrée par un verbatim.

Tableau X : Illustration de la posture spécifique d'action en rapport à la présence du spécialiste et paradigme qui la sous-tend

Posture spécifique d'action	Illustration de la posture spécifique d'action	Paradigme ou raison qui justifie la posture
<p>Ralliement au spécialiste</p>	<p>On en discute quand même, mais c'est elle qui gère parce que c'est quand même elle la spécialiste. Donc pour moi c'est assez aidant d'avoir ce service. (Astrid, t2)</p> <p>J'ai encore eu la maîtresse d'intégration hier et elle m'a dit : « Ca on peut laisser tomber, ça sert à rien parce qu'elle n'a pas la notion de nombre ». (Aurélié, t2)</p> <p>C'est un peu difficile de le stimuler [à amener du matériel] parce que c'est..., parce que j'sais pas c'est son travail à lui. Donc j'ose pas trop non plus m'immiscer dedans et lui demander des choses particulières alors que je débarque tout juste sur le terrain. (Laïa, t2)</p> <p>Mais c'est vrai que ces enseignantes elles sont là pour nous aider, c'est leur travail, elles ont plus de bases théoriques et de l'expérience. (Leslie, t1)</p> <p>Je ne savais pas ce que j'avais le droit de lui demander...(...). Est-ce qu'il fallait qu'elle vienne que pour N. et qu'elle prenne N. en dehors de la classe ? Est-ce qu'elle pouvait être en classe ? Est-ce que si moi j'avais des difficultés à gérer des autres enfants, est-ce que je pouvais aussi lui demander ? Enfin tout était un peu...flou... et puis vraiment les premières fois qu'elle est venue elle m'a expliqué. (Louise, t2)</p> <p>Elle est plutôt là comme aide pour tous que... Ouais en tout cas, il y a aucun enfant qui a compris qu'elle venait pour cet enfant en particulier (...) Mais si un jour ils demandent, on le dira. Mais là elle s'est présentée comme quelqu'un qui venait aider la maîtresse et la classe (Lio, t2)</p>	<p>Le spécialiste sait ce qu'il faut faire.</p> <p>Le spécialiste sait ce qui est bien pour l'élève</p> <p>Le spécialiste sait comment il faut travailler avec l'élève</p> <p>Le spécialiste sait ce qu'il faut faire</p> <p>Le spécialiste sait ce qu'il faut faire</p> <p>Le spécialiste propose la modalité d'intervention la plus appropriée</p>

	<p>Ce qui n'est pas toujours évident c'est quand il sort : avec le Service d'intégration, c'est souvent en fin de journée et il a encore souvent la logopédie pis c'est vrai que c'est difficile de penser à se dire : « Ah il n'était pas là quand j'ai vu ça ». Et comme ce n'est pas un élève qui avance rapidement, de reprendre avec lui ou de gérer ce temps où finalement il est hors de la classe. (Line, t2)</p> <p>L'enseignante spécialisée donne chaque semaine des devoirs et des choses qu'elle doit faire en classe. Et M. sait ce qu'elle doit faire et ce qu'elle a à faire. (...) Apparemment, c'est un peu le seul moyen qui a été trouvé vu qu'il y avait un grand décalage entre les capacités de M. et puis les capacités des autres élèves. Donc j'ai pas le temps de faire plus ou d'essayer de remodeler ou d'essayer de faire mieux bien que j'aie pas vraiment d'idée pour que cela se passe mieux. (Michèle, t2)</p>	<p>Le spécialiste propose la modalité d'intervention la plus appropriée</p> <p>Il est difficile pour un novice d'instiller une nouvelle façon de fonctionner</p>
<p>Co-construction négociée avec le spécialiste</p>	<p>Je pense qu'on peut toujours réussir à faire faire un pas vers nous à l'autre. Faut aussi un peu de confiance. Je sais que c'est difficile : on arrive, on n'a pas d'expérience, c'est dur de dire : « Non mais moi j'aimerais vraiment essayer, je pense que c'est vraiment une bonne chose. Et puis, c'est vrai, je ne l'ai jamais testé, mais j'ai confiance en moi et je pense que ça peut marcher ». C'est difficile de dire, d'oser et de l'assumer après. (Samantha, t2)</p> <p><i>Il peut y avoir évolution d'une posture de ralliement à une posture de co-construction négociée, comme dans le cas de Tatiana (t2) :</i></p> <p>Je lui ai demandé par rapport aux maths. Je faisais des ateliers et puis je voulais savoir si c'était adapté pour N. aussi. (...). Cet après-midi, j'avais aussi envie de faire un petit exercice avec N. parce que normalement c'est l'enseignante spécialisée qui l'aurait fait en dehors de la classe et puis j'avais aussi envie de voir où elle en était. Parce que je me dis que si c'est elle [l'enseignante spécialisée] qui le fait, elle me retransmet les informations, mais je voulais voir aussi par moi-même comment ça se passait, quelles étaient les difficultés et puis est-ce que c'était vraiment difficile. Parce qu'elle me dit : « C'est difficile ». Mais ça veut pas dire grand-chose pour moi si elle me dit ça. Donc là c'était agréable et puis elle a regardé d'autres élèves, elle est venue me dire ensuite : « Ah, tel et tel n'arrive pas à faire ça ». Puis ça c'est vrai que c'était super. (Tatiana, t2)</p>	<p>Confiance dans ses propres compétences alliées aux compétences des spécialistes</p>

De l'analyse des entretiens ainsi que des tableaux VIII, IX et X peuvent être tirés les constats suivants.

Les 2 jeunes enseignantes qui adoptent une **POSTURE GENERALE D'ABANDON** (Aurélie, Michèle) accueillent toutes les deux un élève présentant une déficience intellectuelle dans une classe de 5 ou 6P. C'est essentiellement le trop grand décalage de l'élève d'avec les autres qui pose problème et justifie la posture d'abandon. Le fait qu'il y ait un enseignant spécialisé pour chaque situation ne semble pas permettre de développer une autre posture générale d'action, voire même renforce cette posture.

Constat lié à la posture 1 :

Certaines différences propres à l'élève sont jugées trop importantes pour permettre une intégration en classe ordinaire, même avec un soutien.

Quatre jeunes enseignants sont essentiellement dans une **POSTURE GENERALE DE LUTTE**. Trois d'entre eux (Jacques, Lorie, Salomé) luttent pour l'obtention d'une mesure d'aide par un spécialiste (enseignant spécialisé ou psychologue) car ils accueillent un élève qu'ils considèrent comme ayant des besoins éducatifs particuliers nécessitant un soutien. Il est intéressant de noter que ces trois jeunes enseignants n'ont aucun appui en classe, ni pour l'élève qui leur pose d'importants problèmes, ni pour un autre élève de la classe.

La lutte à ce niveau et liée à une telle situation peut pousser l'individu à ses extrémités.

- Jacques (t2) s'exprime en ces termes : « J'ai décidé que cette année je travaillais là, alors je fais mon maximum. Si c'en est trop, ben à la fin de l'année j'arrêterai. Mais tant que je suis dans le truc, je vais mettre l'énergie qu'il faut pour que les choses se passent bien. MAIS ! Franchement, ça m'a aussi beaucoup questionné sur combien de temps est-ce que je vais faire ce métier. (...) Je suis déjà bien usé (...). Le burn-out, j'y ai déjà pensé pour moi aussi. Certaines semaines, je me suis dit que s'il y avait encore deux semaines comme ça derrière et bien... ».
- Lorie (t2) s'exprime en ces termes : « Mais il a vraiment l'air MALHEUREUX, vraiment c'est horrible, il a une estime de lui mais au fond. Et puis au bout d'un moment, moi en plus ça... Je m'énerve... Enfin il y a des jours où je ne peux plus (...). Une fois, j'étais presque en train de pleurer. J'étais là : « Non, mais enfin... comment je fais ??? »... Ouais, je sais pas...(…). Ca m'use et je deviens nerveuse, fatiguée et je suis en souci quoi. Moi ça me... Enfin je rêve de lui quoi je veux dire...».

Carole lutte quant à elle à un autre niveau : la culture de son établissement n'est de son point de vue pas propice à l'intégration des élèves qui ont des besoins éducatifs particuliers. De ce fait, il est difficile pour elle de concevoir ses appuis dans les différentes classes avec ces visions en ligne de mire. Comme elle n'est pas titulaire, elle lutte surtout pour conserver l'idéal avec lequel elle est arrivée dans la profession concernant la prise en charge des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers à l'école ordinaire.

Constats liés à la posture 2 :

La lutte peut se situer à différents niveaux (obtention d'une mesure d'aide pour l'élève ou culture d'établissement face à l'intégration par exemple).

Les trois jeunes enseignants qui luttent pour l'obtention d'une mesure d'aide le font vis-à-vis d'un élève présentant des problèmes importants de comportement ou de développement qui retentissent sur la gestion de classe.

Au temps 2 de la recherche, une grande partie des jeunes enseignants ayant participé à cette recherche se trouvent dans une **POSTURE GENERALE D'ADHESION** (Astrid, Leslie, Laïa, Tatiana) ou **EN CHEMIN VERS UNE POSTURE GENERALE DE CREATIVITE** (Louise, Lio, Line). Toutes ces jeunes enseignantes estiment que les caractéristiques de leur élève combinées à la présence d'un réseau constitué et jugé efficace permettent une bonne gestion de la situation intégrative. Line constitue un cas particulier vu qu'elle a un élève qui pose de gros problèmes à cause de son comportement. Cet élève n'a aucune mesure d'aide. Cependant, Line dispose d'un réseau « indirect » (un enseignant spécialisé et une MCDI qui interviennent dans sa classe pour deux autres élèves, mais la soutiennent et la conseillent pour la situation de l'élève qui a des problèmes de comportement) et d'une culture d'établissement aidante et travaillant dans le sens de l'intégration.

Constats liés à la posture 3 :

Les ressources fournies par le réseau et par l'établissement sont importantes pour mener à bien un projet d'intégration.

Ces ressources peuvent permettre de cheminer vers une posture de créativité même en présence d'élèves aux caractéristiques reconnues comme difficiles à gérer (troubles du comportement).

Vu qu'elle développe un projet global de prise en charge de l'ensemble des élèves de la classe en partenariat avec l'enseignante spécialisée, Samantha va plus loin que l'adhésion et adopte une posture générale que j'ai qualifiée de créative.

Constat lié à la posture 4 :

Il existe différentes modalités de mise en œuvre des ressources disponibles.

Constat lié à la posture spécifique d'action en rapport à la présence du spécialiste :

La majorité des jeunes enseignants se rallie aux choix, propositions et modes de faire des spécialistes.

Au vu de ces différents constats, la manière de percevoir les caractéristiques de l'élève en lien avec une possible scolarité en milieu ordinaire apparaît comme centrale par rapport à la posture générale d'action adoptée par les jeunes enseignants. Ce facteur est médiatisé par la perception du soutien disponible dans le contexte (au niveau du réseau et au niveau de l'établissement essentiellement). L'enseignant spécialisé est considéré comme un élément indispensable à la bonne marche d'un projet intégratif et la manière de percevoir son rôle et son statut influence la posture spécifique d'action au sein de la classe.

La situation de Samantha met particulièrement en exergue le fait que d'autres facteurs que ceux liés au contexte entrent en ligne de compte quant au développement d'une posture générale et spécifique d'action. Il s'agit de :

- la vision fondamentale de l'intégration et de la prise en charge des élèves qui présentent des besoins éducatifs particuliers du jeune enseignant ;
- sa confiance en soi et son sentiment d'efficacité personnelle vis-à-vis de la prise en charge des élèves qui présentent des besoins éducatifs particuliers.

Vu que j'ai orienté cette analyse sur la perception par les jeunes enseignants des éléments de leur contexte, les facteurs relatifs à la personne de l'enseignant n'apparaissent pas explicitement. Cependant, ils sont présents en filigrane, l'enseignant faisant lui-même partie du réseau et sa perception des différentes strates dépendant des conceptions qu'il a de l'intégration mais aussi de sa perception de soi en tant qu'enseignant. Si ces facteurs sont rendus explicites à ce stade de l'analyse, c'est qu'ils contribuent certainement à expliquer la différence entre :

- une posture générale d'adhésion (impliquant que l'élève ne dérange pas et peut être intégré) et une posture générale de créativité (impliquant le fait de profiter des ressources pour développer une forme d'enseignement permettant à tous les élèves d'avancer ensemble tout en étant pris en compte dans leur spécificité) ;
- et une posture de ralliement (le spécialiste sait ce qu'il faut faire) et une posture de co-construction négociée (j'amène mon savoir-faire et mes idées, l'enseignant spécialisé amène son savoir-faire et ses idées, nous construisons quelque chose ensemble).

Cette première analyse du temps 2 a permis de montrer l'importance que revêtent la perception des facteurs contextuels et le statut accordé au spécialiste par les jeunes enseignants dans le développement d'une posture générale et spécifique d'action. Cette analyse a également soulevé la question des caractéristiques personnelles de l'enseignant, caractéristiques qui influencent sa perception des différents éléments du contexte, mais aussi sa posture générale et spécifique d'action. Il s'agit dès lors de mieux comprendre comment les différentes modalités liées aux facteurs contextuels se combinent aux facteurs plus personnels dans le développement des compétences ou capacités pour travailler avec des élèves qui ont des besoins éducatifs particuliers en classe ordinaire. Ceci fait l'objet de la prochaine analyse du temps 2.

6.2.2 Divers chemins d'apprentissage en situation pour travailler avec des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers

Dans le cadre des entretiens du temps 2, tous les jeunes enseignants insistent fortement sur un aspect : ils apprennent beaucoup en situation par rapport à ce qui concerne la prise en charge des élèves présentant des besoins éducatifs particuliers.

Ceci corrobore les résultats de recherche (voir par exemple Clement & Vandenberghe, 2000; Day, 1999; Stumpf & Sonntag, 2009) qui montrent que la transition de la formation à l'emploi constitue une sorte de poursuite d'apprentissage, à l'image de ce que dit Michèle (t2) : « C'est vrai que les stages c'est bien, ça nous donne un peu des repères. Mais c'est pas parce qu'on a fini notre formation qu'on a fini d'apprendre. On apprend tout le temps ».

Dans la présente analyse, il s'agit de rendre compte de la manière dont cette poursuite d'apprentissage s'effectue dans le domaine spécifiquement en lien avec cette recherche : travailler avec un élève présentant des besoins éducatifs particuliers en classe ordinaire.

Pour ce faire, je commence par décrire les différentes modalités de l'apprentissage en situation dans ce domaine et les illustre par des verbatims tirés des entretiens du temps 2. J'explique ensuite les caractéristiques de l'apprentissage en fonction des chemins qui ont été privilégiés. Enfin, je situe le degré estimé de développement des compétences de chaque jeune enseignant dans le domaine de la prise en charge des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers et montre en quoi il est lié à ces différents chemins.

L'analyse des entretiens du temps 2 rend compte de trois chemins privilégiés d'apprentissage en situation dépendant des facteurs suivants :

- les **éléments du contexte** mis en évidence dans la précédente analyse (caractéristiques de l'élève qui présente des besoins particuliers, présence d'un réseau ou non et vision de l'intégration des différents protagonistes, culture d'établissement) ;
- les **caractéristiques de l'enseignant** (expériences vécues dans le domaine, vision de l'intégration, intégration des éléments de la formation, confiance en soi).

La figure 8 illustre :

- l'ensemble des compétences citées par les jeunes enseignants en lien avec la prise en charge des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers au temps 2 de la recherche ;
- trois chemins d'apprentissage différents qui ressortent des entretiens quant à la manière de développer ces (ou certaines de ces) compétences (chemins orange, brun, jaune) ;
- les caractéristiques de ces différents chemins ainsi que les facteurs les influençant (en noir).

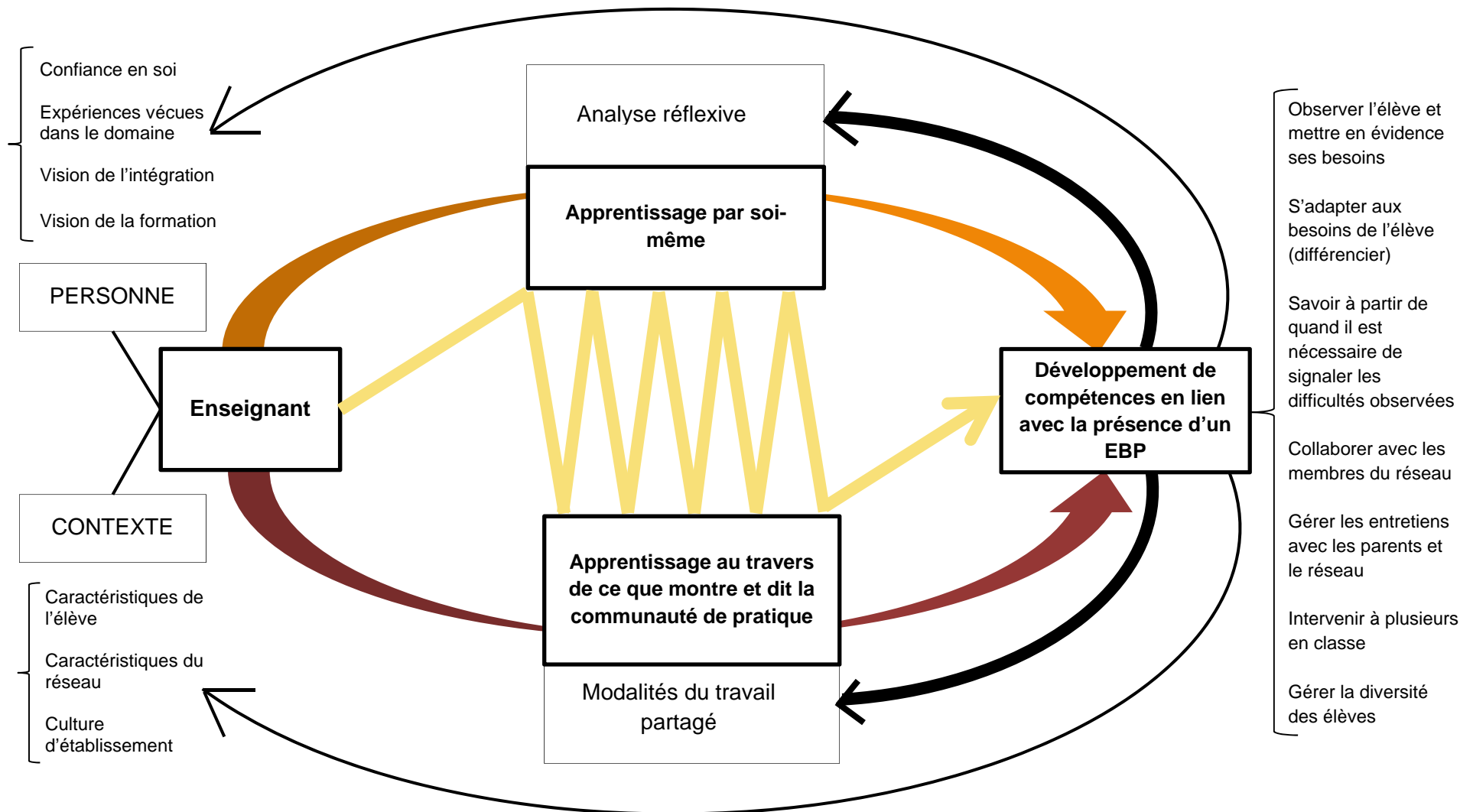


Figure 8 : Les trois chemins d'apprentissage en situation et les facteurs y relatifs

Chaque enseignant, en fonction des caractéristiques liées à sa personne et des caractéristiques liées au contexte, semble privilégier un chemin d'apprentissage en situation (orange, brun, jaune). Ces trois chemins peuvent être expliqués de la sorte :

- **chemin orange** : le jeune enseignant apprend à travailler dans une classe qui comprend des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers et développe des compétences dans ce domaine essentiellement par lui-même, à partir de ce qu'il est et de ce qu'il a retenu des stages et de sa formation. Il teste certains outils ou démarches, il expérimente, il tâtonne parfois pour trouver « ce qui marche », il réfléchit sur ses actions pour les rendre plus efficaces. Il apprend au travers de l'expérience plutôt individuelle ;
- **chemin brun** : le jeune enseignant apprend à travailler dans une classe qui comprend des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers et développe des compétences dans ce domaine essentiellement à travers ce que lui montre ou dit la communauté de pratique dans laquelle il est inséré, plus particulièrement l'enseignant spécialisé ;
- **chemin jaune** : le jeune enseignant apprend à travailler dans une classe qui comprend des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers et développe ses compétences dans ce domaine dans un aller-retour entre l'apprentissage par soi-même et l'apprentissage à travers la communauté de pratique. On peut parler de voie intermédiaire ou médiane.

La figure 8 permet d'illustrer un double mouvement signifié d'abord par les flèches de couleur (l'enseignant privilégie le chemin orange, brun ou jaune pour apprendre en situation) puis par les flèches noires (à leur tour les facteurs liés à la personne et/ou au contexte influencent la mise en œuvre de la ou des compétence(s) en fonction du chemin privilégié).

Afin de mieux comprendre ce qui amène les jeunes enseignants à privilégier l'un ou l'autre chemin d'apprentissage en situation et comment ils perçoivent leur apprentissage dans ce domaine, le tableau XI présente des verbatims sélectionnés dans les entretiens du temps 2. Les verbatims choisis font explicitement référence au travail avec un ou des élèves qui présentent des besoins éducatifs particuliers – même si les jeunes enseignants font régulièrement référence à d'autres domaines dans lesquels ils apprennent en situation durant cette première année de pratique professionnelle. Concernant les critères d'analyse ayant présidé au placement des jeunes enseignants dans un chemin plutôt que dans un autre, il est important de relever les aspects suivants :

- Claudine, Jacques, Lorie et Salomé sont quatre jeunes enseignants qui travaillent essentiellement seuls (Claudine parce qu'elle travaille dans une classe à rythme lent comprenant un effectif réduit et Jacques, Lorie et Salomé parce que l'élève qu'ils estiment avec des besoins éducatifs particuliers n'a pas ou pas encore de soutien). Pour cette raison, ces 4 jeunes enseignants ont été placés dans le chemin consistant à apprendre par soi-même. Il est important de garder en tête que ceci ne consiste pas forcément en un choix de la part des jeunes enseignants concernés, ce qui transparaît d'ailleurs dans les propos de certains d'entre eux ;
- concernant les autres enseignants, il y a forcément un mélange d'éléments entre l'apprentissage par soi-même et à travers ce que montre la communauté de pratiques. En fonction de la récurrence des éléments concernant l'une ou l'autre

voie, je les ai placés dans l'un ou l'autre chemin en fonction du chemin qu'ils semblent privilégier pour apprendre dans le domaine de la prise en charge des élèves qui ont des besoins éducatifs particuliers durant leur première année de pratique professionnelle.

Tableau XI : Voies privilégiées pour apprendre en situation dans le domaine de la prise en charge des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers et illustrations y relatives

Chemin d'apprentissage privilégié	Verbatims illustratifs
<p>Apprentissage par soi-même (situation choisie ou « subie »)</p> <p>CLAUDINE JACQUES LORIE SALOME</p>	<p>C'est un peu une continuité de formation en fait. Parce que j'ai appris là en une année énormément. Un peu toute seule en fait. Parce que j'ai dû adapter mon programme, j'ai dû faire de la différenciation à 200%, ça a été une remise en question perpétuelle. Ouais, ça m'a fait sans arrêt réfléchir sur ma façon d'enseigner, d'après les élèves en fait. (Claudine, t1 : Claudine entame sa deuxième année d'enseignement)</p> <p>C'est vrai que depuis que j'ai fini la HEP, j'ai aussi plus lu des ouvrages qui sont ciblés sur les élèves que j'ai là, des ouvrages sur les enfants à besoins, les enfants à risques. Donc ça aide aussi à savoir, y'a des pistes donc j'essaie plein de choses... Et pis ouais ben l'expérience ça fait beaucoup. (Claudine, t2)</p> <p>Que ce soit moi ou ses parents ou maintenant ses thérapeutes privés, on lui apporte ce qu'on peut, mais ce qui est difficile, c'est d'être clairement dans la classe avec des outils concrets. (...) J'aurais besoin d'avoir quelqu'un qui s'y connaît suffisamment pour donner des vrais conseils, qu'il y ait un minimum de vécu là au milieu. Parce que là j'ai beau me documenter, c'est bien joli la théorie, mais après comment faire. (Jacques, t2)</p> <p>Pour changer, pour s'adapter aux besoins de l'élève, ben il faut peut-être parfois l'aide de quelqu'un d'autre pour pouvoir changer parce que là avec X., je ne sais plus trop quoi faire et sans l'aide d'un regard extérieur ben je ne sais pas comment changer... (...) Et puis moi j'aimerais pouvoir changer dans le sens que ça aille mieux pour tout le monde, mais il me faudrait de l'aide. (...) Je veux pas forcément mettre un nom [sur ses difficultés, son trouble] mais être pas seule, pas être seule et être avec des spécialistes. (Lorie, t2)</p> <p>J'aimerais vraiment l'aider. Puis comme je ne connais pas c'est vrai que j'essaye de faire des choses et je vois que ça ne tient pas. (...) J'ai discuté avec lui, je lui ai donné des punitions déjà, j'ai remarqué que par exemple le toucher pour le calmer alors ça chez lui il fallait surtout pas que je fasse. J'avais mis en place un endroit un peu défouloir pour qu'il puisse aller un moment courir dans le couloir. (...) Mais je vais encore réfléchir à Carnaval qu'est-ce que je peux faire. (Salomé, t2)</p>

<p>Apprentissage à travers ce que montre ou dit la communauté de pratique</p> <p>ASTRID LAÏA LESLIE</p>	<p>Alors c'est vrai que la maîtresse d'intégration elle nous a bien aidées aussi. C'est elle qui a géré un peu les entretiens. (...). Non mais je pense quand même que de regarder, d'observer comment ça se passe j'ai quand même appris des choses. (Astrid, t2)</p> <p>Et puis, au niveau théorique, les intervenants connaissent beaucoup plus que moi. Donc dès que j'ai des questions je leur demande à eux, comme ça ils peuvent me répondre par rapport à B., ce qu'ils en pensent, comment ça se passe, qu'est-ce qu'il faut faire. (Laïa, t2)</p> <p>L'enseignante spécialisée c'est une énorme ressource. Je dis toujours : « Heureusement que je l'ai dans la classe ». Ben elle est là tous les jours, quelques unités comme ça, mais elle est là tous les jours, et puis c'est vrai que quand je ne sais pas quoi faire ou quand j'ai des questions, je lui demande. (Leslie, t2)</p>
<p>Apprentissage par la voie médiane (à travers ce que montre la communauté de pratique en brun et par soi-même en orange)</p> <p>CAROLE LOUISE LIO LINE SAMANTHA TATIANA</p>	<p>Mes collègues sont très froides, en tout cas moi ma collègue avec qui j'ai fait les entretiens. Des fois, j'avais mal au ventre pour les parents parce que je trouvais que c'était dur parce qu'elles disaient tac, tac : « Vous vous devez faire ça ». Je trouvais que c'était très dur. Après par contre j'ai pris une part pour ce qui était de donner une piste aux parents, ouais faire ensemble du point de vue de la collaboration... Parce que je trouve aussi important de donner aussi une main aux parents pour qu'on s'aide, pour qu'on travaille ensemble. Donc moi j'essayais plutôt de dire : « Mais on va vous aider et on va faire ensemble ». (Carole, t2)</p> <p>Alors moi je remarque que je serais un peu à « sursignaler » (rires). Alors je ne sais pas si c'est personnel ou par rapport à notre formation où on a quand même je pense beaucoup vu les difficultés, les troubles de l'attention ou des choses comme ça. Alors je ne sais pas de quoi ça vient, mais en tout cas pour moi il y aurait 3 enfants encore sur 15 où je signalerais... Et puis c'est vrai qu'en discutant avec mes collègues qui signalent peu, je me suis rendu compte que finalement j'en faisais un peu beaucoup. Il faut aussi leur laisser du temps. (Louise, t2)</p> <p>Et bien là pour cet enfant j'ai vu qu'au niveau moteur, ben par exemple s'il faut écartier les bras et les jambes en même temps, enfin faire le pantin, ça c'est impossible pour lui. J'avais envie de le signaler. Ca j'en ai parlé à une autre collègue pis je lui disais : « Est-ce que je devrais signaler ? ». Et ça elle m'a dit : « Faut encore laisser du temps ». Elle m'a aussi dit de faire attention de ne pas le surcharger d'aide. (Lio, t2)</p> <p>Mais le fait de devoir se poser des questions, réfléchir, enfin qu'ils nous préoccupent comme ça, il semble qu'il y a quand même un attachement particulier et puis je pense que c'est quand même des élèves qu'à la fin de l'année j'aurai du mal à laisser, même si c'est difficile avec eux. C'est quand même des élèves qui nous permettent de se surpasser pis je</p>

pense qu'on apprend plus avec des élèves comme ça qu'avec des élèves qui sont idéalement faits pour l'école et dans le moule traditionnel. (Line, t2)

La chercheuse : Et puis dans cette situation, vous vous êtes sentie bien soutenue par les différentes personnes : vos collègues, l'inspecteur, le psychologue ?

Line : Enormément, avec mes collègues particulièrement. Chaque fois, elles m'ont coachée, donné des pistes, avec le psychologue j'ai aussi une bonne relation : quand il y a vraiment un débordement je lui en parle (...). Donc à ce niveau-là c'est idéal un suivi comme ça. Même il y a la MCDI qui travaille périodiquement dans ma classe pour un autre élève et puis elle me donne aussi des pistes d'action, des choses comme ça donc il y a un peu tout le monde qui me donne des pistes. (Line, t2)

J'ai de la chance car j'ai une collègue qui travaille depuis des années et y'a un bon échange... Et puis après même là, nous on n'est pas des spécialistes finalement. On est des généralistes et on va demander aux spécialistes qu'elles viennent voir en classe pour qu'elles nous conseillent : « Oui, ce serait bien de faire un bilan », ou bien « Non, il faut plutôt demander à tel ou tel autre collègue », pour nous orienter. (...) J'apprends aussi à me connaître en tant qu'enseignante en fait et puis aussi comment je réagis avec des enfants avec des besoins spécifiques. Ça me permet de me remettre en question et puis d'apprendre à avoir certains comportements ou à faire certaines choses un peu différemment (...). Je veux dire que ce n'est pas un métier où j'ai appris à faire comme ça et je vais toujours faire comme ça. Alors j'apprends à changer au mieux ou j'essaie en tout cas. (Samantha, t2)

J'ai remarqué aussi par rapport aux évaluations que j'ai faites, évaluations si on peut parler comme ça, les enfants ils avaient acquis de grandes connaissances, ils avaient beaucoup de capacités et ça aussi c'est quelque chose qui est très motivant. Là, la seule chose que je me suis dit : « Ouille », c'était pendant les entretiens. Quand je discutais avec mes collègues, elles me parlaient des signalements, des choses comme ça, et puis là il y a deux, trois fois où je ne suis pas sûre. Je ne sais pas trop. Je demande un peu des conseils à gauche à droite par rapport aux enfants parce que je ne suis pas toujours très sûre de l'orientation, de ces choses-là. Je me dis : « Est-ce que c'est assez pour le signaler ? Est-ce que je ne devrais pas alarmer les parents ? ». (Tatiana, t2)

Deux jeunes enseignantes ne figurent pas dans ce tableau. Il s'agit d'Aurélie et de Michèle dont les discours du temps 2 n'ont pas permis de mettre en évidence des apprentissages significatifs dans la prise en charge des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. Ceci s'explique certainement par le fait que ces deux jeunes enseignantes sont celles qui adoptent une posture générale d'abandon (voir tableau VIII) vis-à-vis de la situation de l'élève ayant des besoins éducatifs particuliers de leur classe. Pour la prise en charge, elles décrivent toutes les deux le même fonctionnement : l'enseignante spécialisée s'occupe de l'élève quand elle est présente, autrement, l'élève a un dossier personnel

individualisé à faire lorsqu'elle est considérée comme inapte à suivre l'enseignement dispensé à l'ensemble de la classe. Michèle (t2) s'exprime de la sorte : « De la faire travailler de façon autonome, apparemment c'est un peu le seul moyen qui a été trouvé vu qu'il y avait un grand décalage entre les capacités de O. et puis les capacités des autres élèves...Du coup, j'ai assez peu besoin de m'occuper de O. et puis quand je m'en occupe c'est souvent pour les ACM ». Quant à Aurélie (t2), voici la compétence qu'elle estime développer au contact de l'élève qui a des besoins éducatifs particuliers : « Je ne sais pas comment expliquer, mais de voir quand elle peut comprendre ou pas. Enfin ça va aussi dans les objectifs à fixer, mais de vraiment pouvoir bien connaître l'élève pour savoir ce qu'il est capable de faire ou pas ».

En fonction des chemins empruntés, il est possible de ressortir certaines caractéristiques de l'apprentissage en situation, les paradigmes sous-jacents ainsi que le type d'apprentissage résultant prioritairement. Ceci est synthétisé dans le tableau XII.

Tableau XII : Caractéristiques de l'apprentissage en situation selon le chemin privilégié, paradigmes sous-jacents et type d'apprentissage résultant

Chemin privilégié	Apprentissage à travers ce que dit et montre la communauté de pratique	Apprentissage par soi-même	Apprentissage par la voie médiane
Caractéristiques de l'apprentissage en situation	Apprentissage par l'observation des pratiques des membres du réseau et par les discussions avec les membres de la communauté de pratique	Apprentissage par le tâtonnement, l'expérience et la réflexion sur l'action et l'expérience	Combinaison des deux
Paradigme sous-jacent	Confiance dans ce que montrent et disent les spécialistes et la communauté de pratique au sens large	Confiance en soi et en ses capacités à mobiliser des ressources en situation	Combinaison des deux
Type d'apprentissage dominant	Reproduction des pratiques observées ou application des conseils prodigués	Développement autonome des pratiques	Appropriation critique et réfléchie des pratiques observées, partagées et expérimentées

A partir de là, j'ai tenté de rendre compte du degré de développement des compétences (développement plutôt faible ou plutôt élevé) dans le domaine spécifique du travail avec un élève qui présente des besoins éducatifs particuliers en classe ordinaire. Pour ce faire, je propose d'utiliser un système comprenant deux axes (figure 9) :

- **l'axe de la dimension collective du travail** : le jeune enseignant est placé sur cet axe en fonction du mode de travail qu'il décrit (essentiellement seul, sur le mode de la coordination, de la collaboration ou de la coopération, en rapport aux différentes formes que peut prendre la notion de travail partagé au sens où l'entendent Marcel et al. (2007)) ;
- **l'axe du développement des compétences dans le domaine de la prise en charge d'un élève qui présente des besoins éducatifs particuliers et de la gestion de la diversité des élèves** : d'un degré de développement estimé faible à un degré de développement estimé élevé : le jeune enseignant est placé sur cet axe en fonction de l'estimation de la chercheuse, à partir de ce qui ressort des entretiens du temps 2 (et dont certains éléments apparaissent dans le tableau XII).

Les jeunes enseignants ayant privilégié le chemin de l'apprentissage par soi-même sont représentés par un point orange, les jeunes enseignants ayant privilégié le chemin de l'apprentissage en communauté de pratique par un point brun et les jeunes enseignants ayant privilégié la voie médiane par un point jaune. Michèle et Aurélie apparaissent en noir.

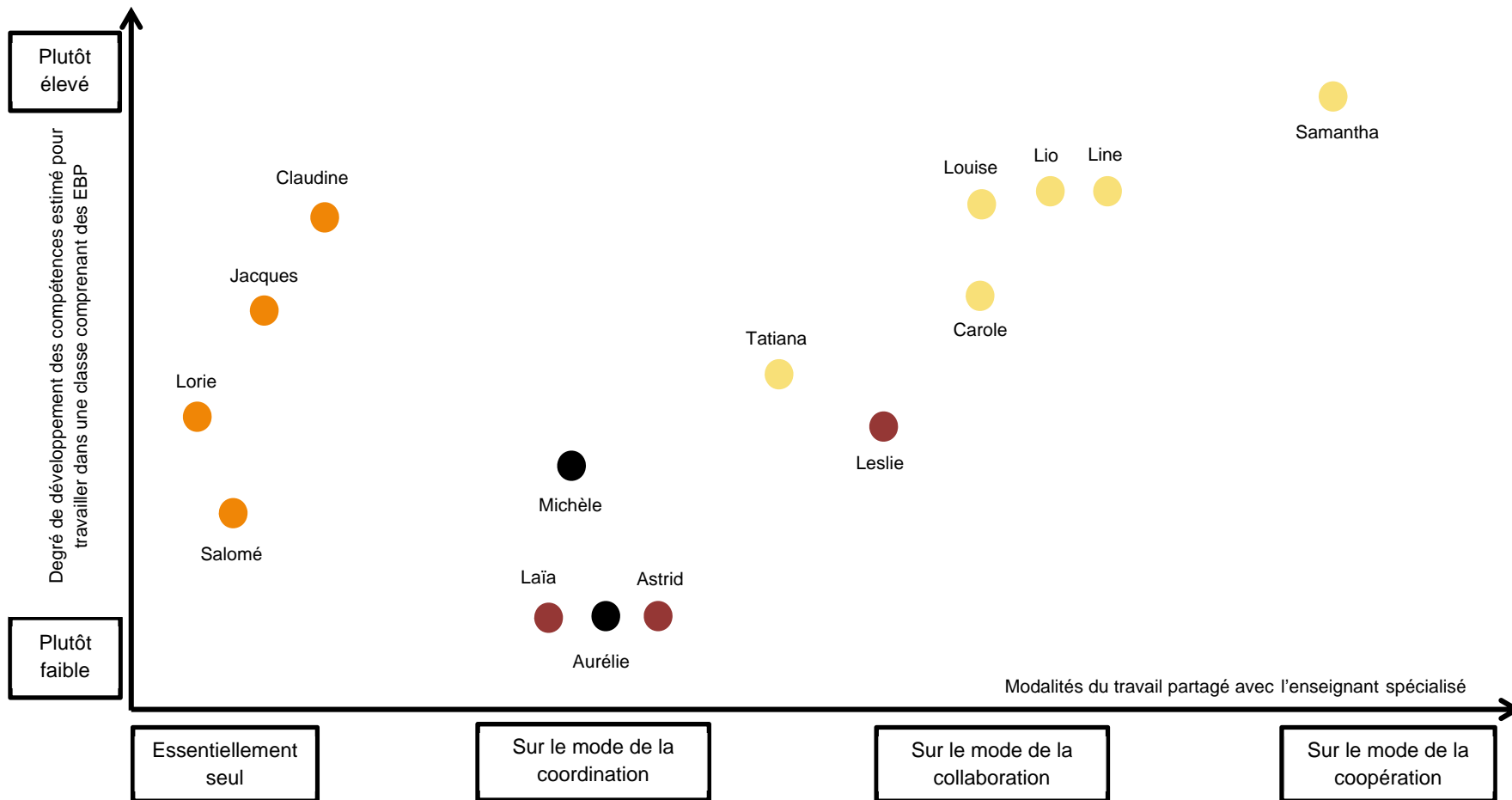


Figure 9 : Degré de développement des compétences estimé dans le domaine de la prise en charge des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers à l'école ordinaire en fonction des modalités du travail partagé

Les constats suivants peuvent être tirés de l'ensemble de cette analyse concernant les divers chemins d'apprentissage en situation dans le domaine de la prise en charge des élèves qui ont des besoins éducatifs particuliers en classe ordinaire.

Lorsque le chemin privilégié est **l'apprentissage au travers de ce que montre la communauté de pratique**, le développement des compétences va fortement dépendre des modalités du travail partagé. Ainsi, si comme dans les cas de Laïa, Astrid, Michèle et Aurélie, le travail partagé fonctionne essentiellement sur le mode de la *coordination* (= l'enseignant spécialisé centre son action sur le ou les élèves qui présentent des besoins éducatifs particuliers lorsqu'il est présent et l'élève suit comme les autres ou fait un programme largement individualisé préparé par l'enseignant spécialisé lorsqu'il est absent), les jeunes enseignants ne développent que faiblement des compétences dans ce domaine. Dans cette situation, le jeune enseignant apprend essentiellement à coordonner ses actions avec celles de l'enseignant spécialisé. Laïa (t2) illustre ceci par ses propos : « Donc finalement c'est lui (l'enseignant spécialisé) qui adapte le programme pour elle, qui adapte les évaluations et cela nous décharge beaucoup de ce côté-là. Je n'ai pas besoin de faire beaucoup plus. On collabore bien avec l'enseignant spécialisé, je lui donne chaque fois notre programme et ensuite c'est un peu lui qui gère par rapport à elle ».

Leslie privilégie également ce chemin d'apprentissage mais la modalité de travail décrite correspond davantage à une modalité de *collaboration* au sens où l'entendent Marcel et al. (2007) : l'enseignante spécialisée intervient généralement en classe, elle s'occupe d'autres élèves par moment, les deux enseignantes prévoient ensemble les activités même si chacune gère ensuite sa partie. De ce fait, le degré d'apprentissage apparaît comme plus élevé.

Le choix du chemin consistant à **apprendre essentiellement par soi-même** se doit d'être discuté. Parmi les 4 jeunes enseignants concernés, une enseignante a clairement fait un choix dans ce sens : Claudine a postulé pour une classe à rythme lent comprenant un nombre restreint d'élèves ayant des besoins éducatifs particuliers en sachant qu'elle serait seule titulaire (une telle classe comprenant un effectif réduit n'a pas droit à l'appui d'un enseignant spécialisé). Au contraire, Jacques, Lorie et Salomé se sentent contraints d'apprendre essentiellement par eux-mêmes du fait qu'ils accueillent un élève avec des difficultés telles qu'il n'a pas ou pas encore droit à un soutien, qu'il n'y a pas d'autre intervenant dans leur classe (par exemple un enseignant spécialisé qui serait attribué à un autre élève de la classe et pourrait constituer une ressource indirecte pour l'élève qui pose problème) et qu'ils décrivent peu de pratiques de collaboration plus larges, par exemple avec un collègue de duo ou des collègues de leur établissement. Claudine (t2) met le doigt sur les nombreuses compétences qu'elle estime développer : « Je ne dis pas que je vais rester 10 ans dans cette classe, je ne sais pas. Pour l'instant, je suis encore motivée, donc autant continuer parce que je pense que ça... j'apprends beaucoup de choses, je pense plus... J'ai appris beaucoup plus que si j'avais été dans une classe normale je pense ». Alors que Jacques, Lorie et Salomé insistent surtout sur le fait qu'ils ne se sentent pas outillés, qu'ils se sentent démunis et ont besoin d'aide pour parvenir à mieux gérer la situation. Ils estiment « faire ce qu'ils peuvent », à l'image de ce que dit Jacques (t2) :

Ben au début c'était un peu euh... je faisais un peu les choses au bon sens on va dire. (...) on s'en sortait mais j'aurais pas continué comme ça, enfin disons... j'avais un besoin qu'il y ait quelque chose qui se mette en place. Je n'aurais pas continué comme

ça sur deux ans, ou ni même sur une année parce que l'enfant je voyais bien qu'il avait de la peine et il me demande en fait quasiment toute mon attention.

Pour Jacques, Lorie et Salomé, la posture de lutte pour obtenir du soutien pour leur élève et pour eux-mêmes est si forte qu'ils semblent avoir de la peine à conscientiser ce qu'ils apprennent dans la situation. De leur point de vue, ils ne peuvent pas apprendre seuls par l'expérience. En analysant leurs entretiens, j'ai cependant pu relever plusieurs aspects illustratifs d'un développement des compétences dans le domaine de la prise en charge des élèves ayant des besoins particuliers et de la gestion de la diversité (au niveau de la différenciation, au niveau du partenariat avec les parents, etc.). Ceci explique leur placement estimé comme relativement élevé sur l'axe du développement des compétences dans le domaine.

Lorsque les jeunes enseignants empruntent **la voie médiane**, le degré de développement des compétences dépend en partie des modalités du travail partagé et de l'efficacité de l'apprentissage par soi-même. Lorsque les deux s'allient, à l'image de ce qui se passe chez Samantha qui instaure avec l'enseignante spécialisée un véritable partenariat et travaille sur le mode de la coopération (les deux enseignantes développent ensemble une manière de travailler impliquant tous les élèves de la classe), alors on aboutit à un degré élevé de développement des compétences pour travailler avec les élèves qui ont des besoins particuliers et plus largement gérer ensemble la diversité des élèves de la classe.

Line, Louise, Lio et Carole utilisent également la voie médiane et travaillent essentiellement sur le mode de la collaboration. Toutes les quatre semblent montrer un degré assez élevé de développement des compétences dans le domaine. Ceci s'explique en partie par leurs situations particulières : Lio et Louise travaillent toutes les deux à l'école enfantine, elles accueillent chacune un élève qui a des difficultés importantes au niveau du langage suivi par une logopédiste et pour lequel un appui DICS est prévu. Cependant la personne qui dispense cet appui intervient à leur demande. C'est donc les jeunes enseignantes qui gèrent les situations en ayant des ressources disponibles. De par son poste d'appui dans 4 classes différentes d'un même cercle scolaire, Carole travaille sur le mode de la collaboration avec diverses personnes qui présentent des modes de fonctionnement et des visions différentes. Elle se voit contrainte de choisir son propre mode de faire et apprend de ces différentes pratiques. Quant à Line, elle a dans sa classe un élève suivi par une MCDI pour des difficultés scolaires ainsi qu'un élève suivi par un enseignant spécialisé, mais c'est essentiellement grâce à la présence d'un autre élève qui présente des difficultés très importantes de comportement et qui lui n'a pas de mesure de soutien qu'elle développe des compétences dans le domaine. Elle peut le faire car elle bénéficie d'un important soutien au niveau des intervenants de sa classe et des collègues de son établissement.

D'autres aspects sont importants à relever :

- parmi les 15 jeunes enseignants ayant participé à cette recherche, une jeune enseignante effectue sa deuxième année d'enseignement à plein temps (Claudine). Elle estime avoir plus de disponibilité pour la réflexion sur les pratiques par rapport à sa première année d'enseignement. Elle s'exprime ainsi : « Je prends peut-être aussi plus de temps pour réfléchir sur ma façon de faire, sur innover des choses, sur faire de nouvelles expériences, j'ai une certaine base et je peux me permettre de réfléchir sur autre chose » (Claudine, t2) ;
- une première année d'enseignement est tellement dense et il y a des priorités. Line développe des compétences dans le domaine de la prise en charge d'un élève qui présente des problèmes graves de comportement car elle n'a pas le choix vu le dérangement que cela procure. Elle montre en quoi ceci est, de son point de vue, au détriment d'autres aspects ou compétences du métier qu'elle pourrait peut-être davantage développer si cet élève n'était pas dans sa classe : « De gérer cette situation, des fois c'est frustrant parce que le fait de devoir faire de la discipline ou de devoir gérer ça, ça nous prend aussi du temps sur la préparation des leçons où on se dit : "Oh, j'aimerais plutôt pouvoir créer du matériel ou faire des choses comme ça et je dois concentrer mon énergie sur d'autres éléments". Mais j'apprends énormément de ce côté-là » (Line, t2) ;
- le cas de Carole est également intéressant du point de vue de la poursuite d'apprentissage. Du fait qu'elle n'est pas titulaire mais travaille en tant qu'appui dans quatre classes différentes d'un même établissement, elle semble pouvoir apprendre avec moins de pression : « Je trouve ça très enrichissant parce que moi je me pose beaucoup de questions : qu'est-ce que je ferais, où j'en serais... Et puis je vois que mes collègues elles ont fait ça. Et des fois je donne aussi des idées (...). Mais c'est vrai que c'est riche et que je me dis que si l'année prochaine je me retrouve face à un cas comme ça, ben je ne serai pas démunie toute seule, larguée face à ça... Donc je me rends vraiment compte de la chance que j'ai de pouvoir vivre ça cette année » (Carole, t2).

Cette analyse menée dans le cadre du temps 2 a permis de mieux comprendre les modalités complexes de l'apprentissage en situation en dégagant trois chemins possibles d'apprentissage. Suite à cette analyse, il est permis de croire que chaque chemin peut permettre un développement important des compétences dans le domaine de la prise en charge des élèves présentant des besoins éducatifs particuliers. Cependant, certaines conditions doivent être présentes. Ainsi, lorsqu'un réseau est constitué et qu'il y a présence d'un enseignant spécialisé, les modalités du travail partagé apparaissent comme un élément déterminant dans le développement des compétences à prendre en charge un élève qui présente des besoins éducatifs particuliers et plus largement à gérer l'hétérogénéité des élèves de la classe.

6.3 Analyse inter-cas du temps 3

Dans le cadre des derniers entretiens, les jeunes enseignants font le bilan de leur première année de pratique professionnelle. Ils reviennent sur les faits qu'ils estiment marquants ou importants en rapport à la prise en charge des élèves qui ont des besoins éducatifs particuliers. Dans le cadre de cette dernière analyse inter-cas, j'ai décidé de traiter les deux aspects suivants : le fait d'être confronté à des « décisions d'orientation » pour la suite de la scolarité des élèves, ainsi que la manière d'évoquer les apports de la formation initiale face au vécu de la prise en charge des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers durant la première année de pratique professionnelle.

6.3.1 L'intégration en question : poursuite dans la classe suivante, prolongement de cycle ou classe spéciale ?

Au terme de l'année scolaire, tous les jeunes enseignants sont confrontés aux processus et procédures menant aux décisions d'orientation des élèves pour l'année scolaire suivante. Ils sont alors tenus de réfléchir à la poursuite du cursus scolaire des élèves reconnus comme ayant des besoins éducatifs particuliers et au bénéfice d'une mesure d'aide (par exemple les élèves suivis par le Service d'intégration), mais aussi plus largement à la poursuite du cursus de tous les élèves de leur classe. Examiner les différentes décisions envisagées et considérer quels types d'élèves elles concernent permet d'aller au-delà des situations qui ont la plupart du temps légitimé mon intervention en tant que chercheuse auprès de ces jeunes enseignants au début de la recherche.

Un aspect ressort alors assez clairement des entretiens du temps 3 : ce ne sont pas forcément les élèves qui ont d'ores et déjà l'étiquette d'élève ayant des besoins particuliers et qui sont au bénéfice d'une mesure d'aide qui posent le plus de problèmes dans ce processus de réflexion quant à la suite du cursus scolaire.

Afin d'illustrer ceci, j'ai procédé à un recensement de toutes les situations évoquées comme problématiques ou comme posant question aux jeunes enseignants quant à la poursuite de la scolarité dans le degré scolaire suivant (tableau XIII). Ces situations sont répertoriées dans un tableau où apparaissent les décisions d'orientation souhaitées par les jeunes enseignants et les décisions effectives (lorsqu'elles étaient connues au moment de la récolte des données du temps 3). Afin de préserver l'anonymat des répondants et des élèves, ce tableau condense l'ensemble des cas de la recherche. Les cas de Carole et Claudine n'ont pas été pris en compte dans le cadre de cette analyse vu que ces deux jeunes enseignantes ne sont pas titulaires d'une classe ordinaire. De ce fait, les chiffres qui apparaissent dans le tableau correspondent aux données transmises pour 13 classes enfantines et primaires.

Dans le tableau XIII, l'option « poursuite dans la classe ordinaire suivante » est signifiée par le mot « poursuite », ce qui signifie une poursuite dans le cursus habituel de l'école obligatoire, dans le degré ou le cycle suivant. Les situations qui apparaissent en rouge réfèrent aux situations où la proposition envisagée par l'enseignant ne correspond pas à la décision effective d'orientation pour l'année scolaire suivante. Afin de faciliter la lecture du tableau, quelques explications contextualisées concernant les différents termes ou mesures qui y apparaissent sont nécessaires (pour davantage de précisions concernant le processus

d'évaluation continue des élèves en difficulté et d'octroi des mesures d'aide ainsi que l'organisation des différentes mesures dans le canton de Fribourg, le lecteur peut consulter l'annexe 1 ainsi que le site du SESAM (<http://www.fr.ch/sesam/fr/pub/index.cfm>) :

- **prolongement de cycle** : mesure donnant la possibilité de parcourir le cycle moins rapidement que prévu (en général, reprise de l'année en cours, ce qui porte à trois années le parcours de l'ensemble du cycle au lieu des deux habituellement prévues) ;
- **raccourcissement de cycle** : mesure donnant la possibilité de parcourir le cycle plus rapidement que prévu (en général, une année au lieu de deux pour parcourir le cycle) ;
- **soutien / appui MCDI** : soutien de quelques unités hebdomadaires par un enseignant spécialisé pour les élèves présentant des difficultés ou troubles d'apprentissage ;
- **classe de développement** : classe spéciale prévue pour accueillir des élèves présentant des difficultés d'apprentissage ;
- **classe spécialisée** : classe faisant partie d'une institution spécialisée (par exemple pour des élèves ayant une déficience intellectuelle) ;
- **classe de langage** : classe faisant partie d'une institution spécialisée centrée sur la prise en charge des troubles langagiers et logopédiques.

Tableau XIII : Recension des situations particulières évoquées par les jeunes enseignants au terme de l'année scolaire

Elèves reconnus comme ayant des besoins particuliers ou considérés comme tels par treize jeunes enseignants pour l'année 2009-2010	Nombre	Orientation ou mesure estimée la plus pertinente par le jeune enseignant pour l'année scolaire suivante	Orientation ou mesure effective lorsqu'elle est déjà connue lors du 3 ^{ème} entretien
Elèves intégrés à plein temps et suivis par le Service d'intégration	7	Poursuite : 5 Classe spécialisée : 2	Ok Poursuite : 2
Elève intégré partiellement (1 demi-jour par semaine)	1	Poursuite : 1	Ok
Elèves suivis par un maître de classe de développement itinérant (MCDI)	5	Poursuite avec soutien MCDI : 1 Poursuite sans soutien MCDI : 2 Classe de langage : 1 Poursuite avec soutien MCDI + logopédie : 1	Ok Ok Ok Prolongement de cycle : 1
Elèves suivis par d'autres types d'appui (DICS, SESAM)	3	Poursuite sans l'appui : 1 Poursuite avec davantage d'appui : 1 Poursuite avec soutien MCDI : 1	Ok Poursuite avec 6 unités de soutien (le maximum possible a été octroyé) Prolongement de cycle : 1
Elèves avec problèmes jugés très importants de comportement mais sans appui en classe	3	Poursuite : 2 Prolongement de cycle : 1	Ok Prolongement de cycle : 1
Autres élèves pour qui les jeunes enseignants relèvent des besoins nécessitant un soutien ou une mesure autre que logopédie, psychologie ou psychomotricité pour l'année scolaire suivante	19	Demandes pour l'obtention d'un soutien MCDI : 11 Demandes de prise en charge par le Service d'intégration : 2 Prolongement de cycle : 4 Raccourcissement de cycle : 1 Classe spéciale (développement) : 1	? En attente des réponses Ok : 1 Prolongement de cycle : 1 Prolongement de cycle : 3 Poursuite : 1 Raccourcissement de cycle : 1 Classe spéciale (développement) : 1

L'analyse du tableau XIII complétée par l'analyse des entretiens permet les constats suivants :

- questionnés à propos des élèves qui présentent des besoins éducatifs particuliers nécessitant de leur point de vue une mesure d'aide (autre que celles dispensées par les services auxiliaires, c'est-à-dire logopédie, psychologie, psychomotricité), les jeunes enseignants de 13 classes évoquent 38 élèves ;
- la poursuite dans la classe ordinaire suivante (avec ou sans appui) est proposée comme meilleure solution dans 29 situations, le prolongement de cycle dans 5 situations et l'orientation en classe spéciale ou spécialisée dans 4 situations ;
- en fonction de l'avancement des procédures au moment de la récolte des données du temps 3, il y a une différence entre l'orientation jugée la plus pertinente par le jeune enseignant et l'orientation effective de l'élève pour 6 situations.

Je souhaite dans un premier temps revenir sur le fait que, dans 29 situations sur 38, les jeunes enseignants se positionnent (généralement en accord avec la majorité du réseau), pour une poursuite dans la classe suivante de l'école ordinaire, avec ou sans appui. Ceci se trouve en accord avec la tendance actuelle visant à favoriser au maximum la scolarisation en milieu ordinaire. Dans 9 situations sur 38, proposition est faite d'un prolongement de cycle ou d'une orientation en classe spéciale ou spécialisée. Ces cas sont intéressants à examiner.

L'analyse des entretiens montre que les 5 situations pour lesquelles la proposition jugée la plus pertinente est le prolongement de cycle concernent toutes des élèves issus de la migration. Pour 4 de ces 5 situations, il est dit soit que ces élèves n'ont pas acquis les compétences nécessaires à l'entrée dans la lecture, qu'ils présentent des difficultés liées à la langue et/ou sont jugés immatures pour poursuivre dans la classe suivante. Les jeunes enseignants ne font mention à aucun trouble ou handicap concernant ces élèves dans les entretiens. Une enseignante concernée s'exprime ainsi :

On a quand même deux enfants qui à la fin de l'année redoublent. Ce sont les deux enfants allophones. Du fait qu'ils n'ont pas décroché en français, c'est difficile la lecture, ils ne comprennent pas et tout alors les parents ils étaient d'accord. (...) Pour moi, c'est une bonne solution parce que les divers entretiens qu'on a eus avec les parents on a chaque fois dit : « Le niveau qu'ils ont maintenant, c'est ce qu'ils auraient eu besoin en octobre ». Au niveau du langage, du vocabulaire, de la compréhension, c'est ce qu'ils auraient eu besoin en octobre pour rentrer dans la lecture.

Dans un cas sur les cinq, la jeune enseignante propose la prolongation sans conviction. Elle a dû gérer la situation seule et ne voit pas quelle mesure proposer. Elle sait juste que cet élève ne peut poursuivre ainsi dans la classe suivante. Elle s'exprime ainsi à propos de l'élève allophone de sa classe qui va prolonger son cycle : « Non, mais maintenant est-ce qu'il devrait aller ailleurs ? Ca je ne sais pas. Par exemple dans une école spécialisée ? Franchement, j'en ai aucune idée. Refaire la première année, honnêtement je sais pas... ».

Les jeunes enseignants (en collaboration avec le réseau) font 4 propositions en vue d'une orientation en classe spéciale ou spécialisée. Ceci concerne :

- deux élèves avec une déficience intellectuelle jusque-là intégrées à plein temps et suivies par le Service d'intégration (proposition pour une classe spécialisée dans une institution spécialisée) ;
- une élève diagnostiquée dysphasique (proposition pour une classe de langage) ;
- un élève présentant des difficultés scolaires importantes (proposition pour une classe de développement).

Je souhaite également revenir sur les 6 situations de « non-concordance » entre l'option envisagée par le jeune enseignant et l'option choisie au final en examinant les raisons évoquées par les jeunes enseignants.

Face à ces cas de non-concordance entre la vision de l'enseignant et la décision finale, deux cas de figure apparaissent :

- dans 5 cas sur 6, l'orientation finale diffère de celle jugée la plus pertinente par l'enseignant (et la plupart du temps le réseau) car les parents s'y opposent. A ce propos, il est intéressant de constater qu'alors que 3 parents refusent une mesure de classe spéciale ou de prolongement de cycle, deux refusent que leur enfant poursuive dans la classe suivante avec un appui et préfèrent qu'il prolonge le cycle ;
- dans un cas, l'enseignante se sent en porte-à-faux avec le système qui, selon elle, devrait pouvoir s'adapter aux besoins de l'élève concernée en lui permettant de poursuivre avec un soutien, même si elle n'a pas les notes requises dans les branches fondamentales. Elle exprime son désaccord, mais se sent seule à avoir cette posture. Au final, le prolongement de cycle sera décidé pour cette élève.

En synthèse de cette analyse, nous pouvons retenir que, pour les jeunes enseignants ayant participé à cette recherche :

- la poursuite en classe régulière en demandant un appui semble la posture privilégiée ;
- le prolongement de cycle est plutôt proposé à des élèves qui ne maîtrisent pas totalement la langue du pays d'accueil ou lorsqu'il y a un problème et que l'on ne sait pas quelle mesure proposer ;
- l'orientation en classe spécialisée est avant tout souhaitée pour des élèves ayant des difficultés jugées trop importantes ou spécifiques pour poursuivre dans le circuit ordinaire ;
- les orientations jugées les plus pertinentes par les jeunes enseignants correspondent généralement aux décisions prises effectivement quant à l'orientation de ces élèves pour l'année scolaire suivante ;
- les situations où il y a discordance montrent que c'est surtout l'avis des parents qui n'était pas le même, ce qui indique peut-être que les parents n'ont pas réellement été impliqués et considérés comme des partenaires dans l'élaboration de la proposition ;

- une seule jeune enseignante envisage une orientation en désaccord non pas avec les parents, mais avec le réseau et le système dans sa manière de fonctionner. Elle aurait souhaité que son élève puisse poursuivre dans la classe suivante avec un appui alors que la décision prise a été le prolongement de cycle.

Dans le cadre de cette analyse, je me suis intéressée aux décisions d'orientation souhaitées par les jeunes enseignants concernant les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers ou rencontrant de leur point de vue des difficultés. J'ai mis en évidence les types d'élèves pour lesquels étaient proposés soit une orientation en classe spéciale soit un prolongement de cycle. Enfin, je me suis intéressée aux situations où la proposition de l'enseignant discordait d'avec la décision effectivement prise afin d'en comprendre les raisons. Cette analyse a permis de montrer qu'à côté des situations d'intégration « officielles » et des élèves d'ores et déjà considérés comme présentant des besoins éducatifs particuliers, d'autres situations posent question et aboutissent à des orientations différentes que celle qui consiste à poursuivre dans la classe ordinaire suivante avec ou sans appui.

6.3.2 La création progressive d'un savoir enseignant

Les analyses effectuées au temps 2 de la recherche ont permis de mettre en évidence l'importance accordée par les jeunes enseignants à l'apprentissage en situation ainsi que les différents chemins qu'ils privilégient pour le faire. Les entretiens du temps 3 ont donné l'occasion aux jeunes enseignants de revenir sur leur formation initiale en rapport à la pratique vécue dans le domaine de la prise en charge des élèves qui présentent des besoins éducatifs particuliers durant leur première année de pratique professionnelle.

L'analyse de ces entretiens fait ressortir deux phénomènes :

- un phénomène de **rupture** entre le temps de la formation – auquel sont associés les « savoirs de la formation » – et le temps de l'apprentissage en situation – auquel sont associés les « savoirs de la pratique » ;
- un phénomène de **réappropriation** des « savoirs de la formation » permettant la création progressive de ce que j'ai choisi d'appeler un « savoir enseignant ». Le savoir enseignant se constitue ainsi dans une zone qui permet une certaine articulation entre les savoirs de la formation et les savoirs de la pratique.

La figure 10 illustre l'ensemble du processus conduisant à la création d'un savoir enseignant :

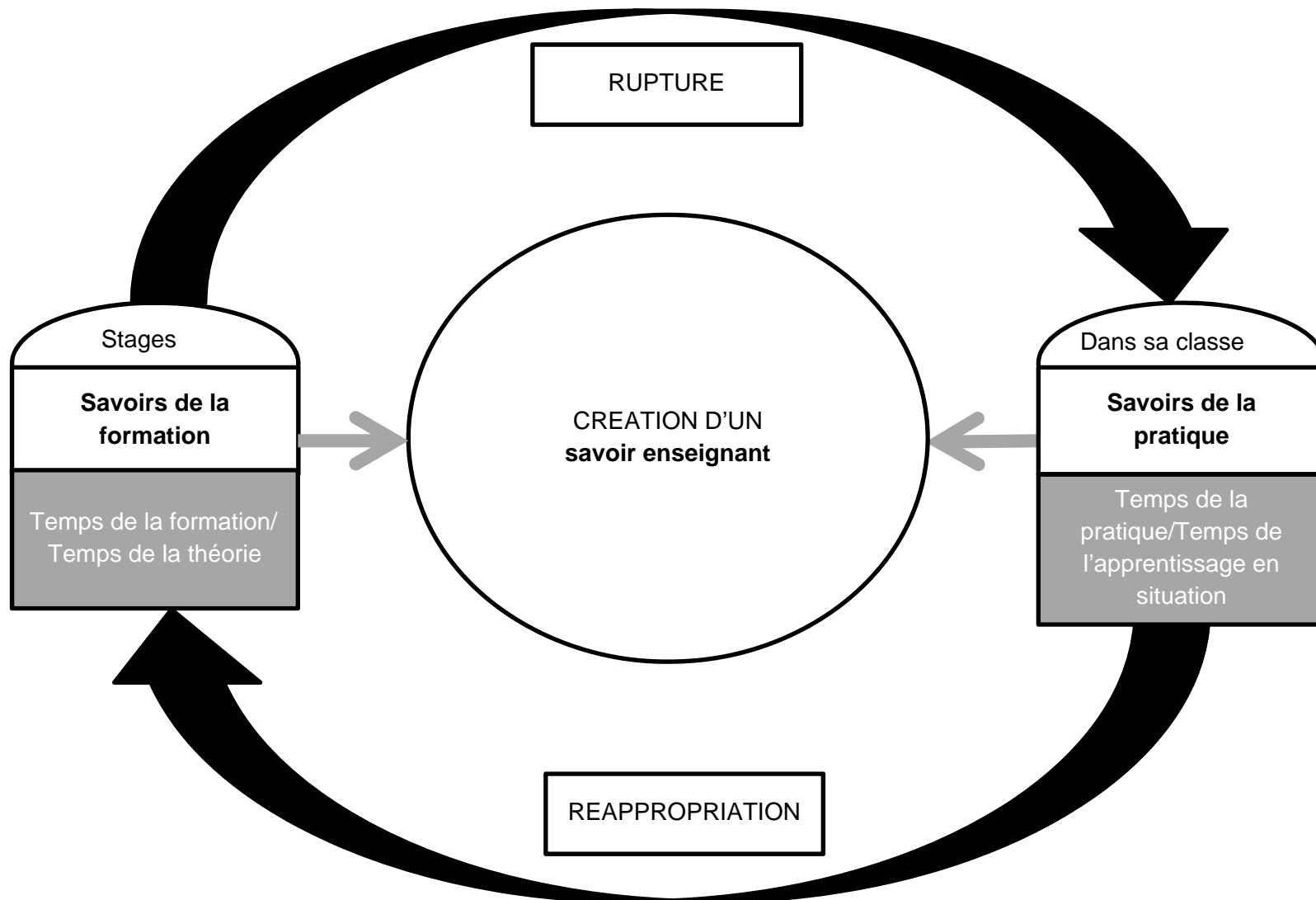


Figure 10 : Processus de création d'un savoir enseignant

La majorité des jeunes enseignants ayant participé à cette recherche exprime une **rupture** entre le temps de la formation (associé au temps de la théorie) et le temps de la pratique (associé au temps de l'apprentissage en situation). Afin de mieux comprendre les raisons de ce vécu de rupture dans le domaine de la prise en charge des élèves qui présentent des besoins éducatifs particuliers, le tableau XIV en présente des verbatims illustratifs.

Tableau XIV : Illustration du phénomène de rupture entre le temps de la formation et le temps de la pratique

Le temps de la formation	Le temps de la pratique
<p>Disons qu'en théorie j'étais bien formée. Je savais ce que c'était les troubles de l'attention, comment ils se manifestaient, je savais un peu ce qu'on pouvait faire... mais euh c'est vrai que je pense qu'il faudrait plus de pistes...</p>	<p>... mais en même temps les pistes on les trouve quand on est sur le terrain parce que... (...). Donc ouais je pense que ça c'est des choses qui nous manquent, mais qu'on apprend en étant dans notre classe, avec nos collègues, avec l'introduction à la profession. (...) Je sais pas ce qu'on pourrait faire de plus pour la formation. Ce que je veux dire, c'est qu'on est bien formés, mais après il manque toujours un peu la pratique. (Astrid, t3)</p>
<p>A la HEP, on a aussi énormément de jeux de rôle et au bout d'un moment on fait le jeu de rôle mais voilà, ça nous passe un petit peu au-dessus. On dit : « Ok je réagis comme ça ou comme ça »...</p>	<p>...mais c'est pas la même chose qu'en réalité quoi ! (Line, t3)</p>
<p>En stage, j'ai eu une classe de deuxième année primaire qui était vraiment difficile. Mais en fin de compte, elle était tellement difficile cette classe que c'est l'enseignante qui a géré, pas géré parce que c'est moi qui donnais les cours, mais j'étais là 3 semaines donc c'était quand même elle qui gérait l'enfant à difficulté. Donc j'ai pas exercé ça sur place, non pas vraiment (...). C'est normal qu'elle nous aide...</p>	<p>mais d'un autre côté, quand on débarque... (Lorie, t3)</p>

<p>Et pis ouais je trouve que notre intérêt à la HEP dépend vraiment soit de ce qu'on a vécu en stage, soit de nos convictions personnelles et puis pas vraiment par rapport au métier. Et puis du coup c'est un peu dommage...</p>	<p>→ ...et puis 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 HEP parce que quand on était à la HEP on se disait : « Ouais mais c'est des théories, moi j'aurai jamais ça dans ma classe ». (Louise, t3)</p>
<p>Alors moi je trouve que avant le milieu de la deuxième année pour moi les stages c'était de l'observation on est d'accord. Je regardais comment les maîtres travaillaient, les plans de travail, y'avait plein de choses comme ça...</p>	<p>→ ...mais finalement je n'étais peut-être pas encore assez dans le truc je pense. J'étais loin de me dire : « Mais dans deux ans tu as ta classe ! ». (Michèle, t3)</p>
<p>C'est comme ça, y'a la théorie...</p>	<p>→ ...puis après la pratique. Il y a toujours des choses qui diffèrent. (Salomé, t3)</p>
<p>J'avais déjà eu des enfants en intégration durant les stages, oui...</p>	<p>→ ... mais sur le long terme, en gardant ma ligne directrice du fundamentum, ben c'est différent que sur un mois avec 2-3 objectifs... (Samantha, t3)</p>
<p>Parce que moi en fin de compte j'ai eu aucune expérience avec le Service d'intégration avant. Dans mes stages, je n'ai jamais eu d'enfants intégrés. Ben au stage final j'avais 13 enfants, aucun problème : pas de logo, pas de psycho, rien du tout, des enfants qui passaient en première sans aucune aide....</p>	<p>→ ...donc j'étais pas forcément préparée à ça. (Tatiana, t3)</p>

L'analyse du tableau XIV et des entretiens du temps 3 permet de mettre en évidence deux aspects principaux qui, selon les jeunes enseignants, sont à l'origine de ce vécu de rupture dans le domaine de la prise en charge des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers :

- certains éléments ne s'apprennent que sur le terrain du fait que les situations de ces élèves, à chaque fois singulières, nécessitent la mobilisation de ressources différentes en fonction des contextes ;

- les périodes de stage telles qu'elles sont conçues constituent une sorte d'artefact de la réalité qui ne permet pas vraiment de travailler ce domaine, d'une part car on ne rencontre pas forcément de telles situations et d'autre part parce que les situations trop difficiles sont prises en charge par les maîtres de stage, le futur enseignant ayant déjà de nombreux autres défis à relever durant un stage de quelques semaines.

Alors que certains jeunes enseignants semblent momentanément axés sur le constat de la rupture et choisissent plutôt de faire confiance aux savoirs de la pratique (par exemple à travers ce que montre la communauté de pratique), d'autres jeunes enseignants montrent les signes d'une forme de **réappropriation** des savoirs de la formation (au sens d'une prise de sens) pouvant aboutir à la création d'un **savoir enseignant**, ainsi que l'illustrent les verbatims du tableau XV.

Tableau XV : Illustration du phénomène de réappropriation des savoirs de la formation et de création d'un savoir enseignant

	Verbatims illustratifs du processus de réappropriation	Détails du processus
Louise (t3)	<p>En formation, je faisais parce que je devais observer si mon objectif il était atteint, mais c'était pas concret, vraiment...</p> <p>...et puis là de comprendre à quoi ça me sert et de pouvoir remédier après ça et de pouvoir mettre des ateliers de remédiation en route et puis de pouvoir dire aux parents : « Mais c'est là, c'est ça qu'il faut travailler, vous pourriez travailler comme ça ». Et bien tout d'un coup, ça a pris du sens, alors que ça faisait trois ans qu'on me disait qu'il fallait observer...</p>	<p>Savoirs de la formation</p> <p>Réappropriation et prise de sens</p>
Lio (t2)	<p>Alors moi je suis impressionnée comme la théorie elle revient, ça se confirme vraiment. Ben je repensais qu'il manifestait un besoin, c'est qu'il a besoin que je le voie, il a besoin de mon attention. Comme tout se confirme. Des fois, on voit ça dans les livres, mais c'est tel quel ça !!!</p>	<p>Réappropriation et prise de sens</p>
Michèle (t2)	<p>C'est vrai qu'en première année, quand on avait ces cours d'observation, on se disait que c'était bien joli et tout...</p> <p>...mais c'est important de voir ces petites choses qui font que : « Ah là, il faut que je sois attentive parce qu'il y a quelque chose qui s'est passé et puis si je ne suis pas sur mes gardes cela peut continuer ou prendre des proportions plus grandes ». Ouais finalement, toutes ces choses qui me paraissaient un peu théoriques ça prend forme, ça prend sens.</p>	<p>Savoirs de la formation</p> <p>Réappropriation et prise de sens</p>

<p>Claudine (t3)</p>	<p>L'observation ça me paraissait très, très, très théorique quand on a eu ça à la HEP.</p> <p>...et puis là c'est des observations très spontanées, même si j'utilise quand même des grilles. J'ai mes fiches signalétiques pour chaque enfant, mais dans une classe comme ça c'est clair que l'observation c'est super important.</p> <p>...et c'est clair que j'y ai repensé à ces cours d'observation même si... (...) Oui peut-être sans forcément en être consciente parce qu'à la HEP je me disais : « C'est un peu barbant comme cours » ou alors j'en voyais pas l'utilité exactement avant et puis là en fait les acquisitions antérieures elles m'aident.</p>	<p>Savoirs de la formation</p> <p>Savoirs de la pratique</p> <p>Réappropriation et prise de sens</p>
<p>Carole (t3)</p>	<p>Mais maintenant je me rends compte encore de tout ce qui nous... pas qui nous manque en sortant de la HEP, mais oui finalement on a un gros sac à dos plein d'informations, plein de théories, plein de choses...</p> <p>...mais il faut savoir les sortir au bon moment et puis trouver les justes, trouver les bonnes. Et puis là cette année m'a vraiment permis de mettre de l'ordre dans mon sac à dos, de savoir ce que je vais chercher, où et quand, comment, pourquoi...</p>	<p>Savoirs de la formation</p> <p>Réappropriation et création d'un savoir enseignant</p>
<p>Lio (t3)</p>	<p>Au début j'étais folle. Je voulais trop faire ouais ben aussi je sors de la HEP, je pense objectifs, mettre en pratique tout ce que j'ai appris...</p> <p>...et finalement des fois il faut oublier un peu la théorie et puis j'essaie de faire des choses qui demandent moins de préparation de ma part et puis j'axe sur une autre activité. Ca j'ai aussi dû apprendre quoi... J'étais un peu trop fixée sur tout ce que j'avais appris.</p>	<p>Savoirs de la formation</p> <p>Création d'un savoir enseignant</p>
<p>Louise (t3)</p>	<p>Concernant l'observation, je sais comment m'y prendre, je sais toute la théorie, vraiment, enfin je pense que je sais comment m'y prendre...</p> <p>..mais je ne suis pas encore totalement satisfaite. Absolument pas. Et puis je trouve justement que ça ne m'est pas encore assez utile et je sens que j'en ai besoin mais je n'ai pas encore réussi à assez l'utiliser pour que ça apporte quelque chose.</p>	<p>Savoirs de la formation</p> <p>Réappropriation et création d'un savoir enseignant</p>

A travers cette analyse, j'ai tout d'abord mis en évidence et illustré des vécus de rupture d'avec la formation initiale dans le domaine de la prise en charge des élèves qui ont des

besoins éducatifs particuliers. J'ai ensuite montré, en tout cas chez certains jeunes enseignants ayant participé à cette recherche, une sorte de réappropriation progressive d'éléments de la formation. Ces éléments prennent sens dans l'exercice du métier et peuvent s'intégrer dans l'apprentissage en situation. L'ensemble de ce mouvement permet de cheminer progressivement vers ce que j'ai appelé la création d'un savoir enseignant qui intègre les savoirs de la théorie et les savoirs de la pratique.

6.4 Analyse longitudinale

Dans le but de mieux comprendre ce qui se passe au niveau longitudinal, je propose également deux analyses. La première s'intéresse aux tensions exprimées par les jeunes enseignants lorsqu'il s'agit de répondre aux besoins éducatifs particuliers des élèves en classe ordinaire. Elle montre comment les jeunes enseignants évoluent dans leur manière de penser puis de gérer effectivement ces tensions. La deuxième analyse part du constat de visions différentes concernant les notions de besoins éducatifs particuliers et de pédagogie y relative. Elle cherche alors à comprendre dans quelle mesure ces visions influencent la prise en charge envisagée puis mise en œuvre ainsi que les limites perçues à l'intégration des élèves qui ont des besoins éducatifs particuliers à l'école ordinaire.

6.4.1 Répondre aux besoins éducatifs particuliers des élèves : tension entre les valeurs d'égalité et de diversité

Ceci a été montré dans l'analyse consacrée aux compétences jugées nécessaires lors des entretiens du temps 1 de la recherche, les jeunes enseignants tiennent tous le même discours : il est nécessaire de prendre en compte les besoins particuliers des élèves et d'y répondre de la manière la plus adéquate possible. Comment vont-ils le faire ? Il semble difficile pour eux de l'imaginer concrètement tant qu'ils ne sont pas dans la situation, à l'image de ce que dit Lio (t1) : « Je dois m'adapter, répondre à leurs besoins, mais comment je vais le faire, ça je ne sais pas encore ». Plusieurs émettent certaines craintes, à l'image de Leslie (t1) qui se soucie entre autres « de savoir comment gérer, de savoir jusqu'à quel point il va falloir différencier ».

Reconnue comme nécessaire, la gestion de la différence est questionnée dès le premier entretien. Dans le domaine de l'éducation interculturelle, Ogay et Edelman (2011) proposent un outil heuristique, le « carré dialectique de la différence culturelle », illustrant la nécessaire tension entre deux valeurs ou pôles toujours présents lorsqu'il s'agit de prendre en compte la différence : l'égalité et la diversité. Selon ces auteures, la tension entre ces deux pôles est nécessaire au risque de tomber dans une exagération de la valeur diversité (qui risque d'aboutir au phénomène de culturalisation, à savoir le fait de percevoir l'élève uniquement en fonction de « sa culture ») ou dans une exagération de la valeur égalité (qui risque d'aboutir à une ignorance de la différence) (le lecteur désireux de visualiser le carré dialectique de la différence culturelle tel que présenté par Ogay et Edelman et d'obtenir davantage de précisions peut se référer au point 3.2.2 de ce travail).

Cet axe analytique guide cette première analyse longitudinale. Chaque entretien de la recherche a été analysé selon cette perspective. A partir de là, j'ai conçu une nouvelle figure qui prend appui sur le carré dialectique de la différence culturelle de Ogay et Edelman (2011).

Cette figure décrit différentes manières possibles de considérer et prendre en compte les besoins éducatifs particuliers des élèves dans le cadre scolaire. Elle commence par montrer la tension entre les valeurs opposées de l'égalité et de la diversité puis détaille les différentes formes que peut prendre une exagération dans le pôle de la diversité ou de l'égalité dans le

domaine de la prise en charge des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers à l'école ordinaire.

Ainsi, lorsque le jeune enseignant privilégie trop fortement la valeur de la diversité, le risque existe de tomber dans ce que Gremion, Noël et Ogay (2013) ont qualifié de phénomène de « handicapisation », à savoir le fait d'enfermer et de réduire en quelque sorte l'élève à son handicap ou à ses besoins éducatifs particuliers. L'analyse des entretiens montre que cette handicapisation peut prendre les formes suivantes :

- **surprotection** : l'enseignant protège exagérément son élève, lui demande moins qu'aux autres élèves ou fait en sorte qu'il ne soit pas confronté à certaines situations sous prétexte qu'il est handicapé ou présente des besoins éducatifs particuliers ;
- **sous-estimation des capacités de l'élève** : les attentes de l'enseignant envers son élève ne sont pas forcément fonction des capacités réelles de l'élève. Elles sont sous-estimées dû par exemple à la connaissance d'un diagnostic attribué à l'élève ;
- **focalisation induisant un paradoxe de l'aide** : la prise en charge proposée a tendance à assister l'élève qui a des besoins éducatifs particuliers, ce qui l'empêche de développer une certaine autonomie ;
- **focalisation induisant une stigmatisation** : une prise en charge ciblée sur l'élève, séparée ou à l'extérieur de la classe, participe à une forme d'accentuation de la différence ;
- **individualisation excluante ou à risque d'exclusion** : l'élève qui a des besoins éducatifs particuliers fait des activités différentes des autres élèves. Le paroxysme consiste à avoir deux programmes différents avec des objectifs différents : un pour la classe et un pour l'élève qui a des besoins éducatifs particuliers. L'élève est présent en classe, mais son vécu est totalement séparé de celui des autres élèves de la classe ;
- **sur-sollicitation des spécialistes** : l'enseignant repère très rapidement des besoins nécessitant le soutien de spécialistes, il a tendance à « sursignaler » ses élèves et à vouloir faire intervenir un spécialiste à la moindre difficulté.

Au contraire, lorsque c'est la valeur de l'égalité qui est trop fortement privilégiée, les besoins particuliers de l'élève risquent d'être passés sous silence au nom du principe consistant à privilégier un traitement égal pour tous. On assiste alors à une certaine ignorance des besoins de l'élève qui peut prendre les formes suivantes :

- **stimulations inappropriées** : l'élève doit faire la même chose que les autres et bénéficier du même cadre de travail. Il manque de stimulations et de réponses appropriées à ses besoins ;
- **oubli** : l'élève est présent physiquement lors des cours, mais il décroche ou fait ce qu'il peut sans que l'enseignant n'intervienne ou ne vérifie sa compréhension ;
- **sous-sollicitation des spécialistes** : l'élève risque de manquer des soutiens dont il aurait besoin à un moment donné de sa scolarité car l'enseignant ne porte que peu d'attention aux spécificités de ses élèves (difficultés particulières, besoins particuliers) et ne sollicite pas les conseils ou le soutien des spécialistes.

Alors que Ogay et Edelman (2011) thématisent l'exagération dans un pôle ou dans l'autre essentiellement en rapport au niveau individuel (effet sur la personne), l'analyse des discours des jeunes enseignants montre les conséquences d'une telle exagération sur le plan individuel, mais également sur le plan collectif. Sur le plan individuel, l'excès dans la valeur de l'égalité se traduit par une ignorance de l'élève qui a des besoins éducatifs particuliers et de ses besoins, et l'excès dans la valeur diversité par une forme de handicapation de l'élève. Sur le plan collectif, l'excès dans la valeur de la diversité se traduit par une entrave pour les élèves ordinaires et l'excès dans la valeur de l'égalité par une entrave pour les élèves qui ne se développent pas selon les normes attendues (c'est-à-dire les élèves qui ont des besoins éducatifs particuliers mais aussi les élèves par exemple plus lents ou « différents » en général).

En fonction des pôles privilégiés par les jeunes enseignants (égalité, diversité ou tension entre les deux), certaines modalités de gestion d'une classe comprenant des élèves présentant des besoins éducatifs particuliers ont pu être relevées :

- **laisser de côté, déléguer ou chercher à déléguer** la gestion de ce qui relève de la valeur diversité (gestion globale privilégiant la valeur de l'égalité) ;
- **développer une gestion ou une co-gestion responsable** de l'élève qui a des besoins éducatifs particuliers, plus largement de l'hétérogénéité des élèves, entre les valeurs d'égalité et de diversité (gestion qui prend en compte – ou en tout cas tente de prendre en compte – les tensions entre les valeurs d'égalité et de diversité) ;
- **développer une gestion essentiellement centrée sur** le ou les élèves présentant des besoins éducatifs particuliers (gestion privilégiant la valeur de la diversité).

L'ensemble de ces considérations est synthétisé dans la figure 11.

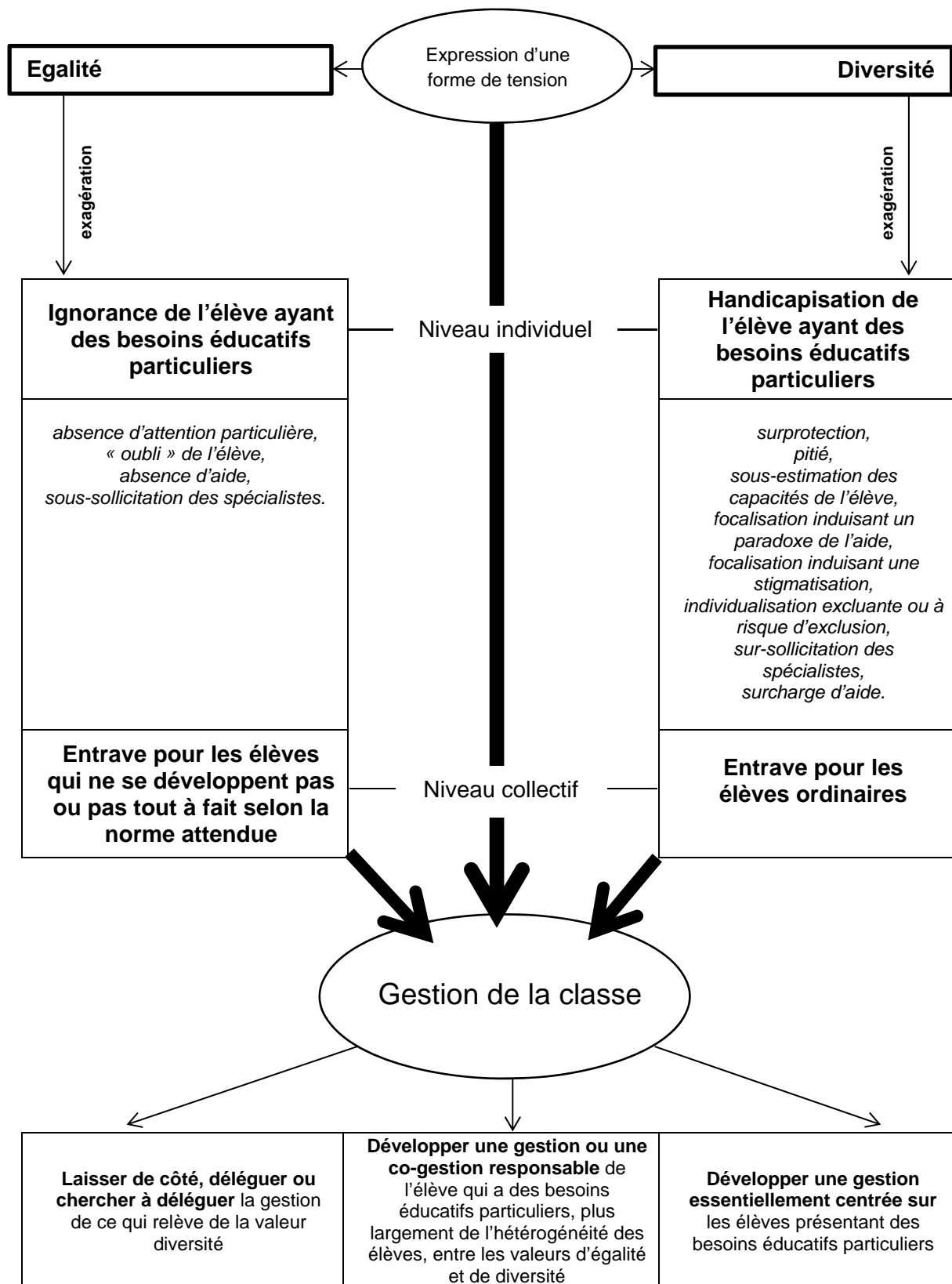


Figure 11 : Les différentes manières de considérer et prendre en compte les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers en classe ordinaire (adapté de Ogay et Edelmann, 2011, p. 59)

Le tableau XVI présente des verbatims illustrant les pôles privilégiés par chaque enseignant à chacun des temps de la recherche.

Les verbatims relevés pour le temps 1 montrent les conceptions des jeunes enseignants avant qu'ils ne prennent en charge leur classe ou au tout début de l'année scolaire. Ces verbatims permettent d'illustrer le positionnement des jeunes enseignants face à la prise en charge envisagée pour l'élève qui a des besoins éducatifs particuliers (niveau individuel) et, lorsque cela est évoqué dans le cadre de l'entretien, pour la prise en charge du groupe-classe comprenant un ou des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers (niveau collectif). L'analyse menée permet de déterminer si le jeune enseignant se situe a priori du côté du pôle de la diversité (la priorité pour l'élève qui a des besoins éducatifs particuliers est de répondre à ses besoins sans avoir forcément conscience des risques liés à une exagération dans ce sens-là), du côté de l'égalité (l'élève qui a des besoins éducatifs particuliers doit bénéficier du même traitement que les autres au nom de la valeur égalité) ou en tension entre les deux pôles (il est nécessaire de répondre aux besoins de l'élève qui a des besoins éducatifs particuliers tout en lui permettant de vivre la dimension collective et sans l'enfermer dans sa différence ou son handicap, ce que nous avons nommé la handicapisation).

La même analyse a été menée pour les temps 2 et 3. Elle rend compte des pôles privilégiés face à la gestion du groupe-classe comprenant le ou les élève(s) ayant des besoins éducatifs particuliers. Dans certaines situations, le jeune enseignant exprime une contradiction entre ce qu'il fait (la pratique) et ce qu'il souhaiterait ou aurait souhaité pouvoir faire (les conceptions, les valeurs). Lorsque ce hiatus est clairement exprimé soit au temps 2 soit au temps 3, je l'ai signifié.

Lorsque l'expression de la tension entre les pôles de l'égalité et de la diversité apparaît explicitement dans le discours, j'ai toujours privilégié le choix du verbatim en question. Lorsque la tension est présente, mais non exprimée explicitement, j'ai alors relevé les éléments du discours qui me semblaient indicateurs de cette tension.

Les synthèses intermédiaires écrites en gras et en italique s'appuient sur le ou les verbatims relevés, mais également sur une lecture analytique plus globale des entretiens.

Tableau XVI : Illustration des pôles privilégiés par les jeunes enseignants et gestion y relative

Enseignant	Verbatims illustrant le pôle privilégié ainsi que la gestion y relative
<p>Astrid</p>	<p>Temps 1 : Je pense qu'il faut déjà avoir ... savoir gérer les situations, être un peu euh... pas être dans notre truc tout droit, savoir s'éloigner un peu du programme, savoir s'éloigner de ce que l'on a prévu pour pouvoir peut-être mieux aller l'aider (...). Sinon aussi quand même faire un peu, je sais pas comment dire, essayer de ne pas trop focaliser notre attention sur cette élève. Parce que faut pas oublier qu'il y a encore des autres élèves dans la classe. Faire attention à tout le monde sans que cette élève en intégration prenne trop de place parce que je pense que des fois ça peut arriver tout à coup qu'on se focalise que sur cette élève, qu'on a un peu peur que cela se passe pas bien et puis qu'on oublie un peu le reste de la classe.</p> <p>Individuel : Diversité Collectif : Expression d'une forme de tension entre les valeurs de diversité et d'égalité (<i>une focalisation excessive sur l'élève et ses besoins risque d'entraîner une entrave à la progression des élèves ordinaires</i>).</p> <p>Temps 2 : En français, elle a des difficultés, donc elle fait beaucoup avec sa maîtresse d'intégration et puis elle a un programme pour elle, mais en math elle suit comme les autres.</p> <p>Gestion du collectif : Egalité avec délégation de ce qui relève du pôle de la diversité à l'enseignante spécialisée. Le risque de handicapisation au niveau individuel (<i>individualisation à risque d'exclusion par exemple</i>) n'est pas thématiqué.</p> <p>Temps 3 : Disons que, dans la classe, j'essayais de ne pas faire de différence entre elle et les autres, enfin quand c'était possible parce que des fois... Ouais ben c'est dur à répondre. C'est vrai qu'elle est quand même particulière, c'est clair qu'elle n'est pas comme les autres. Mais après par rapport à ma relation avec elle ben oui elle est comme les autres.</p> <p>La tension « <i>elle est comme les autres, mais elle n'est pas comme les autres</i> » est palpable dans l'entretien mais elle n'est pas clairement conscientisée.</p> <p>Gestion du collectif : Egalité avec délégation de ce qui relève du pôle de la diversité à l'enseignante spécialisée.</p>

Aurélié

Temps 1 : La difficulté que je vois, c'est peut-être par rapport au rythme d'apprentissage. Ben... ça sera quand même un autre rythme. Donc, d'adapter avec la classe et aussi l'intégrer, donc qu'elle fasse des choses différentes, mais sans la mettre à l'écart « Toi tu restes dans ton coin ». Donc, la difficulté de vraiment adapter elle ce qu'elle doit faire avec le reste de la classe et qu'il y ait quand même une sorte d'homogénéité, pas que ce soit 2 programmes, 2 choses complètement différentes, presque comme si elle n'était pas dans la classe.

Individuel : Expression d'une forme de tension entre la valeur de la diversité (adapter les activités aux capacités et besoins de l'élève) et la valeur d'égalité (permettre à l'élève de participer avec les autres et ne pas avoir 2 programmes totalement différents). Le risque de handicapisation est implicitement thématiqué (individualisation à risque d'exclusion).

Temps 2 : Elle a des difficultés, ça ne sert à rien de mettre la pression, il faut différencier parce qu'elle n'a pas le niveau. (...) Maintenant, l'enseignante spécialisée elle m'a enfin envoyé un dossier de math et un dossier de français où quand je sens qu'elle ne va pas pouvoir suivre, elle peut faire ça.

Gestion du collectif : Egalité avec délégation de ce qui relève de la valeur diversité à l'enseignante spécialisée. Le risque de handicapisation au niveau individuel n'est plus thématiqué (individualisation à risque d'exclusion ou sous-estimation des capacités de l'élève par exemple).

Temps 3 : Et puis français-math, elle était quand même beaucoup à l'écart quoi. Moi ça me faisait mal au cœur, chaque fois que je commençais les maths ou le français de dire : « Vous prenez votre classeur, B. tu prends ton dossier ». Alors ça la stigmatise presque à chaque fois en lui montrant qu'elle ne peut pas faire... C'est pour ça que je trouve qu'elle serait mieux dans une classe spéciale. Les parents ils ne veulent pas parce qu'elle serait différente si elle va ailleurs, mais moi je trouve plutôt au contraire qu'elle est plus différente là.

Gestion du collectif : Egalité avec délégation de ce qui relève de la valeur diversité à l'enseignante spécialisée.

Non-concordance avec les valeurs : La situation est mal vécue par l'enseignante car il y a de son point de vue handicapisation de l'élève (individualisation excluante).

<p>Claudine</p>	<p>La classe de Claudine est une classe à rythme lent (1^{ère} primaire sur deux ans) qui ne comprend que des élèves ayant des difficultés ou des besoins éducatifs particuliers. Le type de classe constitue en soi une mesure centrée sur la valeur de la diversité, comme l'illustrent les extraits suivants.</p> <p>Temps 1 : Comme j'en ai que 8, je les observe sans arrêt. J'ai plein de feuilles d'observation partout. Je me suis fait un grand dossier pour chaque élève où je peux noter chaque petit truc concernant son évolution dans chaque domaine, pour pouvoir adapter mon enseignement à ces élèves, surtout s'ils sont deux ans dans ma classe, j'ai intérêt d'être efficace.</p> <p>Gestion centrée sur la diversité.</p> <p>Temps 2 : C'est quand même pas le but d'individualiser. Individualiser pour chaque élève, ça serait de l'enseignement spécialisé. Et puis ça veut dire que je prendrais encore plus l'enfant sous mon aile et puis du coup, on parlait d'autonomie avant, il y en aurait encore moins... Donc là je fonctionne beaucoup sous forme d'ateliers, feuilles de route, donc chacun va à son rythme. Certains n'ont pas les mêmes ateliers que d'autres à faire. (...) Je ne mets pas les mêmes exigences pour chacun.</p> <p>Gestion centrée sur la diversité.</p> <p>Temps 3 : Sur les 4, ben y'en a un qui va aller en classe de langage et puis les 3 autres vont en deuxième avec appui MCDI. On met cet appui pour assurer ce passage en deuxième. Pour mes élèves, même si j'essaie de les rendre autonomes et responsables dans une classe à petit effectif, c'est difficile parce qu'automatiquement j'ai quand même plus de suivi sur eux, je leur apporte plus de soutien qu'une enseignante dans une classe à effectif normal peut leur apporter.</p> <p>Le risque de handicapisation dû à la gestion centrée sur la diversité (focalisation due au petit nombre et à la structure induisant un paradoxe de l'aide) est conscientisé, mais vu comme difficile à éviter.</p>
------------------------	--

Carole

Temps 1 : Un enfant qui arrive en étant aidé à rester avec les autres, autant le laisser en classe avec les autres. Après un enfant qui est vraiment, qui fait vraiment quelque chose de différent des autres, et ben autant de temps en temps le sortir, ça sera bénéfique pour lui. (...) Pour des maths ou du français, je me ferais plus de souci ça oui, parce qu'on a quand même finalement un niveau qu'il faut qu'ils atteignent pour passer en 2^{ème} ou en 3^{ème} avec des objectifs quand même plus précis. Donc là je pense que je me ferais plus de souci dans le sens de pouvoir travailler avec les autres comme il faut, que les autres atteignent vraiment ces objectifs-là et puis quand même essayer de les tirer le plus possible vers cet objectif.

Individuel : Diversité. Le risque de handicapisation (*focalisation induisant une stigmatisation par exemple*) **n'est pas thématiqué.**

Collectif : Expression d'une forme de tension entre la valeur de diversité (*répondre aux besoins particuliers des élèves*) **et la valeur d'égalité** (*permettre aux autres d'avancer dans le programme en ce qui concerne les branches dites fondamentales*).

Temps 2 : Parce qu'en intégrant les enfants, ils ont de l'aide et nous les enseignants on nous apporte aussi le soutien dont on a besoin pour les accueillir dans notre classe. Je trouve qu'on l'a vraiment suffisamment. Enfin là je vois avec la maîtresse qui est là en intégration, elle est là souvent pour ces deux enfants et puis c'est vrai qu'elle fait beaucoup pour eux, donc le soutien on l'a, l'aide on l'a et ça nous décharge. Moi je trouve que ça passe vraiment très bien. C'est vraiment des situations qui se vivent bien. Par contre, les enfants qu'on a et qui n'ont pas les aides nécessaires, ça c'est des enfants qui pour l'instant me font souci.

Gestion collective : Egalité avec délégation de ce qui relève de la diversité aux spécialistes.

Temps 3 : Je me dis que des fois ces enfants devraient avoir le droit de venir moins d'heures que les autres enfants. Parce que pour certains de rester tranquilles, de faire des efforts, de faire attention tout le temps, moi je me dis que s'ils avaient un peu de temps pour eux, un peu de temps où ils aillent faire autre chose des fois aussi pour souffler (...). Et puis je pense aussi qu'après pour les enseignants si y'avait ben une matinée où l'enfant n'était pas là, ça ferait une matinée où on pourrait aussi prendre plus de temps pour les autres, plus de temps pour observer les autres, pour aussi un peu se vider parce que c'est vrai que des fois il y a des cas qui sont quand même pesants alors toute la semaine à la fin de la semaine on n'en peut plus.

Individuel : Diversité.

Gestion collective : Egalité, avec des propositions de délégation ou de gestion partiellement séparée pour les élèves qui ont des besoins éducatifs particuliers ou des difficultés, sans que le risque de handicapisation ne soit conscientisé.

<p>Jacques</p>	<p>Temps 1 : J'ai l'impression de prime abord qu'il y a des choses qu'il faudra faire de manière différente, mais laisser aussi la place à un comportement normal entre guillemets, enfin une pédagogie normale entre guillemets pour que les autres élèves ils aient aussi cet aspect-là, pas qu'il y ait tout qui tourne autour de l'enfant handicapé. Donc pas se focaliser uniquement sur un élève et tout faire en fonction de lui parce qu'après je pense que les autres ils en pâtissent aussi.</p> <p>Individuel : Diversité.</p> <p>Collectif : Expression d'une forme de tension entre les valeurs de diversité et d'égalité (<i>une focalisation excessive sur l'élève et ses besoins risque d'entraîner une entrave à la progression des élèves ordinaires</i>).</p> <p>Temps 2 : Je devrais individualiser au niveau du choix des activités : tout ce qui est en groupe ça ne va pas du tout. Donc là, il faudrait individualiser, que lui il puisse faire son travail individuellement. Et puis, en même temps, typiquement la méthodologie de math, c'est tout prévu pour faire en groupe. Donc, il faudrait réinventer le truc. Et puis en même temps cela ferait aussi une certaine forme de mise à l'écart. Donc je ne suis pas persuadé que c'est l'idéal non plus.</p> <p>Individuel : Expression d'une forme de tension entre la valeur d'égalité (<i>utiliser la méthode de math qui se base sur le socioconstructivisme et permettre à l'élève d'apprendre à travailler avec les autres</i>) et de diversité (<i>ne pas proposer des activités de groupe à l'élève dont les spécificités rendent le travail en groupe difficile</i>). La conscience du risque de handicapation (<i>individualisation à risque d'exclusion</i>) est présente.</p> <p>Gestion collective : Tentative de gestion responsable prenant en compte les tensions entre la valeur d'égalité et de diversité au niveau individuel et collectif.</p> <p>Temps 3 : Je pense qu'il n'y a pas que lui qui m'a demandé beaucoup d'énergie et de temps, mais il en demande énormément, en tout cas proportionnellement plus que les autres, et je suis frustré. (...) Je pense que je peux dire que je me suis débrouillé, que j'ai réussi à faire avec cet élève, mais j'ai moins bien réussi à gérer tous les élèves, alors est-ce que ça en vaut la peine ?</p> <p>Gestion collective : L'enseignant a finalement privilégié le pôle de la diversité (<i>gestion essentiellement centrée sur les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers</i>).</p> <p>Non-concordance avec les valeurs : L'enseignant aurait souhaité pouvoir mieux gérer la tension entre égalité et diversité au niveau collectif, c'est-à-dire pouvoir répondre aux besoins particuliers des élèves qui en ont sans que cela soit au détriment des élèves ordinaires. Il pense ne pas avoir réussi à faire autrement car il a été seul une grande partie de l'année (il obtient 3 unités hebdomadaires de soutien pour son élève dès le mois de février et n'a pas d'autre appui en classe).</p>
-----------------------	---

<p>Laïa</p>	<p>Temps 1 : L'enseignant spécialisé viendra le mercredi matin et on aura l'expression écrite, alors oui c'est bien que cette élève fasse de l'expression écrite, mais c'est plus utile pour elle de faire de l'orthographe, de faire de la conjugaison où elle a déjà beaucoup de peine que d'écrire des textes directement. L'expression écrite, c'est déjà plus loin et puis finalement ce serait bien qu'il travaille les notions de base avec elle en dehors de la classe. Ben ça on lui a dit un peu au début de l'année avec ma collègue et puis apparemment c'est ce qu'il va faire.</p> <p>Individuel : Diversité. Le risque de handicapisation (<i>focalisation induisant un paradoxe de l'aide, focalisation induisant une stigmatisation, individualisation à risque d'exclusion</i>) est en partie thématiqué dans l'entretien, mais accepté en contrepartie de ce qu'est censé apporter le soutien.</p> <p>Temps 2 : Alors, avec mon élève intégrée, je vous avais déjà expliqué, elle est vraiment prise en charge dans la classe par l'enseignant spécialisé. Donc finalement il y a assez peu de leçons où elle est ici sans l'enseignant spécialisé quand moi je travaille. Donc finalement c'est lui qui adapte le programme pour elle, qui adapte les évaluations et cela nous décharge beaucoup de ce côté-là. Je n'ai pas besoin de faire beaucoup plus. On collabore bien avec l'enseignant spécialisé, je lui donne chaque fois notre programme et ensuite c'est un peu lui qui gère par rapport à elle.</p> <p>Gestion collective : Egalité avec délégation de ce qui relève du pôle de la diversité à l'enseignant spécialisé.</p> <p>Temps 3 : Il la prenait en dehors de la classe. Donc effectivement il ne travaillait qu'avec elle. Des fois je disais : « Mais est-ce que tu peux prendre aussi tel et tel ? », pis alors là il acceptait quand je lui demandais quoi, mais je voyais que ça l'embêtait un petit peu. (...) C'était vraiment donner tout à une élève et puis après il y en a d'autres qui peinent à côté. (...) Et en plus, ça aurait été bien pour B. (l'élève en intégration) : les quelques fois où j'ai demandé qu'il y ait quelqu'un qui aille avec elle, elle était contente parce qu'elle n'aimait pas sortir chaque fois toute seule de la classe.</p> <p>Gestion collective : Egalité avec délégation de ce qui relève du pôle de la diversité à l'enseignant spécialisé.</p> <p>Valeur : Diversité. La gestion déléguée de la diversité pourrait bénéficier à d'autres et ainsi l'élève ne se sentirait plus toute seule à avoir ce régime-là (<i>moins grande handicapisation</i>).</p>
--------------------	--

<p>Lorie</p>	<p>Temps 1 : Donc la difficulté ce serait peut-être la différenciation, que ce soit vraiment efficace. Je voudrais surtout pas tomber dans le « Ah tu peux pas faire ça, tiens fais autre chose ». Je veux pas faire de l'individualisation. Ca j'aurais peur peut-être de tomber là-dedans, même si je sais qu'il ne faut pas (...).</p> <p><i>La chercheuse :</i> <i>Pour vous c'est quoi individualiser ?</i> C'est que tu..., qu'il ne soit pas intégré en fin de compte. Quand il y a une activité, on donne toujours autre chose à faire et puis y'a toujours quelque chose de spécial pour lui. Donc ça revient un peu à le mettre de côté. Ca, je voudrais surtout pas.</p> <p>Individuel : Expression d'une forme de tension entre les valeurs de diversité et d'égalité, avec une conscience aiguë du risque de handicapisation (<i>individualisation à risque d'exclusion</i>).</p> <p>Temps 2 : En fait, vu la situation, je suis obligée d'individualiser. Ils ne vont pas tous à l'ordinateur et c'est lui qui y va. Mais en fin de compte, il y a aussi d'autres enfants qui ont des difficultés et où il faut aussi différencier par moment, même individualiser. Je n'ai pas l'impression que ça les met à l'écart. Je gère ça pour pas que ça les mette à l'écart.</p> <p>Gestion collective : L'enseignante tente de mettre en place une gestion responsable qui prend en compte les valeurs d'égalité et de diversité au niveau individuel et collectif.</p> <p>Temps 3 : Il avait besoin que je sois sèche et très cadrante. Mais ce qui est dur c'est que quand on a les 18 élèves devant les yeux, même si on est sèche avec un, en fin de compte il y a tout le monde qui est là et puis qui entend enfin...C'était : « On ne plaisante plus ». (...) Je me disais : « C'est dommage ». Après des fois il partait en cours de langue, et bien là c'était un peu différent quand il n'était pas là. C'est triste à dire...</p> <p>Gestion collective : Diversité (<i>gestion essentiellement centrée sur l'élève qui a des besoins éducatifs particuliers, surtout en ce qui concerne la « discipline »</i>).</p> <p>Non-concordance avec les valeurs: L'enseignante estime que ceci est au détriment des autres élèves. Elle aurait souhaité mettre en place une gestion en tension entre égalité et diversité au niveau individuel et collectif. Elle estime ne pas y être parvenue du fait qu'elle a dû faire face seule à la situation (aucun soutien obtenu malgré des demandes insistantes).</p>
---------------------	--

Louise

Temps 1 : Moi j'ai peur de moi faire une différence aussi, donc de trop lui prémâcher le travail ou de trop être toujours sur lui. J'ai plus peur de cette différence-là que de la différence en soi, de moi plus accentuer le fait qu'il est différent et que les autres le ressentent et qu'ils disent que la maîtresse elle aide toujours lui donc ça ça me fait peur. Donc je me dis que les autres ont droit à mon attention aussi. Mais concrètement comment je vais gérer ça, je ne sais pas.

Expression d'une forme de tension entre les valeurs de diversité et d'égalité, en rapport au niveau individuel (*focalisation induisant une stigmatisation*) **et au niveau collectif** (*une focalisation excessive sur l'élève et ses besoins risque de pénaliser les élèves ordinaires qui manqueront d'attention*).

Temps 2 : Je pense que je ne suis pas toujours objective aussi par rapport à ce qu'il a. Je me dis : « C'est normal qu'il n'arrive pas » ou... En tout cas, au niveau du langage, en discutant avec la logopédiste, je me suis rendu compte que je ne lui en demandais pas du tout assez. Je ne le fais pas répéter, s'il ne dit pas le « R », je ne lui demande pas de répéter, alors qu'un autre enfant, s'il ne le dit pas, je vais le lui demander. Alors enfin de rester objective ! Il est capable enfin ! Oui, exigeante par rapport à ses compétences, que c'est pas parce qu'il a ces problèmes-là qu'il ne faut pas être exigeante. Et puis, objective dans le sens qu'il ne faut pas tout mettre sur le fait qu'il a ces difficultés finalement. Il faut rester claire que il a sa place ici. C'est pas pour rien qu'il est en intégration, c'est pour être comme les autres. Donc j'aurais tendance à le mettre dans une prison de verre ou je ne sais pas comment on dit.

Prise de conscience d'une exagération dans le pôle de la diversité provoquant une handicapisation (*attentes et exigences en-deçà des capacités réelles, surprotection*). **A partir de là, l'enseignante tente de mettre en place une gestion responsable entre les valeurs d'égalité et de diversité.**

Temps 3 : On avait établi une relation de confiance et puis je dirais très, très forte finalement, où il avait toujours besoin de ce retour vers moi (...), pour être sûr que c'était juste, pour être sûr qu'il pouvait continuer. Et puis ben j'ai demandé en fait l'intervention de la maîtresse d'appui DICS qui était disponible pour N. (l'élève intégré) pour vraiment qu'on arrive à casser ces rituels, ces habitudes (...). Alors par exemple, ça a été la mise en place de jetons. Donc du moment qu'il commençait l'activité, il avait deux jetons, mais c'était aussi pour les autres donc ça a aussi simplifié les choses. C'était pas seulement un stop avec N., c'était aussi avec les autres. Donc ils avaient tous deux jetons au début de l'activité, ils avaient le droit de venir deux fois me demander des choses et il fallait vraiment bien réfléchir à la question importante.

Gestion responsable des tensions entre égalité et diversité au niveau individuel et collectif.

Leslie

Temps 1 : Le défi, c'est d'arriver au mieux de lui porter une très grande importance et pas de différencier pour lui, de prendre du temps de faire des petites étiquettes, de faire du matériel qu'il puisse manipuler. Et je pense que là c'est encore plus difficile car il arrive très bien à se coller aux autres et on n'y pense pas forcément. Mais c'est vrai que hier encore je me suis dit en ayant cet entretien de réseau qu'il faut que je fasse attention à lui et que je le fasse encore plus.

Individuel : Diversité. Le risque de handicapisation n'est pas thématiqué.

Prise de conscience de la tendance à être dans le pôle de l'égalité (faire avec tout le monde pareil) et à oublier le pôle de la diversité (prendre en compte les besoins particuliers de l'élève).

Temps 2 : O. [élève en intégration sociale un demi-jour par semaine] a vraiment l'enseignante spécialisée tout le temps derrière lui. Elle est là les 3 unités où lui est là et elle s'occupe que de lui. N. je l'ai quand même de temps en temps que pour moi dans le sens où il n'y a personne à côté, donc je dois aussi m'inquiéter afin qu'il puisse suivre et qu'il ne soit pas lâché en plein milieu.

Gestion collective : Egalité avec délégation de ce qui relève du pôle de la diversité à l'enseignante spécialisée. Le risque de handicapisation au niveau individuel (focalisation induisant un paradoxe de l'aide, focalisation induisant une stigmatisation par exemple) n'est pas thématiqué.

Temps 3 : Je trouve que quand on a une classe difficile comme j'ai eu cette année où il y a beaucoup de besoins particuliers pour les enfants parce que sinon ils se sentent perdus, je trouve que dans la première année d'enseignement de gérer les programmes et la différenciation c'est dur quoi. Alors je me rends compte en fin d'année que la différenciation j'ai dû un peu mettre de côté.

Gestion collective : Egalité avec délégation de ce qui relève de la valeur diversité à l'enseignante spécialisée.

Non-concordance avec les valeurs : L'enseignante souhaiterait être davantage du côté de la valeur diversité sans que le phénomène de handicapisation ne soit thématiqué.

Lio

Temps 1 : Une difficulté que je vois ce serait que je n'arrive pas à adapter mon enseignement, mes moyens à cet enfant. (...) Mais des fois il me semble que suivant le handicap j'aurais quand même un petit peu mal au cœur pour lui. Mais ça je pense que c'est une chose que je devrai travailler. Et rester naturelle, comme avec les autres. Ca sera aussi difficile parce qu'il me semble que, sans s'en rendre compte, on est quand même un peu autrement. Ouais, rester naturelle et que ce soit le plus juste possible.

Expression d'une forme de tension entre les valeurs de diversité et d'égalité au niveau individuel et en rapport aux attitudes (risque de handicapisation : *pitié*). **Concernant l'action pédagogique au niveau individuel, c'est le pôle de la diversité qui est privilégié** (*prendre en compte les besoins, adapter pour lui et expliquer aux autres quels sont ses besoins*).

Temps 2 : Je suis toujours bien attentive à lui, mais je passe vers lui comme je passe vers les autres. Mais c'est clair que je fais toujours attention quand ils arrivent, quand je vais les chercher dehors, si je dis : « Salut A., salut B. » de ne pas le louper quoi... de ne pas l'oublier. Mais autrement non, il est comme un autre dans la classe. Des fois quand il se met à parler, il ne s'arrête plus, alors comme un autre je dois aussi lui dire de se taire. Et je regrette parce que pour une fois qu'il s'exprime !... Ou s'il commence à pousser les autres comme ça, il est traité au même régime que les autres. Mais je fais toujours bien attention de ne pas le blesser ou d'éviter, sans faire exprès des fois... Ou des fois pour sortir ils ne sortent pas tous en même temps, ils vont l'un après l'autre, et bien de faire attention que ça ne soit pas toujours lui en dernier ou lui en premier aussi. Parce qu'après les autres ils ne sont aussi pas fous et ils remarquent vite... Donc vraiment le traiter comme un autre.

Conscience très aigüe du risque de handicapisation (*focalisation induisant une stigmatisation*) **lié au pôle de la diversité.**

Gestion du collectif : L'enseignante tente une gestion responsable prenant en compte les tensions entre égalité et diversité au niveau des attitudes qu'elle adopte.

Temps 3 : Je pense ouais pour une prochaine fois je me ferais moins de souci vis-à-vis de quelle attitude je dois avoir, de est-ce que je vais trop le regarder, etc... Vraiment y aller naturellement et puis comme avec les autres. (...) Mais quand même, les autres ils ne voient rien, mais il y a quand même des choses que je fais différemment. Par exemple si on travaille le vocabulaire, je l'interroge sur celui qu'il sait bien dire et puis sur les mots qu'il sait et je ne vais pas lui demander l'hippopotame peut-être... Enfin, j'ai des gestes qui ne se voient pas mais quand même pour ne pas le mettre en échec devant tout le monde.

Cheminement vers une gestion de plus en plus responsable prenant en compte les tensions entre le pôle de l'égalité et de la diversité au niveau individuel et collectif.

<p>Line</p>	<p>Temps 1 : Je me dis qu'avec 24 élèves je ne sais pas comment c'est possible. Sans doute qu'il y en a, je ne pense pas que je suis la seule dans le canton qui a une classe difficile. Après, on peut développer d'autres choses... Je ne pourrais peut-être pas mettre autant de choses en place et ça serait peut-être plus radical. Je pense que N. des fois je me dirais : « Bon ben tant pis il n'a pas compris et je le laisse où il est parce que j'en ai encore 23 autres qui me demandent de l'attention ». Là avec 12 élèves je peux prendre du temps pour chacun, c'est un privilège pour moi.</p> <p>Individuel : Diversité. Expression d'une forme de tension entre les valeurs de diversité (<i>prendre du temps pour les élèves qui ont des besoins particuliers</i>) et d'égalité (<i>avoir du temps pour les autres</i>) au niveau collectif.</p> <p>Temps 2 : L'enseignant spécialisé il était en interaction dans la classe par moments, après il le prenait un moment seul ou comme ça et puis N. avait beaucoup de demandes donc I. (l'enseignant spécialisé) croyait que c'était mieux de le prendre à l'extérieur pour répondre à ses demandes. Après, on n'a pas toujours discuté de ce qu'il faisait à l'extérieur et ça s'est avéré que N. il profitait de faire faire certaines choses avec I. que par exemple c'était un devoir et qu'il disait qu'il n'avait pas compris....Et puis c'est qu'au bout d'un moment qu'on s'est rendu compte qu'il utilisait I. pour faire des choses qu'il n'avait pas envie de faire ou qu'il avait décidé de ne pas faire et puis du coup on a essayé de remettre chaque semaine un moment dans la classe.</p> <p>Le risque de handicapation (<i>focalisation induisant un paradoxe de l'aide</i>) est conscientisé.</p> <p>Gestion collective : L'enseignante tente une gestion responsable en collaboration avec l'enseignant spécialisé afin d'éviter l'exagération dans le pôle de la diversité.</p> <p>Temps 3 : Pour R. (autre élève de la classe ayant des problèmes graves de comportement, mais pas de soutien en classe), on a envisagé l'exclusion dans le sens où il perturbait tellement la classe que là on trouvait que c'était pas juste par rapport aux autres élèves (...). Et puis je pense que dans des cas comme ça, pour le bien des autres, ça pourrait être une alternative. Mais après je ne suis pas forcément pour de rassembler ensemble (les élèves qui ont des problèmes graves de comportement).</p> <p>Gestion collective : L'enseignante tente une gestion responsable des tensions entre les valeurs de diversité et d'égalité sur les plans individuel et collectif à l'intérieur de la classe.</p>
--------------------	---

Michèle

Temps 1 : Avec l'enseignante spécialisée aussi, ça c'est sûr, là il faudra prendre contact et regarder comment on peut faire au mieux. Bon, l'enseignante spécialisée prend O. à part, c'est-à-dire qu'elle la sort de la classe quand elle vient enseigner à O. Donc c'est un peu, c'est pas vraiment de l'intég... enfin moi je trouve que c'est pas vraiment de l'intégration, parce que si c'est pour sortir O. de la classe, à quoi ça sert qu'elle soit avec la classe ?

Expression d'une forme de tension entre les valeurs de diversité (répondre aux besoins particuliers de l'élève) et d'égalité (avoir un vécu commun avec les autres élèves de la classe) au niveau individuel Le risque de handicapation (individualisation à risque d'exclusion) est conscientisé.

Temps 2 : A l'adolescence, ils (les élèves) essaient vraiment de former des groupes, de se créer un clan avec d'autres personnes qui sont semblables à eux, qui sont pareilles. (...) Ils ont des discours convenus et les actes ne suivent pas, parce que ça ne les intéresse pas. Ils sortent dans la cour et puis ouais... Et puis c'est comme ça et ils sont dans un âge où ils veulent absolument se différencier... C'est limite on rabat les autres pour se sentir mieux. Et j'ai aussi un peu peur de vouloir trop intégrer O. et puis que les conséquences soient qu'ils se moquent d'elle pour se sentir plus importants. Parce que ça ils le font, mais des fois c'est vraiment difficile. Il y a des propos parfois qui sont très, très durs à entendre et ils ne se rendent pas compte de la dureté de leurs propos.

Gestion du collectif : Egalité avec délégation du pôle de la diversité à l'enseignant spécialisé.

Non-concordance avec les valeurs: L'enseignante souhaiterait être dans une tension entre les valeurs de diversité et d'égalité au niveau individuel et collectif. Par rapport à la pratique, le phénomène de handicapation (focalisation induisant une stigmatisation voire un rejet, individualisation à risque d'exclusion) est totalement conscientisé, mais l'enseignante ne voit pas comment procéder différemment dans son contexte (26 élèves en 6P, la procédure de passage au cycle d'orientation).

Temps 3 : On a eu un moment un petit débat avec 2-3 élèves justement qui sont venus me poser la question et puis j'ai dit qu'on ne savait toujours pas. Et puis il y en a un qui a dit : « Mais de toute façon, si elle va au CO (cycle d'orientation), elle va se faire maltraiter par les autres ». Vraiment dans le souci que nous on l'a protégée, mais au CO ça ne sera plus le cas. Donc il y a aussi une assez grande lucidité là-dedans. Et puis l'autre élève qui disait « Mais tu comprends, c'est quand même bien qu'elle soit intégrée, quand on joue à la récré c'est super ». Ils sont attachés à O., c'est clair, ça c'est évident...

Gestion collective : Egalité avec délégation de ce qui relève de la diversité à l'enseignant spécialisé.

Au final, ce sont les élèves qui expriment une forme de tension entre la valeur d'égalité (l'élève a le droit d'aller au cycle d'orientation comme les autres) et de la diversité (sa situation risque d'engendrer un rejet de la part des autres élèves, ce qui ne sera pas bénéfique pour elle).

Salomé

Temps 1 : Moi, ce qui me ferait peur, c'est de ne pas voir l'enfant progresser et pis que moi je culpabilise parce que... C'est d'être désespérée parce que je ferais tout pour que l'enfant... J'ai peur de mettre en place des choses et de voir que ça ne fonctionne pas, que l'enfant ne progresse pas ou que l'enfant soit mal à l'aise dans la classe ou que j'aie pas bien réussi à l'intégrer.

Individuel : Diversité (trouver les moyens de répondre aux besoins particuliers de l'élève).

Temps 2 : Parce que c'est vrai que c'est pas facile pour lui d'avoir un suivi dans la classe non plus, vu qu'il part pour l'ergothérapeute, vu qu'il part pour la logopédiste, il loupe quand même pas mal de choses. J'aime pas trop... Bon moi je ne fais pas rattraper bien sûr ce qu'il ne fait pas en classe, parce que j'estime que ce qu'il fait à la logopédie c'est pour l'aider. Il travaille pendant qu'il est à la logopédie, l'ergothérapeute la même chose, mais comment dire ça... Je pense que pour lui ce n'est pas facile non plus. Il n'a pas vraiment un fil rouge vu qu'il sort comme ça de la classe. Je pense que c'est pas facile non plus. J'ai l'impression qu'il est moins intégré dans la classe, je ne sais pas comment dire ça...

Expression d'une forme de tension entre le pôle de la diversité (*répondre aux besoins particuliers par les séances de logopédie et d'ergothérapie*) **et le pôle de l'égalité** (*il faudrait qu'il soit en classe avec les autres pour être intégré au vécu collectif*). **Malgré ceci, l'enseignante privilégie le pôle de la diversité** (*elle a effectué un signalement supplémentaire pour que l'élève soit pris en charge en psychologie*) **sans avoir une pleine conscience des risques de handicapisation au niveau individuel** (*surcharge d'aide ou focalisation induisant une stigmatisation par exemple*).

Temps 3 : Alors on a décidé que, comme il a l'ergothérapie, comme il a la logopédie et la psychologue que, en accord avec la maman, on allait arrêter la logopédie. L'ergothérapie, il va le faire en dehors des heures de classe parce que là il partait quand même pour la logopédie plus pour l'ergothérapie, ça faisait beaucoup et on a remarqué... ouais j'sais pas, partir de la classe, de revenir y'avait pas vraiment de suivi et on voyait que c'était pas terrible pour lui et aussi pour les autres.

Pôle privilégié : Diversité.

Valeur : Prise de conscience d'une certaine exagération dans le pôle de la diversité et recherche d'un meilleur équilibre en tension entre égalité et diversité au niveau individuel.

Samantha

Temps 1 : Les appuis MCDI, en fait on est train de faire un projet. Mais pour l'instant, on fait des groupes, des ateliers et un des ateliers ils passent chez elle (l'enseignante spécialisée) en fait. Mais il y a du coup tous les enfants qui vont passer chez elle, pour pas qu'il y ait toujours le même groupe d'enfants qui ont des difficultés qui soit chez elle et puis ça coupe vite de la classe. Du coup, on a essayé de faire un peu comme ça. Et puis, pour chaque activité, on prévoit l'objectif principal, mais différents chemins pour l'atteindre. Parce qu'il y a quand même beaucoup d'enfants qui ont pas mal de difficultés. Du coup, on a vraiment fait presque 3 ateliers en un à chaque fois. Ils peuvent choisir ce qui leur convient le mieux. (...) Mais l'objectif à atteindre c'est le même en fait. Donc pour l'instant on fonctionne un peu comme ça et on va essayer de faire un projet à long terme pour voir comment on peut avancer avec toute la classe et éventuellement travailler avec la classe d'à côté aussi. On veut mélanger les enfants qui ont de la peine, ceux qui ont beaucoup de facilité, un peu mélanger.

Le risque de handicapation (*focalisation induisant une stigmatisation*) lié au pôle de la diversité est conscientisé. En collaboration avec la MCDI, la jeune enseignante conçoit un projet de gestion responsable des tensions entre les valeurs de diversité et d'égalité au niveau individuel et collectif.

Temps 2 : Je trouve que de bien atteindre juste ce qui est demandé, moi ça me convient mieux. Après c'est propre à chacun, je dis pas que c'est bien ou pas bien. Mais moi je me sens plus à l'aise si les enfants ont tous bien acquis les bases du *fundamentum* que s'ils ont vu plein de choses et que ça... (...) C'est vrai que j'ai toujours des différences, mais j'essaie de pas seulement les faire avancer (*les plus rapides*) et qu'ils aient de l'avance sur les autres, mais plutôt d'élargir et qu'on reste quand même toujours tous sur la même longueur d'onde.

Gestion responsable des tensions entre égalité et diversité.

Temps 3 : Concernant la manière dont j'ai géré l'hétérogénéité des élèves de ma classe, alors je ne suis pas frustrée et je trouve que j'ai pu m'occuper de tout le monde. Après je pense que je peux encore apprendre et que je peux faire mieux aussi. Je ne sais pas encore comment, je n'y ai pas pensé. Mais je sais que je peux.

Bilan : L'enseignante estime avoir pu gérer les tensions entre égalité et diversité au niveau individuel et collectif.

<p>Tatiana</p>	<p>Temps 1 : Lorsqu'on est tous ensemble, je lui prête un peu plus d'attention. Je regarde, j'essaie par exemple sur certaines choses de la valoriser quand elle sait. Comme là par exemple j'aime bien lui dire de se responsabiliser en aidant un camarade. Je vois qu'elle prend beaucoup de plaisir, que ça la valorise, qu'elle se sent bien.</p> <p>Individuel : Diversité, surtout en ce qui concerne les attitudes.</p> <p>Temps 2 : Chaque fois que je fais du langage, D. (l'enseignante spécialisée) reste avec elle dans la classe, au contraire de par exemple si on fait du dessin elle la prend pour aller faire d'autres choses parce qu'elle a vraiment de la facilité dans les domaines moteurs. Donc par rapport à ça on doit regarder pour qu'on puisse travailler avec elle sur le vocabulaire, sur la syntaxe, toutes ces choses-là.</p> <p>Gestion collective : Diversité. Le risque de handicapation (individualisation à risque d'exclusion) n'est pas conscientisé.</p> <p>Temps 3 : Dans mon attitude par rapport à N. (l'élève en intégration) je changerais, parce qu'au début j'ai eu vraiment de la pitié. Je me suis dit : « Mon Dieu, 37 de QI ». Bon c'est vrai que ça revient tout le temps ce mot QI, mais je me suis dit : « Mon dieu, mon dieu la pauvre ». Et j'ai vraiment été... enfin j'ai eu de la pitié pour elle et puis maintenant c'est un autre sentiment, ce n'est plus de la pitié. C'est une petite fille comme les autres en fait ! Elle a des difficultés, mais c'est pas pour autant qu'elle peut se permettre de faire certaines choses... Ca c'est par rapport à son comportement que je dis. Parce que des fois elle peut être aussi chipie (rires) et puis au début c'est vrai que je ne la reprenais pas assez parce que je me disais : « Mon dieu, mais c'est pas évident pour elle ».</p> <p>Prise de conscience d'une exagération du côté de la diversité engendrant une handicapation (pitié et surprotection). Souhait d'adopter une attitude qui soit plus dans la tension entre les valeurs d'égalité et de diversité.</p>
-----------------------	--

Construit sur la base des synthèses intermédiaires ci-dessus et de l'analyse des entretiens, le tableau XVII donne une vue d'ensemble de tous les cas de la recherche aux trois temps en ce qui concerne le pôle privilégié (Diversité, Egalité ou tension entre les deux indiquée Diversité-Egalité) au **niveau individuel (en gras)**, au *niveau collectif (en italique)* et AU NIVEAU INDIVIDUEL ET COLLECTIF (EN MAJUSCULE). La colonne de droite fait référence au bilan exprimé par l'enseignant (ce qu'il rapporte au niveau des pratiques aux temps 2 et 3 est conforme à ses valeurs et à ce qu'il souhaite faire ou le contraire).

Les couleurs attribuées à chaque pôle (brun pour égalité, jaune pour diversité et orange pour la tension entre les deux) permettent de visualiser les changements de pôle, s'il y en a, pour chaque jeune enseignant. Pour le choix de la couleur, l'aspect individuel (concernant l'élève qui a des besoins éducatifs particuliers) a été privilégié pour le temps 1 alors que l'aspect collectif a été privilégié pour les temps 2 et 3.

Tableau XVII : Situation de chaque enseignant quant aux pôles privilégiés aux trois temps de la recherche

Enseignants	Pôle privilégié au temps 1	Pôle privilégié au temps 2	Pôle privilégié au temps 3	Bilan de l'enseignant
Astrid	Diversité <i>Diversité-Egalité</i>	<i>Egalité</i> Diversité : déléguée	<i>Egalité</i> Diversité : déléguée	Satisfaisant.
Aurélie	Diversité-Egalité	<i>Egalité</i> Diversité : déléguée	<i>Egalité</i> Diversité : déléguée	Non-satisfaisant. L'enseignante estime que l'élève est stigmatisée de par son traitement séparé.
Claudine	Diversité	DIVERSITE	DIVERSITE	Satisfaisant. La classe à rythme lent comprend 8 élèves qui ont des difficultés ou des besoins particuliers et permet l'attention sur le pôle diversité.
Carole	Diversité <i>Diversité-Egalité</i>	<i>Egalité</i> Diversité : déléguée	<i>Egalité</i> Diversité : déléguée	Mitigé. L'enseignante estime qu'il manque de mesures d'aide pour certains profils d'élèves.
Jacques	Diversité <i>Diversité-Egalité</i>	RECHERCHE D'UN EQUILIBRE DIVERSITE-EGALITE	DIVERSITE	Non-satisfaisant. L'enseignant estime n'avoir pas pu assez s'occuper des autres élèves à cause de sa « focalisation obligée » sur le pôle de la diversité.
Laia	Diversité	<i>Egalité</i> Diversité : déléguée	<i>Egalité</i> Diversité : déléguée	Satisfaisant. Cependant, de l'avis de l'enseignante, le soutien hors classe dispensé par l'enseignant spécialisé pourrait aussi bénéficier à d'autres élèves en difficulté (gaspillage des ressources)

Lorie	Diversité-Egalité	RECHERCHE D'UN EQUILIBRE DIVERSITE-EGALITE	DIVERSITE	Non-satisfaisant. L'enseignante estime que l'attitude qu'elle a dû avoir en fonction de l'élève qui a des besoins particuliers est au détriment du climat de classe et donc des autres élèves.
Leslie	Diversité	<i>Egalité</i> Diversité : déléguée	<i>Egalité</i> Diversité : déléguée	Insatisfaisant. L'enseignante estime avoir été trop dans l'égalité et n'avoir pas assez différencié. Elle souhaite faire autrement l'année suivante.
Louise	DIVERSITE-EGALITE	RECHERCHE D'UN EQUILIBRE DIVERSITE-EGALITE	RECHERCHE D'UN EQUILIBRE DIVERSITE-EGALITE	Satisfaisant
Lio	Diversité-Egalité	RECHERCHE D'UN EQUILIBRE DIVERSITE-EGALITE	RECHERCHE D'UN EQUILIBRE DIVERSITE-EGALITE	Satisfaisant
Line	Diversité <i>Diversité-Egalité</i>	RECHERCHE D'UN EQUILIBRE DIVERSITE-EGALITE	RECHERCHE D'UN EQUILIBRE DIVERSITE-EGALITE	Satisfaisant
Michèle	Diversité-Egalité	<i>Egalité</i> Diversité : déléguée	<i>Egalité</i> Diversité : déléguée	Insatisfaisant. L'enseignante estime que l'élève est stigmatisée de par son traitement spécial. .
Salomé	Diversité	DIVERSITE	DIVERSITE	Mitigé. L'enseignante estime n'avoir pas vraiment réussi à gérer la situation, au niveau individuel et collectif.
Samantha	DIVERSTE-EGALITE	RECHERCHE D'UN EQUILIBRE DIVERSITE-EGALITE	RECHERCHE D'UN EQUILIBRE DIVERSITE-EGALITE	Satisfaisant
Tatiana	Diversité	DIVERSITE	RECHERCHE D'UN MEILLEUR EQUILIBRE DIVERSITE-EGALITE	Mitigé. L'enseignante estime avoir exagéré du côté de la diversité concernant ses attitudes. Elle souhaite faire différemment si elle accueille à nouveau un élève présentant des besoins éducatifs particuliers.

En complément du tableau XVII proposant une vision longitudinale individuelle, le tableau XVIII rend compte du nombre de jeunes enseignants concernés par chaque pôle à chaque moment de la recherche. A nouveau, le temps 1 rend compte de la dimension individuelle alors que les temps 2 et 3 rendent compte de la dimension collective, la prise en charge des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers ne pouvant être thématifiée en dehors de la gestion de l'ensemble des élèves de la classe.

Tableau XVIII : Tableau de synthèse concernant les pôles privilégiés par les jeunes enseignants aux trois temps de la recherche

	Temps 1	Temps 2	Temps 3
DIVERSITE	9	3	4
EGALITE	0	6	6
DIVERSITE – EGALITE	6	6	5

Légende du tableau :

DIVERSITE = centration sur le pôle diversité
 EGALITE = centration sur le pôle égalité avec délégation du pôle diversité
 DIVERSITE-EGALITE = expression d'une forme de tension entre le pôle diversité et le pôle égalité au niveau individuel / gestion tentant de prendre en compte cette tension au niveau individuel et collectif

Alors qu'aucun enseignant ne privilégie la valeur de l'égalité au temps 1, on passe à 6 enseignants aux temps 2 et 3 de la recherche. Cette manière de privilégier l'égalité se fait non pas en laissant de côté ce qui relève du pôle de la diversité, mais en le déléguant ou en le déléguant en grande partie à l'enseignant spécialisé ou aux spécialistes.

Lorsqu'il n'y a pas d'enseignant spécialisé attribué à la situation (Claudine, Jacques, Lorie, Salomé), les jeunes enseignants décrivent soit la mise en place progressive d'une gestion responsable donnant plus ou moins de satisfaction (Jacques au temps 2, Lorie au temps 2) soit une focalisation sur la gestion de ce qui relève de la diversité (Salomé, Jacques au temps 3, Lorie au temps 3). De l'avis de Jacques, ceci a constitué un choix par défaut : « Alors voilà, soit on s'occupe de lui, soit on décide de l'ignorer, de le laisser dans un coin et puis je ne pense pas que ce soit la solution. Je sais que ça a eu été fait précédemment mais... voilà » (Jacques, t2).

Au temps 1 de la recherche, il se trouve autant de jeunes enseignants pour thématiser une forme de tension au niveau individuel qu'au niveau collectif (même si la tension au niveau collectif n'apparaît pas dans le tableau de synthèse XVIII). L'exagération dans la diversité est donc autant thématifiée sur le plan individuel (conséquences sur l'élève) que sur le plan collectif (conséquences sur les autres élèves). Comment prendre en compte les besoins des élèves qui ont des besoins éducatifs particuliers sans que cela soit au détriment des autres élèves semble de ce fait une préoccupation tout aussi importante pour les jeunes

enseignants que celle d'éviter une prise en charge qui stigmatiserait ou risquerait de renforcer le handicap chez l'élève lui-même.

Alors que, pour une partie des jeunes enseignants, les tensions entre les valeurs de diversité et d'égalité ne semblent pas vraiment conscientisées, il se trouve des jeunes enseignants qui prennent conscience au fur et à mesure de la recherche de cette nécessaire tension entre l'égalité et la diversité. C'est par exemple le cas de Louise qui tient à rectifier un propos qu'elle avait tenu lors du premier entretien, quand elle avait dit qu'elle considérait N. comme « un élève comme les autres ». Au temps 2 de la recherche, elle s'exprime ainsi à propos de l'élève de sa classe qui présente des besoins éducatifs particuliers : « Je dirais maintenant que c'est un *enfant* comme les autres, mais je ne dirais plus que c'est un *élève* comme les autres ». D'autres jeunes enseignants ne semblent pas ou pas encore conscients de cette tension, à l'image de Leslie (t1) à qui je pose la question suivante : « Donc, vous ne voulez pas devoir individualiser totalement, c'est-à-dire avoir un enfant intégré qui fait à quelque part quelque chose de toujours différent des autres ? ». Elle répond : « Je pense que c'est faisable, mais en tant que jeune enseignante je trouve que c'est un gros boulot... Après ça dépend. Si dans le comportement y'a tout qui se passe bien et qu'il arrive à rester un moment tranquille et à faire l'activité qu'on lui demande, alors c'est sans problème ».

Il arrive que le risque de handicapisation au niveau individuel (pour l'élève en question) soit conscientisé, mais justifié :

- Par exemple au nom du « bien de l'élève », dans le cas de la situation décrite par Laïa (t 1) :

Je pense effectivement qu'elle [l'élève ayant des besoins éducatifs particuliers] n'est pas forcément à l'aise du fait qu'elle a cette aide particulière. Mais elle accepte tout à fait de partir de la classe.

La chercheuse : Mais ça vous le voyez comment ?

Laïa : On me l'a dit en fait. C'est ma collègue qui m'a dit qu'elle n'aimait pas trop partir de la classe parce que ça marquait vraiment la différence. Mais en même temps elle le fait, elle râle pas du tout, parce qu'elle sait que c'est pour son bien.

- Ou au nom d'un choix « réfléchi, pesé et mesuré », aucune solution n'étant considérée comme totalement bonne ou mauvaise, par exemple dans le cas de Samantha (t 2) :

Mais à quelque part je sais aussi que des fois il y a besoin, besoin je ne sais pas, mais on peut présenter d'autres solutions, comme par exemple aller dans une classe spéciale, qui peuvent être très favorables et qui peuvent impliquer un changement ou une contrepartie qui est peut-être pas forcément perçue de manière positive, mais qui a une autre contrepartie qui va faire la balance. Enfin... dans tout on ne peut pas dire qu'il y a tout qui va bien je veux dire... Y'aura de toute façon une contrepartie à quelque part. Partout, il y a un équilibre je veux dire... C'est physique, on ne peut pas avoir que du bien et puis pas de mal.

Dans le cadre de cette analyse, j'ai tenté de rendre compte de la manière de thématiser ou non les tensions entre les valeurs d'égalité et de diversité des jeunes enseignants confrontés à l'accueil d'un ou plusieurs élèves ayant des besoins éducatifs particuliers en classe ordinaire. J'ai montré que cette tension n'est pas toujours clairement exprimée et

conscientisée par les jeunes enseignants et qu'elle peut s'exprimer sur des plans différents (individuels et collectifs, sur le plan des apprentissages ou des attitudes). J'ai également mis en évidence différentes manières de gérer cette tension lorsqu'il s'agit de gérer effectivement une classe ordinaire comprenant des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers.

6.4.2 Sens donné à la notion de besoins éducatifs particuliers et à la pédagogie y relative

La deuxième analyse longitudinale a pour but de montrer comment le sens attribué par les jeunes enseignants à la notion de besoins éducatifs particuliers influe sur la pédagogie envisagée puis généralement mise en œuvre ainsi que sur la vision des jeunes enseignants des conditions et limites à l'intégration au terme de l'année scolaire.

Cette analyse s'appuie sur le continuum de l'intégration scolaire proposé par Beauregard et Trépanier (2010). Ce continuum illustre les différentes formes que peut prendre le concept d'intégration scolaire en fonction de différents modèles théoriques sous-jacents. La gauche du continuum est sous-tendue par un modèle plutôt individuel et médical. Une telle vision implique que l'on se centre prioritairement sur les incapacités des élèves dont on attend essentiellement que, s'ils sont intégrés, ce soit eux qui s'adaptent à la structure scolaire en place. À droite du continuum, le modèle social et anthropologique considère les difficultés scolaires d'un élève davantage comme une conséquence de ses interactions avec son environnement que comme une conséquence de ses incapacités. Le centre du continuum est sous-tendu par un modèle environnemental qui considère l'interaction entre les facteurs personnels et environnementaux (pour davantage de précisions, voir le point 3.1.1.3 du cadre théorique).

L'analyse du sens donné par les jeunes enseignants à la notion de besoins éducatifs particuliers ainsi qu'à la pédagogie y relative permet de situer leur positionnement sur ce continuum.

Un premier aspect est important à relever. La majorité des jeunes enseignants parle des besoins éducatifs particuliers ou des spécificités des élèves avant tout en termes de *manque*, à l'image de ce que dit Carole lorsqu'elle s'exprime au temps 1 sur une expérience de stage : « C'est un enfant qui est différent à gérer, avec qui on doit être moins exigeant sur certaines choses parce qu'il ne peut pas rester assis aussi longtemps que les autres pendant qu'on parle par exemple. Mais je trouvais que c'était un enfant qui montrait son envie de bien faire, mais qui n'arrivait pas ». Pour cette raison, le terme de « déficit » a été choisi pour entrer dans la figure 12 en mettant en évidence deux manières de l'envisager : le **déficit en tant que caractéristique endogène de l'enfant** ou le **déficit comme quelque chose qui implique davantage l'environnement**.

De cette première distinction découlent trois manières d'aborder la notion de besoins éducatifs particuliers : une **vision individuelle et médicale**, une **vision caritative** et une **vision environnementale**. Ces différentes visions ont été repérées dans les entretiens. Elles correspondent, en tout cas pour deux d'entre elles (vision médicale et vision environnementale) à des visions traditionnellement décrites dans la littérature (voir par exemple Beauregard & Trépanier, 2010; Lambert, 1986; Rochat, 2008).

L'analyse des entretiens a montré que chaque jeune enseignant avait tendance à privilégier une de ces manières de voir les choses. Ceci a permis que chaque enseignant soit relié à une vision en particulier même si certains passages des entretiens montrent la co-existence de plusieurs visions (notamment la vision individuelle et médicale et la vision caritative).

La vision privilégiée influence à son tour la pédagogie envisagée ou mise en œuvre par rapport aux élèves qui présentent des besoins éducatifs particuliers ou sont considérés comme tels. Ceci constitue le 3^{ème} étage de la figure 12. Celle-ci est présentée d'abord globalement, avant d'être décortiquée progressivement en fonction de chaque vision et illustrée de verbatims provenant des 2 premiers temps de la récolte de données.

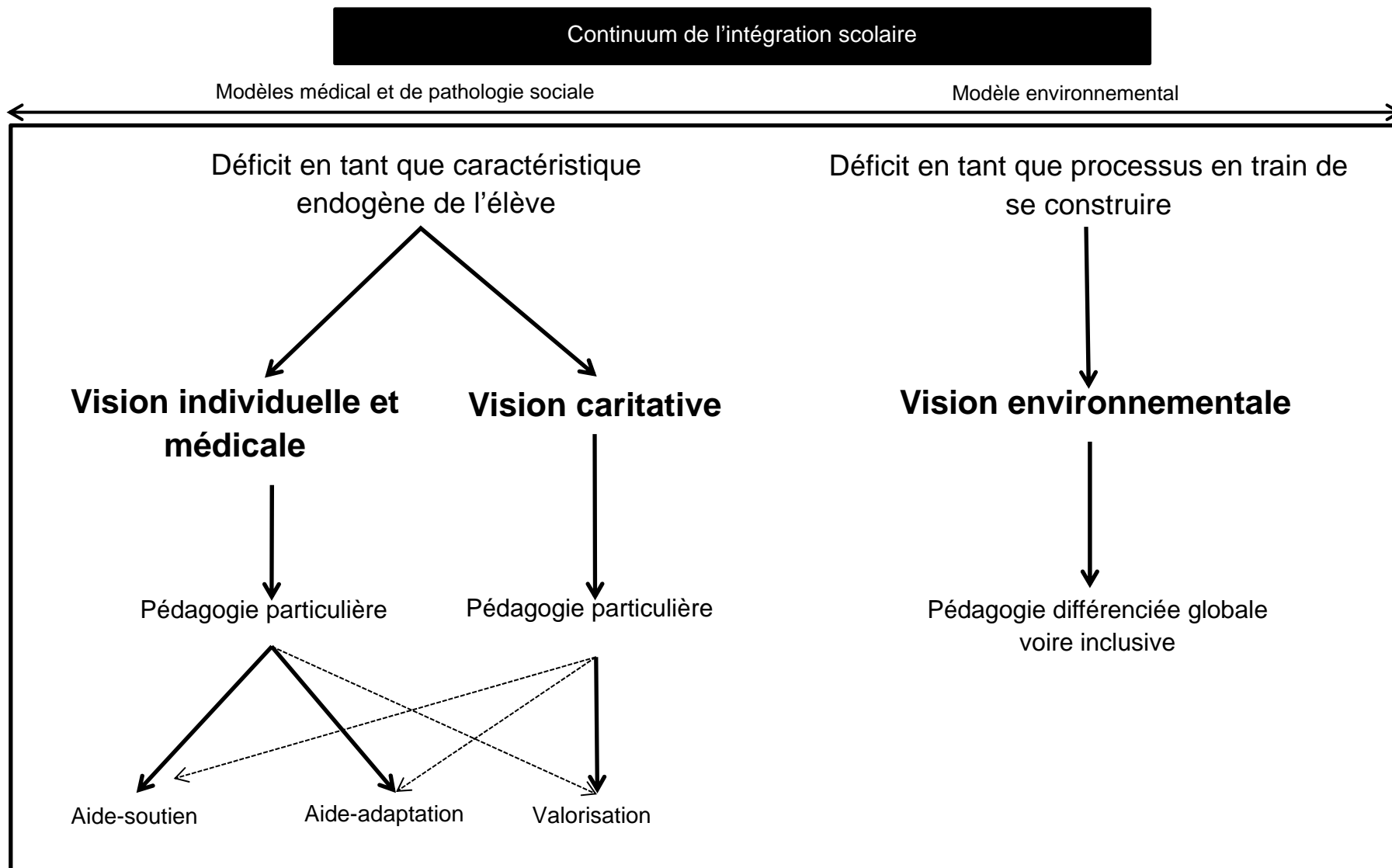


Figure 12 : Les trois visions de la notion de besoins éducatifs particuliers repérées dans les discours (à partir de Beaugard et Trépanier, 2010, p. 38)

Continuum de l'intégration scolaire

← Modèles médical et de pathologie sociale →

Déficit en tant que caractéristique endogène

Dans l'optique d'une vision individuelle et médicale,

- Le déficit est vu comme une donnée interne, fixe et immuable relevant essentiellement du domaine médical.
- Le diagnostic et les mots utilisés légitiment ce point de vue.
- Il y a quelque chose d'inscrit dans la personne d'où la mise en évidence de limites et de seuils de capacité chez les élèves.
- Ceci conditionne ce que l'on peut attendre de l'élève quant à ses performances.

Vision individuelle et médicale

Concernant l'intervention,

- Il y a une manière spécifique de se comporter en rapport à l'étiquette posée sur l'élève. Avoir un diagnostic et connaître la cause du problème permet de savoir quoi faire.
- Il est nécessaire d'être accompagné ou conseillé par des spécialistes qui disent, montrent et expliquent comment il faut faire.
- Il s'agit prioritairement d'aider l'élève et la différenciation est centrée sur lui. Dépendant des besoins éducatifs particuliers, on est alors soit dans l'idée d'une *aide-soutien* pour rattraper ou combler le manque ou le retard, soit dans l'idée d'une *aide-adaptation* pour se mettre au niveau de l'élève et lui permettre de faire ce qu'il ou elle peut arriver à faire. L'aide-adaptation peut aller jusqu'à un programme totalement individualisé pour l'élève en question.

Pédagogie particulière

Aide-soutien

Aide-adaptation

Valorisation

Figure 13 : Caractéristiques de la vision individuelle et médicale

Ci-dessous, chaque caractéristique de la vision individuelle et médicale est reprise et illustrée par des verbatims.

Le déficit est vu comme une donnée interne, fixe et immuable relevant essentiellement du domaine médical. Le diagnostic et les mots utilisés légitiment ce point de vue

Si Z. il bénéficie du Service d'intégration, c'est que c'est pas simplement des difficultés d'apprentissage. C'est qu'il y a aussi au niveau « physiologique » quelque chose qui a un blocage. Il me semble que F., d'après ce que j'ai vu, c'est plutôt qu'il va mettre du temps pour apprendre, mais il a les capacités, enfin il a ce qu'il lui faut pour arriver à ça. Il lui faut peut-être plus de temps, peut-être un cycle plus long. Alors que Z., je sens quand même qu'il y a des limites. (Line, t1)

Mais c'est vrai qu'après l'orthographe et tout, au niveau de ce qu'on voit, c'est sûr qu'il y a autant de difficulté (chez d'autres élèves de la classe). Après, c'est sûr, c'est pas les mêmes difficultés, parce que si ils apprennent mieux le français (ces élèves-là), après ils arriveront mieux à résoudre leurs difficultés, contrairement à B. qui est dyslexique. (Laïa, t 1)

Il y a quelque chose d'inscrit dans la personne d'où la mise en évidence de manques, de limites et de seuils de capacité chez les élèves. Ceci conditionne ce que l'on peut attendre de l'élève quant à ses performances.

C'est important de demander à la maîtresse d'intégration ce qu'on peut lui demander et ce qu'on peut pas lui demander. (Aurélié, t1)

Une compétence, je sais pas comment expliquer, mais c'est de voir quand elle peut comprendre ou pas. Enfin, ça va aussi dans les objectifs à fixer, mais ouais de vraiment pouvoir bien connaître l'élève pour savoir ce qu'il est capable de faire ou pas. (...) Parce que je l'observe pas mal, mais c'est vrai que c'est des fois difficile quand même, en l'observant, de me dire : « Est-ce qu'elle va pouvoir ? Est-ce que ça vaut la peine d'adapter les objectifs par rapport à ça pour elle ou bien ça ne vaut pas du tout la peine et puis elle ne le fait pas ? ». (Aurélié, t2)

On voit jusqu'où on peut le pousser. Mais on se rend compte qu'à un moment donné, dès qu'on part dans les maths, on sait qu'on ne va pas pouvoir lui en demander plus au niveau de l'abstraction. On se rend compte qu'on arrive gentiment le plus loin qu'on pouvait le pousser. (Line, t2)

Il y a une manière spécifique de se comporter en rapport à l'étiquette posée sur l'élève. Avoir un diagnostic et connaître la cause du problème permet de savoir quoi faire.

Ben c'est vrai que pendant la formation souvent on était un peu frustrés qu'on nous donne pas vraiment des recettes : « Avec un enfant comme ça, il faut faire ça, ça, ça... ». (Astrid, t1)

Et bien comment faire pour intégrer l'enfant en intégration, comment pouvoir l'aider. Il y a certainement d'autres moyens qu'avec un élève qui n'a pas de problème. (Aurélié, t1)

Ca aussi c'est un problème : des fois on aimerait bien que cela agisse vite parce que là je suis un peu bloquée avec lui. Moi j'aimerais bien qu'il y ait un bilan qui soit fait pour que je puisse avoir une solution, que je sache quoi faire avec lui. (Claudine, t1)

Y'a quand même un souci derrière, mais c'est vrai que là je ne sais pas du tout comment remédier à ça. Parce que j'essaie de faire avec les gestes, tous les gestes elle les connaît et après j'ai l'impression qu'elle bloque avec la bouche parce que je sens qu'elle dit R-I mais après quand je dis : « Plus vite », elle bloque et ça sort pas. Pis je lui dis : « Mais dis fort ! », et quand elle dit fort, ben c'est LI. J'arrive pas à dire de quoi c'est dû. (...) Ouais c'est que je manque de ressources, je ne sais pas où aller chercher parce que je n'ai pas encore détecté d'où venait le problème. (Leslie, t2)

Donc ça je pense que c'est ma principale ressource : tous ces gens qui vont graviter autour de la classe et qui pourront répondre à mes questions ou m'aiguiller, (...) comment faire je sais pas avec un enfant qui a des difficultés par exemple langagières, comment faire par rapport à certains handicaps. (Louise, t1)

Et puis de quoi ça pourrait venir, enfin de quoi ça pourrait venir et du coup comment je pourrais l'aider parce que pour moi de lui dire : « Va enlever ton bonnet et mets-le au vestiaire », ça sert à rien. A un moment donné, si je ne comprends pas d'où vient le problème, je ne peux pas vraiment l'aider. (Louise, t2)

Si je sais que j'ai un enfant qui est trisomique, je vais vraiment me renseigner sur ce que c'est la maladie, sur ce qu'il a déjà vécu avant. Je pense que c'est vraiment important de se renseigner, je ne pourrais pas faire comme si de rien n'était. Travailler avec cet enfant sans savoir ce qu'il a serait impossible pour moi. (Salomé, t1)

Salomé (t2) : J'aimerais mettre un mot sur ce qu'il a, c'est ça je crois en fait... Mais c'est bête parce que ça changera rien mais... avoir un diagnostic quand même presque...

La chercheuse : ... pour comprendre pour pouvoir agir ?

Salomé : Ben voilà. Ouais. Parce que là j'ai l'impression de ne pas comprendre. J'observe, mais je ne comprends pas. (Salomé, t2)

Il est nécessaire d'être accompagné ou conseillé par des spécialistes qui travaillent sur l'enfant et/ou montrent et expliquent comment il faut faire.

J'ai besoin d'avoir quelqu'un qui s'y connaît suffisamment pour donner des vrais conseils. (Jacques, t2)

Je m'étais imaginée que ça irait plus vite et que si j'avais eu le bilan de langue et après le signalement et bien quelqu'un serait venu en classe et puis quelqu'un ben justement un SPECIALISTE qui aurait pu dire : « Ben là, il faut faire ça ». (Lorie, t2)

Et puis moi j'attends aussi du psychologue. Je pense que c'est quelque chose qui va l'aider et qui va aussi m'aider. Parce que je pense qu'il a vraiment besoin de ça parce qu'à mon avis il a vécu des choses ou bien il se pose beaucoup de questions et je pense que ça va peut-être résoudre des questions qu'il se pose. (Salomé, t2)

Il s'agit prioritairement d'aider l'élève et la différenciation est centrée sur lui. Dépendant des besoins éducatifs particuliers, on est alors soit dans l'idée d'une aide-soutien pour rattraper ou combler le manque ou le retard, soit dans l'idée d'une aide-adaptation pour se mettre au niveau de l'élève et lui permettre de faire ce qu'il ou elle peut arriver à faire. L'aide-adaptation peut aller jusqu'à un programme totalement individualisé pour l'élève en question.

Une des difficultés, c'est de signaler les élèves pour la bonne mesure, car c'est vrai que je me sens aussi responsable. Comme ils sont là deux ans, c'est un peu deux ans pour résoudre ce qui ne va pas, donc de résoudre ça aussi. (Claudine, t2) **Aide-soutien**

Je pense que si je savais maintenant la difficulté, je voudrais déjà maintenant prévoir de la différenciation, prévoir différentes activités pour pouvoir dès le départ essayer de pallier. (Lorie, t1) **Aide-soutien**

Il faut prendre le temps d'expliquer, de se mettre à leur niveau même si c'est pas toujours facile et puis de se dire qu'il a de la peine pis qu'il a besoin de plus de temps pour que ça arrive. (Leslie, t1) **Aide-adaptation**

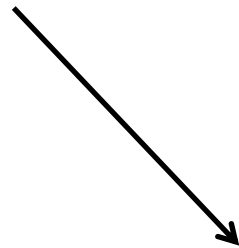
Ben au début je pense que j'aurai de la peine à adapter mes leçons à elle parce que je sais qu'il faut que j'adapte certains exercices qui sont trop difficiles pour elle ou comme ça. Pour le moment, il faut que j'observe encore beaucoup ses difficultés parce qu'il y a des choses qu'elle arrive très bien à faire comme les autres et d'autres plus difficiles. (Laïa, t1) **Aide-adaptation**

Dans mon idéal, j'aimerais que cette élève reste tout le temps en classe avec nous et qu'il y ait quelqu'un qui soit là à côté d'elle et qui l'aide à comprendre, qui aide à faire des liens pour certaines choses. (Michèle, t1). **Aide-adaptation**

Continuum de l'intégration scolaire

Modèles médical et de pathologie sociale

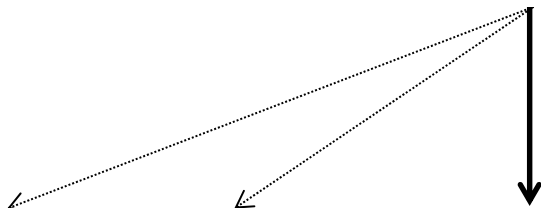
Déficit en tant que caractéristique endogène



Vision caritative



Pédagogie particulière



Aide-soutien

Aide-adaptation

Valorisation

Dans l'optique d'une vision caritative,

- La présence de besoins éducatifs particuliers est vue comme une condition dont la personne est victime. Il y a une cause dont la personne n'est pas responsable.
- Ceci inspire empathie voire pitié de la part de l'enseignant pour la situation de l'élève.
- Concernant certains besoins éducatifs particuliers, on peut même éprouver un sentiment d'étrangeté pouvant causer de l'appréhension.

Concernant l'intervention,

- C'est le bien-être de l'élève et son intégration sociale qui priment. On insiste sur le fait qu'il trouve sa place au sein d'un collectif malgré sa différence.
- Il s'agit prioritairement de valoriser l'élève qui a des besoins particuliers. La différenciation est centrée sur la relation avec l'élève et passe en priorité par une attitude particulière d'ouverture, d'écoute et d'encouragement vis-à-vis de l'élève qui présente des besoins éducatifs particuliers.

Figure 14 : Caractéristiques de la vision caritative

Ci-dessous, les caractéristiques de la vision caritative sont reprises et illustrées par des verbatims.

La présence de besoins éducatifs particuliers est vue comme une condition dont la personne est victime. Il y a une cause dont la personne n'est pas responsable. Ceci inspire empathie voire pitié de la part de l'enseignant pour la situation de l'élève.

Mais des fois, il me semble que, suivant le handicap, j'aurais quand même un petit peu mal au cœur pour lui. Mais ça je pense que c'est une chose que je devrai travailler. Et rester naturelle. (Lio, t1)

Et puis en plus de se dire le passé qu'elle a eu, c'est aussi un peu de compassion par rapport à ça. Je me dis c'est pas évident, alors il faut vraiment qu'elle se sente bien et qu'elle se sente comprise. (Tatiana, t2)

Concernant certains besoins éducatifs particuliers, on peut même éprouver un sentiment d'étrangeté pouvant causer de l'appréhension.

Après, il y a toutes ces compétences personnelles comme établir le contact avec l'enfant lui-même. Pas là parce que c'est un enfant qui a des problèmes de langage, mais autrement il est tout à fait normal, mais par exemple avec un mongole. Ca c'est vrai que c'est aussi quelque chose que j'appréhenderais un peu. Pour rester naturelle, ça j'ai encore de la peine à savoir comment les aborder. (Lio, t1)

Dans cette perspective, c'est le bien-être de l'élève et son intégration sociale qui priment. On insiste sur le fait que l'élève trouve sa place au sein d'un collectif malgré sa différence.

Pour les enfants en intégration, ça dépend le niveau d'intégration, mais il y a surtout le contact social qui est important. Ca, moi je suis prête à le leur donner. (Carole, t1)

Je suis peut-être moins utopiste [que dans le premier entretien] mais je pense qu'on peut quand même prendre en compte chaque enfant quand il est avec nous en classe. Parce que là, chez mes collègues, il y en a beaucoup qui sont là : « Ben de toute façon il n'arrivera pas.... Il fait ce qu'il peut... ». Tandis que moi je me dis que tant qu'il est avec nous, on va essayer de lui donner de quoi faire et arriver à faire quand même et de ne pas se dire : « Il arrive pas, il arrive pas et de toute façon il saura jamais ». Dans ce sens-là, je pense qu'on peut faire en sorte que chaque enfant soit quand même, ait du plaisir à venir à l'école tant qu'il doit venir, parce que de toute façon il doit venir. (Carole, t2)

L'important, c'est tout d'abord des compétences humaines comme le valoriser ou des choses comme ça, qu'il se sente bien au niveau social et puis après on peut partir dans des apprentissages plus scolaires. (Lio, t1)

Je pense que si elle ne réussissait pas, ce serait un échec pour moi. Ca je sais. En tout cas pas qu'elle réussisse, mais qu'elle soit heureuse, qu'elle soit bien... Et puis là je la vois bien, alors je me dis que c'est bon. Ca me ferait mal si elle n'était pas bien et qu'elle avait des problèmes. (Tatiana, t1)

Sur le plan pédagogique, il s'agit prioritairement de valoriser l'élève qui a des besoins particuliers. La différenciation est centrée sur la relation avec l'élève et passe en

priorité par une attitude particulière d'ouverture, d'écoute, d'encouragement et de mise en valeur de l'élève qui présente des besoins éducatifs particuliers.

Je veux travailler dans le sens que l'enfant se sente bien et s'épanouisse et que ce soit aussi bénéfique pour les camarades. (Carole, t1)

Et puis aussi toujours valoriser. Bon, on doit valoriser tous les enfants, mais ne pas oublier de le valoriser et quand il y a un petit progrès l'encourager. Parce qu'avec des encouragements, les enfants ils font parfois des choses impressionnantes ! (Lio, t1)

Le jour des rois on a mangé la couronne, là j'ai un peu triché. En coupant la couronne, j'ai vu où était le roi alors j'ai bien visé où je donnais le petit pain avec le roi et puis voilà c'était cet enfant qui était le roi du jour... Et puis là de nouveau il s'est mis à parler ! (Lio, t2)

Je me suis dit qu'il fallait que je sois vraiment attentive à cette petite fille et puis peut-être qu'au début de l'année j'ai essayé de lui prêter beaucoup d'attention pour qu'il y ait une relation de confiance qui s'installe. (Tatiana, t1)

Continuum de l'intégration scolaire

Modèle environnemental

Dans l'optique d'une vision environnementale,

- Les diagnostics ne sont pas pris à la lettre et ne sont pas considérés comme la clé de tout.
- La classe est envisagée dans sa globalité, chaque élève ayant ses spécificités.
- Sur le plan pédagogique, il ne s'agit pas d'adopter une pédagogie particulière pour l'élève qui présente des besoins éducatifs particuliers. La différenciation s'inscrit dans une optique plus globale qui prend en compte les différences dès le départ, en partenariat avec des spécialistes.
- L'accent est davantage mis sur la gestion de l'hétérogénéité des élèves que sur la prise en charge des élèves qui présente des besoins éducatifs particuliers.

Déficit en tant que processus en train de se construire



Vision environnementale



Pédagogie différenciée globale
voire inclusive

Figure 15 : Caractéristiques de la vision environnementale

Ci-dessous, les caractéristiques de la vision environnementale sont reprises et illustrées par des verbatims.

Les diagnostics ne sont pas pris à la lettre et ne sont pas considérés comme la clé de tout.

Le diagnostic, disons que je ne le considère pas comme acquis. Mais... Non mais parce que je dis pas que c'est facile de mettre une étiquette sur un enfant. Ils ont sûrement fait un très grand travail. Mais je pense qu'elle a les ressources encore qui n'ont pas forcément été mises en valeur. Et puis elles sont bien là, alors j'en tiens aussi compte. Mais je dis pas que c'est un faux diagnostic, mais je dis qu'il y a aussi des ressources qui n'ont pas forcément été mises en valeur. (Samantha, t1)

Je pense qu'il est important de ne pas avoir trop d'a priori en fait. Parce que je pense que c'est encore pire avec des a priori. Je ne dis pas qu'il ne faut pas savoir ce qu'ils ont, mais que d'avoir de l'a priori n'aide pas forcément. (Samantha, t1)

La classe est envisagée dans sa globalité, chaque élève ayant ses spécificités.

Je suis plutôt dans une optique d'inclusion. Et c'est pour ça que l'école, enfin l'école enfantine c'est l'idéal. Il faudrait faire ça partout. Je veux dire on prévoit tous les ateliers différenciés au départ, il y a possibilité pour ceux qui savent déjà écrire d'écrire, pour ceux qui savent pas de dessiner, enfin y'a tout qui est pris en compte et ça va de soi. (Lorie, t1)

Alors bon j'ai appris il y a 3-4 semaines que j'aurais des élèves avec des besoins particuliers suivis par une MCDI et puis finalement, j'ai plutôt appréhendé la classe dans sa globalité.(...) Je me suis dit que, de toute façon, dans toutes les classes il y a des enfants qui ont des besoins différents et puis que j'allais déjà vite me rendre compte de leurs besoins spécifiques. (Samantha, t1)

Sur le plan pédagogique, il ne s'agit pas d'adopter une pédagogie particulière pour l'élève qui présente des besoins éducatifs particuliers. La différenciation s'inscrit dans une philosophie globale qui prend en compte les différences dès le départ, en partenariat avec des spécialistes.

Si on prend une activité math, français ou environnement, on peut toujours avoir le même objectif global, mais différencier l'objectif spécifique, qu'il soit pas, qu'il soit adapté à lui mais qu'il participe à l'activité. Ca je pense que c'est vraiment plus que faisable. Il faut juste avoir une optique globale et pas juste : « Ah, j'ai cette leçon, il faut faire ça ». (Lorie, t1)

Je suis convaincue et pour moi c'est même une logique. Je comprends pas qu'on puisse enseigner et pas différencier. C'est impossible, sinon ça n'a aucune logique de pas différencier, mais pour tous les élèves donc c'est même pas en rapport avec l'intégration. Après on peut pas différencier pour 21 élèves car c'est venir à l'individualisation justement. (Lorie, t1)

Pour moi, il n'y a pas une pédagogie particulière lorsqu'il y a plusieurs enfants avec des besoins particuliers. Je fais juste des chemins particuliers s'il y a besoin mais non, je fais la

même chose. Je fais toujours en fait parce qu'il y a tout le monde qui est différent, donc je fais toujours pour que tout le monde y trouve son compte. Du coup, ça fait juste un chemin de plus à faire finalement s'il y a quelque chose de très différent. Mais concrètement cela ne change pas vraiment ma manière d'enseigner. (Samantha, t2)

L'accent est davantage mis sur la gestion de l'hétérogénéité des élèves que sur la prise en charge des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers.

Nous on parle d'écart toujours. Mais c'est un peu comme si y'avait une ligne droite et puis que c'est le seul chemin et puis qu'il y en a qui arrivent ici et d'autres qui arrivent au bout. Mais en fait, je pense que s'ils avancent tous un peu dans la même direction à un moment donné quand on leur donne des objectifs et qu'ils arrivent à les atteindre même s'ils n'ont pas passé par toutes les étapes, je pense qu'ils peuvent quand même y arriver. Pour moi, j'arrive pas à me dire qu'il y aura un enfant qui sera plus derrière et juste plus derrière. J'essaie de faire en sorte que, s'il n'arrive pas à faire certaines choses et bien il prendra un chemin différent. Il faut juste trouver le chemin mais essayer de lui en proposer plusieurs et puis qu'il arrive quand même à avancer dans une direction. Et puis après, je suis d'accord, il n'y a pas tout le monde qui va faire la même chose, mais je peux pas me dire : « Ben tant pis, il avancera moins ». (Samantha, t1)

Ces différentes visions (individuelle et médicale, caritative et environnementale) se retrouvent dans une autre dimension visible au temps 3 de la recherche. A la fin de l'année scolaire, les jeunes enseignants s'expriment notamment à propos de l'orientation future de leurs élèves. Comme cela a déjà été évoqué dans l'analyse inter-cas du temps 3, ils sont confrontés aux décisions d'orientation pour la suite de la scolarité des élèves déjà reconnus comme ayant des besoins éducatifs particuliers et au bénéfice d'une mesure d'aide, mais également pour d'autres élèves qui présentent de leur point de vue des difficultés sans avoir cette même reconnaissance. Cet élève peut-il passer dans le cycle suivant ? Cet élève doit-il obtenir un soutien relevant de la pédagogie spécialisée ? Cet élève doit-il prolonger son cycle ? Cet élève serait-il mieux en classe spéciale ? Voilà des questions vives nécessairement liées à la problématique de l'intégration. Analyser les raisons évoquées par les jeunes enseignants pour soutenir une décision d'orientation, qu'elle concerne le ou les élèves à besoins éducatifs particuliers reconnus ou ceux qui sont considérés comme tels par les jeunes enseignants est intéressant à mettre en lien avec les visions individuelle et médicale, caritative et environnementale.

Afin de montrer les critères et tensions évoqués par les jeunes enseignants face aux décisions d'orientation, je reprends la figure du continuum en y ajoutant une strate composée de deux critères. Ces deux critères, que j'ai choisi d'appeler « **soutien** » et « **décalage** », sont transversaux au continuum : ils sont évoqués et par les jeunes enseignants privilégiant une vision individuelle et médicale ou caritative et par les jeunes enseignants privilégiant une vision environnementale, mais sur des plans différents. Ainsi, pour les jeunes enseignants privilégiant une vision individuelle et médicale ou caritative, il doit y avoir un **soutien** suffisant pour l'élève. Pour les jeunes enseignants privilégiant une vision environnementale, il doit y avoir un soutien suffisant pour l'élève mais aussi pour l'enseignant, avec l'idée de pouvoir prendre la classe en charge à plusieurs, en collaboration avec un spécialiste. Concernant le critère **décalage**, les jeunes enseignants adoptant une posture davantage individuelle et

médicale ou caritative estiment que l'élève ne doit pas avoir un décalage trop important au niveau cognitif ou socio-affectif d'avec les autres élèves pour que l'intégration puisse se poursuivre. Les enseignants privilégiant une posture environnementale ressentent plutôt ce décalage au niveau du système (le système doit permettre que l'on s'adapte aux besoins particuliers des élèves).

Voici une nouvelle représentation du continuum de l'intégration scolaire comprenant cette strate (figure 16).

Continuum de l'intégration scolaire

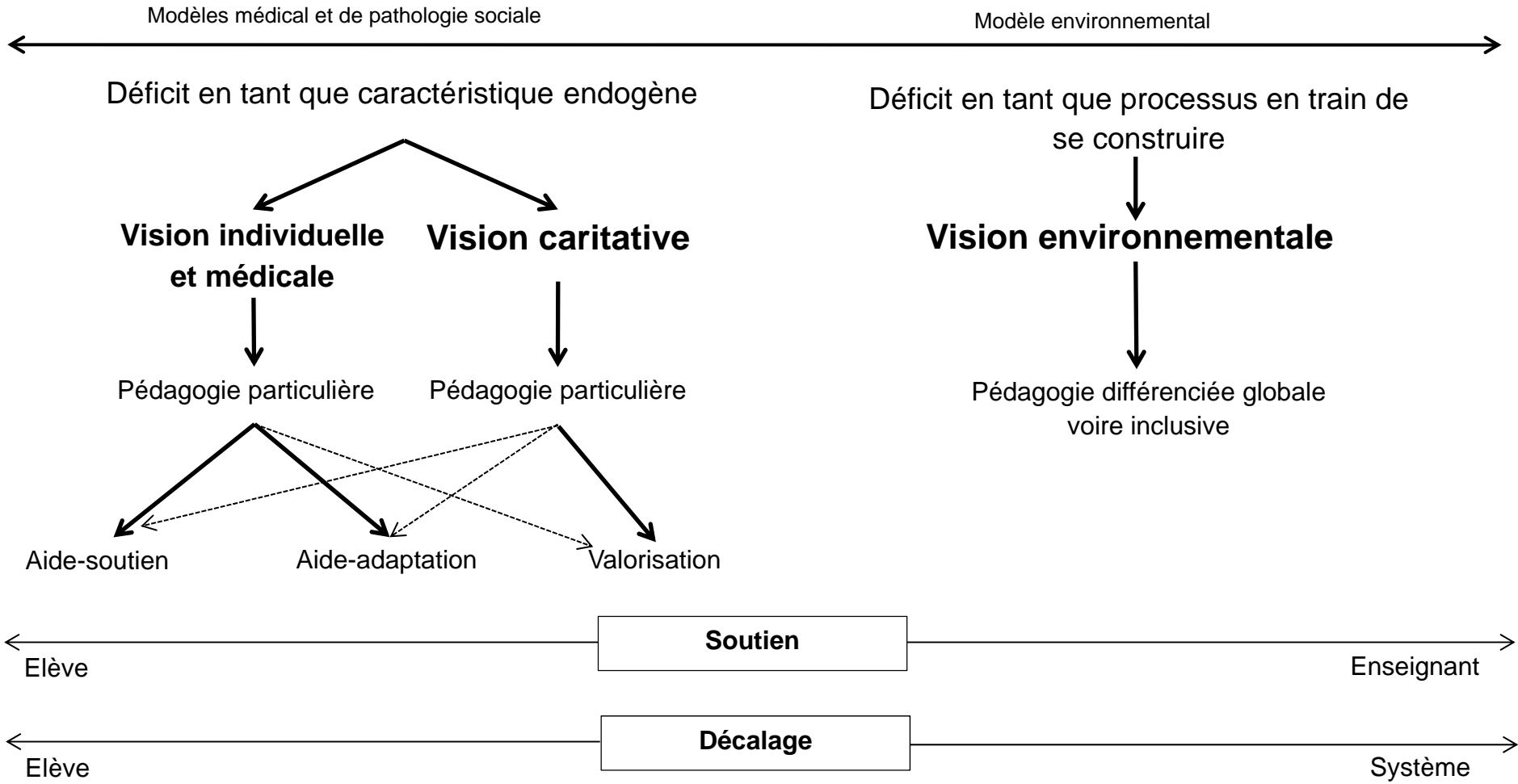


Figure 16 : Considération des notions de soutien et de décalage en fonction de la vision privilégiée (à partir de Beaugard et Trépanier, 2010, p. 38)

Pour illustrer les interprétations différentes que peuvent prendre les critères « **soutien** » et « **décalage** » en fonction de la vision privilégiée et l'incidence que cela peut avoir sur les propositions ou décisions d'orientation pour les élèves, j'ai sélectionné les verbatims les plus représentatifs de cet aspect dans les entretiens du temps 3. Les élèves dont il est question dans ces verbatims ne sont donc pas toujours les élèves reconnus au départ comme ayant des besoins éducatifs particuliers et au bénéfice d'une mesure d'aide, mais parfois d'autres élèves dont les jeunes enseignants ont évoqué les situations dans le cadre de ce dernier entretien.

Tableau XIX : Expression des conditions et limites à l'intégration au temps 3 et vision correspondante

	Verbatims illustratifs des conditions et limites à l'intégration	Vision correspondante et justification
Astrid (t3)	Parce que c'est vrai que si on va dans ma classe un jour et qu'il n'y a pas la maîtresse d'intégration, on ne verrait pas forcément qui c'est P. Donc je pense qu'elle s'intègre quand même très bien à la classe. (...) De manière générale, je trouve que c'est quand même bien si l'élève peut suivre des choses avec les autres, parce que s'il est tout le temps en train de faire son dossier ou bien avec le maître d'intégration, ça ne fait pas de sens qu'il soit dans la classe.	Vision individuelle et médicale : Le décalage sur le plan cognitif en ce qui concerne l'élève ne doit pas être trop important pour que l'intégration puisse se poursuivre.
Aurélie (t3)	Je pense toujours que cette fille aurait plutôt sa place en classe spéciale, mais pour la sixième on n'a pas insisté. Par contre, on a gentiment préparé les parents pour le CO [cycle d'orientation] parce qu'au CO ça sera vraiment très difficile. (...) Dès que ça vient complexe euh... ça va plus... Je pense que c'est entre 2P et 3P, les maths c'est niveau 2P je pense (alors que la classe est une 5P).	Vision individuelle et médicale : Le décalage sur le plan cognitif en ce qui concerne l'élève ne doit pas être trop important pour que l'intégration puisse se poursuivre.
Claudine (t3)	Et puis il y a aussi des orientations que je ne connais pas. Comme là j'ai une élève qui a beaucoup de problèmes de comportement, elle ne travaille pas du tout en classe, elle fait que de discuter, elle a les capacités, mais elle ne travaille pas (...). Alors une de mes collègues qui l'a eue au début de l'année me parlait du CTJ [Centre thérapeutique de jour] que je ne connaissais pas. (...) Donc ben j'ai cette élève qu'on va voir prochainement ce qu'on fait avec et là c'est encore un point d'interrogation.	Vision individuelle et médicale : L'enseignante de la classe à rythme lent cherche une alternative pour une élève qui peinera selon elle à retourner en classe ordinaire. La notion de décalage de l'élève est implicitement thématifiée (comportement)

<p>Carole (t3)</p>	<p>Il faut quand même qu'il n'y ait pas un trop grand décalage parce qu'autrement... non, ben non, mais c'est aussi pour eux, pour leur estime d'eux... S'ils voient qu'ils ne suivent rien, qu'ils ne comprennent rien, c'est pas positif, donc l'intégration elle n'est pas positive non plus. S'il se sent toujours : « Les autres ils savent, moi je ne sais pas, les autres ils arrivent, moi je n'arrive pas, je ne comprends pas ce que la maîtresse elle demande, quand elle m'interroge je ne sais jamais répondre donc du coup elle m'interroge jamais ». (Carole, t3)</p> <p>L'élève qui nous posait vraiment problème on se disait : « Mais où elle ira ? ». C'est une élève qui n'avait pas le QI pour aller en classe de langage, mais qui ne pouvait pas aller en intégration. Elle, vraiment c'était un problème, parce que c'est genre elle était en classe et elle ne participait pas du tout, elle était complètement larguée, quand son voisin il lève la main elle s'amuse à le lui descendre. Elle en est encore là, donc elle n'est pas du tout dans les apprentissages.</p>	<p>Vision caritative : Un trop grand décalage sur le plan cognitif chez l'élève n'est pas souhaitable pour son estime de lui-même.</p> <p>Vision individuelle et médicale : Le décalage de l'élève empêche la poursuite en classe ordinaire.</p>
<p>Jacques (t3)</p>	<p>C'est pour ça que je pense qu'il faut vraiment que la personne qui le suit soit plus là. Maintenant, le maximum c'est 6 unités. L'année prochaine on aura les 6 unités. Je pense qu'on avancera beaucoup mieux, mais j'ai quand même l'impression que cela reste minime. (...) Pour moi, il y a une question à se poser plus générale, sur ce que l'on veut pour nos élèves. Est-ce qu'on veut intégrer tout le monde ? Ok, c'est bien. Par contre, on doit être conscient que si on a un fonctionnement comme il est maintenant, ben souvent c'est au détriment des autres. Parce que bon on ne peut pas être partout. Donc à ce niveau-là, si on veut intégrer et garder un peu une qualité pour tous, alors il faut plus de ressources en personnel. Pour moi, ça c'est une question essentielle.</p>	<p>Vision individuelle et médicale : Il doit y avoir un soutien suffisant assuré par un spécialiste auprès de l'élève.</p>

<p>Leslie (t3)</p>	<p>Il y avait aussi une autre fille, J. Alors pour elle on a vu les parents avec la logopédiste et on leur a dit qu'elle n'avait pas atteint les objectifs du fundamentum de première année. Les parents ont dit clairement qu'il fallait qu'elle se bouge et pis qu'ils ne voulaient pas qu'elle redouble. Alors bon, on a dit : « Voilà ». Et pis moi je m'étais un peu battue pour qu'elle fasse un bilan psychologique encore cette année (...). Il s'est avéré dans le bilan qu'elle avait des compétences, mais qu'elle ne savait pas les utiliser, qu'elle n'avait pas de technique de travail, qu'il y avait aussi un manque d'énergie autour d'elle qui fait que ça la démotive. Et puis elle n'aime pas l'école et puis elle a certaines choses dans la mémoire comme ça qui est assez bas en fait. (...) Alors nous ce qu'on a fait c'est qu'après les évaluations de français qui ont montré qu'elle avait comme si c'était un 3 en fait si on avait des notes, donc ça montrait bien que ce n'était pas acquis. J'ai retéléphoné au papa, j'ai redis : « Mais écoutez ça va être trop difficile ». Et comme ils ne voulaient vraiment pas, on leur a fait signer un papier pour se décharger.</p>	<p>Vision individuelle et médicale : Le décalage sur le plan des apprentissages en ce qui concerne l'élève aurait nécessité selon l'enseignante une mesure de prolongement de cycle.</p>
<p>Laïa (t3)</p>	<p>On a proposé la classe de développement pour un élève et ça a été accepté. (...) Alors je crois que la demande avait été faite pour qu'il aille en classe de langue parce qu'il est Portugais et il est arrivé en cours de scolarité et puis ses parents ont refusé. Et puis maintenant ils ont accepté qu'il aille en classe de développement. (...) Il y a des manques dus à la langue, mais il y a aussi d'autres problèmes parce que même en math il a beaucoup de difficultés. Ben dans toutes les branches, en fait il a 3 de moyenne partout. Donc c'est pas que la langue. Je crois aussi qu'il a eu un accident aussi quand il était petit qui lui a touché la tête et puis ça a eu des répercussions aussi sur son mental.</p>	<p>Vision individuelle et médicale : Le décalage sur le plan cognitif en ce qui concerne l'élève nécessite une orientation dans une classe spéciale.</p>

<p>Lorie (t3)</p>	<p><i>La chercheuse</i> : « Je veux donner l'exemple, aller un peu en douceur pour changer un peu l'école dans le sens de l'inclusion », c'est une citation de votre part au temps 1.</p> <p>Lorie : (rires) Ah oui ! C'est chou !! (...) Ben au vu de cette expérience, j'ai rien changé, ça a plutôt été que ça n'allait pas, donc c'était pas du tout de l'inclusion. Ouais il était dans la classe, mais il était exclu, donc c'est un gros échec. Mais je pense maintenant que pas tous les enfants peuvent être en classe. Mais y'en a quand même qui doivent être avec les autres. Mais maintenant qui, quoi, comment j'en sais rien. (...) Mais c'est vrai qu'après cette année, un enfant comme j'ai eu, ça a plutôt créé des problèmes. Mais s'il est suivi, que chaque année il y a une personne qui le suit et qui peut réexpliquer aux enseignantes aussi comment faire, qu'est-ce qui a déjà été mis en place et qu'elle elle le suit, ce serait génial je pense. Je ne sais pas comment ça se passe, mais si quelqu'un le suit vraiment sur la durée je pense que ça peut être bénéfique.</p>	<p>Vision individuelle et médicale : Il doit y avoir un soutien suffisant assuré par un spécialiste auprès de l'élève.</p>
<p>Louise (t3)</p>	<p>L'intégration a été bénéfique pour tout le monde cette année, mais j'ai l'impression que parfois c'est un peu la philosophie actuelle d'intégrer au maximum et puis intégrer des enfants très autistes, intégrer des enfants trisomiques parce qu'il faut essayer... Ouais je trouve qu'il ne faut pas forcer : il faut donner la chance, ça j'en suis persuadée, il faut donner la chance à ces enfants-là, ça peut être bénéfique pour tout le monde, j'en suis convaincue aussi, et on doit s'adapter à eux. Mais être à l'écoute finalement des besoins de chacun, donc autant les besoins des parents, que ceux des enfants que de la maîtresse. (...) Mais je pense qu'on ne peut malheureusement pas accepter tous les enfants, enfin intégrer pas accepter tous les enfants dans l'état actuel de l'école.</p>	<p>Vision individuelle et médicale mais aussi vision environnementale : La notion de décalage tant en ce qui concerne l'élève que le système est implicitement thématifiée.</p>

<p>Lio (t3)</p>	<p>Avec cet enfant ça a été, mais c'est vrai que si l'enfant il souffre encore plus d'être rejeté que d'être différent, si ça vient une trop grande souffrance pour l'enfant, des fois de se retrouver avec des enfants qui sont comme lui, qui ont aussi des difficultés, ça peut peut-être le soulager et le valoriser. Là je serais un petit peu perdue.</p>	<p>Vision caritative : Si l'élève se trouve en décalage et n'est pas bien intégré socialement, ceci risque d'endommager son estime de lui et cela justifie éventuellement le placement dans un milieu spécialisé.</p>
<p>Line (t3)</p>	<p>Alors c'est là où moi je suis tout à fait de reconnaître qu'il a des limites et je trouve juste qu'on reconnaisse parce qu'un enfant qui a comme lui un problème d'intelligence où il est limité des choses comme ça, je trouverais aberrant de vouloir l'évaluer à la même valeur que les autres ou de mettre la même chose que les autres parce qu'il a quelque chose qui fait que... Mais par contre de devoir mettre des notes et après de se dire : « Bon alors je fais tout pour pas qu'il soit en échec, pour ne pas intervenir sur la motivation... ». Alors franchement cette année j'aurais préféré ne pas devoir lui mettre des notes et puis tout simplement de dire : « Ben voilà, ça il est capable de faire », de ressortir, de dire qu'il va jusque-là en math, de ressortir qu'il va jusque-là en français.</p>	<p>Vision individuelle et médicale mais aussi vision environnementale : L'enseignante relève un décalage chez l'élève mais aussi au sein du système (devoir mettre des notes alors que l'élève a une situation particulière qui devrait justifier un traitement particulier).</p>
<p>Michèle (t3)</p>	<p>Je pense que là il y a un niveau qui est devenu trop élevé, y'a un décalage qui est trop grand pour qu'il y ait encore quelque chose. L'intégration avant, je pense que ça a été bénéfique pour elle, jusqu'en quatrième, au début des années de scolarité, parce que je pense qu'il y avait moins de décalage, en tout cas au niveau du mental. Parce que maintenant les élèves de 6^{ème} année ils ne s'intéressent plus à jouer à chat perché ou à attrape-moi et elle elle est toujours là.</p>	<p>Vision individuelle et médicale : Un décalage trop important au niveau cognitif et socio-affectif en ce qui concerne l'élève empêche la poursuite de l'intégration.</p>

<p>Salomé (t3)</p>	<p>Mais c'est quand même frustrant que en gros dès le départ, enfin assez rapidement, ça a été difficile avec cet enfant et c'est au mois de mai que la psychologue est venue en classe... Mais il a fallu que la maman elle accepte aussi... Mais voilà, c'est long. Et déjà heureusement que la logopédiste on a pu faire à l'interne parce qu'autrement... Parce que la psychologue impossible avant les vacances de Pâques parce qu'il y avait tous les bilans. Après les vacances de Pâques, non ça va pas, encore plein de choses alors c'est vrai que c'est long...</p>	<p>Vision individuelle et médicale : Il doit y avoir un soutien suffisant assuré par un spécialiste auprès de l'élève.</p>
<p>Samantha (t3)</p>	<p>A quelque part, je trouve que c'est à l'école de s'adapter et puis pas à l'enfant de refaire l'année parce qu'elle a des difficultés. Mais bon, c'est mon avis personnel et je suis un peu la seule là-dedans. (...) J'ai pu l'exprimer, mais de toute façon l'inspecteur il a dit : « Il n'y a pas 4, il n'y a pas 4 ». C'était la règle quoi. (...) C'est vrai qu'elle (l'élève qui va prolonger le cycle) a beaucoup pleuré au début, c'est sa maman qui m'a dit, mais finalement elle est contente. Elle ne se projetait pas d'aller en troisième année parce qu'elle a vu que son frère avait des longs textes à lire et puis pour elle c'est difficile et à cause de ça elle elle ne se projetait pas. Maintenant, elle elle ne sait pas que l'école pourrait s'adapter et puis faire quelque chose, c'est pour ça que moi je suis en désaccord. (...) Moi je la verrais passer en troisième année, qu'elle ait un soutien logopédique je pense, MCDI et puis après s'il y a quelque chose, je sais pas, on ne peut pas évaluer un enfant que sur la lecture, il y a plein d'autres compétences donc... Même on a des ordinateurs maintenant qui nous lisent des textes à haute voix... Enfin je trouve qu'il y a plein de choses qui peuvent être mises en place et qui font que, malgré le fait qu'il y a une difficulté à quelque part, ça permet quand même de progresser dans d'autres domaines de manière tout à fait agréable sans avoir une hantise de l'école et de tout ce qui est lettres et textes...</p>	<p>Vision environnementale : Il y a un décalage du système, peu compatible avec le principe d'intégration.</p>

<p>Tatiana (t3)</p>	<p>Et puis pour ces deux petites filles de ma classe qui ont été testées à 70 et 72 de QI, maintenant c'est beaucoup plus dur d'avoir le service qu'avant en fait. Avant, avec 73, on se disait : « C'est bon, il est dans le service ». Maintenant, elles ont 70-72, on vient regarder si c'est vraiment ça et puis elles ne sont pas forcément prises ou comme ça. C'est un peu bizarre maintenant. Pis ils ont apparemment descendu à 70. Et puis mes collègues c'est aussi ça qu'elles reprochaient. Avant elles avaient 72 de QI et c'était directement dans le service et puis maintenant ils ont 70 et puis ils ne sont pas forcément pris. (...). Je pense que c'est plus la nature des difficultés qui doit faire que...(…) Ben c'est ce que j'ai dit à la dame (du Service d'intégration) qui est venue voir ces deux petites filles. J'ai dit : « Pour moi, qu'elles aient le Service d'intégration, qu'elles aient une MCDI, ça m'est égal le nom que l'on met là-dessus, elles ont besoin d'aide. Elles ont besoin d'aide maintenant mais une MCDI qui peut leur donner 3 unités par semaine ce n'est pas assez. Alors si on veut lui donner une MCDI à 7 unités par semaine alors on lui donne une MCDI pour moi c'est égal le nom que l'on donne à ça. Mais elle a besoin d'aide parce que comme ça c'est impossible, elle n'y arrivera pas ».</p>	<p>Vision individuelle et médicale : Il doit y avoir un soutien suffisant assuré par un spécialiste auprès de l'élève.</p>
----------------------------	---	---

Afin d'avoir une vision longitudinale de l'ensemble des jeunes enseignants en rapport à l'évolution de leur vision, je me suis basée sur l'analyse des entretiens ainsi que sur le tableau XIX. La figure 17 indique, pour chaque jeune enseignant, la vision privilégiée à chaque temps de la recherche. Les flèches indiquent d'éventuels déplacements en direction d'une autre vision en cours de recherche.

Continuum de l'intégration scolaire

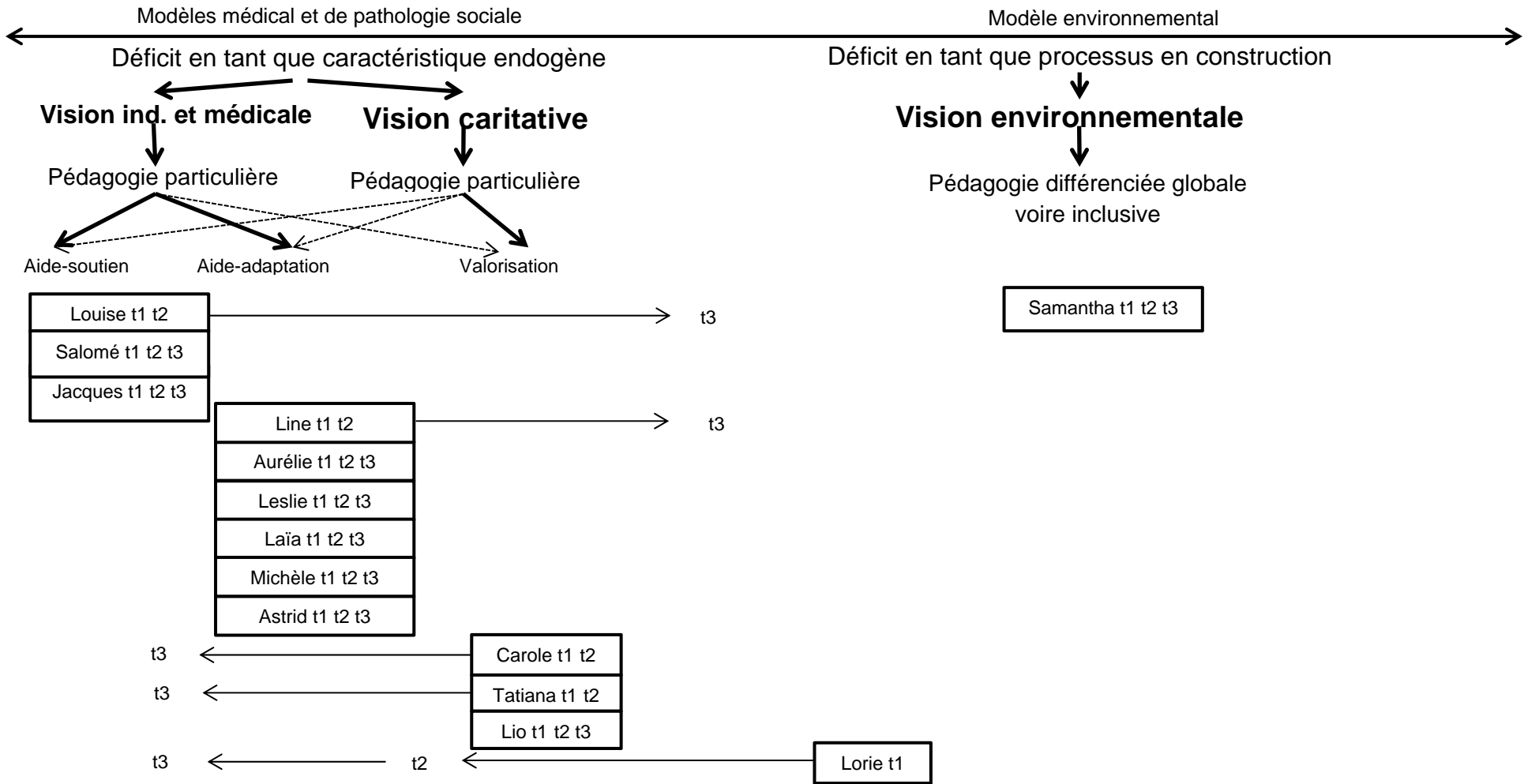


Figure 17 : Vision privilégiée par les jeunes enseignants aux 3 temps de la recherche

Divers constats peuvent être tirés à partir de cette analyse longitudinale.

Pour la majorité des jeunes enseignants interrogés, l'élève qui a des besoins éducatifs particuliers est d'abord défini par le manque, le déficit. Ce n'est pas avant tout un élève qu'il faut former ou accompagner au même titre que les autres, c'est d'abord un élève qu'il faut AIDER ou VALORISER, de manière particulière.

Cette manière de considérer les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers prévaut pour les jeunes enseignants qui adoptent une vision individuelle et médicale (10 sur 15 aux temps 1 et 2) et une vision caritative (3 sur 15 au temps 1 et 2).

Au temps 1, deux jeunes enseignantes s'inscrivent dans une vision différente qui implique nettement plus le contexte. Il s'agit de Lorie et Samantha. Lorie a été placée entre la vision individuelle et médicale et la vision environnementale pour la raison suivante : une vision médicale des besoins éducatifs particuliers cohabite chez elle avec une vision environnementale de la prise en charge d'une classe (déjà bien claire dans sa tête). Samantha refuse quant à elle d'entrer dans une vision individuelle et médicale. Elle ne considère pas les diagnostics comme acquis et refuse d'y enfermer les élèves. Elle se situe clairement et consciemment plus à droite du continuum de l'intégration scolaire que les 14 autres jeunes enseignants.

Il est intéressant de constater que les trois jeunes enseignantes qui privilégient la vision caritative au temps 1 et 2 évoquent toutes assez longuement un événement personnel de leur vie dans le cadre du premier entretien :

- Carole (t1) parle de son propre vécu scolaire : « En fait, je fais de la dyslexie à un assez grand niveau. Et puis toute mon école primaire, j'ai toujours eu des profs qui m'ont dit : "De toute façon, toi t'es la fille de...". Ils avaient déjà eu mes parents à l'école et mes oncles et tantes. "Toi t'es la fille de paysans, eux ils n'arrivaient pas, pourquoi tu arriverais mieux qu'eux...". Ils n'ont jamais cherché à comprendre pourquoi j'avais de la peine. J'ai fait ma première du CO en pratique. Et puis là j'ai rencontré un prof qui m'a vraiment montré qu'il croyait en moi. Et puis là on a détecté que je faisais de la dyslexie et que par-dessus ça et bien le reste ça allait très bien. J'avais ça qui m'empêchait et que c'était pas moi qui était nulle. Il m'a vraiment redonné envie de travailler, redonné confiance en moi. Pis à partir de là je me suis dit : "Je veux être prof, un prof comme ça et pas comme les autres qui finalement disent que si t'arrives pas c'est que t'es nulle". Je pense qu'il y a une raison et qu'il faut apprendre à la connaître » ;
- Lio (t1) parle d'une expérience marquante de son enfance : « Mais je vois aussi que les représentations d'enfant elles sont encore bien là. Parce que moi petite j'avais peur des handicapés, des gens agités qui parlaient bizarre et peut-être que ça m'est resté et maintenant j'ai de la peine à faire le pas. (...) Avec ma maman, on allait de temps en temps trouver une dame qu'elle connaissait qui avait un enfant handicapé et pis justement elle ne m'a jamais dit : "Attention, il ne sera pas comme toi". Elle m'a mise devant la réalité et elle était naturelle, mais moi j'en avais peur » ;
- Tatiana (t1) parle de la situation d'un membre de sa famille dont elle est proche et qui est intégré à l'école primaire : « C'est quelque chose qui me tient à cœur. En plus, comme j'ai une expérience dans ma famille, je sais que ça peut marcher. J'ai

envie d'y croire et j'ai envie de réussir avec elle, qu'elle se sente bien et qu'elle progresse. (...). Alors mon petit cousin en fait il a un QI de moins de 75 aussi et il est en intégration depuis la deuxième année. Donc j'ai remarqué les répercussions que ça a sur la famille, sur lui, ce qui se passe avec ça et puis je remarque que pour lui il est vite découragé et pis je pense que des fois ça le freine. Je le connais bien, car on se voit très souvent. Alors je pense que ça le freine et j'aimerais pas que ça se produise comme ça avec N. Je me dis que tant qu'on a l'envie, ça va bien se passer ».

Seule porteuse d'une vision véritablement environnementale, Samantha (t1) évoque également son propre vécu d'élève ayant été étiquetée « à haut potentiel intellectuel » lorsqu'elle était enfant : « L'étiquette en tant qu'enfant je pense que ça n'aide pas, parce qu'on ne comprend pas vraiment. On a juste une étiquette, mais ça ne nous aide pas à comprendre un fonctionnement ou bien une différence. Quand on est adulte, après, oui ça aide, parce qu'on se dit : "Ah oui, je faisais ça, je fonctionnais comme ça à cause de ça...". Mais quand j'étais enfant, je ne faisais pas le lien entre l'étiquette et puis ce que je faisais ou les conséquences. C'est juste une étiquette supplémentaire. (...) Pour l'enfant, je ne suis vraiment pas convaincue que ce soit une bonne chose ces étiquettes ».

Les enseignants qui adoptent une vision individuelle et médicale sans avoir le soutien direct d'un enseignant spécialisé en classe (Claudine, Lorie, Jacques, Salomé) expriment tous le besoin de comprendre ce qu'a l'enfant, de mettre des mots sur ses difficultés, de savoir « d'où ça vient » pour pouvoir ensuite agir correctement. Le spécialiste est vu comme un expert apte à renseigner sur ce qu'a l'enfant afin de pouvoir dans un premier temps comprendre le pourquoi du comportement et agir ensuite en conséquence. Une telle vision part du principe que tout comportement a une cause avérée, potentiellement nommable, ainsi qu'une manière appropriée d'agir qui lui correspond (pédagogie particulière).

Pour les jeunes enseignants qui thématisent la notion de décalage, celle-ci est beaucoup plus fréquemment attribuée à l'élève (pour 9 enseignants) qu'au système (pour 2 enseignants). Consécutivement à cela, la notion de soutien nécessaire est beaucoup plus fréquemment thématisée dans le but de soutenir l'élève que de travailler avec l'enseignant ordinaire à la gestion des besoins de cet élève dans une vision qui s'articule à une prise en charge globale de l'ensemble des besoins et difficultés des élèves de la classe.

Les visions privilégiées restent identiques durant les trois temps pour 10 jeunes enseignants. Trois jeunes enseignants (Carole, Lorie et Tatiana) cheminent vers la vision individuelle et médicale alors que deux jeunes enseignantes cheminent vers la droite du continuum (Line et Louise). Ces changements sont probablement à mettre en rapport avec les contextes respectifs de ces jeunes enseignantes :

- Carole et Tatiana travaillent dans le même établissement scolaire visiblement marqué par une vision individuelle et médicale des difficultés ;
- Lorie se sent assez rapidement démunie face à la problématique d'un de ses élèves qu'elle doit gérer seule. Elle peine à mettre en place sa vision environnementale de la prise en charge des élèves sans le soutien d'un enseignant spécialisé ;

- Line et Louise ont des contextes propices à la collaboration et voient de plus en plus ce qu'elles peuvent faire en tant qu'enseignantes pour développer une pédagogie qui prend en compte l'ensemble des différences en partenariat avec les spécialistes.

L'analyse des données a permis de mettre en évidence trois visions différentes. Elle a permis de montrer que la majorité des jeunes enseignants ayant participé à cette recherche privilégient une vision individuelle et médicale de la notion de besoins éducatifs particuliers et qu'il se trouve peu de jeunes enseignants ayant développé ou développant dans le cours de l'année une vision environnementale qui considère également l'influence du contexte et de l'environnement. La vision privilégiée influence non seulement la pédagogie envisagée et mise en œuvre en situation, mais aussi la perception des conditions nécessaires à la poursuite d'une situation d'intégration ou plus largement d'une poursuite de la scolarité dans le cursus ordinaire.

6.5 Principaux résultats de la recherche

L'analyse des données effectuée dans le cadre de ce chapitre permet de ressortir des résultats de recherche qui seront discutés dans le chapitre 7. Les principaux résultats sont les suivants :

- les jeunes enseignants qui ont participé à cette recherche se sentent prêts à travailler avec un élève qui présente des besoins éducatifs particuliers au terme de la formation initiale, pour autant qu'ils soient accompagnés de spécialistes ;
- de l'avis des jeunes enseignants, collaborer et différencier sont les deux compétences prioritaires pour travailler avec des élèves qui ont des besoins éducatifs particuliers en classe ordinaire ;
- en fonction de leur perception des éléments contextuels, les jeunes enseignants développent des postures générales d'action différentes vis-à-vis des situations intégratives : l'abandon, la lutte, l'adhésion ou la créativité ;
- concernant la posture spécifique d'action, la plupart des jeunes enseignants ont tendance à se rallier à la manière de faire et aux propositions de l'enseignant spécialisé ;
- une vision individuelle et médicale de la notion de besoins éducatifs particuliers en tant que caractéristique inhérente à l'élève prédomine parmi les jeunes enseignants qui ont participé à cette recherche ;
- trois formes de réponses principales sont mises en œuvre par les jeunes enseignants lorsqu'il s'agit de prendre en charge des élèves qui ont des besoins éducatifs particuliers à l'école ordinaire : une certaine délégation de ce qui relève de la diversité au spécialiste, une certaine focalisation sur ce qui relève de la diversité ou le développement d'une gestion responsable prenant en compte ce qui relève de la diversité dans un équilibre entre la valeur d'égalité et de diversité ;
- les jeunes enseignants expriment une rupture entre le temps de la formation et le temps de la pratique dans le domaine de la prise en charge des élèves qui ont des besoins éducatifs particuliers. Ceci les amène à apprendre en situation par différents chemins : la voie individuelle consistant à apprendre essentiellement par soi-même au travers de l'expérience, la voie collective consistant à apprendre essentiellement à travers les autres et la voie intermédiaire consistant à associer les deux voies précédentes ;
- chez certains jeunes enseignants, une réappropriation des éléments de la formation dans le domaine de la prise en charge des élèves présentant des besoins éducatifs particuliers débute dès la première année de pratique professionnelle.

7 DISCUSSION DES RESULTATS

Cette recherche investigue au carrefour de deux zones complexes reconnues à chaque fois pour elles-mêmes dans la littérature :

- transiter de la formation à l'emploi pour le jeune enseignant (insertion professionnelle des jeunes enseignants) ;
- accueillir un ou des élèves présentant des besoins éducatifs particuliers en classe ordinaire.

Dans le cadre de cette partie consacrée à la discussion des résultats, j'ai choisi de commencer par décrire la rencontre de ces deux zones, de cette « double-complexité », pour mettre ensuite en évidence les ressources envisagées puis mobilisées par les jeunes enseignants pour y faire face. Ce premier volet permet de répondre à la question de recherche n° 1 :

Comment les jeunes enseignants envisagent-ils de faire face / font-ils face à l'accueil d'un élève présentant des besoins éducatifs particuliers durant leur première année de pratique professionnelle ? Quelles sont les principales ressources qu'ils envisagent de mobiliser / qu'ils mobilisent ?

7.1 Rencontre de deux zones de complexité

Pour le jeune enseignant qui sort de formation initiale et prend en charge sa première classe s'ouvre un vaste horizon teinté d'enthousiasme, de perspectives d'apprentissages et de découvertes, mais également d'appréhensions face à l'intensité du travail et aux difficultés potentielles qui se profilent. Contrairement à d'autres professions qui permettent que le débutant s'engage progressivement dans les différentes tâches propres à son métier, le jeune enseignant se voit d'emblée confronté à l'ensemble des tâches liées à sa fonction, et ceci de manière encore plus nette s'il débute avec un poste à plein temps. Pressentant cela, certains jeunes enseignants ayant participé à cette recherche avouent avoir sciemment recherché une place en duo pédagogique pour débiter dans l'enseignement. Au vu de l'expérience qu'ils vivent durant la première année de pratique professionnelle, d'autres estiment qu'il devrait même être imposé de travailler d'abord à plusieurs et dans différents contextes, par exemple dans le cadre de remplacements, avant de prendre en charge globalement sa propre classe. A leur manière, ces jeunes enseignants mettent le doigt sur la forme de rupture constitutive de toute transition extrêmement bien décrite par Zittoun et Perret-Clermont (2001), sur cet entre-deux fait d'incertitudes, de changements voire de bouleversements tant identitaires qu'organisationnels et structurels : ils transitent d'un espace social de formation à un espace social de travail, ils ne sont plus stagiaires, mais ne se sentent pas encore tout à fait enseignants et pourtant la gestion de toutes les tâches les attend puis se présente à eux, « pour de vrai ». A travers leurs propos, la plupart des jeunes enseignants ayant participé à cette recherche confirment les mentions au fameux « choc de la réalité » et à la traditionnelle « phase de survie » présents dans les écrits consacrés à l'insertion professionnelle depuis maintenant une quarantaine d'années (voir par exemple Kane & Francis, 2013 ; Martineau et al., 2008).

A cette première zone de complexité liée à la condition de novice s'en ajoute a priori une deuxième lorsque la classe comprend un ou plusieurs élèves présentant des besoins éducatifs particuliers, qu'ils soient déjà au bénéfice d'une mesure d'aide relevant de la pédagogie spécialisée ou non. La pression pour ces jeunes enseignants est certainement d'autant plus importante dans un contexte socio-politique qui signifie une préoccupation grandissante pour la prise en compte des différences à l'école et demande aux enseignants d'accueillir des élèves scolarisés jusque-là dans des classes spéciales. Si l'on regarde du côté des enseignants plus expérimentés, plusieurs études mettent en évidence leurs appréhensions face à ce « nouveau public », public pour lequel ils ne se sentent pas toujours bien ni suffisamment préparés (Gremion & Paratte, 2009 ; Plaisance, 2007). Acquis pour la plupart à l'idée d'intégration et d'accueil de la diversité à l'école, beaucoup d'enseignants la jugent encore irréaliste voire ingérable au quotidien de la classe, à tel point que, selon Astolfi (2008), l'hétérogénéité des classes semble devenue le symbole même des difficultés actuelles des enseignants.

Face à ce que j'ai choisi de caractériser de double-complexité, plusieurs travaux dans le champ thématique de l'insertion professionnelle questionnent la possibilité pour le jeune enseignant d'en affronter les deux facettes simultanément (voir point 3.4.1 du cadre théorique). Ainsi, les recherches de Maulini (2009) ont permis de ressortir trois stades de préoccupations successives traversés plus ou moins rapidement par les jeunes enseignants. Selon lui, le jeune enseignant se préoccupe en premier lieu de parvenir à mettre ses élèves au travail afin que l'ordre et la discipline soient maintenus. Sa deuxième préoccupation tourne autour du programme et de la nécessité d'avancer dans ce programme en se basant sur ce que l'essentiel de la classe semble capable de suivre et d'assimiler. Dans cette optique développementale, il s'agit en priorité pour le jeune enseignant de « survivre » aux normes du terrain et à l'urgence du travail quotidien afin de prouver à ses pairs, aux parents mais aussi à lui-même qu'il est capable de faire ce qui est attendu (Wittorski & Briquet-Duhazé, 2009). Ce n'est que plus tard que, selon Maulini (2009), le jeune enseignant parviendrait à porter davantage d'attention aux caractéristiques et aux apprentissages des élèves et à envisager des façons de différencier ou d'adapter son enseignement en fonction de leurs besoins. Ceci s'explique par le fait qu'être novice implique une charge de travail très importante due au manque d'expérience et d'automatismes inhérents à la situation de débutant (Saujat, 2004). La gradation des préoccupations présentée par Maulini trouve un écho dans les travaux de Hoff (2009) dont le suivi de jeunes enseignants durant leurs deux premières années d'enseignement montre également comment, d'une place d'acteurs principaux préoccupés à faire régner l'ordre et à dispenser un programme dans le temps imparti, les jeunes enseignants sont petit à petit parvenus à se décentrer en direction des élèves et de leurs apprentissages.

Faut-il alors envisager la rencontre des deux zones de complexité évoquées ci-dessus et constitutive de cette recherche comme un pari impossible pour une première année d'enseignement ? Le jeune enseignant doit-il nécessairement mettre une priorité sur l'une ou l'autre de ces zones de complexité ? En fonction de quels critères ? Y a-t-il des conditions qui rendent ce pari possible, à savoir le fait que le jeune enseignant veille au maintien de l'ordre, organise le déroulement des contenus d'apprentissage prévus au programme et parvienne à s'occuper des apprentissages, y compris ceux des élèves qui ont des besoins éducatifs particuliers ?

L'analyse des discours des principaux intéressés permet de nuancer la théorie de Maulini (2009). Interrogés au terme de leur formation initiale quant à leur sentiment de préparation pour faire face à l'accueil d'un élève présentant des besoins éducatifs particuliers, tous les jeunes enseignants ayant participé à cette recherche ont manifesté une certaine ambivalence : ils se sentent prêts, mais il y a toujours un « mais » (voir tableau IV et figure 5). Les contenus évoqués par ce « mais » sont à relier à deux aspects : l'estimation de leur propre degré de maîtrise des gestes et compétences professionnelles à ce stade de leur développement professionnel et la singularité des situations et contextes auxquels ils sont susceptibles d'être confrontés dans le domaine de la prise en charge des élèves qui ont des besoins éducatifs particuliers. Le premier élément renvoie surtout aux potentialités d'une formation initiale à préparer les futurs enseignants. Rappelons que les auteurs ne s'accordent pas sur ce plan : certains chercheurs estiment la préparation initiale inadéquate car trop éloignée des réalités du terrain et invitent à un changement des paradigmes de la formation (voir par exemple Leblanc, 2007 ; Ria et al., 2006), d'autres auteurs montrent la nécessité d'un apprentissage en situation réelle, la formation initiale constituant comme son nom l'indique une première étape du développement professionnel nécessaire à la suite de l'apprentissage, mais non suffisante en soi (voir par exemple Barber & Turner, 2007 ; Gremaud & Losego, 2008 ; Nadot, 2003). Les jeunes enseignants ayant participé à cette recherche semblent plutôt d'accord avec cette deuxième vision, s'estimant prêts à se lancer et à poursuivre leur développement professionnel dans l'exercice de la profession. Cependant, concernant la prise en charge d'un élève présentant des besoins éducatifs particuliers, ils ajoutent une condition sine qua non liée au contexte de l'action : **ils doivent pouvoir collaborer avec un spécialiste** (voir tableau IV). Même si trois jeunes enseignants ayant participé à cette recherche semblent montrer davantage de confiance en eux et expriment un sentiment d'efficacité personnelle plus grand de par leur histoire personnelle dans le domaine du handicap et de la confrontation à la différence, la collaboration avec les spécialistes – et par conséquent la présence de spécialistes – apparaît comme la principale ressource évoquée au temps 1 de la recherche par les jeunes enseignants.

La formation que ces jeunes enseignants ont reçue à la Haute Ecole pédagogique contribue certainement à expliquer l'importance donnée à cet aspect. En effet, durant les modules de formation consacrés aux questions d'intégration et de pédagogie spécialisée, un des messages forts a consisté dans la nécessité d'une étroite collaboration entre tous les partenaires, notamment entre l'enseignant titulaire et l'enseignant spécialisé. Les futurs enseignants ont lu de nombreux textes développant le concept de collaboration, ils ont rencontré les responsables du Service d'intégration qui ont également inscrit cette collaboration comme un vecteur important pour une intégration réussie, ils ont observé ou discuté diverses manières de collaborer plus ou moins fructueuses entre des enseignants titulaires et des enseignants spécialisés dans le cadre de leurs stages. Aux yeux des jeunes enseignants, la présence du spécialiste est légitimée par le fait qu'ils ne sont pas formés pour être des spécialistes des élèves présentant des besoins éducatifs particuliers. Plus que rassurante, cette présence est considérée comme nécessaire par le jeune enseignant. A ce stade, j'émet déjà l'hypothèse que cette présence peut favoriser la possibilité d'une gestion simultanée de la double-complexité, c'est-à-dire la possibilité pour le jeune enseignant de faire régner l'ordre dans sa classe, gérer le programme et prendre en compte les particularités liées aux apprentissages des élèves lors d'une première année de pratique professionnelle.

Cependant, la crainte pointe à l'horizon des discours : et si je n'avais pas d'aide ? Et s'il n'y avait pas d'enseignant spécialisé ? Et si j'ai un élève qui n'entre pas dans les critères pour obtenir de l'aide mais me pose d'importants problèmes ? Il se trouve plusieurs jeunes enseignants qui rapportent des vécus de stage difficiles, où ils ont vu par exemple des maîtres de stage tirer la sonnette d'alarme, dévastés qu'ils étaient face à des situations d'élèves présentant des besoins éducatifs particuliers – ou « hors cadre » comme les qualifient Gremaud et Rey (2011) –, situations pour lesquels ces enseignants expérimentés disaient se sentir démunis et ne pas disposer de l'aide nécessaire. Ceci explique certainement l'importance donnée par les jeunes enseignants aux facteurs externes (voir figure 4). Cette importance donnée à l'indispensable présence de spécialistes et plus largement de soutien en termes de personnes laisse entrevoir un équilibre tout de même fragile pour le jeune enseignant s'il s'inscrit essentiellement dans cette « dépendance » aux autres et donc à des ressources externes et contextuelles sur lesquelles il n'a que peu d'emprise.

Et en effet, au temps 2 de la recherche, la conjugaison des contraintes et ressources perçues par le jeune enseignant dans son contexte est déterminante pour la posture générale d'action qu'il adopte face au travail avec l'élève qui présente des besoins éducatifs particuliers. Cette recherche a permis de mettre en évidence quatre postures générales d'action différentes vis-à-vis de la situation d'intégration rencontrée : une posture d'abandon, une posture de lutte, une posture d'adhésion et une posture de créativité (voir figure 7 et tableaux VIII et IX). La présence du soutien de l'enseignant spécialisé semble déterminante dans l'adoption de cette posture : sa présence est soit relevée positivement (posture d'adhésion et de créativité), soit recherchée parfois jusqu'à un quasi-épuisement si elle fait défaut (posture de lutte). Demandé pour l'élève, il apparaît évident que ce soutien est indispensable pour le jeune enseignant aux prises avec une situation qu'il ne maîtrise pas et qu'il ne sait pas comment empoigner, à l'image de ce que relatent Lorie, Salomé ou Jacques qui accueillent tous trois un élève présentant d'importantes difficultés d'adaptation sans bénéficier du soutien d'un enseignant spécialisé (ces trois jeunes enseignants sont dans une posture générale de lutte, ainsi qu'en témoignent les verbatims du tableau VIII). Pour ces trois jeunes enseignants, ces difficultés sont renforcées par d'autres facteurs structurels, notamment le fait de travailler à 100% pour leur première année d'enseignement et même sur deux classes et dans deux lieux différents pour l'un d'entre eux. Dans ces conditions, il n'est pas étonnant de retrouver ces trois jeunes enseignants stressés, fatigués voire proches de la rupture au terme de leur première année d'enseignement : ils ont traversé la double-complexité sans avoir pu partager leurs préoccupations et leur travail avec un enseignant spécialisé ni trouver un réel soutien au sein de leur établissement. Ceci nous fait dire, à l'image de ce qu'affirme Boutin (1999), qu'il est indispensable de considérer les effets du contexte sur le travail et les difficultés vécues par les jeunes enseignants. Et en effet, comme l'ont montré Doudin, Curchod-Ruedi, Lafortune et Lafranchise (2011), intervenir auprès d'élèves présentant des besoins éducatifs particuliers constitue un facteur de risque pour les enseignants en général et encore plus pour ceux qui adoptent ou du moins tentent d'adopter une conception et des pratiques intégratives. D'après les recherches de Doudin et al. (2011), ces enseignants estiment ne pas trouver suffisamment de soutien social adéquat dans leur milieu proche. Certains jeunes enseignants ayant participé à cette recherche en font également le constat, ce qui est d'autant plus problématique du fait qu'il s'agit d'enseignants qui débutent ; ils n'ont souvent pas le recul nécessaire pour une prise de distance et

risquent, s'ils ne trouvent pas de facteurs de protection face à cette double-complexité, d'envisager sérieusement de quitter la profession (Portelance et al., 2008b).

Le manque de soutien effectif et perçu questionne le vécu émotionnel du jeune enseignant, mais également – de manière moins directe et plus générale – la définition d'élève présentant des besoins éducatifs particuliers telle qu'énoncée dans la terminologie uniforme pour le domaine de la pédagogie spécialisée (CDIP, 2007c). Celle-ci stipule que « des besoins éducatifs particuliers existent :

- chez des enfants et des jeunes qui ne peuvent pas, plus ou seulement partiellement suivre le plan d'études de l'école ordinaire sans un soutien supplémentaire ;
- dans d'autres situations où l'autorité scolaire compétente constate formellement de grandes difficultés d'adaptation ou d'apprentissage » (p. 1).

Les cas de Lorie, Salomé et Jacques révèlent en creux des situations non reconnues ou en attente d'une reconnaissance par l'institution scolaire, situations qui concernent plus particulièrement des élèves dont le quotient intellectuel est dans la norme, mais qui présentent d'importants problèmes de comportement et/ou d'adaptation. Il est bien sûr légitime que ce soit les élèves qui bénéficient d'une mesure d'aide et que celle-ci soit accordée selon des critères fiables, mais il apparaît tout aussi légitime de considérer le besoin d'aide des enseignants, qui plus est des jeunes enseignants, face à des situations complexes d'élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. En fonction de ces considérations, une question mérite à mon sens d'être posée : ne devrait-il pas être possible pour le jeune enseignant qui en motive le besoin d'obtenir une aide, au moins ponctuelle, lorsqu'il ne parvient pas à gérer une situation par ses propres moyens et les moyens disponibles dans son établissement scolaire? Ne serait-ce pas là l'expression d'une reconnaissance de la difficulté de ce temps de passage associée à la prise en charge d'élèves qui ont des besoins éducatifs particuliers ou sont considérés comme tels par les jeunes enseignants ? Car en effet, comme en témoigne la recension d'écrits effectuée par Bourque, Akkari, Broyon, Heer, Gremion et Gremaud (2007), l'isolement professionnel des enseignants débutants reste relativement présent, ceci malgré l'ensemble des recommandations et injonctions aux pratiques collaboratives de tous genres.

Face à cette double-complexité et en fonction des conditions du contexte (caractéristiques de l'élève ayant des besoins éducatifs particuliers, présence de soutien en classe, dans le réseau et dans l'établissement) et des conditions structurelles (pourcentage de travail du jeune enseignant, nombre de classes où il intervient), j'émet l'hypothèse que le jeune enseignant se fixe des priorités nécessaires à sa « survie ». En accord avec la théorie des préoccupations de Maulini (2009) et les recherches de Pelgrims (2011), les résultats de cette recherche montrent que la gestion de l'ordre constitue effectivement la priorité. Ainsi, les jeunes enseignants qui accueillent dans leur classe un élève qui présente des problèmes importants voire un trouble du comportement y consacreront une grande partie de leur temps et de leur énergie durant leur première année d'enseignement. Dans ces cas-là, la gestion de l'élève qui a des besoins éducatifs particuliers prendra souvent le pas sur la gestion du programme et des apprentissages des élèves. La situation est différente lorsque l'élève qui présente des besoins éducatifs particuliers est accompagné d'un enseignant spécialisé. Sa présence contribue à la gestion des « particularités » liées à l'élève qui présente des besoins éducatifs particuliers et parfois plus largement à la gestion de l'hétérogénéité des élèves de

la classe. Ceci permet alors une gestion davantage simultanée que successive des trois préoccupations de Maulini (2009). Dit avec d'autres mots, cette recherche met en évidence la possibilité pour le jeune enseignant d'affronter et de gérer simultanément la gestion de l'ordre et du programme ainsi que la gestion des apprentissages et particularités liées aux élèves grâce à son association avec un enseignant spécialisé. Cependant, ceci se fera de différentes manières et selon diverses modalités sous-tendues par des visions différentes de la notion de besoins particuliers et des modes de prises en charge pédagogiques y relatives. Ces différentes visions font l'objet de la prochaine section de cette discussion.

Avant de les exposer et de les discuter, voici une synthèse de ce premier point en réponse à la question de recherche n°1 : *Comment les jeunes enseignants envisagent-ils de faire face / font-ils face à l'accueil d'un élève présentant des besoins éducatifs particuliers durant leur première année de pratique professionnelle ? Quelles sont les principales ressources qu'ils envisagent de mobiliser / qu'ils mobilisent ?*

- Les jeunes enseignants n'imaginent pas pouvoir faire face seuls à la prise en charge d'un élève présentant des besoins éducatifs particuliers durant leur première année de pratique professionnelle.
- La principale ressource que les jeunes enseignants pensent mobiliser puis mobilisent ou recherchent effectivement lorsqu'ils sont confrontés à l'accueil d'un élève présentant des besoins éducatifs particuliers est la présence de l'enseignant spécialisé.
- La présence de l'enseignant spécialisé durant la première année de pratique professionnelle constitue une ressource qui permet que soit gérée – selon des modes de faire certes différents – la simultanéité des préoccupations du novice proposées par Maulini (2009) : maintien de l'ordre, poursuite du programme et souci de l'apprentissage des élèves.

7.2 Au centre est le sens

Depuis une quarantaine d'années s'est progressivement développé un modèle du handicap qualifié aujourd'hui de « biopsychosocial ». Ce modèle considère le handicap comme un phénomène multidimensionnel résultant des interactions complexes entre les caractéristiques de la personne et celles de son environnement (OMS, 2001). Le modèle biopsychosocial conçoit le handicap non plus en s'appuyant uniquement sur la dimension pathologique, mais également comme « une expérience située qui trouve son origine dans des conditions particulières d'environnement » (Petitpierre, 2013, p. 20). Dans une telle vision, par leur présence ou leur absence, les caractéristiques contextuelles peuvent soit faire obstacle au fonctionnement d'un élève, à la réalisation de ses tâches et à sa participation sociale, soit en être des facilitateurs. Le défi consiste actuellement à transposer le nouveau paradigme aux politiques publiques et aux pratiques de terrain (Petitpierre, 2013).

Sachant qu'ils ont été formés dans une optique qui se voulait orientée vers ce nouveau paradigme, capter le sens que donnent les jeunes enseignants ayant participé à cette recherche à la notion de besoins éducatifs particuliers et la manière dont ce sens se négocie sur le terrain au contact des différents acteurs revêt un intérêt certain. Ceci fait l'objet du

point suivant de la discussion qui souhaite répondre à la première partie de la question de recherche n° 2 :

Quel sens les jeunes enseignants donnent-ils à la notion d' « élèves à besoins éducatifs particuliers » et quelle forme de réponse pédagogique proposent-ils pour ces élèves ?

Y a-t-il une évolution concernant la manière de penser ces aspects durant la première année de pratique professionnelle ? Si oui laquelle et comment s'explique-t-elle ?

7.2.1 Le sens pour justifier l'action

Dans un article intitulé « Teacher's personal epistemological beliefs about students with disabilities as indicators of effective teaching practices », Stanovich et Jordan (2003) exposent différentes propositions théoriques et rendent compte de l'état des débats scientifiques actuels concernant les diverses définitions associées aux termes de représentations ou croyances et le rapport entre celles-ci et les actions de l'enseignant. Plutôt que d'entrer dans ce débat, j'ai choisi de me focaliser sur le sens en tant qu'élément qui permet de justifier l'action, même s'il ne commande pas effectivement toute l'action, comme je le montrerai par la suite. Cette option s'inscrit plus largement dans la vision de Plaisance (2009) : « Les représentations, variables selon les sociétés et les époques, construisent les réalités et font le "handicap" » (p. 26). Ainsi, à la suite d'autres chercheurs tels que Cochran-Smith et Dudley-Marling (2012), Florian et Spratt (2013), Gremion et Paratte (2009) ou Jordan et Stanovich (2001), je souhaite faire état de la diversité de sens proposés par les jeunes enseignants ayant participé à cette recherche pour justifier des pratiques elles-mêmes diverses avec des élèves qui présentent des besoins éducatifs particuliers ou sont considérés comme tels.

L'analyse du sens donné par les jeunes enseignants ayant participé à cette recherche à la notion de besoins éducatifs particuliers a permis de mettre au jour la prégnance d'une vision rattachée au modèle individuel du handicap (au niveau théorique, voir Rochat, 2008, au niveau des résultats de recherche, voir figure 17). En effet, les visions individuelles et médicales ainsi que les visions caritatives largement repérées dans les discours des jeunes enseignants s'articulent dans ce que les auteurs qualifient tour à tour d'approche diagnostique (Lavoie et al., 2013), médico-psychologique (Pelgrims & Cèbe, 2010), déféctologique (Ebersold & Detraux, 2013) ou de modèles médical et de pathologie sociale (Beauregard & Trépanier, 2010 ; Lambert, 1986). L'ensemble de ces termes renvoie au handicap en tant que réalité intrinsèque à l'individu, présageant avant tout d'une limitation de ses possibilités de participation sociale (pour davantage de détail concernant l'approche individuelle et médicale du handicap, voir le point 3.1.1 du cadre théorique). A l'inverse, une minorité de jeunes enseignants tiennent des discours imprégnés d'une vision davantage sociale du handicap. Dans cette optique, la problématique n'est plus focalisée uniquement sur l'individu, mais concerne aussi la société et les moyens que celle-ci se donne pour promouvoir la reconnaissance et l'autonomie des personnes considérées comme handicapées ou ayant des besoins éducatifs particuliers (Rochat, 2008 ; Vehmas, 2004). Appliqué à l'école, cela renvoie notamment au rôle que joue l'environnement scolaire dans l'identification et la construction des difficultés d'apprentissage des élèves (Pelgrims & Cèbe, 2010).

Imprégnés d'une vision davantage individuelle ou sociale des besoins particuliers et plus largement des difficultés des élèves, les enseignants adoptent des mécanismes d'attributions causales différents qui contribuent à la justification de leurs actions. Ainsi, à travers leurs recherches respectives, Jordan et Stanovich (2001) et Pelgrims (2011) montrent que les enseignants qui accordent de l'importance au contexte interagissent davantage avec les élèves qui présentent des difficultés sur les enjeux de la tâche et de l'apprentissage. A contrario, lorsque l'enseignant attribue les difficultés à l'élève ou à des facteurs liés au milieu de vie de celui-ci, il ne conscientise pas les facteurs contextuels liés au cadre de l'école et par conséquent l'impact de ses propres pratiques sur le développement de l'élève (Pelgrims & Cèbe, 2010). Dans ces conditions, la recherche d'une étiquette, condition d'accès à l'obtention d'une mesure d'aide dispensée par un spécialiste voire à une orientation en classe spéciale, semble constituer une priorité pour l'action.

Soutenu par la recherche, insufflé par les nouvelles orientations politiques et régulièrement convoqué par la formation, le changement de vision souhaité peine à gagner du terrain, y compris auprès des jeunes enseignants fraîchement sortis de formation. Dans le cas des répondants de cette recherche, la formation initiale, malgré des intentions clairement orientées vers une vision systémique et écologique en référence à Bronfenbrenner (1979), n'a visiblement pas réussi à ébranler la vision individuelle et médicale adoptée relativement spontanément par les futurs enseignants (Ford et al., 2001 ; Jordan et al., 2009). Il se pourrait même, ainsi que l'ont déjà montré Hastings et al. (1996), que la formation ait renforcé cette vision-là, des modules spécialement consacrés aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers risquant d'appuyer l'idée de séparation associée à l'éducation spéciale et d'amener les futurs enseignants à penser que ces élèves « spéciaux » seront mieux pris en charge par des spécialistes. Ces considérations renvoient notamment au débat non résolu entre la pertinence de traiter la question des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers de manière transversale en formation initiale ou dans des modules spécifiques (pour plus de détail à ce sujet, voir les enjeux pour la formation développés au point 2.3.2 du cadre théorique). Les résultats des analyses effectuées dans le cadre de cette recherche semblent en tout cas montrer que, si on opte pour une formation comprenant des modules spécifiques à cette question comme cela a été le cas pour les participants à cette recherche, **le travail sur le sens** donné aux notions de handicap, de besoins éducatifs particuliers et plus largement de difficultés des élèves doit être central. Ce constat est relayé par d'autres recherches récentes (voir entre autres Baglieri, 2008 ; Pearson, 2009 ; Poutoux, 2011) appuyant également la nécessité de questionner et travailler surtout sur le sens et mettant moins d'emphasis sur la traditionnelle incitation à développer des attitudes favorables.

Vu l'importance accordée par les répondants de cette recherche à la nécessité de compétences humaines telles que l'ouverture d'esprit ou l'écoute des élèves (voir tableau VI), il est permis de penser que ladite formation a contribué sinon au développement en tout cas à la prise de conscience de l'importance des attitudes de l'enseignant. Mais cette étude met en évidence un élément important : témoigner d'attitudes favorables vis-à-vis de l'intégration n'implique pas forcément de travailler ensuite dans une perspective d'intégration réelle des élèves du moment que l'on considère les difficultés comme inhérentes à l'élève. Une telle manière de donner du sens à la notion de besoins éducatifs particuliers a davantage de risque d'aboutir au fait que l'école et les enseignants se désengagent et n'assument pas leur part de responsabilité vis-à-vis des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. Bien plus, ce phénomène risque de se généraliser à d'autres types d'élèves

présentant des difficultés moins importantes qui étaient jusque-là prises en charge par l'école ordinaire. En effet, l'association d'une vision surtout individuelle et médicale de la part des enseignants et d'une offre étendue de services sur le terrain risque fort d'aboutir à la croyance que, pour le bien de l'élève, il est préférable de « laisser faire ceux qui savent ».

La question du sens ne semble pas pouvoir être traitée séparément de l'histoire collective du moment que, comme l'affirme Plaisance (2009), « l'histoire de l'éducation destinée aux enfants handicapés ou en grande difficulté est fondamentalement une histoire de séparation par rapport aux circuits réguliers de l'éducation » (p.13). L'histoire collective est là, toujours présente, et cette recherche en témoigne une nouvelle fois à sa manière. Le passage souhaité d'un modèle essentiellement individuel et médical à un modèle davantage social et contextuel du handicap implique de cheminer de l'idée de rééducation à celle d'accessibilité. Apparue dans un contexte socio-historique complexe, l'articulation entre ces deux modèles n'implique pas que l'un ne se soit substitué à l'autre, bien au contraire. L'article 19 de la loi scolaire de 1985 (Grand Conseil du canton de Fribourg, 1985), toujours en vigueur actuellement dans le canton de Fribourg, apparaît comme un exemple parlant de cette cohabitation de vision. Dans cet article, il est stipulé que, « lorsque des circonstances spéciales empêchent la création de classes de développement, la formation appropriée est donnée par le maître avec l'appui d'un maître de classe de développement » (p.6). Ce sont donc avant tout des raisons organisationnelles et pragmatiques qui ont présidé la mise en place de soutien en classe, lorsque les distances jusqu'à la classe de développement étaient estimées trop importantes pour l'élève. La notion d'accessibilité demande de réinterroger fondamentalement les pratiques, ce qui n'est pas une sinécure.

Cependant, à côté de l'histoire collective, cette recherche met en exergue la présence de l'histoire individuelle en tant que catalyseur puissant de la manière de penser des jeunes enseignants. Ainsi, les jeunes enseignants qui ont participé à cette recherche et possèdent un vécu personnel en rapport au handicap, à l'étiquetage ou aux difficultés scolaires arborent les choses différemment : une vision plutôt caritative lorsque le handicap ou les difficultés scolaires ont frappé à leur propre porte ou à celle d'un proche (Carole, Lio, Tatiana), une vision davantage écologique et environnementale lorsque l'étiquette posée sur soi n'a pas été bien vécue (Samantha).

A ce stade, une question émerge forcément : partant de l'idée que le sens permet de justifier l'action, comment faire évoluer ce sens en fonction des nouveaux paradigmes reconnus ? Et est-ce même possible de le faire évoluer ? En tant que formatrice impliquée dans la formation initiale, j'ai bien entendu envie de croire qu'il est possible de faire évoluer ce sens. Mais là n'est pas forcément le propos sur lequel je souhaite m'attarder ici. Du moment que l'importance du sens est clairement conscientisée par les formateurs, il est possible de mettre le sens au centre du processus de formation pour l'interroger, le travailler et le remettre en question auprès des futurs enseignants, à l'image de ce que propose Pearson (2009). Cependant, ce travail sur le sens nécessitera de se poursuivre sur le terrain. En effet, comme le montrent Jordan et al. (2009), les jeunes enseignants auront tendance à accorder leur vision avec celle des établissements où ils iront travailler. Ceci me permet de faire la transition entre le sens individuel construit par l'enseignant et le sens que j'ai qualifié de collectif du moment que la prise en charge des élèves présentant des besoins éducatifs particuliers concerne plusieurs partenaires. Ceci constitue l'objet de la prochaine section de cette discussion.

7.2.2 D'un sens individuel à un sens collectif

Du fait de la dimension collective du travail enseignant, qui plus est en contexte d'intégration scolaire, le sens porté par les jeunes enseignants au terme de la formation initiale se confronte au sens privilégié au sein de l'établissement scolaire et/ou par les personnes avec qui ils sont amenés à collaborer. Lors de cette « rencontre de sens », le jeune enseignant tend à redéfinir ou à ajuster sa vision de la prise en charge des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers à la manière de considérer ceci de l'établissement et/ou des personnes avec qui il travaille, comme le montrent Lawson, Norwich et Nash (2013) ou Pearson (2009).

En effet, il est maintenant établi que les futurs et jeunes enseignants accordent beaucoup d'importance et de crédit au terrain, via les stages ou la période d'insertion professionnelle (voir notamment la recension d'écrits sur l'insertion professionnelle effectuée par Bourque et al., 2007). Dans une étude récente menée en Angleterre auprès de trente-deux jeunes enseignants provenant de six universités et effectuant une formation post-grade dans dix-huit écoles différentes au terme de la formation initiale, Lawson et al. (2013) arrivent à la conclusion que la formation à l'université a un impact très relatif face à la force du terrain. Ceci fait dire à McIntyre (2009) que « whatever is achieved in the university, the teaching practices and attitudes that student-teachers usually learn to adopt are those currently dominant in the schools » (p. 602). Or, à l'image de ce que montrent entre autres Ainscow (2005) dans ses recherches menées en Angleterre, Dupriez et Cornet (2006) en Belgique, Strogilos et Tragoula (2013) en Grèce ou Lavoie, Thomazet, Feuilladiou, Pelgrims et Ebersold (2013) en contexte canadien, français et suisse, le terrain reste encore largement imprégné d'une vision individuelle et médicale lorsqu'il s'agit d'aborder la question de l'accueil d'élèves qui présentent des besoins éducatifs particuliers. Dans le but de mieux comprendre les modes d'appropriation d'une réforme en Belgique et le sens attribué à ces changements par les enseignants primaires, Dupriez et Cornet (2006) ont mené une recherche-action avec les principaux acteurs de cinq établissements scolaires. Au terme de la recherche, ils relèvent ceci: « L'élément le plus marquant, c'est la prégnance dans le discours de beaucoup d'enseignants d'un mode de perception et d'explication des difficultés scolaires en termes de pathologies psychologiques et/ou logopédiques » (p. 108). Dans ce contexte, Ainscow (2005) insiste à nouveau sur le sens en lien avec l'action pédagogique: « Even the most pedagogically advanced methods are likely to be ineffective in the hands of those who implicitly or explicitly subscribe to a belief system that regards some students, at best as disadvantaged and in need of fixing, or worse, as deficient and therefore beyond fixing » (p.117).

Le domaine de l'intégration scolaire d'élèves présentant des besoins éducatifs particuliers a ceci de particulier qu'il implique la plupart du temps la présence de spécialistes et parmi eux les enseignants spécialisés. Dans le cadre de cette recherche, dix jeunes enseignants sur quinze bénéficient dès le début de l'année scolaire de la présence d'un enseignant spécialisé pour au moins un élève de leur classe présentant des besoins éducatifs particuliers, trois jeunes enseignants luttent pour l'obtention d'un tel soutien et deux jeunes enseignants travaillent dans des contextes particuliers tout en étant régulièrement en contact avec des enseignants spécialisés ou des thérapeutes. Face à cela, force est de constater le crédit donné aux spécialistes (enseignants spécialisés ou thérapeutes) par les jeunes enseignants ayant participé à cette recherche (voir tableau X). Ceci peut être considéré comme tout à fait légitime et confirme les propos de Lavoie et Thomazet (2013) pour qui

l'évaluation et la posture du spécialiste (enseignant spécialisé ou psychologue par exemple) sont souvent considérées comme « la vérité » par les enseignants.

Or, comme le rappellent Cochran-Smith et Dudley-Marling (2012) ou Lepage et al. (2008), les enseignants spécialisés restent largement tributaires de l'approche essentiellement médicale et centrée sur l'enfant développée dans le cadre de la pédagogie spécialisée. Cochran-Smith et Dudley-Marling (2012) pointent à ce propos un certain clivage du côté de l'enseignement spécialisé actuellement : d'un côté des pédagogues spécialisés qui demeurent très centrés sur les déficiences de l'élève et souhaitent avant tout fournir un soutien individuel pour l'élève lorsqu'ils sont présents en classe, et de l'autre des pédagogues spécialisés qui adoptent une approche davantage « socio-constructiviste » et donnent plus de puissance et d'importance au contexte, y compris aux enseignants titulaires.

Du fait du crédit accordé au spécialiste, les jeunes enseignants qui ont participé à cette recherche semblent pour la plupart se rallier au sens, aux choix et aux propositions de l'enseignant spécialisé (voir tableau X). Il est donc permis de penser que la redéfinition et l'opérationnalisation du sens de l'individuel au collectif se fera différemment en fonction de la vision des différents spécialistes et plus particulièrement de celle de l'enseignant spécialisé intervenant dans la classe du jeune enseignant. Ainsi, lorsque l'enseignant spécialisé souhaite prendre en charge l'élève qui présente des besoins éducatifs particuliers hors de la classe, les jeunes enseignants se rallient assez facilement à ce choix – même si celui-ci a pu faire l'objet de discussions et de questionnements dans le cadre de la formation initiale – en invoquant « le bien de l'enfant ». Les analyses effectuées dans le cadre de cette recherche semblent montrer que, la plupart du temps, les pratiques de terrain renforcent les jeunes enseignants dans leur vision individuelle et médicale de la notion de besoins éducatifs particuliers.

En plus d'un ralliement du sens en fonction du crédit accordé au spécialiste, cette recherche menée auprès de jeunes enseignants durant leur première année de pratique professionnelle montre également une certaine persistance du sens à travers les trois temps de la recherche (voir figure 17). La plupart des jeunes enseignants se voient ainsi confirmés dans le sens qu'ils ont eux-mêmes construit et que la formation initiale a au mieux ébranlé, au pire renforcé. Parmi nos répondants, il se trouve cependant quelques jeunes enseignants qui montrent des signes d'évolution dans leur manière de donner du sens à la notion de besoins éducatifs particuliers et à sa prise en charge au sein de l'école ordinaire. Cette évolution, fortement tributaire du contexte, s'est réalisée en direction de la vision individuelle et médicale pour trois d'entre eux et en direction de la vision environnementale pour deux d'entre eux.

Dans ces conditions, il semble illusoire d'espérer insuffler une innovation et un changement de pratique sur le terrain par le biais de la formation initiale. Ceci rejoint les constats de McIntyre (2009) ou Florian et Rouse (2009) pour qui ces changements doivent partir de la « base », c'est-à-dire des établissements scolaires. Les propositions de McIntyre (2009) vont alors dans le sens d'un renforcement des partenariats entre les écoles et les instituts de formation, entre les praticiens de terrain et les chercheurs universitaires. Continuer d'interroger le sens dans le cadre des dispositifs d'introduction à la profession et de formation continue apparaît dès lors comme une nécessité dans un domaine où le sens construit individuellement et collectivement possède un ancrage fort dans une vision

individuelle et médicale des difficultés en général. Ceci fait dire à Rousseau, Bergeron et Vienneau (2013) que « soutien, support et formation continue représentent des composantes essentielles de l'école inclusive dans la visée d'aider les acteurs scolaires à favoriser l'apprentissage de tous les élèves en classe ordinaire » (p.77).

En synthèse du deuxième point de cette discussion et en réponse à la première partie de la question de recherche n° 2 : *Quel sens les jeunes enseignants donnent-ils à la notion d' « élèves à besoins éducatifs particuliers » et quelle forme de réponse pédagogique proposent-ils pour ces élèves ? Y a-t-il une évolution concernant la manière de penser ces aspects durant la première année de pratique professionnelle ? Si oui laquelle et comment s'explique-t-elle ?*, les points suivants peuvent être mis en évidence :

- le sens donné par les jeunes enseignants à la notion de besoins éducatifs particuliers varie entre une vision individuelle et une vision davantage sociale des besoins éducatifs particuliers et des difficultés des élèves ;
- parvenu sur le terrain, le jeune enseignant tend à se rallier au sens collectif présent dans son environnement, ce qui implique soit une confirmation du sens qu'il avait lui-même construit, soit une redéfinition progressive du sens ;
- la vision individuelle et médicale majoritairement présente au niveau individuel est la plupart du temps confirmée au niveau collectif, ce qui contribue à expliquer la persistance de sens pour la majorité des jeunes enseignants ayant participé à cette recherche.

Bien que le sens individuel et collectif joue un rôle central, il ne dicte pas à lui seul les formes de réponses mises en œuvre par les jeunes enseignants lorsqu'ils accueillent dans leur classe un élève présentant des besoins éducatifs particuliers. La section suivante discute de la genèse de ces différentes formes de réponses au sein même de la classe, de leur évolution ainsi que de leur impact sur les élèves.

7.3 Des formes de réponses différentes

7.3.1 Pour le présent

Lorsqu'il s'agit d'évoquer la question des compétences nécessaires pour travailler avec un élève ayant des besoins éducatifs particuliers au temps 1 de la recherche, les jeunes enseignants sont unanimes concernant l'une d'entre elles : il est nécessaire de répondre aux besoins éducatifs particuliers de l'élève en question (voir tableau VI). Pour concrétiser ce principe, les jeunes enseignants convoquent le concept de différenciation pédagogique qu'ils envisagent de mettre en œuvre sur le moment, en fonction des différents paramètres en présence.

Au temps 2, les résultats mettent au jour trois formes principales de réponses à la prise en charge des élèves qui ont des besoins éducatifs particuliers. Ces formes de réponses s'inscrivent nécessairement dans la gestion plus globale de l'ensemble des élèves de la classes et s'articulent entre les valeurs d'**égalité** (donner le même traitement à tous au nom de la valeur égalité au risque de montrer une certaine « indifférence aux différences » pour

reprenant l'expression chère à Bourdieu) et de **diversité** (répondre aux besoins éducatifs particuliers des élèves au risque de les « enfermer » dans cette différence et de focaliser la prise en charge sur ceux-ci) (cette idée est thématifiée par Ogay et Edelmann (2011) et prend forme dans « le carré dialectique de la différence culturelle ». Le lecteur souhaitant avoir davantage de précisions sur ce modèle heuristique ainsi que sur l'utilisation qui en a été faite pour l'analyse des données de cette recherche est prié de se référer au point 3.2.2 du cadre théorique et à la figure 11).

- La première forme de réponse relevée dans le cadre de cette recherche consiste à déléguer, à déléguer partiellement ou à chercher à déléguer ce qui relève du pôle diversité à un spécialiste. Ceci permet à l'enseignant titulaire de se centrer sur les élèves considérés comme ordinaires (pôle de l'égalité). Une majorité de jeunes enseignants bénéficiant du soutien d'un enseignant spécialisé pour un ou plusieurs de leurs élèves optent pour cette forme de réponse pédagogique.
- La deuxième forme de réponse consiste à mettre une certaine priorité sur l'élève ou les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers (pôle de la diversité). Dans le cadre de cette recherche, cette situation se produit lorsque le jeune enseignant n'a pas la possibilité de collaborer avec un enseignant spécialisé et que l'élève, de par son comportement ou ses besoins, demande une attention que le jeune enseignant considère comme importante. Cette priorité sur le pôle de la diversité est estimée être au détriment des autres élèves et les jeunes enseignants concernés par de telles situations tentent avec force d'obtenir une mesure d'aide pour l'élève concerné.
- La troisième forme de réponse consiste en une gestion que j'ai qualifiée de responsable de l'élève qui présente des besoins éducatifs particuliers et plus largement de l'ensemble des élèves de la classe, en partenariat avec un enseignant spécialisé. Cette forme de réponse tente de prendre en compte la nécessaire tension entre les valeurs d'égalité et de diversité au niveau individuel et au niveau collectif. (Le lecteur désireux de plus de détails, notamment par rapport au nombre de jeunes enseignants concernés par chaque forme de réponse à chaque temps de la recherche, est prié de se référer aux tableaux XVI, XVII et XVIII).

Bien que très différentes, ces formes de réponses continuent d'être soutenues par les jeunes enseignants à travers le concept théorique de différenciation. Ceci questionne ledit concept et rend utile un détour par les textes qui le fondent dans le cadre de cette discussion. Ainsi, pour Perrenoud (1997), « différencier c'est faire en sorte que chaque apprenant se trouve, aussi souvent que possible, dans des situations d'apprentissage fécondes pour lui » (p.9). Cette définition s'inscrit dans un projet qui, de l'avis de Meirieu (1996), fédère l'ensemble des textes et propositions autour de la notion de différenciation, à savoir « introduire des chemins adaptés aux besoins, aux profils, aux types de rapport au savoir, aux motivations des élèves pour que, par des itinéraires différents, tous puissent s'approprier les mêmes savoirs » (p. 7). Cependant, une observation scrupuleuse de ces textes fait dire à Meirieu (1996) que cette gestion des différences s'inspire de deux principes différents : une vision qu'il appelle du « diagnostic a priori » et une vision qu'il nomme de « l'inventivité régulée » :

Alors que dans le cas du diagnostic a priori, l'information est considérée comme contenant en germe, en quelque sorte, la remédiation, dans le cas de l'inventivité régulée, l'information est un indicateur parmi d'autres qui permet simplement de faire

des propositions et d'observer leurs effets. Dans le premier cas, l'éducateur cherche à atteindre une sorte de « nature profonde » du sujet qui lui permet de le classer dans une catégorie pour laquelle il dispose d'un ensemble de solutions; dans le second cas, il prend des indices qui lui permettent seulement de statuer sur les besoins du moment et d'avancer une proposition particulière dont on ne sait jamais d'avance comment elle sera accueillie et quels effets elle produira. Dans le premier cas, l'effet est décidé d'avance et le parcours si balisé que l'on n'agit qu'à coup sûr; dans le second cas, l'effet est possible, parfois probable, mais comporte toujours une part d'aléatoire liée au caractère inévitablement partiel et provisoire des informations recueillies. Dans le premier cas, le développement du sujet est déjà inscrit dans une logique inéluctable; dans le second cas, il est ouvert et l'intervention du moment se sait un pallier qui devra être dépassé, voire subverti (p.8).

Les visions de « diagnostic a priori » et d' « inventivité régulée » mises à jour par Meirieu (1996) peuvent-elles être associées aux formes de réponses mises en évidence dans le cadre de cette recherche ? Il est en effet permis de penser qu'une vision « diagnostic a priori » aura plus de chance d'aboutir à une prise en charge déléguant ce qui relève de la diversité à une personne considérée comme spécialiste et qu'une vision d' « inventivité régulée » aboutira plus probablement à une gestion des besoins de l'ensemble des élèves en partenariat avec les spécialistes. Une chose est sûre : la distinction proposée par Meirieu montre une nouvelle fois dans le cadre de cette recherche l'importance du sens donné par les acteurs aux concepts qu'ils manient pour leur mise en œuvre sur le terrain.

Cependant, le sens à lui seul n'explique certainement pas tout. Pour Perrenoud (2005), la différenciation en tant que « préoccupation qui devrait concerner toutes les méthodes, tous les dispositifs, toutes les disciplines, tous les niveaux d'enseignement » (p. 7) doit trouver une place dans ce qu'il nomme « l'organisation du travail ». L'organisation du travail correspond à la forme d'organisation privilégiée par l'enseignant au sein de sa classe, voire par les enseignants au sein de l'établissement. Cette organisation du travail prendra des formes diverses, entre la pratique d'une pédagogie plutôt « traditionnelle » proposant à tous les élèves des tâches semblables à réaliser de manière plus ou moins synchrone et une organisation davantage ouverte comprenant des configurations multiples où les activités ne sont pas toujours identiques pour l'ensemble du groupe (Perrenoud, 2012). De l'avis de Perrenoud (2005) et Ferguson (2008), un modèle d'enseignement essentiellement transmissif ne permet pas véritablement de différencier et de gérer l'hétérogénéité des élèves. De ce fait, Astolfi (2008) distingue la pédagogie de soutien, qui permet de « maintenir une pratique traditionnelle dans le cadre simultané tout en ayant tenté "quelque chose" face à l'hétérogénéité des élèves » (p. 93), et la pédagogie véritablement différenciée qui s'appuie dès le départ sur l'hétérogénéité des élèves jugée naturelle et normale.

Ainsi, les jeunes enseignants qui tendent à confier la gestion de ce qui relève du pôle diversité à l'enseignant spécialisé rendent compte d'une certaine juxtaposition de la différenciation à l'organisation scolaire générale. Si cette délégation permet à l'enseignant titulaire de gérer la simultanéité des apprentissages, l'enseignant spécialisé étant au service de la différenciation pour l'élève qui en a le plus besoin, le problème se pose dès lors que l'enseignant spécialisé n'est plus là. Sachant par exemple que, dans le cas du canton de Fribourg, la limite maximale de soutien octroyé pour un élève correspond actuellement à six unités hebdomadaires, quelle solution le jeune enseignant trouvera-t-il pour travailler avec cet élève ainsi qu'avec l'ensemble des élèves de sa classe en l'absence de l'enseignant spécialisé ? Pourra-t-il répondre systématiquement aux demandes de l'élève qui présente

des besoins éducatifs particuliers ? Du côté des enseignants titulaires, on risque alors fort d'entrer dans des discours invoquant le manque de moyens pour faire de l'intégration dans de bonnes conditions, argument d'autant plus logique si l'on adhère à une vision individuelle et médicale de la notion de besoins éducatifs particuliers et plus largement des difficultés des élèves. Si cette forme de réponse privilégiant l'appui individuel satisfait les enseignants, il est également important d'en examiner les effets sur les élèves. Dans le cadre de leurs recherches, Pelgrims et Cèbe (2010) montrent en quoi les contingences généralement instituées lors de l'appui risquent d'amener l'élève à utiliser l'aide sans qu'il ne développe des procédures efficaces. A leur tour, Ainscow et Miles (2008) estiment que l'importation en classe ordinaire des pratiques de l'enseignement spécialisé, traditionnellement dirigées vers un élève en particulier, crée « des formes plus subtiles d'exclusion » lorsque ces pratiques engendrent un nombre important de relations duelles dans un lieu qui se veut au contraire un lieu de groupe. Ces mises en garde relèvent d'un phénomène qui ressort également de cette recherche : une exagération dans le pôle de la diversité risque d'aboutir à une forme de « handicapation » de l'élève, souvent non conscientisée de la part des enseignants (pour les diverses formes de « handicapation » relevées dans le cadre de cette recherche, voir la figure 11, pour des exemples illustratifs, voir le tableau XVI).

Cet aspect m'incite à poursuivre le questionnement autour du concept théorique de différenciation. Une lecture attentive des écrits montre qu'il a surtout été thématiqué du côté de l'élève, du côté du pôle de la diversité, comme le laisse supposer le premier principe énoncé par Perrenoud (2012) : « La différenciation se situe résolument dans la perspective d'une "discrimination positive", d'un refus de l'indifférence aux différences et d'une politique de démocratisation de l'accès aux savoirs et aux compétences. Elle vise donc en priorité les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage et de développement » (p. 26). Dès lors, il y a lieu de se demander s'il n'est pas nécessaire de mieux rendre explicite l'autre pôle, celui de l'égalité, lorsque l'on parle de différenciation, afin de permettre aux élèves qui ont des besoins éducatifs particuliers de vivre également la dimension collective (pôle de l'égalité) au risque de tomber dans une exagération sur le pôle de la diversité. Voilà la raison qui me pousse à proposer l'utilisation de l'expression de gestion et de différenciation « responsable ».

Les jeunes enseignants qui tentent de développer une différenciation responsable tiennent compte des valeurs d'égalité et de diversité, au niveau individuel et collectif : soucieux de prendre en compte les besoins de l'ensemble de leurs élèves, ils réfléchissent globalement à la meilleure manière d'y répondre sans tomber dans la mise en exergue des élèves présentant des besoins éducatifs particuliers ou oublier le reste des élèves, en donnant à tous la possibilité de vivre la dimension collective propre à la classe. Cette manière de différencier s'inscrit probablement dans des modalités de travail assez souples. Selon Perrenoud (1997), cela exige « une organisation du temps et des activités très proches des méthodes actives et des démarches de projet, un renoncement à proposer toujours "plus du même" aux plus lents, une rupture avec l'idée que la différenciation est soit une micro-orientation optimale, soit une remédiation dans l'après-coup » (p. 47). Dans le cadre de cette recherche menée auprès de jeunes enseignants, cette manière de différencier semble surtout facilitée par des convictions personnelles partagées avec un enseignant spécialisé ainsi qu'un cadre de travail plus ouvert (Louise et Lio ont une classe enfantine et pratiquent la pédagogie du projet, Samantha transpose cette manière de faire au niveau primaire). Les formes de réponses proposées s'apparentent à une forme de pédagogie inclusive et

permettent que les élèves qui présentent certaines difficultés sans bénéficier de mesure d'aide tirent également parti de l'ensemble des ressources disponibles (Armstrong, 2001 ; Jordan et al., 2009).

Les jeunes enseignants ayant participé à cette recherche adoptent donc diverses stratégies pour gérer la diversité, un des plus gros défis de l'enseignement dans sa forme actuelle. A ce stade, j'émet l'hypothèse que ces stratégies dépendent essentiellement de l'association du sens collectif discuté au point 7.2.2, de la vision de la différenciation des protagonistes ainsi que de l'organisation du travail qu'ils privilégient. En fonction de l'association de ces paramètres et de leur négociation par les partenaires, on aboutit à des formes de réponses qui se déclinent, pour l'élève qui a des besoins éducatifs particuliers, tout au long du continuum de l'intégration scolaire décrit par Beauregard et Trépanier (2010) (ce continuum décrit les différentes formes que peut prendre le concept d'intégration scolaire en fonction de différents modèles théoriques sous-jacents, de l'intégration-mainstreaming centrée sur l'élève tenu de s'adapter au système, à l'inclusion totale demandant à l'école d'adapter ses pratiques à l'ensemble des élèves quels que soient leurs besoins. Le lecteur désireux de s'y référer peut consulter le point 3.1.1 du cadre théorique).

Au cœur des pratiques d'intégration scolaire se trouvent donc bel et bien le sens individuel, mais aussi le sens collectif découlant de la réunion de deux systèmes de fonctionnement et de deux champs de recherche qui se sont construits séparément : l'enseignement spécialisé et l'enseignement ordinaire (Chatelangat & Pelgrims, 2003 ; Gossot, 2007 ; Plaisance, 2009). La réforme suisse liée à la nouvelle péréquation financière (*RPT*, 2008) impose que ces deux systèmes collaborent selon des modalités qui ne sont ni données ni clairement définies et le terrain se trouve actuellement dans une phase d'appropriation engendrée par les nouvelles politiques intégratives en cours d'élaboration. Cette association récente contient nécessairement une tension entre une vision « jusqu'au-boutiste » qui impliquerait une fusion totale des deux systèmes dans une perspective d'inclusion totale et une vision qui conserve les deux systèmes au risque de perpétuer un certain clivage. Dans le premier cas, l'enseignement spécialisé perdrait sa raison d'être, mais on court alors le risque de perdre l'ensemble de ses acquis, de les diluer voire de ne plus pouvoir répondre correctement aux besoins particuliers des élèves pour lesquels la pédagogie spécialisée a développé un savoir important (Bonvin, Ramel, Curchod-Ruedi, Albanese, & Doudin, 2013 ; Gremion et al., 2013). Dans le deuxième cas, le risque existe de demeurer centré sur certains élèves qui se construiront peut-être comme spéciaux, de travailler avec eux dans une visée de compensation des déficits et de rattrapage de la norme sous peine qu'ils ne rejoignent une classe ou une école spécialisée, de « pathologiser » et d'enfermer dans un étiquetage parfois abusif, ainsi que le relèvent certaines critiques adressées à la pédagogie spécialisée. L'association de ces deux mondes engendre alors forcément des tensions autour de la place des acteurs : quel rôle doivent-ils, peuvent-ils endosser ? Comment prendre et trouver sa place en tant qu'enseignant titulaire et en tant qu'enseignant spécialisé ? Comment négocier ce partenariat et sur quelles bases théoriques faut-il désormais construire la pratique ?

Thématisées dans le cadre de l'éducation interculturelle par Ogay et Edelman (2011), des tensions similaires semblent actuellement habiter le champ de la pédagogie spécialisée à différents niveaux. Ces tensions sont d'ailleurs relayées par plusieurs auteurs (voir entre autres Florian & Spratt, 2013 ; Hornby, 2011 ; Lawson et al., 2013 ; Maulini & Mugnier, 2012 ; Vinatier, 2008). L'ensemble de ces considérations plaide pour une rencontre de ces

deux mondes qui soit réfléchi afin de pouvoir prendre en compte la dialectique de la différence dans le cadre d'une différenciation qui trouve sa place dans l'organisation scolaire sans perdre les points forts de l'un et l'autre champ ni stigmatiser l'élève, une différenciation que j'ai qualifiée de responsable et que certains jeunes enseignants ayant participé à cette recherche s'attellent à développer sur le terrain en association avec des enseignants spécialisés.

S'agissant de l'aspect longitudinal, les résultats de recherche visibles dans le tableau XVIII montrent l'évolution des jeunes enseignants ayant participé à cette recherche concernant le pôle qu'ils privilégient entre la valeur d'égalité et de diversité. Un aspect frappant consiste dans l'inversion de la proportion de jeunes enseignants privilégiant le pôle de la diversité au temps 1 et aux temps 2 et 3 de la recherche. Ces résultats se font l'écho de deux aspects relevés dans d'autres recherches : les jeunes enseignants entrent dans le métier avec une conception idéale – ici l'idée qu'ils veulent différencier pour répondre aux besoins éducatifs particuliers – mais la concrétisation progressive de cet idéal sur le terrain demande un travail élaboratif dont la formation initiale constitue un socle sans pour autant qu'elle ne puisse en donner toutes les clés (ces aspects relèvent du développement professionnel des jeunes enseignants et sont discutés dans le point 7.4 ci-après). Dans une période d'intense sollicitation, il est alors fort possible que, comme le montre Saujat (2004) dans une étude analysant l'activité de jeunes enseignants, ces derniers cherchent une manière de « surcompenser leur difficulté provisoire à gérer des situations complexes par le développement de ressources intermédiaires (...) afin d'instaurer un cadre qui rende possible l'apprentissage des élèves, mais aussi leur propre apprentissage » (p. 98-99). Le jeune enseignant est en quelque sorte amené à négocier entre sens et efficacité, à instaurer des priorités dans cette période de transition. En effet, ainsi que le décrit Durand (2007), « c'est pour eux une difficulté que d'anticiper une intervention différenciée dès la planification de l'enseignement et ils ont tendance à planifier des séquences identiques pour tous et à les ajuster dans le cours des interactions en classe. Ce faisant, ils se montrent incapables de maintenir dans le champ de leur conscience l'ensemble de l'activité de la classe » (p. 88). De ce fait, il est probablement rassurant pour le jeune enseignant de débiter par une organisation du travail basée sur la gestion simultanée à laquelle vient se greffer ce que l'on pourrait appeler « un agent de différenciation » (l'enseignant spécialisé). Avec l'expérience et la capacité progressive de remobiliser les acquis de la formation (Rayou & Van Zanten, 2004), il est possible que l'organisation du travail s'ouvre davantage et permette une différenciation qui prend davantage place dans le vécu collectif.

7.3.2 Pour l'avenir

Développer une forme de réponse pour le présent – l'année scolaire en cours – est une chose. Cette étude rend également compte des formes de réponses proposées par les jeunes enseignants lorsqu'il s'agit de penser l'avenir proche de leurs élèves, c'est-à-dire l'année scolaire qui suit. Dans le cadre du tableau XIII sont recensées l'ensemble des situations à propos desquelles les jeunes enseignants ont choisi de s'exprimer en lien avec les décisions d'orientation et de prise en charge pour l'année qui suit. Parmi toutes ces situations, j'ai choisi de discuter celles qui m'apparaissent porteuses d'enjeux plus larges liés à la prise en charge des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers en classe ordinaire :

- les demandes de mesures d'aide pour des élèves qui n'ont bénéficié d'aucune mesure d'aide particulière jusque-là ;
- les situations de non-concordance entre le vœu des parents et celui du reste du réseau concernant la suite de la scolarité entre classe ordinaire et classe ou école spécialisée ;
- le cas d'une jeune enseignante qui estime que le système devrait pouvoir s'adapter.

Les onze nouvelles demandes d'appui effectuées par les jeunes enseignants ayant participé à cette recherche pour des élèves qui ne disposaient jusque-là d'aucune aide particulière questionnent fondamentalement le rôle du système et donc des enseignants dans la désignation des élèves en difficulté. De l'avis de Pelgrims et Cèbe (2010), les normes scolaires constituent un facteur important dans cette désignation du moment que « en classe d'école enfantine ou primaire, le constat d'une difficulté donnée pour un élève est toujours fait en référence à une norme basée sur la temporalité et l'ordre dans lequel les connaissances scolaires à apprendre sont institutionnellement et didactiquement définies » (p. 115). De plus, lorsqu'il existe un large panel de mesures d'aide pour les élèves en difficulté ou ayant des besoins éducatifs particuliers comme c'est le cas dans le canton de Fribourg, il est probable que l'enseignant tiendra compte de ce panel pour repérer les élèves qui pourraient avoir besoin de l'une ou l'autre mesure. C'est en tout cas ce qu'ont constaté Baumberger, Doudin, Moulin et Martin (2007) dans le cadre de l'étude COMOF menée en Suisse romande et au Tessin et dont l'objectif était d'examiner le lien entre les pratiques cantonales et les représentations des enseignants sur la manière d'utiliser les offres de pédagogie spécialisée : les deux cantons décrits comme les plus « intégratifs » (Valais et Tessin) étaient ceux dont les enseignants déclaraient avoir moins d'offres de pédagogie spécialisée à disposition. Ceci dit, les jeunes enseignants ayant participé à ma recherche ne plaident pas en premier lieu pour des mesures séparatives dans un autre lieu que la classe ordinaire. Ils privilégient clairement l'intégration et le maintien dans la classe ordinaire avec la présence de mesures d'aide sur le lieu scolaire ordinaire (voir tableau XIII). En fonction de ce qui a été discuté concernant les formes de réponses pour le présent, il est permis de penser qu'il y a peu de conscientisation de leur part des effets liés à la désignation en tant que telle ou des effets de certaines modalités de soutien ou de prise en charge sur les élèves (voir par exemple Bonnéry, 2007 ; Pelgrims & Cèbe, 2010). Les demandes d'aide pour les élèves traduisent certainement la difficulté des jeunes enseignants à faire face à cette dimension du métier dans le vif du sujet, à l'image des constats de Gremaud et Rey (2011) : « La découverte d'un enfant non conforme aux prédictions induit chez l'enseignant novice un sentiment inconfortable et des interrogations quant à l'efficacité de sa pratique professionnelle, ce qui peut l'amener à nourrir des sentiments de culpabilité, d'impuissance » (p.19). Ces considérations plaident une nouvelle fois pour la nécessité d'un soutien aux jeunes enseignants sur ces questions, notamment en ce qui concerne les élèves qui ne bénéficient pas ou pas encore de soutien ou les élèves « hors cadre », comme les qualifient Gremaud et Rey (2011). En effet, les élèves reconnus comme ayant des besoins éducatifs particuliers et au bénéfice d'une mesure d'aide relevant de la pédagogie spécialisée ont toute une structure sur laquelle le jeune enseignant qui débute peut s'appuyer. Ce sont généralement d'autres situations que celles-là qui complexifient la pratique des jeunes enseignants, contrairement peut-être à leurs prédictions. Que doivent-ils faire avec les élèves qui peinent à apprendre ou n'entrent pas spontanément dans les apprentissages ? Comment gérer leurs difficultés ? Comment travailler avec toutes les différences et la

diversité des besoins des élèves? Ils montrent par là qu'ils ont besoin d'être soutenus face à cette problématique lors de l'entrée dans le métier au risque qu'ils ne développent des mécanismes normaux de protection de soi impliquant le rejet de « la faute » sur les élèves. Ce message mérite à mon sens d'être pris au sérieux, notamment dans le cadre des dispositifs d'introduction à la profession censés garantir que « les enseignantes et enseignants reçoivent aide et soutien au cours de cette étape fondamentale de leur développement professionnel et qu'ils apprennent ainsi à exécuter leur mandat de manière compétente et responsable » (COHEP, 2007, p. 3).

Les situations de non-concordance entre le vœu des parents et celui du reste du réseau concernant l'orientation de l'élève méritent également d'être discutées car elles questionnent l'inscription du principe d'intégration dans le système scolaire actuel. Dans le cadre de cette recherche, ces situations de non-concordance sont de deux types (pour plus de détails, voir le tableau XIII ainsi que l'analyse qui en découle) :

- les parents souhaitent que leur enfant puisse poursuivre dans la classe ordinaire alors que le reste du réseau est favorable à une orientation en classe spéciale, voire en institution spécialisée ;
- les parents souhaitent que leur enfant refasse l'année (prolongement de cycle) alors que le reste du réseau soutient la poursuite dans le degré suivant avec une mesure d'aide de l'enseignement spécialisé.

Ces cas de non-concordance renvoient aux deux types d'arguments fondateurs du concept d'inclusion discutés par Bonvin et al. (2013) dans leur article : les arguments liés aux droits et les arguments liés à l'efficacité. Dans le premier cas, les parents privilégient assurément les arguments basés sur les droits qu'a leur enfant de suivre sa scolarité dans son village avec tous les autres enfants de son âge. Ils connaissent peut-être également les résultats de recherche en rapport à l'efficacité au niveau des apprentissages. Les enseignants quant à eux montrent une autre lecture de l'efficacité et estiment qu'une scolarité en institution spécialisée serait plus efficace pour les élèves concernés. Le deuxième cas illustre une lecture différente de l'efficacité par les protagonistes, entre passage dans le degré suivant avec un appui ou prolongement de cycle. Bien que ces situations invitent toutes deux à la réflexion, je discuterai ici uniquement de la première qui met au jour la difficulté pour le système et plus particulièrement les jeunes enseignants concernés dans le cadre de cette recherche à accueillir en classe ordinaire un élève dont le décalage d'avec les autres élèves est estimé important.

Les deux jeunes enseignantes concernées par ce cas de figure sont les seules à adopter une posture générale d'abandon (voir figure 7 et tableau VIII). L'adoption de ces postures dépend bien entendu des caractéristiques personnelles des jeunes enseignants, mais surtout de leur perception des éléments du contexte. Or, dans les deux cas, nous sommes au cycle 3 (5^{ème} et 6^{ème} primaire) et l'élève suivi par le Service d'intégration à raison de six unités hebdomadaires présente une déficience intellectuelle. Ce sont à chaque fois les caractéristiques de l'élève – un décalage estimé trop important sur les plans social et cognitif – qui entravent la poursuite du projet intégratif du point de vue des jeunes enseignantes. Si l'on examine les résultats de recherche, il a pourtant été montré que l'élève présentant une déficience intellectuelle fait autant voire plus de progrès au niveau de ses apprentissages s'il reste en classe ordinaire (Sermier Dessemontet et al., 2011). Un aspect

est alors extrêmement important à relever : ceci ne signifie pas pour autant que l'élève rattrapera le niveau des autres élèves. Les arguments basés sur les droits et ceux basés sur l'efficacité semblent alors se confronter avec le système scolaire et le système-classe tels qu'ils fonctionnent actuellement en Suisse : un cursus scolaire fractionné en cycles successifs, des procédures d'évaluation encore très normatives, une orientation dans des filières différenciées au terme de l'école primaire, etc. En proie aux tensions provoquées par une telle situation et aux difficultés liées à la gestion de l'hétérogénéité des élèves de leur classe, les deux jeunes enseignantes dont il est question font assez rapidement preuve d'une posture d'abandon, posture qui semble d'ailleurs relayée par l'enseignant spécialisé. Ainsi, lorsque l'enseignant spécialisé est présent, c'est lui qui s'occupe de l'élève, lorsqu'il est absent, l'élève travaille la plupart du temps sur un dossier personnalisé préparé par l'enseignant spécialisé. Au terme de l'année scolaire, ces deux jeunes enseignantes expriment le même malaise : de leur point de vue, l'élève est là, mais il n'est pas ou plus intégré au collectif de la classe. Les deux jeunes enseignantes se trouvent dans une impasse et ne voient pas comment faire autrement. La solution de l'institution spécialisée, soutenue également par l'enseignant spécialisé, apparaît comme la seule alternative possible et souhaitable pour l'élève malgré les souhaits contraires des parents. Chez les jeunes enseignantes concernées, c'est le principe même de l'intégration qui se remodele par rapport au temps 1 de la recherche, avec l'introduction de conditions et de limites (voir tableau XIX).

Il est évident que, pour certains élèves et à un moment donné de la scolarité, l'écart se creuse tellement qu'il devient nécessaire d'individualiser tout ou une partie du programme. Plusieurs questions se posent alors forcément pour l'enseignant : comment gérer ce décalage tout en permettant le vécu collectif ? Est-ce souhaitable que l'élève reste en classe ordinaire s'il fait tout autre chose la plupart du temps ? Pourrait-il en être autrement ? Est-ce le système qu'il faut changer avant de vouloir faire de l'intégration ? La généralisation des pratiques intégratives permettra-t-elle un changement progressif du système ? Ces deux situations de non-concordance entre le vœu des parents et celui des enseignantes concernant l'avenir de l'élève renvoient forcément à de telles questions. Elles questionnent aussi une nouvelle fois la notion de différenciation pédagogique déjà discutée dans la section précédente.

Dans un article consacré à la nouvelle procédure d'évaluation standardisée pour la détermination des besoins individuels (PES) consécutive à l'Accord intercantonal dans le domaine de la pédagogie spécialisée (CDIP, 2007b), Petitpierre (2013) montre différentes manières d'envisager les adaptations pédagogiques particulières afin d'améliorer le fonctionnement et/ou la participation de l'élève qui a des besoins éducatifs particuliers. Ainsi, dans le dossier de présentation de la procédure d'évaluation standardisée pour la détermination des besoins individuels (CDIP, 2011), plusieurs scénarios de différenciation sont avancés selon que les objectifs de formation et de développement sont plus ou moins proches de ceux assignés aux pairs du même âge :

- enseignement en tout temps conforme au plan d'études de l'école ordinaire ;
- enseignement en partie fondé sur des objectifs individuels non adaptés au plan d'études (dans une ou deux discipline(s), l'enseignement n'est pas axé sur le niveau des attentes fondamentales prévues dans le plan d'études de l'école ordinaire) ;

- enseignement le plus souvent fondé sur des objectifs individuels non adaptés au plan d'études (dans trois disciplines ou davantage, l'enseignement n'est pas axé sur le niveau des attentes fondamentales prévues dans le plan d'études de l'école ordinaire) ;
- soutien partiel sur la base d'objectifs individuels non adaptés à l'âge ;
- soutien continu sur la base d'objectifs individuels non adaptés à l'âge (p. 17-18).

Les scénarios de différenciation proposés dans le cadre de la nouvelle procédure d'évaluation standardisée pour la détermination des besoins individuels (PES) prévoient donc l'individualisation partielle voire totale lorsqu'il s'agit d'accueillir des élèves qui ont des besoins éducatifs particuliers à l'école ordinaire. Ceci va à rebours de la vision de Perrenoud (2005) qui défend une différenciation qui « *ne renonce à aucun objectif (...)* mais porte sur les moyens et les cheminements permettant à *tous* les élèves d'atteindre les *mêmes* objectifs » (p. 8). L'individualisation du parcours paraît pourtant réaliste et nécessaire pour certaines situations d'intégration, mais il faut alors être conscient du risque d'exclusion interne que cela peut provoquer. Dans le cadre de la procédure d'évaluation standardisée pour la détermination des besoins individuels (PES), les adaptations sont thématiques dans le but d'améliorer le fonctionnement et la participation de l'élève. Or, les résultats de mon étude montrent que la participation au système scolaire ordinaire (niveau macro) est parfois source de « non-participation » voire d'une forme d'exclusion pour l'élève à l'intérieur même de la classe (niveau micro), à l'image de ce qu'évoque Horvais (2010). Ceci va à rebours des intentions prêtées à l'intégration et formulées ainsi par Bless (2004) :

La scolarisation commune permet et favorise le contact et les échanges sociaux entre enfants en situation de handicap et enfants dits normaux. Elle permet également un apprentissage dans un environnement stimulant. Dans un contexte d'intégration scolaire, les efforts pédagogiques fournis par les enseignants et les spécialistes en vue de stimuler le développement d'un enfant précis sont complétés soit par les compétences pédagogiques d'autres enfants de la classe, soit par la stimulation directe et indirecte du niveau de la classe ou de certains enfants en particulier (p. 15).

Ainsi, de l'avis de Plaisance (2009), « il ne peut y avoir de réponse adaptée qu'en recherchant la conciliation optimale entre l'individualité des besoins (projet individualisé) et la réponse sociale qui lui est fournie dans le cadre du projet collectif de la classe et de l'école » (p. 28). Ceci nous ramène aux tensions dialectiques entre égalité et diversité discutées précédemment et ainsi mises en mots par Maulini et Mugnier (2012) : « Comment conjuguer intégration sociale et besoins particuliers, intérêt commun et division du travail, partage de l'universel et attention aux singularités ? (p. 9) ».

La dernière situation que je souhaite discuter en lien avec les formes de réponses pour l'avenir concerne le cas de la jeune enseignante qui défend le passage dans le cycle suivant avec la poursuite de l'appui MCDI ainsi qu'un soutien en logopédie pour une de ses élèves, alors que le reste du réseau, dont l'inspecteur sera au final le garant de la décision, soutient un prolongement de cycle. La jeune enseignante n'aura pas gain de cause. A l'heure de l'intégration, une telle situation interpelle également. Elle pose entre autres la question de l'adaptation au système, pour les élèves bien sûr, mais également pour les enseignants et plus particulièrement les jeunes enseignants ayant participé à cette recherche.

Les résultats de l'analyse présentée au point 6.4.2 de cette étude ont montré que, lorsqu'elle est thématifiée, la notion de décalage est beaucoup plus fréquemment attribuée à l'élève (pour 9 enseignants) qu'au système (pour 2 enseignants). Lorsque le décalage de l'élève (sur le plan cognitif ou affectif ou les deux) est estimé trop important, les jeunes enseignants ont tendance à proposer la classe spéciale pour les élèves qui sont déjà pris en charge par le Service d'intégration et des mesures de soutien ou le prolongement de cycle pour les élèves en difficulté qui n'entrent pas dans les critères pour être pris en charge par le Service d'intégration. Pour ce faire, les jeunes enseignants prennent la norme et le système pour référence. Lorsque le décalage de l'élève est jugé trop important par rapport à leur vision de la norme et des exigences du système, alors il s'agit de trouver une autre solution pour l'élève. Mais peut-il en être autrement pour les jeunes enseignants ? La longue tradition éducative de notre système maintient une vision globale de la classe constituée d'élèves standards et la conception de l'enseignement continue de se fonder majoritairement sur ces représentations. Les jeunes enseignants ont vécu ce système-là en tant qu'élèves et en sont clairement imprégnés. De plus, cette manière de penser et procéder « n'est pas une production isolée d'un individu, mais émerge comme une pensée cohérente dans un système éducatif qui a longtemps organisé un traitement parallèle des besoins particuliers dans des entités spécifiques » (Dubois-Shaik & Dupriez, 2013, p. 125). De ce fait, lorsqu'il y a une posture générale de lutte comme cela a été mis en évidence dans le cadre de cette recherche (voir figure 7 et tableau VIII), ce n'est pas directement contre le système scolaire en tant que tel que les jeunes enseignants luttent, mais pour l'obtention de soutien pour les élèves qui n'en ont pas. Face à ce que Gremaud et Rey (2011) qualifient d'injonctions institutionnelles paradoxales demandant d'ajuster les principes pédagogiques de différenciation acquis au cours de la formation initiale avec les exigences imposées par le système scolaire en termes d'effectifs, de programme et de sélection, les jeunes enseignants semblent convoquer les moyens disponibles. Cette quête du soutien pour faire face permet que l'enseignant puisse faire classe sans mettre l'enfant hors de la classe. Cependant, cette étude montre que les moyens ne sont rien en soi : va-t-on les utiliser pour se décharger – et risquer ainsi de perpétuer une autre forme de ségrégation – ou pour inventer une école plus inclusive ? Dans ce sens, j'adhère aux propos de Ramel et Longchamp (2009) pour qui « toute mesure d'aide à l'enfant peut être autant porteuse d'une chance d'intégration que d'un risque d'exclusion » (p. 51).

Ceci ramène à des enjeux plus larges mis en évidence par Bless (2004) et Pelgrims Ducrey (2001) : les phénomènes de délégation et de séparation semblent plus servir la régulation du système scolaire que la régulation des problèmes scolaires des élèves. En effet, les offres et ressources disponibles incitent nombre d'enseignants se sentant démunis à y recourir, ce qui contribue à terme à restreindre leur capacité à faire face à l'hétérogénéité et à la différence (Bless, 2004). Consécutivement à cela, les élèves concernés ont tendance à s'imprégner de l'idée que, pour réussir, ils ont besoin d'aide, ce qui les incite à entrer dans un « contrat social implicite d'aide » dès qu'une situation est perçue comme contraignante, difficile ou qu'ils voient un risque d'échec (Pelgrims, 2010). Face à ces constats, les caractéristiques de la classe qualifiée de « à rythme lent » dans laquelle est engagée une des participantes à cette recherche questionnent forcément la capacité du système à trouver des solutions pour ses élèves en classe ordinaire. Dans le cadre de cette recherche, la classe dite « à rythme lent » correspond à une structure récemment créée qui permet aux élèves qui la fréquentent d'effectuer la première année primaire sur deux ans. Ce n'est pas une classe spéciale (elle se trouve au cœur du bâtiment de l'école ordinaire et une enseignante ordinaire en est la

titulaire), mais en même temps elle possède certaines caractéristiques de la classe spéciale (un nombre restreint d'élèves et un fort investissement des thérapeutes tels que les logopédistes, psychomotriciens et psychologues). Le but de cette classe tel que formulé par la jeune enseignante est clairement la réintégration des élèves, au terme des deux ans, dans une classe de deuxième primaire ordinaire. Au temps 3 de cette recherche, ceci se concrétise effectivement pour certains élèves de la classe qui peuvent rejoindre la classe ordinaire avec ou sans soutien. Mais la jeune enseignante évoque également les situations précaires d'autres élèves de sa classe qui, malgré le travail intensif durant deux années, ne possèdent pas les bases estimées nécessaires à cette réintégration : « Où iront-ils si l'école ordinaire ne veut pas les reprendre ? » est la question qui la taraude au terme de l'année scolaire. A l'heure de l'intégration, il est légitime de questionner le bien-fondé d'une telle structure destinée à des élèves ayant des difficultés légères. Ceci renvoie à la mise en garde de Bless (2004) déjà relevée dans le cadre théorique de cette recherche : « S'il est évident que les élèves en difficulté doivent être correctement pris en charge, il faut être attentif au revers de la médaille : plus le système scolaire met à disposition des ressources et s'occupe d'une façon intensive d'enfants ayant des difficultés légères, moins notre société ou notre école tolère les différences » (p. 25).

Cependant, tout ne peut être mis sur le compte du système. Certes, les structures présentes au niveau du macrosystème (par exemple la présence ou non de filières dans le cadre de l'école obligatoire) et les caractéristiques plus locales au niveau du mésosystème (par exemple la présence ou l'absence d'alternatives à proximité de l'école) exercent une influence importante. Cependant, il ne faut pas négliger la force du microsystème, c'est-à-dire ce que vont concevoir les acteurs dans leur classe ou leur établissement quant à la gestion de la différence en tant qu'élément faisant partie ou à évacuer du système (Dubois-Shaik & Dupriez, 2013). C'est ce qui semble se produire avec Samantha, la jeune enseignante de cette recherche qui montre une posture générale de créativité (voir tableau IX). Elle développe une différenciation responsable qui prend appui sur l'ensemble des différences dès le départ. Elle dit y parvenir pour l'année en cours car elle y croit et trouve les conditions pour le faire (notamment la présence d'une enseignante spécialisée qui partage les mêmes conceptions qu'elle). Cependant, concernant les formes de réponses pour l'avenir, Samantha se sent bloquée par le système (c'est elle qui plaide pour la poursuite du cursus pour une de ses élèves et ne s'accorde pas avec la décision de prolongement de cycle qui tombe au final). Selon elle, le système aurait dû (et aurait pu) être en mesure de continuer à s'adapter aux besoins de cette élève sans exiger qu'elle ne refasse une année. Le principe d'intégration entre ainsi en collision avec la notion de décalage fortement évoquée par les jeunes enseignants dans les discours du troisième temps de la recherche (voir tableau XIX). Si l'on n'accepte pas le décalage, alors il s'agit logiquement de tenter de ramener les élèves qui ont des besoins éducatifs particuliers vers la norme en tentant de combler ce décalage – comme cela est certainement espéré dans le cas de la classe à rythme lent décrite ci-dessus. Cela sera possible dans certaines situations, mais gravement compromis pour beaucoup d'élèves qui présentent des difficultés et encore plus pour ceux qui ont des besoins éducatifs particuliers. Avec une telle vision, les limites de l'intégration arrivent très rapidement. Elles sont alors aisément justifiées par le « lorsque les conditions le permettent » stipulé dans l'article 20a consacré à l'intégration en classe ordinaire de la loi scolaire fribourgeoise encore en vigueur actuellement (Grand Conseil du canton de Fribourg, 1985).

Le changement de paradigme largement décrit dans la littérature (voir entre autres Ainscow & Miles, 2008 ; Armstrong, 2001 ; Carrington, 1999 ; Ebersold, 2009) semble bel et bien devoir avoir lieu sur le terrain afin que la diversité devienne désormais davantage la norme de l'école. Dès lors, comment amener les jeunes enseignants et plus largement l'ensemble des acteurs à interroger aussi la place de l'école ainsi que leur propre rôle dans une structure sociale qui développe des processus d'exclusion, ceci sans pour autant les culpabiliser ou leur mettre une pression insurmontable ? Comment les rendre conscients que les choix pédagogiques effectués sont cruciaux pour la réussite scolaire des élèves ? Dans le cadre d'une étude ethnographique dans un établissement français caractérisé par la diversité de ses apprenants, Bonnéry (2007) montre par exemple comment le regard porté par les enseignants et plus largement l'institution scolaire sur les difficultés des élèves est le plus souvent de nature individualisante, psychologique et cognitive. Ainsi, les élèves auraient « des problèmes personnels, des retards psychologiques ou au moins d'acquisition et il est le plus souvent question de prévention (...) ou de remédiation, mais dans des modalités d'aide qui ne concernent pas ce qui se passe au sein de la classe, voire qui risquent d'aggraver les difficultés des élèves par une centration sur le seul « rattrapage » d'éléments ponctuels, segmentés, de savoirs disciplinaires » (p. 15). Face aux pratiques dominantes, Bonnéry propose d'axer la formation sur une meilleure compréhension des enjeux sociaux et des conditions d'exercice de la profession à même d'éviter de creuser les inégalités.

Pour terminer cette partie consacrée à la discussion des formes de réponses proposées pour l'avenir, je souhaite insister sur le fait que les trois enjeux que je viens de discuter : désignation des élèves en difficulté, gestion de la différence et du décalage comme quelque chose faisant partie ou à évacuer du système, contraintes paradoxales du système, concernent les enseignants en général, comme cela a été décrit dans le point 3.1.5 du cadre théorique. Les discours des jeunes enseignants ainsi que les situations auxquelles certains d'entre eux sont confrontés se font les révélateurs de tensions et de malaises actuellement présents dans le système scolaire. Ceux-ci doivent être pris au sérieux. Voilà la raison pour laquelle j'ai estimé que ces aspects méritaient leur place au cœur de cette discussion.

En synthèse de ce troisième point et en réponse à la deuxième partie de la question de recherche n° 2 : (*Quel sens les jeunes enseignants donnent-ils à la notion d' « élèves à besoins éducatifs particuliers » et quelle forme de réponse pédagogique proposent-ils pour ces élèves ? Y a-t-il une évolution concernant la manière de penser ces aspects durant la première année de pratique professionnelle ? Si oui laquelle et comment s'explique-t-elle ?*, les points suivants peuvent être mis en évidence :

- les formes de réponses proposées par les jeunes enseignants pour travailler avec un élève présentant des besoins éducatifs particuliers en classe ordinaire varient entre la délégation de la responsabilité de la prise en charge à l'enseignant spécialisé, la focalisation sur le ou les élèves concernés et une forme de gestion responsable prenant en compte les valeurs d'égalité et de diversité au niveau individuel et collectif ;
- ces formes de réponses (pour le présent) sont essentiellement tributaires d'une combinaison d'éléments du contexte proche ;

- ainsi, une gestion responsable prenant en compte les tensions entre la valeur d'égalité et de diversité au niveau individuel et collectif est facilitée par la présence d'un enseignant spécialisé également porteur d'une vision environnementale ;
- tant que le décalage de l'élève qui a des besoins éducatifs particuliers est considéré comme acceptable, la poursuite dans le système ordinaire avec le soutien d'un enseignant spécialisé est la forme de réponse que privilégient les jeunes enseignants face à l'avenir. Lorsque le décalage de l'élève est jugé trop important par rapport à la norme, les jeunes enseignants proposent en priorité l'appui individualisé, puis la classe spéciale ou l'institution spécialisée ;
- ces formes de réponses (pour l'avenir) sont davantage tributaires des contraintes liées au système scolaire.

7.4 Transit entre ruptures, imprégnations et (ré)appropriations

L'ensemble des constats posés ci-dessus questionne la formation initiale ainsi que la place que prennent ses apports dans le développement des compétences pour accueillir en classe ordinaire des élèves qui ont des besoins éducatifs particuliers ou sont considérés comme tels dès l'insertion professionnelle. Ceci fait l'objet du dernier volet de cette discussion qui s'attache à répondre aux questions de recherche n° 3 et 4 :

Quelles sont les compétences à mettre en œuvre face à un ou des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers selon les jeunes enseignants et comment les développent-ils durant la première année de pratique professionnelle ?

Comment les jeunes enseignants voient-ils les articulations entre ce qu'ils ont appris et compris en formation initiale et ce qu'ils apprennent et comprennent sur le terrain dans le domaine de la prise en charge des élèves présentant des besoins éducatifs particuliers ?

7.4.1 Des compétences à s'approprier

S'agissant du développement des compétences dans le domaine de la prise en charge des élèves qui ont des besoins éducatifs particuliers, l'aspect le plus saillant – ainsi que l'indiquent les résultats de cette recherche (voir tableau XI) – est l'importance donnée par les jeunes enseignants à l'apprentissage en situation. Les jeunes enseignants estiment apprendre beaucoup – voire l'essentiel dans ce domaine – sur le terrain, dès l'insertion professionnelle.

Ce résultat n'est pas surprenant et corrobore les résultats de diverses études : la formation initiale constitue une première étape nécessitant une poursuite de l'apprentissage dès l'insertion professionnelle. Ceci s'inscrit dans une perspective de développement professionnel de l'enseignant axé sur la professionnalisation en tant que « processus par lequel les acteurs construisent et maîtrisent les compétences et les savoirs essentiels pour la pratique du métier » (Uwamariya & Mukamurera, 2005, p. 141). Chaque situation professionnelle étant contextualisée donc unique, il est logique de reconnaître « l'à-propos des savoirs construits dans l'action » (Guignon & Morrissette, 2006, p. 22), ce qui implique

que l'activité de l'enseignant ne découle pas strictement des théories mais demande des capacités d'adaptation impliquant un processus réflexif de sa part (Nadot, 2003).

Considéré dans une perspective professionnalisante, le développement professionnel dépend de deux facteurs interreliés : les facteurs liés à la personne de l'enseignant et les facteurs liés au contexte d'enseignement (Boutin, 1999). Le développement professionnel constitue à chaque fois une dynamique spécifique du fait de ce que Wittorski et Briquet (2009) nomment « la transaction sujet-environnement » (p. 47). De l'avis de Beckers (2007), ceci exprime l'interaction entre « le sujet, qui se construit, qui donne sens et valeur aux opportunités offertes, aux expériences vécues, et son environnement qui lui offre des expériences plus ou moins riches, plus ou moins marquantes, qui contraint ou limite ou qui pousse au dépassement » (p. 143) (Pour davantage de précisions concernant les modalités du développement professionnel de l'enseignant durant l'insertion professionnelle, notamment ce qui a trait à l'apprentissage situé, le lecteur est prié de se référer aux points 3.3.2 et 3.3.3 du cadre théorique).

En fonction du poids donné aux facteurs liés à soi et aux facteurs liés au contexte, Sembel, Léonard, Teruel et Gesson (2009) observent diverses modalités de développement professionnel auprès d'une cohorte de jeunes enseignants français, entre adaptation au contexte et autonomie du jeune enseignant. Ce résultat est intéressant à mettre en lien avec les résultats de cette recherche qui a elle aussi permis de mettre à jour différentes voies privilégiées par les jeunes enseignants pour apprendre en situation (voir figure 8 et tableau XI) :

- certains jeunes enseignants privilégient l'apprentissage par eux-mêmes (autonomie) dans le domaine de la prise en charge des élèves qui ont des besoins éducatifs particuliers en classe ordinaire ;
- d'autres jeunes enseignants privilégient l'apprentissage au travers de ce que montre le réseau, la « communauté de pratique » au sens large (adaptation) ;
- d'autres jeunes enseignants empruntent une voie intermédiaire entre l'apprentissage par soi-même et l'apprentissage au travers de ce que montre la communauté de pratique.

Une chose est sûre : l'apprentissage au travers du réseau et de ce que montre la communauté de pratique est fortement sollicité et souhaité par les jeunes enseignants dans le domaine de la prise en charge des élèves qui présentent des besoins éducatifs particuliers. Parmi les quatre jeunes enseignants qui apprennent essentiellement par eux-mêmes, il n'y en a qu'une qui en a fait le choix (la jeune enseignante titulaire d'une classe à rythme lent), les autres subissant sans trouver réellement d'appui une situation qui de leur point de vue nécessiterait l'intervention de spécialistes. Si l'importance donnée par les jeunes enseignants à l'apprentissage au travers des autres dans ce domaine est tout à fait compréhensible, elle mérite d'être discutée. Tout d'abord, force est de constater que, dans le domaine de la prise en charge des élèves présentant des besoins éducatifs particuliers à l'école ordinaire, les pratiques sont très variées. C'est en tout cas ce qu'ont montré Dupriez et Cornet (2006) dans le cadre d'une étude comparative approfondie de cinq établissements en Belgique francophone :

Nous observons dans certaines écoles une division traditionnelle du travail avec chaque enseignant qui décide seul de ce qu'il fait dans sa classe, quitte à juxtaposer dans le même établissement des pratiques très variées. Dans d'autres écoles, il existe une collaboration significative entre les enseignants autour de projets collectifs : des groupes de besoin inter-classes ou des ateliers de remédiation par exemple. Le climat de l'établissement et l'éventuel travail d'animation pédagogique mené par la direction semblent dès lors être prioritaires et contribuent visiblement dans certaines écoles plus qu'ailleurs à des attitudes de réflexivité et de créativité sur le plan pédagogique (p. 109).

Au niveau suisse, un concordat tel que l'Accord intercantonal dans le domaine de la pédagogie spécialisée (CDIP, 2007) donne un cadre conceptuel, juridique et financier pour la scolarisation des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. Il ne dit rien cependant des modalités concrètes de sa mise en œuvre au niveau local, la responsabilité étant laissée aux différents professionnels. Force est alors de constater que les éléments liés à une telle réforme risquent d'être appropriés très différemment par les différents protagonistes : ce n'est en effet pas parce que l'appareillage juridique change que, pour autant, les enseignants sont à même de conceptualiser autrement les possibilités d'apprentissage de ces élèves. Dès lors, le jeune enseignant qui se rallie totalement à ce que lui montre la « communauté de pratique » pourra se trouver à contre-courant des valeurs et obligations présentes dans les textes qui ont pourtant servi de socle à l'Accord intercantonal (à savoir la Constitution fédérale de la Confédération suisse (*Constitution fédérale de la Confédération suisse*, 1999), l'Accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (CDIP, 2007a) et la Loi fédérale sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées (*LHand*, 2002)). Le jeune enseignant en prendra-t-il conscience ? Repensera-t-il à la formation initiale dans le cadre de laquelle la mise en œuvre concrète des principes intégratifs est thématifiée et discutée en fonction du changement de paradigme sous-tendant l'Accord intercantonal ? Se fiera-t-il aux normes du terrain comme cela est généralement admis dans la recherche ?

Une chose est sûre, dans le domaine qui nous préoccupe, les enseignants, jeunes et plus expérimentés, sont exhortés à collaborer et à s'entourer de spécialistes. C'est LA compétence qui fait l'unanimité dans les études qui s'intéressent aux compétences nécessaires en contexte intégratif voire inclusif (voir le point 3.2.3.3 du cadre théorique consacré aux compétences nécessaires). Ceci se comprend aisément et mon propos n'est bien entendu pas d'aller contre une telle collaboration, mais d'en questionner les modalités et les implications. Sachant que les points de vue des spécialistes sont fréquemment « pris pour vrai » par les enseignants ordinaires (ceci se confirme dans cette recherche, voir tableau X), ne risque-t-on pas d'assister à une sorte de « sacralisation de la collaboration » de la part des jeunes enseignants ? Cet extrait tiré de Doudin, Curchod-Ruedi et Baumberger (2009) décrit bien l'importance donnée à ce facteur dès la formation initiale :

Rappelons que la compétence à solliciter un soutien social basé sur des compétences professionnelles (soutien instrumental) plutôt que sur des affinités personnelles (soutien émotionnel) représente un facteur de protection pour les enseignants. Il convient donc de nous interroger sur les démarches formatives favorisant la construction de cette compétence. En ce qui concerne le rôle de la formation initiale, il est indispensable que l'accent soit mis sur l'identification des personnes-ressources et une meilleure connaissance de la culture professionnelle des partenaires (psychologues, logopédistes, infirmières, assistants sociaux, etc...) Une telle démarche permet une prise de conscience des ressources à disposition et des possibilités d'être accompagné dans la recherche de solutions (p. 27).

Cette importance donnée aux facteurs « externes » pose question pour deux raisons : premièrement, les contextes ne sont pas toujours aussi idéaux qu'espéré (par exemple l'élève n'entre pas dans les critères pour obtenir un soutien ou l'enseignant se retrouve relativement isolé, à l'image de ce que vivent trois jeunes enseignants ayant participé à cette recherche), deuxièmement, cela peut conforter l'enseignant ordinaire dans l'idée qu'il n'est pas capable d'agir avec un élève qui présente des besoins éducatifs particuliers voire le dédouaner de sa responsabilité face à cet élève. D'ailleurs, impliquée moi-même dans la formation initiale des futurs enseignants ordinaires, je me réentends dans des formules du type : « Vous pourrez collaborer », émises probablement pour rassurer de futurs enseignants craignant de ne pas y arriver. N'y a-t-il pas risque d'une certaine dépendance ? Que se passera-t-il si la collaboration n'est pas possible, comme cela s'est passé pour les trois cas de cette recherche qui luttent toute l'année pour obtenir un soutien pour leur élève mais aussi pour eux-mêmes (voir tableau VIII) ? Ne faut-il pas aussi outiller autrement les futurs enseignants, notamment en les exhortant à utiliser et à faire confiance à leur capacité à analyser les situations et à être des enseignants réflexifs capables d'autodétermination et d'autonomie même en collaborant ? En effet, si je me fie aux résultats visibles dans le tableau VI consacré aux compétences jugées nécessaires pour travailler avec des élèves qui ont des besoins éducatifs particuliers, quatorze jeunes enseignants ayant participé à cette recherche citent la compétence à collaborer, mais seulement deux jeunes enseignants citent la réflexivité, une compétence transversale censée être l'axe fort d'une formation professionnalisante...

Les points soulevés ci-dessus appuient les nuances apportées par Clement et Vandenberghe (2000) face au fait de considérer la collaboration comme une condition nécessaire au développement professionnel du jeune enseignant. Suite à une étude menée dans une perspective de théorie ancrée auprès de nonante-quatre jeunes enseignants primaires, ces chercheurs rendent compte de niveaux très différents d'interactions collégiales qui toutes ne contribuent pas à la suppression du sentiment d'isolement et au développement professionnel. Ces résultats font écho aux résultats de la présente recherche. Ainsi, le degré de développement des compétences dans le domaine de la prise en charge des élèves présentant des besoins éducatifs particuliers semble dépendre étroitement des modalités de travail partagé décrites par Marcel et al. (2007) (voir figure 9) :

- certains jeunes enseignants décrivent un travail s'inscrivant sur le mode de la *coordination* consistant essentiellement à agencer les actions individuelles de chaque enseignant afin d'atteindre un but commun ;
- d'autres jeunes enseignants décrivent des modalités de travail s'inscrivant davantage dans des *pratiques collaboratives* impliquant une interdépendance plus grande des enseignants engendrée par le partage d'un espace et d'un temps de travail, tout comme le partage de temps de préparation et de ressources, sans pour autant qu'ils n'agissent ensemble auprès des élèves ;
- enfin, certains jeunes enseignants vont plus loin et rendent compte de modalités plutôt *coopératives* : l'enseignant titulaire et l'enseignant spécialisé sont mutuellement dépendants dans leur travail, ils agissent ensemble : « Ici, le geste professionnel et partagé prolonge le verbe professionnel échangé » (Marcel et al., 2007, p. 11).

De l'avis de Marcel (2009), « la dimension sociale du contexte d'exercice peut s'avérer propice aux apprentissages professionnels » (p. 131). Cependant, alors que la simple cohabitation au sein d'un même espace professionnel permet aux enseignants de construire des savoirs professionnels relatifs à la socialisation professionnelle (règles de l'école, normes professionnelles, etc.), ce n'est de son point de vue qu'au travers de pratiques enseignantes de travail partagé plus développées (pratiques collaboratives et coopératives) que les enseignants construisent également des savoirs professionnels. Les pratiques collaboratives et coopératives au sens où l'entendent Marcel et al. (2007) permettent ainsi au jeune enseignant de davantage développer ses compétences pour travailler avec un élève qui présente des besoins éducatifs particuliers et gérer la diversité des élèves de la classe que celles consistant à coordonner les actions lorsque l'enseignant spécialisé est présent. En fonction de cela, si l'on compte essentiellement sur la dimension collégiale pour s'approprier les compétences nécessaires pour travailler avec des élèves qui ont des besoins éducatifs particuliers et apprendre à gérer la diversité des besoins des élèves, il ne reste plus qu'à espérer que le jeune enseignant se retrouve dans un contexte favorable permettant un travail collaboratif voire coopératif. Un tel raisonnement ne peut être soutenu. Le développement par soi-même ne peut plus être éludé. Il apparaît logiquement nécessaire et complémentaire à l'apprentissage à travers les autres, ainsi que le concluent Clement et Vandenberghe (2000) au terme de leur étude.

L'apprentissage par soi-même invite à remettre au centre la compétence à être un praticien réflexif. L'ouvrage désormais incontournable de Schön (1994) semble alors s'imposer afin d'en mieux cerner les enjeux face à la prise en charge des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. Pour Schön (1994), c'est forcément à partir des éléments indéterminés et instables liés aux situations que les acteurs définissent les objectifs à poursuivre, les moyens à mettre en œuvre ainsi que les décisions à prendre pour atteindre les objectifs fixés. Ainsi, « le processus de réflexion en cours d'action et sur l'action se situe au cœur de l'art qui permet aux praticiens de bien tirer leur épingle du jeu dans des situations d'incertitude, d'instabilité, de singularité et de conflit de valeurs » (p. 77). Dans cette optique, il est tout à fait légitime que l'Accord intercantonal dans le domaine de la pédagogie spécialisée (CDIP, 2007b) ne donne pas de ligne directrice pour la mise en œuvre concrète et en laisse la responsabilité aux professionnels, en fonction des situations auxquelles ils sont confrontés. Car alors peut émerger ce que Schön (1994) qualifie de « savoir en cours d'action » en tant que savoir inhérent à un « agir intelligent ». Ainsi, quand un enseignant réfléchit sur l'action, il devient à sa manière un « chercheur dans un contexte de pratique, il ne dépend pas des catégories découlant d'une théorie et d'une technique préétablies, mais il édifie une nouvelle théorie du cas particulier » (Schön, 1994, p. 339). Une telle attitude semble particulièrement adaptée à la prise en charge des élèves qui rencontrent des besoins éducatifs particuliers. Les jeunes enseignants ne l'envisagent-ils pas ainsi ? Incluent-ils la réflexivité dans le discours très général d'« adaptation aux besoins de l'élève » ? Ou ne se font-ils pas assez confiance ? Une chose est sûre, la plupart d'entre eux donnent beaucoup plus d'importance aux éléments du contexte concernant leur sentiment de préparation pour travailler avec des élèves qui présentent des besoins éducatifs particuliers. Peu d'entre eux évoquent leurs propres capacités à réfléchir et développer leur pratique en fonction des situations. Ils espèrent avant tout avoir de l'aide et « tomber » sur des situations pas trop compliquées (voir tableau IV). Ce résultat doit à mon sens être pris en considération pour la formation initiale. La piste consistant à développer non seulement des attitudes et des compétences mais également le sentiment d'efficacité personnelle, ainsi que le stipulent

Martinez (2003) ou Stanovich et Jordan (2002), se doit d'être considérée si l'on souhaite favoriser et développer la prise en charge des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers à l'école ordinaire. Selon Bandura (2003), le sentiment d'efficacité personnelle concerne « la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités » (p. 12). La croyance en sa propre efficacité est un fondement majeur du comportement de tout individu. Les hommes sont peu incités à agir s'ils ne croient pas que leurs actes peuvent produire les effets qu'ils souhaitent. Selon Bandura (2003), la croyance des individus en leur efficacité influence non seulement leur conduite, mais aussi « la quantité d'énergie qu'ils investissent dans l'effort, leur niveau de persévérance devant les difficultés et les échecs, leur résilience face à l'adversité, le caractère facilitant ou handicapant de leur mode de pensée, le niveau de stress et de dépression consécutif aux contraintes environnementales » (p. 12). A partir de là, le fait que cette agentivité – selon le terme utilisé par Bandura – ait des effets bénéfiques ou néfastes voire qu'elle produise des effets pervers est un autre sujet. Ce sentiment d'efficacité personnelle paraît donc extrêmement puissant : du moment qu'une personne estime ne pas pouvoir produire de résultats, alors elle n'essaiera pas de les provoquer. Dans le domaine qui nous préoccupe, elle cherchera probablement à déléguer la situation à une personne mieux à même selon elle de répondre aux besoins de l'élève qui présente des difficultés ou des besoins éducatifs particuliers.

Susciter le sentiment d'efficacité personnelle chez de jeunes enseignants en début de carrière face à une population d'élèves pour lesquels ils ne sont pas formés en tant que spécialistes est un défi de taille. Pour ce faire, il s'agit probablement de remettre l'élève au centre, de se rappeler que l'élève qui présente des besoins éducatifs particuliers est également un élève (au sens universel du terme). Il s'agit de thématiser également ce que j'ai envie d'appeler « la part ordinaire de l'élève extraordinaire », cette part ordinaire pour laquelle les jeunes enseignants reçoivent une formation sur laquelle ils peuvent s'appuyer pour travailler avec des élèves qui ont des besoins éducatifs particuliers, sans pour autant basculer dans l'autre extrême et nier la différence (voir la dialectique de la différence développée par Ogay et Edelmann (2011) présentée au point 3.2.2 du cadre théorique). Cet aspect renvoie à une question déjà posée dans le cadre théorique, la question des compétences nécessaires pour travailler avec des élèves qui ont des besoins éducatifs particuliers (voir point 3.2.3.3). Les résultats de cette recherche ne permettent pas de répondre définitivement à une telle question, mais invitent à se rappeler que l'ensemble des compétences du référentiel de l'enseignant ordinaire (pour un exemple, voir le référentiel de compétences utilisé au moment du recueil des données à la Haute Ecole pédagogique de Fribourg dans l'annexe 5) est à mettre en œuvre pour l'ensemble des élèves, y compris ceux qui ont des besoins éducatifs particuliers. Ce constat est d'ailleurs relayé par diverses recherches : McIntyre (2009), Marshall et al. (2002) ou Grimaud et Saujat (2011) relèvent tous à leur manière plus de gestes ordinaires que de gestes extraordinaires lorsqu'il s'agit de travailler avec des élèves qui ont des besoins éducatifs particuliers à l'école ordinaire.

Au vu de ces constats, la voie consistant à apprendre par soi-même en étant apte à se mobiliser (sentiment d'efficacité personnelle) pour réfléchir en cours d'action et sur l'action (praticien réflexif) apparaît comme fondamentale pour le développement des compétences à travailler avec un élève qui présente des besoins particuliers dans une classe ordinaire. Mais quel défi pour une première année d'enseignement ! Voilà pourquoi la voie intermédiaire consistant à apprendre par soi-même et au travers des autres permet certainement le

meilleur apprentissage, ainsi que le soulignent Clement et Vandenberghe (2000) : les jeunes enseignants peuvent s'y développer entre autonomie et adaptation, l'une ou l'autre ne suffisant pas en soi. Par conséquent, il est important que la formation initiale prépare les futurs enseignants à cette voie intermédiaire afin qu'ils se sentent légitimés à prendre une certaine distance réflexive et ne se sentent pas totalement dépendants du contexte dans le domaine de la prise en charge des élèves qui ont des besoins éducatifs particuliers. C'est probablement d'une telle posture que pourront jaillir l'inventivité et la créativité nécessaires dans ce domaine et auxquels font référence plusieurs auteurs (voir entre autres Perrenoud, 1997 ; Plaisance, 2007 ; Sembel et al., 2009).

Tenter de mieux comprendre ce qui se joue au niveau de l'apprentissage sur le terrain pour les jeunes enseignants confrontés à l'accueil d'élèves ayant des besoins éducatifs particuliers en classe ordinaire mérite d'être mis en rapport avec leur formation initiale. La section suivante se penche sur les processus à l'œuvre face à la construction progressive des savoirs et compétences en rapport à la formation initiale.

7.4.2 Une formation à se réapproprier

Ainsi qu'en témoignent les résultats de cette recherche, l'entrée dans le métier est l'occasion pour les jeunes enseignants d'exprimer une certaine rupture d'avec la formation (voir tableau XIV). C'est un fait, les savoirs et expériences pratiques de la formation ne suffisent pas à armer les jeunes enseignants pour faire face aux urgences du terrain (Rayou & Van Zanten, 2004). Cette rupture, largement décrite dans le champ thématique de l'insertion professionnelle des enseignants, est considérée comme « normale » du moment que la période de transition comprend un changement de conception du métier qui n'a plus rien à voir avec les stages (Gremion, Akkari, & Lauwerier, 2011). Selon Wittorski et Briquet-Duhazé (2009), deux « offres de professionnalisation » s'offrent alors au jeune enseignant : une qui provient de l'institut de formation (qualifiée de « savoirs de la formation » dans le cadre de cette recherche, voir figure 10) et une qui provient du terrain (qualifiée de « savoirs de la pratique » dans le cadre de cette recherche).

Au moment de l'entrée dans le métier, les savoirs issus des recherches en éducation sont souvent amalgamés par les jeunes enseignants à des apports qui ne peuvent être immédiatement utilisés pour gérer la classe, ce qui conduit souvent à leur rejet en soi (Rayou, 2008). Cette sensation est même parfois renforcée par certains collègues de l'établissement pour qui la culture de la formation n'a que fort peu à voir avec ce qui est nécessaire pour l'exercice du métier (Rayou, 2008). Ceci n'est cependant pas l'apanage des jeunes enseignants. Perrenoud et al. (2008) relèvent qu'une partie des professionnels en général ne se sert guère des savoirs théoriques accumulés durant les études. De leur point de vue, « certains les ont oubliés ou ne les ont jamais assimilés faute d'y croire, d'autres en disposent, mais sous une forme qui ne les rend pas mobilisables ou induit plus de doutes et de complexité que le praticien ne peut en supporter lorsqu'il est en action » (p. 13).

S'agissant du jeune enseignant, le risque est alors grand de se plier aux us et coutumes en vigueur dans l'établissement scolaire, de se couler dans une imprégnation totale plutôt que de tenter de développer son propre style et de réfléchir à sa propre pratique le plus tôt possible (Boutin, 1999). Durand (2007) décrit la tendance des jeunes enseignants à s'accommoder d'une consistance locale ou momentanée à partir de laquelle ils construisent

« des îlots de cohérence » (p.93). Cependant, ceci n'est pas figé et Durand (2007) pointe d'autres moments où, dépassant ces cohérences locales, certains d'entre eux déploient des efforts réflexifs et tendent vers une conception d'ensemble unifiée. Ceci constitue certainement les premiers indices d'une réappropriation progressive des savoirs de la formation durant la période d'insertion professionnelle, ainsi que l'ont montré les résultats de cette recherche pour certains répondants (voir tableau XV).

A l'image de ce que souligne Altet (2008), la pratique joue un rôle important dans la réappropriation des différents savoirs théoriques. Cela signifie que les contenus travaillés en formation initiale deviennent significatifs lorsqu'ils peuvent être reliés à une pratique d'enseignement réel (Martineau & Presseau, 2007). Cette question de l'appropriation, de l'intégration ou de l'incorporation des savoirs n'est pas nouvelle. Elle renvoie fondamentalement aux mécanismes d'assimilation et d'accommodation décrits par Piaget et Inhelder (1966) concernant la manière dont le sujet construit ses propres connaissances. Relativement à la formation initiale, Vanhulle (2008) parle de la nécessaire transformation de savoirs « externes » (savoirs de la formation, savoirs pour enseigner) en significations intériorisées et pertinentes pour les futurs enseignants intervenant en fonction de leur rapport à l'activité en situation. Cette transformation implique « un travail de compréhension et d'analyse des savoirs – leur nature, leur origine, leur usage, leurs conditions d'émergence et d'utilisation, les valeurs et finalités qu'ils véhiculent (...) – avant d'en apprécier les implications opératoires possibles » (Vanhulle, 2008, p. 32). De l'avis de Vanhulle, Mottier Lopez et Deum (2007), « ces savoirs ne sont ni théoriques, ni pratiques, ils se situent au niveau d'une transition, entre des savoirs acquis selon des démarches académiques et des représentations nouvelles à partir desquelles le jeune enseignant commence à concevoir sa propre action » (p. 255). Les résultats de cette recherche (voir la figure 10 avec la création de ce que j'ai appelé un « savoir enseignant ») semblent confirmer cette transformation des savoirs en un savoir professionnel qui prend racine dans la pratique et peut se nourrir des savoirs de la formation.

Face à cette réappropriation partant nécessairement de la pratique, Altet (2008) estime que le rapport à la pratique qui se construit en formation initiale est crucial. Selon elle, le type de rapport à la pratique du futur enseignant va permettre (ou non) un rapport de dialogue avec les savoirs issus de la recherche. Ainsi, Altet (2008) pose la question suivante : « La pratique est-elle vue comme une réponse déterminée aux situations professionnelles ou vue au contraire comme une réponse créative et problématisée de l'enseignant à une situation professionnelle, elle-même conçue comme une situation-problème à résoudre en inventant les solutions pertinentes ? » (p. 94). Une étude menée auprès de cent soixante stagiaires appartenant à deux institutions de formation des enseignants en France a ainsi permis à Altet (2000) de dégager trois types de rapports aux savoirs durant la formation. Le rapport le plus fréquent est le « rapport instrumental aux savoirs » où le savoir est perçu comme un savoir qui sert, un savoir-outil mis en relation directe avec des savoir-faire précis. Un autre type de rapport au savoir consiste en ce qu'Altet (2000) a qualifié de « rapport professionnel au savoir » : pour ces stagiaires (33%), le savoir permet une distanciation, un recul, il favorise un autre regard sur la pratique. Enfin, une minorité de stagiaires montre un « rapport intellectuel au savoir », caractérisé d'abord par la curiosité et le plaisir d'apprendre en soi. Concernant la recherche que j'ai menée, la question du rapport au savoir tel qu'énoncé par Altet apparaît en filigrane des discours et laisse également présager de rapports divers à la pratique, même si je n'ai pas explicitement analysé cet aspect dans les entretiens. Ceci dit,

la fréquence et la persistance de la vision individuelle et médicale de la notion de besoins éducatifs particuliers (voir figure 17) soutiennent logiquement la mise en œuvre d'une pédagogie particulière liée au type de problème présenté par l'élève et par conséquent un rapport plutôt instrumental au savoir (comment faut-il agir avec un enfant « comme ça » ?).

S'agissant de la dimension temporelle, le processus de réappropriation des savoirs de la formation à partir de la pratique pour aboutir à la création progressive d'un savoir enseignant dans le domaine de la prise en charge des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers ne se produit pas chez tous les jeunes enseignants qui ont participé à cette recherche ni dans le même temps. Ceci s'explique assurément par le fait que ces savoirs professionnels se forgent au fur et à mesure que se développent des manières de faire investies d'un sens personnel (en fonction des caractéristiques de l'enseignant), compatibles avec les normes de l'environnement (caractéristiques de l'école, caractéristiques des partenaires impliqués dans la situation) (Changkakoti & Broyon, 2011). Ainsi, les jeunes enseignants qui ont participé à cette recherche et se rallient à des pratiques de terrain privilégiant la séparation des tâches lorsqu'il s'agit de travailler avec un élève qui a des besoins éducatifs particuliers semblent rester, du moins dans ce domaine, sur les « savoirs pratiques » et ne pas entrer dans le processus de réappropriation que je viens de décrire. Cependant, ceci ne signifie pas qu'ils ne le feront pas plus tard. En effet, Rayou et Van Zanten (2004) montrent comment les jeunes enseignants, quelques années après leur formation initiale, reconnaissent pouvoir s'appuyer désormais sur des connaissances acquises en formation et dont à l'époque, immergés dans l'urgence, ils ne voyaient pas l'utilité. La première année d'enseignement, cible de cette recherche, constitue un temps court qui semble permettre pour certains jeunes enseignants ayant participé à cette recherche le début d'une réappropriation des savoirs vus en formation.

Une meilleure compréhension de ce qui se passe lors du processus de réappropriation permet à mon sens une autre lecture du décalage fréquemment thématiquement entre théorie et pratique, entre formation à l'institut et travail sur le terrain (pour une vue plus précise de la controverse entourant cette notion de décalage, notamment à propos de son origine, le lecteur peut se référer au point 3.3.4 du cadre théorique). A la lumière de ce que proposent Sembel et al. (2009), le décalage peut être vu comme une ressource et un facteur d'autonomie. S'ils sont conscients du processus normal et nécessaire de réappropriation sur le terrain, tous les partenaires (le jeune enseignant, les formateurs de la formation initiale, les formateurs de l'introduction à la profession et de la formation continue, les collègues du jeune enseignant) peuvent alors s'allier dans un cheminement et un travail d'accompagnement professionnels tendant vers l'autonomie plutôt que la dépendance au contexte. Je me permets d'aller même plus loin en supposant que cette nécessaire réappropriation se produit également pour les enseignants expérimentés qui accueillent des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. Ceci pourrait alors constituer une autre lecture des résultats d'études montrant que les enseignants expérimentés se sentent insuffisamment formés pour prendre en charge de tels élèves. De mon point de vue, cette nécessaire réappropriation dans le domaine de la prise en charge d'élèves présentant des besoins éducatifs particuliers mérite d'être soutenue, accompagnée, non seulement chez les jeunes enseignants mais également chez les enseignants expérimentés, au risque que les difficultés des enseignants engendrent ce que Vinatier (2008) qualifie de « pédagogies soustractives fondées sur la stigmatisation des différences » (p. 199).

C'est sur cette idée de soutien aux enseignants, à travers la formation continue notamment, que je choisis de clore cette partie consacrée à la discussion des résultats. Cela ouvre sur un possible, un aspect à mieux investiguer et développer pour que tout ne repose pas sur la formation initiale mais soit envisagé de manière plus globale dans une vision continue du développement professionnel de l'enseignant.

En synthèse du dernier volet de cette discussion et en réponse aux questions de recherche n° 3 et 4 :

Quelles sont les compétences à mettre en œuvre face à un ou des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers selon les jeunes enseignants et comment les développent-ils durant la première année de pratique professionnelle ?

Comment les jeunes enseignants voient-ils les articulations entre ce qu'ils ont appris et compris en formation initiale et ce qu'ils apprennent et comprennent sur le terrain dans le domaine de la prise en charge des élèves présentant des besoins éducatifs particuliers ?

les aspects suivants peuvent être mis en évidence :

- les jeunes enseignants développent leurs compétences en situation réelle et par différents chemins, en fonction du poids donné aux facteurs liés à soi et aux facteurs liés au contexte ;
- les jeunes enseignants ont tendance à se fier aux spécialistes lorsqu'il s'agit de travailler avec des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. Ceci est consécutif à la priorité accordée à la nécessité de collaborer ;
- pourtant, la voie consistant à apprendre par soi-même apparaît comme toute aussi importante que celle qui consiste à apprendre au travers de la collaboration au risque de se fondre dans des pratiques contraires aux valeurs et finalités sous-tendant le nouvel Accord intercantonal dans le domaine de la pédagogie spécialisée ;
- la voie intermédiaire consistant à apprendre par soi-même et à travers les autres semble la plus raisonnable et prolifique pour développer ses compétences dans le domaine de la prise en charge des élèves qui présentent des besoins éducatifs particuliers ;
- c'est à partir de la pratique que peut avoir lieu une réappropriation progressive des savoirs de la formation, ainsi qu'en témoignent plusieurs jeunes enseignants ayant participé à cette recherche.

8 CONCLUSION GENERALE

8.1 Synthèse de la recherche et propos de la thèse

Cette recherche a permis de suivre quinze jeunes enseignants durant leur première année de pratique professionnelle en rapport à un aspect spécifique de leur métier, la prise en charge d'élèves ayant des besoins éducatifs particuliers ou considérés comme tels. Elle avait pour but de décrire et comprendre la manière dont ces jeunes enseignants donnent du sens à la prise en charge d'un tel élève en classe ordinaire, les facteurs qui contribuent aux réussites et difficultés qu'ils vivent dans ce domaine ainsi que la manière dont ils développent des compétences pour travailler avec les élèves qui présentent des besoins éducatifs particuliers au sortir de la formation initiale.

Cette recherche, agencée sur le temps de transition entre la formation et l'emploi, avait également pour but d'investiguer les potentialités d'une formation initiale à préparer les futurs enseignants ordinaires à travailler dans des classes comprenant des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. Mieux comprendre les potentialités dans ce domaine apparaît indispensable dès lors que les jeunes enseignants sont formés depuis relativement peu de temps en Suisse dans les Hautes Ecoles pédagogiques et que celles-ci incluent désormais dans leur offre de formation des contenus liés à la pédagogie spécialisée.

Préciser une nouvelle fois les objectifs poursuivis par cette recherche au début de cette conclusion me paraît indispensable, mais je souhaite également préciser ce qu'elle n'a pas cherché à faire. Cette recherche ne se focalise pas sur les différents types de handicaps ou de besoins éducatifs particuliers et n'interroge pas les différentes formes de prises en charge qui pourraient en résulter. Elle se centre davantage sur la vision de la prise en charge de la différence en contexte scolaire ordinaire, à partir de ce qu'en disent de jeunes enseignants au sortir de la formation initiale et durant leur première année de pratique professionnelle.

Cette recherche s'inscrit dans le contexte politique suisse marqué récemment par l'inscription de la pédagogie spécialisée au sein du système scolaire ordinaire. Il s'agit d'une période où les réformes des valeurs et des pratiques sont en cours, y compris au niveau des formations initiales. La situation actuelle consiste en une période de transformation qui témoigne à la fois d'effets d'héritage et d'effets d'innovation, notamment sous l'impulsion de nouvelles collaborations entre la pédagogie ordinaire et la pédagogie spécialisée. Sachant que les aspects légaux, les injonctions, les nouveaux paradigmes et terminologies ne constituent pas un aboutissement mais une mise en route, la mise en œuvre concrète de l'intégration scolaire plonge actuellement l'ensemble des différents acteurs – et parmi eux les jeunes enseignants – dans des situations nouvelles et souvent complexes.

J'ai ainsi souhaité prendre en compte les contextes dans leur complexité : les quinze jeunes enseignants qui ont participé à cette recherche se trouvent dans des établissements différents, dans des classes enfantines et primaires, avec des élèves qui ont des besoins éducatifs particuliers également différents. Alors que la plupart des élèves concernés ont déjà été reconnus comme présentant des besoins éducatifs particuliers et sont de ce fait au bénéfice d'une mesure d'aide de la pédagogie spécialisée, d'autres sont considérés comme tels par les jeunes enseignants qui réclament pour eux une mesure d'aide. Je ne suis pas

gênée par ces différences pour mon analyse, elles me sont même utiles pour expliquer les phénomènes en présence, c'est-à-dire pour expliquer la manière dont, dans chaque environnement local, se construisent les significations et les pratiques pédagogiques autour des élèves considérés comme ayant des besoins éducatifs particuliers. Bien plus, cette diversité a permis de mettre en évidence la convergence de certaines conceptions sous-jacentes alors que les interlocuteurs, les situations et les niveaux de classe diffèrent. Cette manière de décrire et interroger les significations et les pratiques ne vise ni à les critiquer, ni à les hiérarchiser, ni à définir les « bonnes pratiques » ou le « bon enseignant ». Dans une perspective héritée de la Grounded theory de Glaser et Strauss (1967) et à la suite de Miles et Huberman (2003), ma priorité va à la description et à la compréhension des expériences quotidiennes des acteurs, au sens qu'ils donnent à leurs actions et à ce qui se passe autour d'eux afin de rendre compte des relations relativement stables y relatives. Menée dans cette perspective, cette recherche a permis d'éclairer le processus de construction du sens donné par les jeunes enseignants à la prise en charge des élèves qui présentent des besoins éducatifs particuliers durant la période de transition de la formation à l'emploi.

Au terme de leur formation initiale, force est de constater que la majorité des jeunes enseignants ayant participé à cette recherche considèrent les besoins éducatifs particuliers ou les difficultés des élèves comme des déficits inhérents à l'élève, présents et construits essentiellement en dehors du rapport à l'école. Le sens porté individuellement par ces jeunes enseignants se trouve ainsi clairement en décalage avec les objectifs visés par la formation initiale dans le domaine de la prise en charge des élèves qui ont des besoins éducatifs particuliers, celle-ci se voulant sous-tendue par une vision environnementale et écologique en référence à Bronfenbrenner (1979). Si l'explication consistant à attribuer les déficits à l'élève ou à son milieu est peut-être partiellement pertinente, elle a pour conséquence de dédouaner l'école de ses responsabilités. Le fait de privilégier les catégories et d'envisager les déficits dans une vision avant tout individuelle et médicale invite non seulement l'enseignant ordinaire à se désengager, mais le met également en situation de dépendance vis-à-vis d'autres professionnels considérés comme mieux placés pour travailler avec ces élèves. Cette recherche a également permis de mettre au jour un sens porté par le terrain et que j'ai qualifié de collectif. Perceptible dans le cadre de cette recherche, ce sens collectif apparaît lui aussi souvent en décalage, non seulement avec la vision portée par la formation, mais plus largement avec le but principal sous-tendant la réforme dans le domaine de la pédagogie spécialisée : permettre une intégration pédagogique et sociale réelle de l'élève qui présente des besoins éducatifs particuliers au sein de la classe ordinaire.

Or, la formation initiale et la formation continue s'appuient désormais sur le principe de professionnalisation pour l'appropriation par les futurs enseignants et plus largement l'ensemble des enseignants des principes propres à une réforme telle que celle touchant actuellement le domaine de la pédagogie spécialisée en Suisse. La professionnalisation reconnaît l'enseignement en tant qu'acte professionnel responsable permettant d'accéder, à travers la responsabilité individuelle et collective des acteurs, à la capacité de gérer et résoudre des problèmes complexes et variés en situation. Cette recherche a montré le défi de taille que représente pour les jeunes enseignants qui sortent de formation le fait d'accueillir un élève qui présente des besoins éducatifs particuliers. De ce fait, l'appropriation sur le terrain du principe d'intégration par les jeunes enseignants semble se faire le plus souvent dans le cadre d'un ralliement à ce que disent ou montrent les professionnels plus

expérimentés et plus particulièrement l'enseignant spécialisé. De ce sens collectif contextualisé dépendra non seulement la réponse aux besoins éducatifs particuliers des élèves considérés comme tels mais aussi l'inscription de cette réponse dans la gestion de l'ensemble du groupe-classe.

De ce fait, les réalisations concernant la prise en charge des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers prennent des colorations locales très diverses, en fonction d'appropriations variées des objectifs de la réforme en cours et de ses enjeux pour l'école et les élèves. Les pratiques décrites par les répondants de cette recherche se déclinent sur un continuum entre deux visées qui peuvent apparaître comme contradictoires : une visée de soutien (sous-tendue par une vision davantage individuelle et médicale du handicap et des difficultés des élèves) et une visée d'appartenance (sous-tendue par une vision davantage sociale du handicap et des difficultés des élèves). De manière générale, cette recherche a permis de montrer un accent fort sur la visée de soutien, régulièrement déléguée à l'enseignant spécialisé, risquant d'aboutir pour l'élève concerné à un phénomène de « handicapisation » et à la minimisation ou la non-prise en compte de la visée d'appartenance au groupe-classe.

Une seule jeune enseignante ayant participé à cette recherche est véritablement porteuse d'une vision environnementale dès la fin de la formation initiale et tente de ce fait de s'approprier le concept d'intégration dans une tension positive entre différents pôles : tension entre vision individuelle et médicale et vision anthropologique de la notion de besoins éducatifs particuliers, tension entre une vision de l'intégration qui demanderait à l'élève de s'adapter et inclusion totale qui refuse toute étiquette ou catégorie. Les résultats de cette recherche plaident en faveur de la recherche d'un équilibre réfléchi entre ces pôles a priori antagonistes : ceci devrait permettre d'atteindre les objectifs de la réforme et d'aboutir à une pédagogie qui puisse être à la fois individualisée – afin de ne pas perdre la dimension spécialisée – et à la fois inclusive – afin de ne pas perdre la dimension d'appartenance.

A travers les entretiens, les jeunes enseignants rendent compte d'une certaine lecture des situations qu'ils vivent durant leur première année de pratique professionnelle avec des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. Cette lecture à partir de la pratique témoigne d'un ajustement voire d'une modification du sens initial donné à la notion de besoins éducatifs particuliers, à la pédagogie y relative et plus largement au concept d'intégration. S'agissant de la direction prise par cette transformation de sens, cette recherche a permis de montrer l'importance donnée par les jeunes enseignants aux éléments du contexte, notamment la présence de l'enseignant spécialisé. La redéfinition du sens individuel dépendra donc à la fois de facteurs individuels et contextuels. Dans le courant de la recherche, certains répondants montrent ainsi les prémises d'un cheminement vers un plus grand équilibre entre la visée de soutien et la visée d'appartenance, alors que d'autres se retranchent dans une vision essentiellement individuelle et médicale en invoquant les limites à l'intégration, notamment quand ils estiment le soutien insuffisant, qu'ils se retrouvent seuls et/ou se sentent dépassés par la situation, comme ce fut le cas pour quelques jeunes enseignants ayant participé à cette recherche. Les résultats de cette recherche ont également permis de montrer, en tout cas chez une partie des répondants, un processus de réappropriation progressive des éléments de la formation initiale dans le domaine de la prise en charge des élèves qui présentent des besoins éducatifs particuliers. Dès lors, on peut supposer que la transformation du sens se poursuivra en fonction des dimensions

contextuelles futures et de la poursuite de cette réappropriation, notamment au travers de la formation continue.

8.2 Regard critique sur la recherche

Dans le cadre de cette conclusion générale, il m'importe de prendre un certain recul sur l'ensemble de cette recherche et les décisions que j'ai prises tout au long de sa construction. J'en discute ici certains aspects.

La dimension longitudinale avec trois temps de récolte des données auprès des mêmes répondants a permis des analyses inter-cas et longitudinales et je continue de penser que la décision de ces trois temps constitue une force de cette recherche. Cependant, plusieurs fois au cours des analyses et de la rédaction de la discussion des résultats, j'ai ressenti le besoin d'en savoir plus sur la suite : quel aurait été le discours de ces mêmes jeunes enseignants au bout de deux ou trois ans d'enseignement ? Comment s'exprimeraient-ils à l'heure de la rédaction de cette thèse, alors qu'ils entament pour la plupart leur cinquième année d'enseignement ? J'ai pris conscience qu'une récolte de données sur un temps plus long aurait permis d'encore mieux comprendre ce qui se passe durant la phase de transition, notamment relativement aux indices de réappropriation de la formation que j'ai pu commencer à entrevoir dans le courant de cette première année d'enseignement.

La décision prise à un moment donné de considérer également les jeunes enseignants qui estimaient qu'un élève de leur classe avait des besoins éducatifs particuliers – même si aucune mesure d'aide ne lui était pour l'heure attribuée –, constitue à mon sens une autre force de cette recherche. La présence de ces situations a permis la mise en relief de spécificités liées à la présence d'un réseau constitué ou non autour de l'élève, et par conséquent du jeune enseignant. L'opportunité de l'ajout de cette dimension en cours de route a permis une compréhension plus large et complète de la problématique, notamment en rapport aux postures générales et spécifiques d'action adoptées par les jeunes enseignants.

Cette thèse a aussi été l'occasion d'une rencontre entre des champs qui ont jusque-là évolué davantage parallèlement qu'ensemble : la pédagogie ordinaire (si je peux m'exprimer ainsi) et la pédagogie spécialisée. J'attribue cette rencontre à mon parcours : je me suis formée et j'ai travaillé en tant qu'enseignante primaire, je me suis formée et j'ai exercé en tant qu'enseignante spécialisée dans une institution spécialisée mais aussi à l'école ordinaire en tant qu'enseignante spécialisée travaillant au Service d'intégration, je suis actuellement co-responsable du module de pédagogie spécialisée pour les futurs enseignants ordinaires dans une Haute Ecole pédagogique, j'ai décidé de réaliser ma thèse dans le champ des sciences de l'éducation et d'être dirigée par une professeure active dans le champ de l'éducation interculturelle. Je ne vois pas ceci comme un patchwork inconsistant, mais comme un parcours qui a permis que j'emprunte à diverses inspirations et champs scientifiques. C'est par exemple à travers le prisme du carré dialectique de la différence culturelle provenant du champ de l'éducation interculturelle (voir Ogay & Edelmann, 2011) qu'a pu être mis en évidence le risque de handicapation relativement peu thématé dans le champ de la pédagogie spécialisée jusqu'à maintenant.

Au vu de ma posture de chercheuse et de formatrice dans la HEP que les répondants de cette recherche ont précédemment fréquentée, réinterroger de manière critique ma posture ainsi que le rapport à mon objet de recherche au terme de ce travail apparaît indispensable. Une chose est sûre, les réflexions engendrées par les nombreuses lectures et l'analyse des données de cette recherche ont continuellement nourri mes réflexions concernant mon activité professionnelle au sein de la Haute Ecole pédagogique de Fribourg et vice-versa. Aller à la rencontre des jeunes enseignants sur le terrain et les écouter me parler de leur vécu et de leur formation initiale a été tour à tour captivant, surprenant voire déstabilisant. Même si j'ai toujours revendiqué mon implication et n'ai pas voulu jouer à la chercheuse « carapaçonnée » (De Lavergne, 2007), j'ai régulièrement pris le parti de « prendre les lunettes » de la chercheuse ou de la formatrice. Il ne s'agissait pas d'évacuer l'une ou l'autre fonction ou de faire comme si l'une d'entre elles n'existait pas, mais de privilégier un processus réflexif en rapport à ce que j'étais en train de faire, en fonction des buts poursuivis. Lorsque j'ai analysé mes données, je me suis ainsi attelée à ressortir les processus globaux avec méthode, sans rechercher des éléments en rapport à ce qui était proposé ou conçu dans le cadre de la HEP dans laquelle je suis engagée. La rédaction d'un journal critique de recherche tout comme l'élaboration du cadre théorique m'ont aidée dans cette nécessaire prise de distance. A côté de cela, ma fonction de formatrice a permis que je m'engage réellement, par exemple en partageant lors des entretiens ce que je pouvais observer dans les cours, ce qui m'interrogeait en tant que formatrice, éléments à propos desquels les jeunes enseignants se sentaient généralement à l'aise pour rebondir du fait d'un certain vécu commun. Je peux dire au terme de cette recherche que j'ai essayé de tirer parti de cette proximité tout en conservant la distance nécessaire aux moments qui le justifiaient. J'ai aussi envie de relever combien tous les entretiens m'ont été utiles pour l'analyse, même si parfois dans le cours d'un entretien j'avais l'impression d'une certaine « platitude ». Il est fort possible qu'à ce moment-là, habitée par ma posture de formatrice, j'attendais autre chose de la part de jeunes enseignants sortant de formation. Au final, cela a abouti à une variété de situations et de manières de penser et mettre en œuvre la prise en charge des élèves qui présentent des besoins éducatifs particuliers, ce qui contribue à cerner le phénomène dans ses nuances et sa complexité.

Sur le plan méthodologique, je souhaite insister sur l'importance du type de questions posées lors des entretiens en tant qu'élément influençant les réponses et le fil du discours. Fidèle aux principes de l'entretien compréhensif proposés par Kaufmann (2007), j'ai pris le parti de baliser l'entretien au minimum dans le but de laisser les jeunes enseignants s'exprimer le plus librement possible sur la thématique des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers, sur un mode proche de la conversation. Ceci a permis que de nombreuses portes d'entrée soient utilisées, à différents moments des entretiens, pour aller vers les informations dont j'avais besoin. Après avoir commencé à s'exprimer sur un thème, il arrivait fréquemment que la personne interviewée poursuive sur d'autres thématiques sans que je n'aie besoin de poser explicitement certaines questions. Cependant, ceci n'a pas fonctionné pour tous les thèmes que je souhaitais voir abordés. Un bon exemple pour illustrer ceci concerne la question des compétences nécessaires pour travailler avec un élève présentant des besoins éducatifs particuliers. Les jeunes enseignants n'ont que rarement évoqué ces compétences spontanément, dans le cours de l'entretien. Je leur ai donc posé systématiquement la question des compétences estimées nécessaires lors du premier entretien déjà. Lors du deuxième entretien, je suis fréquemment repartie de ce qu'ils avaient dit la première fois à ce propos en leur demandant de se repositionner maintenant

qu'ils étaient réellement face à un élève ayant des besoins éducatifs particuliers. Mon propos n'est pas d'exprimer ici des regrets ou des doutes face aux choix effectués, mais bien de mettre en évidence leur influence sur les données récoltées et le fait qu'il aurait pu en être autrement avec une autre procédure. J'aurais pu par exemple décider de ne poser une question sur les compétences que lors du deuxième temps de la recherche (et non a priori au terme de la formation initiale). J'aurais pu aussi choisir de ne pas m'appuyer sur les dires du temps 1 et reposer la même question au temps 2 pour voir dans quelle mesure il y avait des changements et sur quels aspects. Dans le cadre de mon analyse, j'ai pris en compte les choix que j'ai effectués au fur et à mesure de la recherche, tout en sachant qu'une autre procédure aurait certainement permis une analyse un peu différente.

Toujours en fonction de ce que propose Kaufmann (2007), je n'ai posé que peu de questions identiques pour tous les répondants. Parvenue au terme de la recherche, je perçois les avantages d'une telle manière de procéder : les questions sont ouvertes, larges et laissent beaucoup de place aux personnes d'accord de s'exprimer, celles-ci peuvent emprunter des chemins insoupçonnés et ouvrir de ce fait la porte à des réflexions nouvelles ou inattendues de ma part. Alors que toutes les données étaient récoltées, certains éléments m'ont petit à petit frappée au fur et à mesure que j'analysais les entretiens. Certains jeunes enseignants s'exprimaient à propos d'éléments que je n'avais pas anticipés et dont je pressentais soudain la force. J'ai alors souhaité voir comment les autres répondants s'exprimaient à ce propos. Voilà alors les limites d'une procédure dont le chemin n'est pas totalement balisé à l'avance. Certains jeunes enseignants n'ont pas parlé de ces aspects et, comme ceux-ci ne faisaient pas partie de mes préoccupations au moment des entretiens, je ne les avais pas questionnés à ce propos. Kaufmann donne le conseil de laisser la parole tout en gardant le fil rouge. C'est ce que je me suis efforcée de faire, mais le fil rouge s'est parfois quelque peu modifié au fur et à mesure de la recherche, non parce que je subissais les événements, mais parce que j'ai parfois estimé pertinent ou nécessaire qu'il se modifie.

Du point de vue de la problématique de la recherche, j'ai au départ clairement orienté ma recherche sur l'intégration d'élèves présentant des besoins éducatifs particuliers. Si je devais débiter à nouveau mon travail, peut-être que je l'orienterais davantage sur la prise en charge par le jeune enseignant d'une classe comprenant un ou des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. Tout bien réfléchi, la nuance me semble importante. En effet, je me rends compte que mon approche primaire de la problématique – et donc les questions posées et les relances proposées dans le cadre des entretiens compréhensifs – a certainement participé à la centration sur l'élève qui ressort fortement de la recherche. Ceci est en lien avec mon cheminement personnel : je me revendiquais d'un positionnement écologique dans le sens où je donnais de l'importance au contexte en tant qu'élément pouvant faciliter ou au contraire entraver le développement de l'élève, mais je restais avant tout centrée sur la manière dont l'enseignant titulaire allait gérer la situation de l'élève en question et non sur la manière dont il allait gérer une classe comprenant un ou des élèves qui ont des besoins particuliers relevant de la pédagogie spécialisée. Or, j'estime aujourd'hui que ces deux éléments méritent d'être traités et réfléchis ensemble.

Enfin, la découverte du champ théorique de l'analyse de l'activité constitue pour moi une heureuse rencontre rendue possible par le devis de recherche et la posture épistémologique qui le sous-tend. J'y suis d'abord entrée afin de mieux comprendre la notion de « cognition située », liée à celle d'apprentissage en situation. Du point de vue méthodologique, j'ai alors

pris conscience qu'intégrer des observations filmées ou confronter les acteurs à leurs propres actions au travers d'un dispositif d'auto-confrontation croisée selon Clot, Faïta, Fernandez et Scheller (2001) aurait pu constituer une perspective extrêmement intéressante et complémentaire au travail que j'ai effectué. En effet, cette approche donne également plus d'importance à la signification que la personne donne à ses actions qu'à la force de l'environnement ou des phénomènes sociaux. Basée sur l'analyse de séquences vidéo, elle permet aux acteurs de s'exprimer sur des « faires » précis tirés de leur pratique professionnelle en confrontation réflexive avec un chercheur.

8.3 Retour sur un cheminement personnel et de recherche

L'aboutissement de ce travail de recherche constitue une étape importante dans le cadre d'un cheminement personnel et professionnel entamé il y a déjà plusieurs années. Parvenue au terme de ce travail – et non du cheminement –, je souhaite rendre compte de certains éléments de ce parcours.

Je me suis lancée dans cette recherche avec beaucoup d'engouement et d'intérêt, mais aussi avec un certain idéalisme et des revendications. Avec le recul, je me rends compte que j'étais animée par l'envie de prouver la nécessité, l'utilité et le bien-fondé d'une formation initiale dans le domaine de la prise en charge des élèves qui présentent des besoins éducatifs particuliers, mais peut-être aussi son efficacité vu ma posture de formatrice dans ladite formation. En effet, si je me réfère aux propos entendus dans le sous-groupe de travail de la RPT (2008) dont j'ai fait partie, la formation initiale a plusieurs fois été mise à mal ou prise à partie quant à sa capacité à préparer les futurs enseignants à travailler dans des classes qui comprennent des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. Durant cette première phase, je me suis lancée dans des lectures traitant spécifiquement de la formation des enseignants aux questions intégratives en milieu scolaire et mon idée première était d'enquêter sur le terrain de la formation initiale pour comprendre ce qui s'y jouait. Par la suite, le besoin de mieux comprendre les processus et enjeux liés à la formation en les abordant sous un autre angle que celui propre à mon travail de formatrice s'est fait sentir. Le besoin d'aller sur le terrain et d'être à l'écoute véritable de mes interlocuteurs s'est fait de plus en plus pressant. L'idée sous-jacente d' « évaluation » d'une formation initiale de base dans ce domaine ou celle de la justification de l'existence d'un module a totalement perdu de son intérêt à mes yeux. Je suis véritablement entrée dans le processus de recherche pour lui-même.

Durant la phase de collecte des données, des questionnements intenses et parfois déstabilisants ont vu le jour avec cette interrogation en ligne de mire : est-il véritablement possible de former les futurs enseignants à l'intégration d'élèves présentant des besoins éducatifs particuliers en formation initiale alors que la force de l'apprentissage situé et expérientiel apparaît si fortement dans les discours ? Je suis alors entrée dans l'analyse de mes données en essayant de voir ce qu'elles me disaient. Je les ai examinées à maintes reprises et dans de nombreuses directions pour arriver finalement à une compréhension qui va bien au-delà de ce que j'avais imaginé en débutant cette recherche.

L'état actuel de ma réflexion me renvoie aussi au cheminement parcouru sur le plan institutionnel. Lors de mon engagement à la Haute Ecole pédagogique de Fribourg en 2002,

je venais de terminer ma licence à l'Institut de pédagogie curative de l'Université de Fribourg. Ceci a logiquement permis que je prenne en charge avec une collègue elle aussi pédagogue spécialisée la construction ainsi que la responsabilité du cours de « pédagogie curative ». Oui, c'était bien le nom qui lui était attribué sur l'esquisse de descriptif qui lui correspondait. L'appellation de « pédagogie curative » m'était alors apparue comme tout à fait naturelle. Avec ma collègue, nous avons conçu progressivement le contenu de ce cours nouveau dans la formation des enseignants ordinaires. Après quelques années, le terme de « pédagogie curative » a commencé à nous déranger. Nous sentions le malaise entre la racine latine « curare=soigner » et la posture différente que nous tentions de développer dans notre cours destiné à des enseignants ordinaires. La question du titre du cours est revenue sur le tapis à l'occasion des discussions entourant la mise sur pied d'un nouveau cursus de formation. Qualifier cette pédagogie nous posait toujours problème : fallait-il parler de pédagogie spécialisée ? Fallait-il désormais parler de pédagogie inclusive ? Nous avons été jusqu'à imaginer de ne pas inscrire l'idée de pédagogie dans le titre et de ramener le focus sur les élèves en intitulant le cours « Elèves présentant des besoins éducatifs particuliers ». Finalement, dans une idée de visibilité des contenus et d'harmonisation avec les pratiques en vigueur dans les institutions de formation partenaires, nous avons choisi l'appellation « pédagogie spécialisée ». Je ne me sentais cependant pas toujours à l'aise et aujourd'hui j'arrive à mettre des mots sur ce malaise. J'étais moi-même aux prises avec le dilemme consécutif à la dialectique de la différence : proposer une pédagogie « spéciale » au risque de stigmatiser certains élèves et de déposséder les enseignants ordinaires de leur pouvoir d'action et proposer une seule pédagogie pour tous au risque de ne pas répondre adéquatement aux besoins éducatifs particuliers que présentent certains élèves. J'estime aujourd'hui que l'arrivée du terme inclusion a le mérite d'avoir questionné les écueils de l'intégration et d'en avoir soulevé les limites en fonction de la manière de la pratiquer. Au terme de cette recherche, je me sens réconciliée avec les termes et je peux expliquer ma vision d'une intégration et d'une pédagogie spécialisée avec une visée inclusive sans me sentir en porte-à-faux. Aujourd'hui, je ne désire plus thématiser la prise en charge de l'élève qui présente des besoins éducatifs particuliers en soi, mais je considère qu'il faut parler de la prise en charge d'une classe qui comprend des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. Je ressens vraiment le besoin d'inscrire ceci dans une prise en compte réfléchie de l'hétérogénéité des élèves, entre les valeurs d'égalité et de diversité, entre la visée de soutien et la visée d'appartenance. En ce sens, le chemin parcouru à travers cette thèse a aussi été l'occasion d'un véritable positionnement personnel. J'ai plusieurs fois utilisé le terme de continuum dans le cadre de cette recherche : continuum entre l'intégration-mainstreaming et l'inclusion totale, entre la pédagogie spécialisée dans sa vision traditionnelle et la pédagogie inclusive, entre une vision individuelle et médicale et une vision anthropologique et sociale. Au terme de cette recherche, je crois réellement à la nécessité d'un équilibre pensé consciemment entre ces différents pôles au risque de basculer dans des extrêmes, de perdre certaines dimensions essentielles et de nier la complexité des choses. Maintenant, si cette recherche m'a véritablement permis de définir ma position face au concept d'intégration, elle a aussi renforcé le malaise ressenti face au fonctionnement du système scolaire dans sa forme actuelle, avec cette difficulté à concilier une philosophie d'intégration à visée inclusive avec un système sélectif, largement centré sur la norme et les résultats. Peut-il en être autrement ? Plutôt que de tenter de comprendre les choses, devrais-je mettre mon énergie à tenter de changer le système, si tant est qu'on puisse le changer ? Je me suis sentie concernée par les propos de Marc-Henry Soulet, professeur de sociologie à l'Université de Fribourg, interviewé dans le cadre d'une émission

radiophonique : « Un scientifique est toujours pessimiste, mais sur le fond je suis un optimiste invétéré ». Cette manière de voir les choses correspond à mon état d'esprit au terme de cette thèse. Je crois que les changements peuvent être insufflés par la base et faire des émules, ainsi que le montrent certains jeunes enseignants ayant participé à cette recherche. Je crois que la formation initiale et la formation continue peuvent s'allier pour soutenir ce changement à partir de la base.

Enfin, si je pouvais ajouter un sous-titre à ce stade de mon travail, je l'intitulerais : « Je n'enseignerai plus comme avant ». C'est indéniable, mon parcours de recherche a eu un effet important sur ma pratique de formatrice. En cinq ans, ma façon de voir les choses a évolué, mon discours s'est modifié. J'ose espérer qu'à travers la pratique de la recherche dans ce domaine, mes enseignements se sont améliorés. Ceci constitue une énorme satisfaction et m'encourage à poursuivre la recherche dans ce domaine, en allant par exemple observer sur le terrain ce que font les enseignants dans leur classe et leur établissement ou en m'intéressant aux discours des formateurs d'enseignants dans le domaine de la prise en charge des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. Dans ce processus évolutif, les lectures ont été extrêmement porteuses, telle la découverte du texte de Meirieu (1996) « La pédagogie différenciée, enfermement ou ouverture ? » qui a permis d'éclairer ma réticence à l'étiquetage. A travers l'ensemble du processus de recherche, j'estime avoir développé un rapport beaucoup plus professionnel à mon objet de recherche et une vision critique des pratiques. Cette évolution ne s'est pas faite individuellement : les échanges avec ma directrice de thèse, avec mes collègues, la participation à divers colloques et manifestations scientifiques ont été l'occasion d'échanges qui ont nourri mes réflexions et ce travail pendant toutes ces années. Cette thèse a véritablement permis que je me forme et me transforme. En ce sens, la démarche méthodique en parallèle d'une construction théorique et de prises de distance critiques ont permis à la « formatrice-chercheuse » que je suis d'accéder à une compréhension véritablement nouvelle d'un monde que je pensais déjà relativement bien connaître.

8.4 De quelques retombées et perspectives pour le futur

Parvenue au terme de ce travail, je suis convaincue que, pour que puissent se développer des pratiques d'intégration scolaire de qualité, il est illusoire de penser qu'il suffit d'inscrire des préceptes sur le papier et d'exhorter les professionnels à s'y lancer en faisant preuve d'une attitude positive. Poser les vrais problèmes et prendre conscience des véritables enjeux sont des leviers prioritaires à tout changement ou « réforme ». Ainsi, j'ai montré dans le cadre de cette recherche combien les réminiscences d'une segmentation marquée historiquement et culturellement entre le milieu médico-social et scolaire étaient encore bien présentes aujourd'hui. Ceci ne peut être occulté sous peine d'assister à une sorte de superposition voire de juxtaposition des pratiques sans qu'un réel travail de collaboration interprofessionnel puisse trouver sa place. A la suite de Chauvière et Plaisance (2008), j'appelle à un véritable travail de prise de conscience de « la dualité institutionnelle » faisant cohabiter les us et coutumes des Départements de la santé et de l'instruction publique. A l'heure où ce changement est tout récent en Suisse – les enfants en situation de handicap ne dépendent plus du Département de la santé mais de celui de l'instruction publique depuis janvier 2008 –, ceci apparaît comme un enjeu de premier ordre.

Dans ce cadre-là, j'ose croire que la formation des enseignants peut constituer un levier important pour traiter de cette dualité et participer à son dépassement. Lorsque je parle de formation des enseignants, j'entends bien entendu la formation initiale des enseignants ordinaires dans laquelle je suis active, mais également la formation des enseignants spécialisés. En effet, s'allier dans une visée d'intégration qui n'oublie pas la visée inclusive ne pourra se faire sans réformer à la fois le système d'éducation ordinaire et le système d'éducation spécialisée. Ainsi, trouver des points de rencontre et de synergie durant le cycle de formation initiale me semble primordial pour aller plus loin que la « rencontre de deux mondes traditionnellement séparés » que j'ai évoquée dans l'introduction de ce travail. Amorcer un véritable partage des cultures sans pour autant perdre sa propre identité semble fondamental dans l'étape transitionnelle que nous vivons actuellement. Cependant, cette étape transitionnelle ne peut se jouer sur une seule facette et compter uniquement sur la formation initiale pour instiller les changements. En effet, j'ai montré dans le cadre de cette recherche combien les jeunes enseignants s'imprègnent relativement rapidement des manières de penser et de faire propres à la culture professionnelle de leurs collègues en place et de leur établissement. De ce fait, il importe également de soutenir et accompagner les établissements scolaires dans leur promotion et leur gestion de l'intégration scolaire sur le terrain. Ceci bénéficiera non seulement aux jeunes enseignants qui entrent dans le métier, mais également aux enseignants plus expérimentés. Tout comme pour la formation initiale, il est important que les dispositifs de formation continue permettent aux enseignants ordinaires et spécialisés de se rencontrer et de travailler ensemble.

Dans le nouveau concept cantonal pour la pédagogie spécialisée dans le canton de Fribourg soumis récemment à la consultation (DICS & SESAM, 2012), il est prévu un poste d'enseignant spécialisé pour environ 180 élèves. Il s'agit là à mon sens d'une véritable occasion de repenser l'organisation du soutien traditionnellement pensé sur l'élève. La notion de besoins éducatifs particuliers, malgré le flou et les limites qu'elle présente, peut être prise dans son sens premier, dans une vision éducative qui permet de repenser le travail au niveau de la classe et de l'établissement et d'articuler le concept de différenciation pédagogique entre les valeurs d'égalité et de diversité, entre les visées de soutien et d'appartenance. Mais pour ceci, le travail sur le sens apparaît comme une prémisse indispensable, ainsi que l'ont montré les résultats de cette recherche. L'intégration ne peut être pensée en soi, dans une sorte d'idéal romantique, elle doit forcément être pensée en relation aux processus d'exclusion dans lesquels il est facile de basculer. De mon point de vue, la mise en œuvre d'une intégration à visée inclusive réclame finalement surtout des moyens conceptuels afin d'utiliser autrement les ressources déjà disponibles. Cette recherche a permis de montrer qu'au-delà des attitudes, c'est surtout un positionnement et une vision qui sont nécessaires pour développer et inventer des pratiques qui pourront s'inscrire dans les nouveaux paradigmes proposés par les politiques avec l'appui de la recherche. Il est nécessaire que les enseignants s'affranchissent de conceptions qui font obstacle à leur pouvoir d'agir en faveur de l'intégration des élèves qui ont des besoins éducatifs particuliers. De ce fait, un autre enjeu consiste à mon sens à dépasser le débat émotionnel et idéologique pour aller dans un débat qui puise davantage dans des sources scientifiques. La recherche doit se poursuivre et permettre de mieux comprendre et conscientiser ce qui se passe dans les classes. L'important ne semble pas de se battre sur le terme à utiliser – intégration ou inclusion –, sachant que l'un a besoin de l'autre. Mais passer du dire au faire, à l'image des propos de Chatelanat (2011) inscrits en préambule de cette recherche, demande de poursuivre et soutenir la réflexion sur le « comment faire » au

risque de perpétuer d'autres formes d'exclusion, certainement plus subtiles que la différenciation structurale.

C'est sur cette idée que je souhaite clore cette thèse, idée qui renvoie au vécu des élèves qui, même s'ils ne constituent pas directement le cœur de mon travail de recherche, constituent néanmoins le cœur de mes préoccupations. Plus que jamais, il me semble nécessaire de garder en tête les apports des travaux ayant examiné l'impact des conditions permettant de maximiser les potentialités de chaque élève en classe (voir par exemple Bonnéry, 2007 ; Pelgrims & Cèbe, 2010 ; Rochex & Crinon, 2011). Chaque professionnel dispose d'une certaine liberté et par conséquent d'une responsabilité face aux actions qu'il pose. Face à l'accueil d'élèves qui ont des besoins éducatifs particuliers, ceci ne doit pas être supplanté par la recherche à tout prix de solutions de soutien dans ou hors des murs de l'école ordinaire. Une prise de conscience de l'importance des contingences contextuelles dont l'enseignant fait lui-même partie est primordiale à cet effet.

9 BIBLIOGRAPHIE

- Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers. (2011). *Formation des enseignants pour l'inclusion. Messages politiques clés*. Consulté le 22 mai 2012, à l'adresse <http://www.european-agency.org/publications/flyers/teacher-education-for-inclusion-key-policy-messages/te4i-policy-paper-FR.pdf>.
- Ainscow, M. (1999). *Understanding the development of inclusive schools*. London : Falmer Press.
- Ainscow, M. (2005). Understanding the development of inclusive education system. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 3(3), 5-20.
- Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Making education for all inclusive : where next ? *Prospects*, 38, 15-34.
- Akkari, A., & Tardif, M. (2005). L'insertion professionnelle dans l'enseignement : quelques repères sur une réalité complexe. *Enjeux pédagogiques*, 1, 14-18.
- Albarelo, L., & Bourgeois, E. (2004). *Devenir praticien-chercheur. Comment réconcilier la recherche et la pratique sociale*. Paris, Bruxelles : De Boeck Université.
- Altet, M. (2000). L'analyse de pratiques. Une démarche de formation professionnalisante ? *Recherche et formation*, 35, 25-41.
- Altet, M. (2008). Rapport à la formation, à la pratique, aux savoirs et reconfiguration des savoirs professionnels par les stagiaires. In P. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard, & L. Paquay (Dir.), *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience* (pp. 91-105). Paris, Bruxelles : De Boeck.
- Andersson, I., & Andersson, S. (2008). Conditions for boundary crossing. Social practices of newly qualified swedish teachers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(6), 643-660.
- Angelides, P. (2008). Patterns of inclusive education through the practice of student teachers. *International Journal of Inclusive Education*, 12(3), 317-329.
- Angelle, P. (2002). *Beginning teachers take flight : a qualitative study of socialization*. Communication présentée à l'Annual Meeting of the Southwest Educational Research Association, 14-16 février 2002, Austin. Consulté le 16 février 2011, à l'adresse <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED465746.pdf>.
- Armstrong, F. (2001). Intégration ou inclusion ? L'évolution de l'éducation spéciale en Angleterre. Une étude de cas. *Revue française de pédagogie*, 134, 87-96.
- Astolfi, J.-P. (2008). *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*. Issy-les-Moulineaux : ESF Editeur.
- Athanasos, S., & Achinstein, B. (2003). Focusing new teachers on individual and low performing students. The centrality of formative assessment in the mentor's repertoire of practice. *Teachers College Record*, 105(8), 1486-1520.
- AuCoin, A., & Vienneau, R. (2010). Inclusion scolaire et dénormalisation. Proposition d'un nouveau paradigme. In N. Rousseau (Dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire. Pistes d'action pour apprendre tous ensemble* (2ème éd.)(pp. 63-86). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology*, 20(2), 191-211.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion : a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.
- Baglieri, S. (2008). I connected : reflection and biography in teacher learning toward inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 12(5-6), 585-604.

- Baillauquès, S. (1999). Ce que l'entrée dans la carrière révèle du rapport des enseignants à la formation : éléments d'une problématique de professionnalisation. In J.-C. Hétu, M. Lavoie, & S. Baillauquès (Dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? de professionnalisation ? de transformation ?* (pp. 22-41). Paris, Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- Baillauquès, S., & Breuse, E. (1993). *La première classe. Les débuts dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF éditeur.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle* (traduit de l'anglais par Jacques Lecomte). Bruxelles : De Boeck.
- Bank-Mikkelsen, N. (1969). A metropolitan area in Denmark : Copenhagen. In R. Kugel & W. Wolfensberger (Eds.), *Changing patterns in residential services for the mentally retarded* (pp. 227-245). Washington : President's Committee on Mental Retardation.
- Barber, N., & Turner, M. (2007). Even while they teach, newly-qualified teachers learn. *British Journal of Special Education*, 34(1), 33-39.
- Barbier, J.-M. (2006). Les nouvelles voies de professionnalisation. In Y. Lenoir & M.-H. Bouillier-Oudot (Dir.), *Savoirs professionnels et curriculum de formation* (pp. 67-82). Laval : Presses de l'Université de Laval.
- Barral, C., & Roussel, P. (2002). De la CIH à la CIF : le processus de révision. *Handicap, revue de sciences humaines et sociales*, 94-95, 1-23.
- Baumberger, B., Doudin, P.-A., Moulin, J.-P., & Martin, D. (2007). Perception de l'offre et des mesures de pédagogie spécialisée dans l'école. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 2, 24-31.
- Baumberger, B., Martin, D., & Doudin, P.-A. (2009). Etudes de l'usage des mesures de pédagogie spécialisée en Suisse latine. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 9, 117-134.
- Beauregard, F., & Trépanier, N. (2010). Le concept d'intégration scolaire... mais où donc se situe l'inclusion ? In N. Trépanier & M. Paré (Dir.), *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire* (pp. 31-56). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Becker, H. (1986). *Writing for social scientists : how to start and finish your thesis, book or article*. Chicago : University of Chicago Press.
- Becker, H. (2009). *À la recherche des règles de la recherche qualitative*. Consulté le 7 septembre 2010, à l'adresse <http://www.laviedesidees.fr/A-la-recherche-des-regles-de-la.html>.
- Beckers, J. (2007). *Compétences et identités professionnelles. L'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. Paris, Bruxelles : De Boeck Université.
- Bélanger, S. (2004). Attitudes des différents acteurs scolaires à l'égard de l'inclusion. In N. Rousseau & S. Bélanger (Dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (pp. 37-55). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Belmont, B. (2003). *Intégration, inclusion et pédagogie*. Actes de l'université d'automne « Le système éducatif français et les élèves à besoins éducatifs particuliers ». Consulté le 26 septembre 2011 à l'adresse <http://eduscol.education.fr/cid45895/integration-inclusion-et-pedagogie.html>.
- Berger, P., & Luckmann, T. (1986). *La construction sociale de la réalité*. Paris : Méridiens Klincksieck.
- Bergeron, G., & St-Vincent, L.-A. (2011). L'intégration scolaire au Québec : regard exploratoire sur les défis de la formation à l'enseignement au primaire et préscolaire. *Education et Francophonie*, XXXIX(2), 272-295.
- Bergeron, L., Rousseau, N., & Leclerc, M. (2011). La pédagogie universelle : au coeur de la planification de l'inclusion scolaire. *Education et Francophonie*, XXXIX(2), 87-104.
- Berry, R. (2011). Voices of experience : general education teachers on teaching students with disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 15(6), 627-648.

- Binet, A., & Simon, T. (2007). *Les enfants anormaux. Guide pour l'admission des enfants anormaux dans les classes de perfectionnement* (1ère éd. 1907). Paris : L'Harmattan.
- Blanchard-Laville, C. (2003). Commencer sa vie d'enseignant ou l'entrée dans le monde professionnel enseignant. In G. Boutin (Dir.), *La formation des enseignants en question. Modalités, entrée dans le métier et dimensions critiques* (pp. 105-123). Montréal : Editions Nouvelles.
- Blaya, C. (2009). Publics difficiles, enseignants en difficulté, que peut-on faire ? In G. Chapelle & M. Crahay (Dir.), *Réussir à apprendre* (pp. 75-85). Paris : PUF.
- Blaya, C., Gilles, J.-L., Plunus, G., & Tièche Christinat, C. (2011). Accrochage scolaire et alliances éducatives : vers une intégration des approches scolaires et communautaires. *Education et Francophonie*, XXXIX(2), 207-226.
- Bless, G. (1995). *Zur Wirksamkeit der Integration. Forschungsüberblick, praktische Umsetzung einer integrativen Schulform, Untersuchung zum Lernfortschritt*. Bern : Haupt.
- Bless, G. (2004). Intégration scolaire : aspects critiques de sa réalisation dans le système scolaire suisse. In M. De Carlo-Bonvin (Ed.), *Au seuil d'une école pour tous* (pp. 13-26). Lucerne : CSPS.
- Bless, G., & Kronig, W. (2000). Im Schatten der Integrationsbemühungen steigt die Zahl der Sonderklassenschüler stetig an. *Schweizer Schule*, 2, 3-12.
- Bless, G., & Mohr, K. (2007). Die Effekte von Sonderunterricht und gemeinsamem Unterricht auf die Entwicklung von Kindern mit Lernbehinderungen. In J. Walter & F. Wember (Eds), *Sonderpädagogik des Lernens* (pp. 375-383). Göttingen : Hogrefe.
- Blumer, H. (1986). *Symbolic interactionism : perspective and method*. Berkeley, Los Angeles : University of California Press.
- Bonnéry, S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire. Elèves en difficulté et dispositifs pédagogiques*. Paris : La Dispute.
- Bonvin, P. (2011). La procédure d'évaluation standardisée pour la détermination des besoins individuels. *Bulletin de la CIIP*, 25, 15-17.
- Bonvin, P., Ramel, S., Curchod-Ruedi, D., Albanese, O., & Doudin, P.-A. (2013). Inclusion scolaire : de l'injonction sociopolitique à la mise en oeuvre de pratiques pédagogiques efficaces. *Alter - European Journal of Disability Research / Revue Européenne de Recherche sur le Handicap*, 7, 127-134.
- Bourque, J., Akkari, A., Broyon, M.-A., Heer, S., Gremion, F., & Gremaud, J. (2007). L'insertion professionnelle des enseignants : recension d'écrits. *Actes de la recherche de la HEP-BEJUNE*, 6, 11-33.
- Boutin, G. (1999). Le développement de l'identité professionnelle du nouvel enseignant et l'entrée dans le métier. In J. -C Héту, M. Lavoie, & S. Baillauquès (Dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? de professionnalisation ? de transformation ?* (pp. 43-61). Paris, Bruxelles : De Boeck Université.
- Boyer, L., & Lee, C. (2001). Converting challenge to success : supporting a new teacher of students with autism. *The Journal of Special Education*, 35(2), 75-83.
- Bradshaw, L., & Mundia, L. (2006). Attitudes and concerns about inclusive education : bruneian inservice and preservice teachers. *International Journal of Special Education*, 21(1), 35-41.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development. Experiments by nature and design*. Cambridge : Harvard University Press.
- Brown, K., Welsh, L., Hill, K., & Cipko, J. (2008). The efficacy of embedding special education instruction in teacher preparation programs in the United States. *Teaching and Teacher Education*, 24(8), 2087-2094.
- Büchel, F., & Herren, P. (1994). *Pédagogie spécialisée dans la formation des enseignants* (Dossier 27). Berne : CDIP.

- Bush, T., Pederson, K., Espin, C., & Weissenburger, J. (2001). Teaching students with learning disabilities. Perceptions of a first-year teacher. *The Journal of Special Education, 35*(2), 92-99.
- Butcher Carter, K., & Scruggs, T. (2001). Thirty-one students : reflections of a first-year teacher of students with mental retardation. *The Journal of Special Education, 35*(2), 100-104.
- Carrington, S. (1999). Inclusion needs a different school culture. *International Journal of Inclusive Education, 3*(3), 257-268.
- Cattonar, B. (2008). L'entrée dans le métier : un moment important d'élaboration identitaire. In L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau, & C. Gervais (Dirs.), *L'insertion dans le milieu scolaire. Une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (pp. 87-103). Québec : Presses de l'Université Laval.
- CDIP. (2004). *Recommandations relatives à la formation continue des enseignantes et des enseignants*. Berne : CDIP.
- CDIP. (2007a). *Accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (Concordat HarmoS)*. Berne : CDIP.
- CDIP. (2007b). *Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée*. Berne : CDIP.
- CDIP. (2007c). *Terminologie uniforme pour le domaine de la pédagogie spécialisée*. Berne : CDIP.
- CDIP. (2011). *Dossier de présentation de la procédure d'évaluation standardisée pour la détermination des besoins individuels (PES)*. Consulté le 2 septembre 2013 à l'adresse <http://peterlienhard.ch/download/CDIP-PES-vfinale-16-04-2011.pdf>.
- Changkakoti, N., & Broyon, M.-A. (2011). Métier rêvé, métier transmis au rendez-vous de la pratique : identités enseignantes en question. In B. Wentzel, A. Akkari, P.-F. Coen, & N. Changkakoti (Dirs.), *L'insertion professionnelle des enseignants : regards croisés et perspective internationale* (pp. 67-87). Bienne : HEP-BEJUNE.
- Charmillot, M., & Dayer, C. (2007). Démarche compréhensive et méthodes qualitatives : clarifications épistémologiques. *Recherches qualitatives, Hors série n°3*, 126-139.
- Chatelanat, G. (2011). L'intégration : pourquoi il faut malgré tout y croire. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, 17*, 35-38.
- Chatelanat, G., & Pelgrims, G. (2003). *Education et enseignement spécialisés : ruptures et intégrations*. Bruxelles : De Boeck.
- Chauvière, M., & Plaisance, E. (2008). Les conditions d'une culture partagée. *Reliance, 27*, 31-44.
- CIIP. (2003). *Déclaration de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin relative aux finalités et objectifs de l'Ecole publique du 30 janvier 2003*. Neuchâtel : CIIP.
- CIIP. (2010). *Plan d'Etudes Romand (PER)*. Neuchâtel : CIIP.
- Clement, M., & Vandenberghe, R. (2000). Teachers' professional development : a solitary or collegial (ad)venture ? *Teaching and Teacher Education, 16*(1), 81-101.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., & Scheller, L. (2001). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Education permanente, 146*(1), 17-25.
- Cochran-Smith, M., & Dudley-Marling, C. (2012). Diversity in teacher education and special education : the issues that divide. *Journal of Teacher Education, 63*(4), 237-244.
- COHEP. (2007). *Rapport sur la situation de l'introduction à la profession des enseignantes et enseignants de l'école obligatoire*. Berne : COHEP.
- COHEP. (2008). *Analyse et recommandations : la pédagogie spécialisée dans la formation générale des enseignantes et enseignants*. Berne : COHEP.
- Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People. (1978). *Special educational needs*. Consulté le 16 septembre 2013, à l'adresse <http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.html>.

- Conderman, G., & Johnston-Rodriguez, S. (2009). Beginning teachers' views of their collaborative roles. *Preventing School Failure : Alternative Education for Children and Youth*, 53(4), 235-244.
- Constitution fédérale de la Confédération suisse. (1999). Consulté le 27 septembre 2013, à l'adresse <http://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/19995395/index.html>.
- Convention relative aux droits de l'enfant. (1989). Consulté le 7 octobre 2013, à l'adresse <http://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/19983207/index.html>.
- Convention relative aux droits des personnes handicapées. (2006). Consulté le 10 octobre 2011, à l'adresse <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-f.pdf>.
- Crahay, M. (2002). La recherche en éducation : une entreprise d'intelligibilité de faits et de représentations ancrés dans l'histoire sociale. In F. Leutenegger & M. Saada-Robert (Eds.), *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation* (pp. 253-275). Bruxelles : De Boeck Université.
- Crahay, M. (2010). Qualitatif-quantitatif : des enjeux méthodologiques convergents ? In L. Paquay, M. Crahay, & J.-M. De Ketele (Dir.), *L'analyse qualitative dans les recherches en éducation : des pratiques de recherche aux critères de qualité* (2ème éd.) (pp. 33-52). Bruxelles : De Boeck et Larcier.
- Day, C. (1999). *Developing teachers. The challenges of lifelong learning*. London : The Falmer Press.
- De Anna, L., & Plaisance, E. (2009). Formation en Italie des enseignants accueillant des enfants handicapés. *Recherche et formation*, 61, 55-70.
- De Lavergne, C. (2007). La posture du praticien-chercheur : un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative. *Recherches qualitatives, Hors série n°3*, 28-43.
- Delahu, P. (2008). L'insertion professionnelle des enseignants débutants en Communauté Française de Belgique. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 8, 77-98.
- Deslauriers, J.-P., & Kérisit, M. (1997). Le devis de recherche qualitative. In J. Poupard, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, & A. Pires (Groupe de recherche interdisciplinaire sur les méthodes qualitatives), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 85-111). Boucherville : Gaëtan Morin Editeur.
- DICS. (2005). *Description de fonction. Enseignant ou enseignante du degré primaire*. Fribourg : DICS.
- DICS. (2010). *L'avant-projet de loi sur la scolarité obligatoire est mis en consultation*. Consulté le 19 octobre 2011, à l'adresse http://www.fr.ch/dics/fr/pub/actualites.cfm?fuseaction_pre=Detail&NewsID=35576.
- DICS, & SESAM. (2012). *Concept cantonal pour la pédagogie spécialisée dans le canton de Fribourg*. Consulté le 13 septembre 2013, à l'adresse <http://www.resonfr.ch/wp-content/uploads/downloads/2012/08/Concept-pedagogie-specialisee-FR-27-08-2012-fld.pdf>.
- Donnelly, V., & Watkins, A. (2011). Former les enseignants à l'inclusion en Europe. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 55, 11-16.
- Doudin, P.-A. (2011). Vers une école inclusive : un projet européen d'envergure. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 2, 14-19.
- Doudin, P.-A., Curchod-Ruedi, D., & Baumberger, B. (2009). Inclure ou exclure des élèves en difficulté : quelles conséquences pour les enseignantes et les enseignants ? *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 9, 11-31.
- Doudin, P.-A., Curchod-Ruedi, D., Lafortune, L., & Lafranchise, N. (2011). *La santé psychosociale des enseignants et des enseignantes*. Montréal (Québec) : Presses de l'Université du Québec.
- Dubar, C. (1996). *La socialisation* (2ème éd.). Paris : Armand Colin.

- Dubois-Shaik, F., & Dupriez, V. (2013). Les défis structurels, organisationnels et cognitifs liés à la gestion de l'hétérogénéité des élèves dans les systèmes éducatifs. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 35(1), 113-129.
- Dunn, L. (1968). Special education for the mildly retarded. Is much of it justifiable? *Exceptional Children*, 35, 5-22.
- Dupriez, V., & Cornet, J. (2006). Entre égalité et distinction : représentations et pratiques des enseignants de l'école primaire. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 5, 101-113.
- Durand, M. (2007). Situations de l'action, dispositions à agir et trajectoires d'activité chez des enseignants débutants et des formateurs de terrain. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 6, 83-98.
- Durand, M. (2008). Diversité des situations et unité des savoirs en formation des enseignants. In P. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard, & L. Paquay (Dir.), *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience* (pp. 33-42). Paris, Bruxelles : De Boeck.
- Durand, M., Saury, J., & Sève, C. (2006). Apprentissage et configuration d'activité : une dynamique ouverte des rapports sujets-environnements. In J.-M. Barbier & M. Durand (Dir.), *Sujets-activités-environnements : approches transversales* (pp. 61-84). Paris : PUF.
- Ebersold, S. (2009). Autour du mot « inclusion ». *Recherche et formation*, 61, 71-83.
- Ebersold, S., & Detraux, J.-J. (2013). Scolarisation et besoin éducatif particulier : enjeux conceptuels et méthodologiques d'une approche polycentrée. *Alter - European Journal of Disability Research / Revue Européenne de Recherche sur le Handicap*, 7(2), 102-115.
- Eckhart, M., Haeberlin, U., Sahli Lozano, C., & Blanc, P. (2011). *Langzeitwirkungen der schulischen Integration. Eine empirische Studie zur Bedeutung von Integrationserfahrungen in der Schulzeit für die soziale und berufliche Situation im jungen Erwachsenenalter*. Bern : Haupt Verlag.
- Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*, 26(2), 247-273.
- Faivre, J.-P., Marro, P., Vanhulst, G., Clivaz, P., & Schneuwly, B. (2010). *Cadre commun des HEP romandes et de l'IUFE pour la formation des enseignantes et enseignants du degré primaire*. Consulté le 7 octobre 2012, à l'adresse http://www.hepfr.ch/sites/default/files/cadre_commun_13.09.2010_0.pdf.
- Farell, P., Dyson, A., Polat, F., Hutcheson, G., & Gallannaugh, F. (2007). Inclusion and achievement in mainstream schools. *European Journal of Special Needs Education*, 22(2), 131-145.
- Ferguson, D. (2008). International trends in inclusive education : the continuing challenge to teach each one and everyone. *European Journal of Special Needs Education*, 23(2), 109-120.
- Feuser, G. (2008). *Von der Segregation über die Integration zur Inklusion. Ein reformpädagogischer Prozess für Sonderschule UND Regelschule*. Actes du Colloque Integras sur l'enseignement spécialisé, 12 mai 2008, Berne.
- Feuser, G. (2011). *Über qualitätsvolle Integration zur Inklusion*. Consulté le 16 septembre 2013, à l'adresse http://www.georg-feuser.com/conpresso/_data/Ueber_qualitaetsvolle_Integration_zur_Inklusion_Wien_2010-10-03.pdf.
- Florian, L., & Rouse, M. (2009). The inclusive practice project in Scotland : teacher education for inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 594-601.
- Florian, L., & Spratt, J. (2013). Enacting inclusion : a framework for interrogating inclusive practice. *European Journal of Special Needs Education*, 28(2), 119-135.

- Ford, A., Pugach, M., & Otis-Wilborn, A. (2001). Preparing general educators to work well with students who have disabilities : what's reasonable at the preservice level ? *Learning Disability Quarterly*, 24(4), 275-285.
- Forlin, C., Loreman, T., Sharma, U., & Earle, C. (2009). Demographic differences in changing pre-service teachers' attitudes, sentiments and concerns about inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 13(2), 195-209.
- Fougeyrollas, P., Cloutier, R., Bergeron, H., Côté, J., & St-Michel, G. (1998). *Classification québécoise Processus de production du handicap*. Québec : Réseau international sur le Processus de production du handicap.
- Fournier, J., & Marzouk, A. (2008). Regard de formateurs universitaires sur la préparation à l'insertion professionnelle en formation initiale. In L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau, & C. Gervais (Dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire. Une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (pp. 31-47). Québec (Québec) : Presses de l'Université Laval.
- Frاندji, D., & Rochex, J.-Y. (2011). De la lutte contre les inégalités à l'adaptation aux « besoins spécifiques ». *Education et formations*, 80, 95-108.
- Freeman, S., & Alkin, M. (2000). Academic and social attainments of children with mental retardation in general education and special education settings. *Remedial and Special Education*, 21(1), 3-26.
- Fuller, F. (1969). Concerns of teachers : a developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6(2), 207-226.
- Gayet, D. (2009). Vers une éthique de l'éducation des enfants en grande difficulté. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 48, 27-35.
- Gervais, C. (1999). Analyse du discours d'enseignants sur des pratiques d'accompagnement. In J.-C. Héту, M. Lavoie, & S. Baillauquès (Dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? de professionnalisation ? de transformation ?* (pp. 114-133). Paris, Bruxelles : De Boeck Université.
- Gillig, J.-M. (2006). L'illusion inclusive ou le paradigme artificiel. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 36(4), 119-125.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of Grounded Theory*. Hawthorne : Aldine Publishing Company.
- Gossot, B. (2007). L'éducation spécialisée expression d'une relation tourmentée entre le secteur médico-social et le milieu scolaire ordinaire. *Contraste, Enfance et Handicap*, 27, 201-216.
- Grand Conseil du canton de Fribourg. (1985). *Loi sur l'école enfantine, l'école primaire et l'école du cycle d'orientation (loi scolaire)*. Consulté le 3 septembre 2013, à l'adresse <http://bdlf.fr.ch/frontend/versions/763?locale=fr>.
- Gremaud, J., & Losego, P. (2008). *Quelques pratiques et gestes professionnels des néo-titulaires*. Rapport élaboré par le groupe de recherche suisse sur l'insertion professionnelle des enseignants (GRSIE) (pp. 62-87). Consulté le 8 août 2013, à l'adresse <http://www.inserch.ch/rapport/Chapitre%203.pdf>.
- Gremaud, J., & Rey, J. (2011). L'élève hors cadre, un défi pour l'enseignant débutant. In B. Wentzel, A. Akkari, P.-F. Coen, & N. Changkakoti (Eds.), *L'insertion professionnelle des enseignants : regards croisés et perspective internationale* (pp. 89-110). Berne : HEP-BEJUNE.
- Gremion, F., Akkari, A., & Lauwerier, T. (2011). Professionnalisation de l'enseignant débutant dans une perspective longitudinale. In B. Wentzel, A. Akkari, P.-F. Coen, & N. Changkakoti (Eds.), *L'insertion professionnelle des enseignants : regards croisés et perspective internationale* (pp. 39-65). Bienne : HEP-BEJUNE.
- Gremion, F., & Vanini De Carlo, K. (2008). *Les apports de la formation initiale*. Rapport élaboré par le Groupe de recherche suisse sur l'insertion professionnelle des

- enseignants (GRSIE) (pp. 88-104). Consulté le 8 juin 2011 à l'adresse <http://www.inserch.ch/rapport/Chapitre%204.pdf>.
- Gremion, L., & Paratte, M. (2009). Intégration scolaire : de quoi parle-t-on au juste ? Une étude de cas dans un collège secondaire. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 9, 159-176.
- Gremion, M., Noël, I., & Ogay, T. (2013). Education interculturelle et pédagogie spécialisée : tensions et ambiguïtés des discours sur la différence. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 35(1), 53-69.
- Grimaud, F., & Saujat, F. (2011). Des gestes ordinaires dans des situations extraordinaires : approche ergonomique de l'intégration d'élèves en situation de handicap à l'école primaire. *Travail et formation en éducation*, 8. Consulté le 4 septembre 2013, à l'adresse <http://tfe.revues.org/1574>.
- Guignon, S., & Morrissette, J. (2006). Quand les acteurs mettent en mots leur expérience. *Recherches qualitatives*, 26(2), 19-38.
- Hadadian, A., & Chiang, L. (2007). Special education training and preservice teachers. *International Journal of Special Education*, 22(1), 103-106.
- Hamman, D., Lechtenberger, D., Griffin-Shirley, N., & Zhou, L. (2013). Beyond exposure to collaboration : preparing general-education teacher candidates for inclusive practice. *The Teacher Educator*, 48(4), 244-256.
- Hardman, M. (2009). Redesigning the preparation of all teachers within the framework of an integrated program model. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 583-587.
- Hastings, R., Hewes, A., Lock, S., & Witting, A. (1996). Do special educational needs courses have any impact on student teachers' perceptions of children with severe difficulties ? *British Journal of Special Education*, 23(3), 139-144.
- Hastings, R., & Oakford, S. (2003). Student teachers' attitudes toward the inclusion of children with special needs. *Educational Psychology*, 23(1), 87-94.
- Haute Ecole pédagogique Fribourg. (2011). *Introduction à la profession*. Consulté le 18 septembre 2013, à l'adresse <http://www.hepfr.ch/formationcontinue/introduction-%C3%A0-la-profession>.
- Hensler, H., & Dezutter, O. (2008). La réflexion professionnelle, point de rencontre de savoirs multiples : dans quelles conditions ? In P. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard, & L. Paquay (Dir.), *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience* (pp. 107-123). Paris : De Boeck.
- Hétu, J.-C. (1999). Pratique réflexive, démarche d'interprétation et recherche de sens chez des novices : vers un mode d'accompagnement d'un processus de transformation. In J.-C. Hétu, M. Lavoie, & S. Baillauquès (Dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? de professionnalisation ? de transformation ?* (pp. 61-83). Paris, Bruxelles : De Boeck Université.
- Hinz, A. (2002). Von der Segregation zur Inklusion - terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung ? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 9, 354-361.
- Hinz, A. (2003). *Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion*. Consulté le 26 septembre 2011, à l'adresse www.gew-nds.de/sos/Vortrag-hinz.doc.
- Hipsky, M. (2007). Aspiring elementary teacher's inclusion conclusion prior to coursework. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 2(1). Consulté le 5 décembre 2011, à l'adresse <http://corescholar.libraries.wright.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1075&context=ejie>.
- Hodkinson, A. (2006). Conceptions and misconceptions of inclusive education - one year on. A critical analysis of newly qualified teachers' knowledge and understanding of inclusion. *Research in Education*, 76(1), 43-55.
- Hoff, C. (2009). Parcours de formation et autoconstruction professionnelle des enseignants débutants du premier degré. In R. Goigoux, L. Ria, & M.-C. Toczec-Capelle (Eds.),

- Les parcours de formation des enseignants débutants* (pp. 149-168). Clermont-Ferrand : Presses Universitaires Blaise Pascal.
- Hornby, G. (2011). Inclusive education for children with special educational needs : a critique. *International Journal of Disability, Development & Education*, 58(3), 321-329.
- Horvais, J. (2010). A quelles conditions les réponses aux besoins éducatifs particuliers des élèves en situation de handicap sont-elles « miscibles » avec les pratiques de l'école ordinaire ? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 51, 223-235.
- Houssaye, J. (1994). *Quinze pédagogues. Leur influence aujourd'hui*. Paris : Armand Colin.
- Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants. Evolution et bilan d'une profession*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Jenkins, A., Pateman, B., & Black, R. (2002). Partnerships for dual preparation in elementary, secondary and special education programs. *Remedial and Special Education*, 23(6), 359-371.
- Jenny-Fuchs, E. (2001). Pourquoi parler d'enfants avec des besoins éducatifs spéciaux ? In I. Panchaud Mingrone & H. Lauper (Eds.), *Intégration : l'école en changement* (pp. 33-36). Berne : Haupt.
- Jordan, A., Schwartz, E., & McGhie-Richmond, D. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 535-542.
- Jordan, A., & Stanovich, P. (2001). Patterns of teacher-student interaction in inclusive elementary classrooms and correlates with student self- concept. *International Journal of Disability, Development & Education*, 48(1), 33-52.
- Kane, R., & Francis, A. (2013). Preparing teachers for professional learning : is there a future for teacher education in new teacher induction ? *Teacher Development : An international journal of teachers' professional development*, 17(3), 362-379.
- Katz, J., & Mirenda, P. (2002a). Including students with developmental disabilities in general education classrooms : educational benefits. *International Journal of Special Education*, 17(2), 14-25.
- Katz, J., & Mirenda, P. (2002b). Including students with developmental disabilities in general education classrooms : social benefits. *International Journal of Special Education*, 17(2), 26-35.
- Katz, L. (1972). The developmental stages of preschool teachers. *Elementary School Journal*, 73(1), 50-54.
- Kaufmann, J.-C. (2007). *L'entretien compréhensif* (2ème éd.). Paris : Armand Colin.
- Kearns, H., & Shevlin, M. (2006). Initial teacher preparation for special educational needs : policy and practice in the north and south of Ireland. *Teacher Development*, 10(1), 25-42.
- Kolar, C., & Dickson, S. (2002). Preservice general educator's perceptions of structured reflective logs as viable learning tools in a university course on inclusionary practices. *Teacher Education and Special Education*, 25(4), 395-406.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs : Prentice-Hall.
- Konza, D. (2008). Inclusion of students with disabilities in new times : responding to the challenge. In P. Kell, W. Vialle, D. Konza, & G. Vogl (Eds.), *Learning and the learner : exploring learning for new times* (pp. 39-64). Wollongong : University of Wollongong.
- Kronenberger, B., & Moulin, J.-P. (2007). Recommandations pour les 6 cantons romands et le Tessin. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 2, 32-36.
- Lambe, J. (2007). Northern Ireland student teacher's changing attitudes towards inclusive education during initial teacher training. *International Journal of Special Education*, 22(1), 59-71.

- Lambe, J., & Bones, R. (2006). Student teacher's attitudes to inclusion : implications for initial teacher education in Northern Ireland. *International Journal of Inclusive Education*, 10(6), 511-527.
- Lambert, J.-L. (1986). *Enseignement spécial et handicap mental*. Bruxelles : Pierre Mardaga Editeur.
- Lamontagne, M., Arsenault, C., & Marzouk, A. (2008). Les composantes des programmes d'insertion professionnelle destinés aux enseignants débutants. In L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau, & C. Gervais (Dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire. Une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (pp. 187-204). Québec (Québec) : Presses de l'Université Laval.
- Landerholm, E., Gehrie, C., & Hao, Y. (2004). Educating early childhood teachers for the global world. *Early Child Development and Care*, 174(7-8), 593-606.
- Landry, R., Ferrer, C., & Vienneau, R. (2002). La pédagogie actualisante : un projet éducatif. *Education et Francophonie*, XXX(2), 257-286.
- Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants : sens et enjeux d'une politique institutionnelle*. Paris : PUF.
- Laperrière, A. (1997a). La théorisation ancrée (grounded theory) : démarche analytique et comparaison avec d'autres approches apparentées. In J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, & A. Pires (Groupe de recherche interdisciplinaire sur les méthodes qualitatives), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 309-332). Boucherville (Québec) : Gaëtan Morin Editeur.
- Laperrière, A. (1997b). Les critères de scientificité des méthodes qualitatives. In J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, & A. Pires (Groupe de recherche interdisciplinaire sur les méthodes qualitatives), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 365-389). Boucherville (Québec) : Gaëtan Morin Editeur.
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice. Mind, mathematics and culture in everyday life*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Lavoie, G., & Thomazet, S. (2013). Evaluation de l'élève en difficulté et degré de précision nécessaire dans le jeu de langage enseignant. *Alter - European Journal of Disability Research / Revue Européenne de Recherche sur le Handicap*, 7(2), 116-126.
- Lavoie, G., Thomazet, S., Feuilladiou, S., Pelgrims, G., & Ebersold, S. (2013). Construction sociale de la désignation des élèves à « besoins éducatifs particuliers » : incidences sur leur scolarisation et sur la formation des enseignants. *Alter - European Journal of Disability Research / Revue Européenne de Recherche sur le Handicap*, 7(2), 93-101.
- Lawson, H., Norwich, B., & Nash, T. (2013). What trainees in England learn about teaching pupils with special educational needs/disabilities in their school-based work : the contribution of planned activities in one-year initial training courses. *European Journal of Special Needs Education*, 28(2), 136-155.
- Leblanc, S. (2007). Concepts et méthodes pour valoriser l'activité professionnelle au sein de la formation initiale et continue des enseignants. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 6, 11-33.
- LePage, P., Nielsen, S., & Fearn, E. (2008). Charting the dispositional knowledge of beginning teachers in special education. *Teacher Education and Special Education*, 31(2), 77-92.
- Lesain-Delabarre, J.-M. (1996). *Le guide de l'adaptation et de l'intégration scolaires*. Paris : Nathan Pédagogie.
- Lescouarch, L. (2007). *Modélisation des pratiques pédagogiques de « Maîtres E » en RASED*. Communication présentée au congrès international AREF (Actualité de la

- Recherche en Education et en Formation), 28-31 août 2007, Strasbourg. Consulté le 6 juin 2011, à l'adresse http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Laurent_LESCOUARCH_493.pdf.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1997). *La recherche qualitative : fondements et pratiques*. Paris : De Boeck Université.
- Levin, D., Hammer, D., & Coffey, J. (2009). Novice teachers' attention to student thinking. *Journal of Teacher Education*, 60(2), 142-154.
- Lischer, R. (2007). Analyse statistique de la situation de l'offre en pédagogie spécialisée. *Pédagogie spécialisée*, 2, 18-23.
- Loi fédérale sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées (LHand) (2002). Consulté le 1 septembre 2010, à l'adresse <http://www.admin.ch/ch/f/rs/1/151.3.fr.pdf>.
- Lombardi, T., & Hunka, N. (2001). Preparing general education teachers for inclusive classrooms : assessing the process. *Teacher Education and Special Education*, 24(3), 183-197.
- Loreman, T., Sharma, U., Forlin, C., & Earle, C. (2005). *Pre-service teacher' attitudes and concerns regarding inclusive education*. Communication présentée à l'International Special Education Conference (ISEC), 2005, Glasgow. Consulté le 16 octobre 2008, à l'adresse http://www.isec2005.org.uk/isec/abstracts/papers_l/loreman_t.doc.
- Lovingfoss, D., Molloy, D. E., Harris, K., & Graham, S. (2001). Preparation, practice and program reform : crafting the University of Maryland's five-year, multicategorical undergraduate program in special education. *The Journal of Special Education*, 35(2), 105-114.
- MacDonald, V., & Speece, D. (2001). Making time : a teacher's report on her first year of teaching children with emotional disabilities. *The Journal of Special Education*, 35(2), 84-91.
- Marcel, J.-F. (2009). « Travail partagé » de l'enseignant et apprentissages professionnels. *Recherche et formation*, 61, 131-144.
- Marcel, J.-F., Tardif, M., Dupriez, V., & Périsset-Bagnoud, D. (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer : de nouvelles pratiques enseignantes*. Bruxelles : De Boeck.
- Marshall, J., Ralph, S., & Palmer, S. (2002). « I wasn't trained to work with them » : mainstream teachers' attitudes to children with speech and language difficulties. *International Journal of Inclusive Education*, 6(3), 199-215.
- Martineau, S. (2008). Chronique sur l'insertion professionnelle en enseignement. L'identité professionnelle et l'insertion professionnelle : essai de problématique. *Formation et Profession*, 15(1), 40-43.
- Martineau, S., & Presseau, A. (2007). *Construire et consolider des savoirs et des compétences en début de carrière*. Communication présentée au congrès de l'AREF (Actualité de la Recherche en Education et en Formation), 28-31 août 2007, Strasbourg. Consulté le 18 février 2009, à l'adresse http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Stephane_MARTINEAU_056.pdf.
- Martineau, S., & Vallerand, A.-C. (2008). Vers une recherche qui soutient la mise en place de dispositifs d'aide à l'insertion professionnelle des enseignants : le cas du Québec. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 8, 99-117.
- Martineau, S., Vallerand, A.-C., & Bergerin, C. (2008). Portrait thématique des écrits sur l'insertion professionnelle en enseignement. In L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau, & C. Gervais (Dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire. Une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (pp. 11-30). Québec (Québec) : Presses de l'Université du Québec.

- Martinez, R. (2003). Impact of a graduate class on attitudes toward inclusion : perceived teaching efficacy and knowledge about adapting instruction for children with disabilities in inclusive settings. *Teacher Development*, 7(3), 473-494.
- Mason, J. (2002). *Qualitative Research*. London, Thousand, Oaks New Dehli : Sage Publications.
- Mastropieri, M. A. (2001). Is the glass half full or half empty ? Challenges encountered by first-year special education teachers. *The Journal of Special Education*, 35(2), 66-74.
- Maulini, O. (2005). *Questionner pour enseigner et pour apprendre. Le rapport au savoir dans la classe*. Paris : ESF Editeur.
- Maulini, O. (2009). Devenir enseignant : invariants et évolution des débuts dans la profession. In R. Goigoux, L. Ria, & M.-C. Toczek-Capelle (Eds.), *Les parcours de formation des enseignants débutants* (pp. 61-78). Clermont-Ferrand : Presses Universitaires Blaise Pascal.
- Maulini, O., & Mugnier, C. (2012). Entre éthique de l'intégration et pratiques de la différenciation : (re)penser l'organisation du travail scolaire ? *Recherches en Education, Hors série n°4*, 9-18.
- Maxwell, J. (1999). *La modélisation de la recherche qualitative. Une approche interactive*. Fribourg : Editions Universitaires Fribourg Suisse.
- Mayen, P. (2008). Intégrer les savoirs à l'action. In P. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard, & L. Paquay (Dir.), *Conflit de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience* (pp. 43-58). Paris, Bruxelles : De Boeck.
- Mazereau, P. (2009). La formation des enseignants et la scolarisation des élèves handicapés, perspectives européennes : état des lieux et questionnements. *Les Sciences de l'éducation pour l'Ere nouvelle*, 42(1), 13-30.
- McIntyre, D. (2009). The difficulties of inclusive pedagogy for initial teacher education and some thoughts on the way forward. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 602-608.
- McNally, J. (2006). From informal learning to identity formation : a conceptual journey in early teacher development. *Scottish Educational Review*, 37, 79-89.
- Mdikana, A., Ntshangase, S., & Mayekiso, T. (2007). Pre-service educators' attitudes towards inclusive education. *International Journal of Special Education*, 22(1), 125-131.
- Meijer, C., Soriano, V., & Watkins, A. (2003). *Special education accross Europe in 2003. Trends in provision in 18 European countries*. Rapport élaboré dans le cadre d'une étude mandatée par l'Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes présentant des besoins particuliers. Consulté le 4 octobre 2011, à l'adresse http://www.european-agency.org/publications/ereports/special-education-across-europe-in-2003/special_education_europe.pdf.
- Meirieu, P. (1996). *La pédagogie différenciée : enfermement ou ouverture ?* Consulté le 26 août 2013, à l'adresse <http://meirieu.com/ARTICLES/pedadif.pdf>.
- Mellouki, M., Akkari, A., Changkakoti, N., Gremion, F., & Tardif, M. (2008). Profils d'insertion et identité professionnelle des enseignants débutants au secondaire : premiers résultats d'une recherche qualitative. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 8, 45-76.
- Miles, M., & Huberman, M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2ème éd.). Bruxelles : De Boeck Université.
- Mock, D., & Kaufmann, J. (2002). Preparing teachers for full inclusion : is it possible ? *The Teacher Educator*, 37(3), 202-216.
- Moran, A. (2009). Can a competence or standards model facilitate an inclusive approach to teacher education ? *International Journal of Inclusive Education*, 13(1), 45-61.

- Mukamurera, J. (2004). *Formation initiale, insertion professionnelle et formation continue: un équilibre à trouver en vue d'une professionnalisation prometteuse de l'enseignement*. Communication présentée à la 7e Biennale de l'éducation et de la formation, 14-17 avril 2004, Lyon. Consulté le 8 juin 2011, à l'adresse <http://www.inrp.fr/biennale/7biennale/Contrib/longue/7282.pdf>.
- Mukamurera, J., Bourque, J., & Gingras, C. (2008). Portraits et défis de l'insertion dans l'enseignement au Québec pour les nouvelles générations d'enseignants. In L. Portelance, S. Martineau, C. Gervais, & J. Mukamurera (Dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire. Une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (pp. 49-72). Québec (Québec) : Presses de l'Université Laval.
- Müller, D. (2010). Différenciation, intégration, inclusion : trois concepts à la même école de l'égalité et de l'équité. *Prismes*, 13, 11-14.
- Nadot, S. (2003). L'entrée dans le métier d'enseignant ou la pratique à ses débuts. In J.-C. Héту, M. Lavoie, & S. Baillauquès (Dir.), *La formation des enseignants en question. Modalités, entrée dans le métier et dimensions critiques* (pp. 125-155). Montréal : Editions Nouvelles.
- Nault, T. (1999). Ecllosion d'un moi professionnel personnalisé et modalités de préparation aux premières rencontres d'une classe. In J.-C. Héту, M. Lavoie, & S. Baillauquès (Dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? de professionnalisation ? de transformation ?* (pp. 139-159). Paris, Bruxelles : De Boeck Université.
- Nes, K. (2000). *The inclusive school and teacher education : about curricula and cultures in initial teacher education*. Communication présentée au 5ème congrès de l'ISEC (International Special Education Congress), 24-28 juillet 2000, Manchester. Consulté le 2 octobre 2008, à l'adresse http://www.isec2000.org.uk/abstracts/papers_n/nes_1.htm.
- Nirje, B. (1969). The normalization principle and its human management implications. In R. Kugel & W. Wolfensberger (Eds.), *Changing patterns in residential services for the mentally retarded* (pp. 179-195). Washington D : President's Committee on Mental Retardation.
- Noël, I. (2009). A qui profite l'intégration ? Intégration scolaire d'enfants en situation de handicap : perception par les enseignantes et enseignants titulaires des apports pour les autres enfants de la classe. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 9, 177-200.
- OCDE. (2000). *Besoins éducatifs particuliers. Statistiques et indicateurs*. Paris : OCDE.
- OCDE. (2008). *Elèves présentant des déficiences, des difficultés et des désavantages sociaux : politiques, statistiques et indicateurs*. Paris : OCDE.
- OFS. (2010). *Ecole obligatoire - Indicateurs*. Consulté le 5 août 2013, à l'adresse http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/15/03/key/blank/obligatorische_uebersicht.html.
- Ogay, T. (2000). *De la compétence à la dynamique interculturelles. Des théories de la communication interculturelle à l'épreuve d'un échange de jeunes entre Suisse romande et alémanique*. Berne : Peter Lang.
- Ogay, T., & Edelmann, D. (2011). Penser l'interculturalité dans la formation des professionnels : l'incontournable dialectique de la différence culturelle. In A. Lavanchy, A. Gajardo, & F. Dervin (Eds.), *Anthropologies de l'interculturalité* (pp. 47-72). Paris : L'Harmattan.
- OMS. (1980). *International classification of impairments, disabilities and handicaps. A manual of classification relating to the consequences of disease*. Genève : OMS.
- OMS. (2001). *Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF)*. Genève : OMS.
- Ouellet, S., Caya, I., & Tremblay, M.-P. (2011). L'apport d'une communauté d'apprentissage pour développer des pratiques collaboratives et inclusives : une recherche-action. *Education et Francophonie*, XXXIX(2), 207-226.

- Paré, C., Parent, G., Rémillard, M.-B., & Piché, J.-P. (2010). Le modèle du processus de production du handicap de Fougeyrollas. In N. Rousseau (Dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire. Pistes d'action pour apprendre tous ensemble* (2ème éd.) (pp. 265-285). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Pearson, S. (2009). Using activity theory to understand prospective teachers' attitudes to and construction of special educational needs and/or disabilities. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 559-568.
- Pekarsky, D. (1981). Normalcy, exceptionality and mainstreaming. *Journal of Education*, 163(4), 320-334.
- Pelgrims Ducrey, G. (2001). Comparaison des processus d'enseignement et conditions d'apprentissage en classe ordinaire et spécialisée : des prévisions aux contraintes. *Revue française de pédagogie*, 134, 147-166.
- Pelgrims, G. (2010). Le passage en classe spécialisée : une transition jalonnée d'implicites. *L'Éducateur, Numéro spécial*, 22-24.
- Pelgrims, G. (2011). *Des élèves déclarés en difficulté aux besoins éducatifs particuliers en passant par l'école inclusive : de quoi parle-t-on ?* Actes du 82ème séminaire de la CRoTCES (Conférence romande et tessinoise des chefs d'établissement secondaire), 27-30 septembre 2011, Bienne-Macolin. Consulté le 6 août 2012, à l'adresse <http://www.crotces.ch/seminaires/macolin.pdf>.
- Pelgrims, G., & Cèbe, S. (2010). Aspects motivationnels et cognitifs des difficultés d'apprentissage : le rôle des pratiques d'enseignement. In M. Crahay & M. Dutrévis (Dir.), *Psychologie des apprentissages scolaires* (pp. 111-135). Bruxelles : De Boeck Université.
- Pelgrims, G., Cèbe, S., & Pilloud, J. (2010). Former des enseignants spécialisés répondant aux besoins particuliers des élèves. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 16(1), 37-42.
- Perrenoud, P. (1997). *Pédagogie différenciée. Des intentions à l'action*. Issy-les-Moulineaux : ESF Editeur.
- Perrenoud, P. (2005). *L'école face à la diversité des cultures. La pédagogie différenciée entre exigence d'égalité et droit à la différence*. Consulté le 16 août 2013, à l'adresse http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2005/2005_16.html.
- Perrenoud, P. (2012). *L'organisation du travail, clé de toute pédagogie différenciée*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Perrenoud, P., Altet, M., Lessard, C., & Paquay, L. (Dir.) (2008). *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*. Paris, Bruxelles : De Boeck.
- Petitpierre, G. (2013). Accès aux mesures renforcées de pédagogie spécialisée en Suisse. L'influence de la CIF sur la procédure et les critères d'éligibilité. *Alter - European Journal of Disability Research / Revue Européenne de Recherche sur le Handicap*, 7(1), 20-31.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1966). *La psychologie de l'enfant*. Paris : PUF.
- Piquée, C. (2010). Pratiques enseignantes envers les élèves en difficulté dans les classes à efficacité contrastée. *Revue française de pédagogie*, 170(1), 43-60.
- Pires, A. (1997a). De quelques enjeux épistémologiques d'une méthodologie générale pour les sciences sociales. In J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, & A. Pires (Groupe de recherche interdisciplinaire sur les méthodes qualitatives), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 3-54). Boucherville (Québec) : Gaëtan Morin Editeur.
- Pires, A. (1997). Echantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique. In J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, & A. Pires (Groupe de recherche interdisciplinaire sur les méthodes

- qualitatives), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 113-169). Boucherville (Québec) : Gaëtan Morin Editeur.
- Plaisance, E. (2000). Les mots de l'éducation spéciale. In M. Chauvière & E. Plaisance (Dir.), *L'école face aux handicaps. Education spéciale ou intégration ?* (pp. 15-29). Paris : PUF.
- Plaisance, E. (2007). *De la notion de déficience à celle de « besoin éducatif particulier ». De l'éducation spéciale à l'éducation partagée.* Consulté le 8 février 2012, à l'adresse http://www.ac-montpellier.fr/sections/pedagogie/reussite-educative-pour/handicap/communication-e/downloadFile/file/communication_e_plaisance.pdf.
- Plaisance, E. (2009). Scolariser les élèves en situation de handicap : pistes pour la formation. *Recherche et formation*, 61, 11-40.
- Plaisance, E., Belmont, B., Vérillon, A., & Schneider, C. (2007). Intégration ou inclusion ? Éléments pour contribuer au débat. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 37, 159-164.
- Plaisance, E., & Schneider, C. (2006). Inclusion : le concept et le terrain. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, Hors série n°5*, 25-34.
- Portelance, L., Martineau, S., & Presseau, A. (2008). Les représentations des finissants en formation à l'enseignement. In L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau, & C. Gervais (Dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire. Une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (pp. 125-143). Québec (Québec) : Presses de l'Université Laval.
- Portelance, L., Mukamurera, J., Martineau, S., & Gervais, C. (Dir.) (2008a). *L'insertion dans le milieu scolaire. Une phase cruciale du développement professionnel.* Québec (Québec) : Presses de l'Université du Québec.
- Portelance, L., Mukamurera, J., Martineau, S., & Gervais, C. (2008b). La réussite de l'insertion professionnelle des enseignants : une responsabilité individuelle et collective. In J. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau, & C. Gervais (Dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire. Une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (pp. 267-276). Québec (Québec) : Presses de l'Université Laval.
- Poupart, J. (1997). L'entretien de type qualitative : considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques. In J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, & A. Pires (Groupe de recherche interdisciplinaire sur les méthodes qualitatives), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 173-209). Boucherville (Québec) : Gaëtan Morin Editeur.
- Poutoux, V. (2011). Former les enseignants à la pédagogie de l'inclusion. Quelles entrées privilégier ? Quels effets sur les pratiques pédagogiques ? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 55, 133-145.
- Prengel, A. (1993). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik.* Berlin : Verlag für Sozialwissenschaften.
- Prud'homme, L. (2010). Se former à un enseignement pour tous les élèves. Un aller-retour théorie-pratique. In N. Rousseau (Dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire. Pistes d'action pour apprendre tous ensemble* (pp. 399-424). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Prud'homme, L., Vienneau, R., Ramel, S., & Rousseau, N. (2011). La légitimité de la diversité en éducation : réflexion sur l'inclusion. *Education et Francophonie*, XXXIX(2), 6-22.
- Ramel, S., & Benoît, V. (2011). Intégration et inclusion scolaire : quelles conséquences pour le personnel enseignant ? In P.-A. Doudin, D. Curchod-Ruedi, L. Lafortune, & N. Lafranchise (Dir.), *La santé psychosociale à l'école. La santé des enseignants et des enseignantes* (pp. 203-223). Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Ramel, S., & Doudin, P.-A. (2009). Intégration et inclusion scolaire. Du déclaratif à leur mise en oeuvre. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 9, 5-7.
- Ramel, S., & Lonchamp, S. (2009). L'intégration au quotidien : les représentations des enseignantes et des enseignants au sein d'un établissement scolaire. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 9, 47-75.
- Rayou, P. (2008). Ni guerre, ni paix. Tensions et malentendus dans la formation. In P. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard, & L. Paquay (Dir.), *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience* (pp. 77-89). Paris, Bruxelles : De Boeck.
- Rayou, P., & Van Zanten, A. (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école ?* Paris : Bayard.
- Reber, C. K., Marshak, L., & Glor-Sheib, S. (1995). *Attitudes of preservice teachers toward students with disabilities : do practicum make a difference ?* Communication présentée à l'Annual Meeting of the American Educational Research Association, avril 1995, San Francisco. Consulté le 6 mai 2011, à l'adresse <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED390825.pdf>.
- Ria, L. (2007). Transformation de l'activité professorale lors d'un dispositif d'observations entre pairs un enjeu de recherche et de formation pour l'accompagnement dans l'entrée dans le métier des enseignants du second degré en France. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 6, 61-82.
- Ria, L., & Chaliès, S. (2003). Dynamique émotionnelle et activité. Le cas des enseignants débutants. *Recherche et formation*, 42, 7-20.
- Ria, L., Leblanc, S., Serres, G., & Durand, M. (2006). Recherche et formation en « analyse de pratiques ». Un exemple d'articulation. *Recherche et formation*, 51, 43-56.
- Ria, L., Sève, C., Durand, M., & Bertone, S. (2004). Indétermination, contradiction et exploration : trois expériences typiques des enseignants débutants en éducation physique. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(3), 535-554.
- Robertson, C. (1999). Initial teacher education and inclusive schooling. *Support for learning*, 14(4), 169-173.
- Rochat, L. (2008). *Les conceptions et modèles principaux concernant le handicap*. Berne : Confédération suisse, Département fédéral de l'intérieur (DFI), Bureau fédéral de l'égalité pour les personnes handicapées (BFEH).
- Rochex, J.-Y., & Crinon, J. (Dir.) (2011). *La construction des inégalités scolaires. Au coeur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Rochkind, J., Ott, A., Immerwahr, J., Doble, J., & Johnson, J. (2008). *Working without a net : how new teachers from three prominent alternate route programs describe their first year on the job*. Rapport élaboré dans le cadre d'une étude mandatée par le National Comprehensive Center for Teacher Quality and Public Agenda, Etats-Unis.
- Rodrigues, D. (2009). Développer l'éducation inclusive : les dimensions de la formation professionnelle des enseignants au Portugal. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, Hors série n°5*, 193-203.
- Rogalski, J. (2004). La didactique professionnelle : une alternative aux approches de « cognition située » et « cognitiviste » en psychologie des acquisitions. *@ctivités*, 1(2), 103-120.
- Rousseau, N. (2009). Conditions de mise en oeuvre d'une pédagogie inclusive. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 9, 97-115.
- Rousseau, N. (Dir.) (2010). *La pédagogie de l'inclusion scolaire. Pistes d'action pour apprendre tous ensemble* (2ème éd.). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Rousseau, N., & Bélanger, S. (Dir.) (2004). *La pédagogie de l'inclusion scolaire*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Rousseau, N., Bergeron, G., & Vienneau, R. (2013). L'inclusion scolaire pour gérer la diversité : des aspects théoriques aux pratiques dites efficaces. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 35(1), 71-90.
- Rousseau, N., McDonald, L., & MacPherson-Court, L. (2004). Besoins de formation et enseignement inclusif. L'expérience albertaine. In N. Rousseau & S. Bélanger (Dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (pp. 295-324). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- RPT - Réforme de la péréquation et de la répartition des tâches entre la Confédération et les cantons (2008). Consulté le 27 septembre 2013, à l'adresse http://www.efv.admin.ch/f/downloads/finanzpolitik_grundlagen/finanzausgleich/revisi onp_grundlagen/NFA-Brochure_f.pdf.
- Saujat, F. (2004). Comment les enseignants débutants entrent dans le métier. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 1, 97-106.
- Schneider, C. (2009). Comment former à l'éducation inclusive : la formation des enseignants en Nouvelle-Ecosse au Canada. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, Hors série n°5*, 205-209.
- Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Editions Logiques.
- Schurmans, M.-N. (2006). *Expliquer, interpréter, comprendre : le paysage épistémologique des sciences sociales*. Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève.
- Schurmans, M.-N. (2009). L'approche compréhensive et qualitative dans la recherche en formation. *Education permanente*, 177, 91-103.
- Sembel, N., Léonard, F., Teruel, B., & Gesson, B. (2009). L'entrée dans la carrière d'une cohorte de professeurs des écoles en Gironde : la construction de l'identité au travail entre adaptation et autonomie. In R. Goigoux, L. Ria, & M.-C. Toczek-Capelle (Dir.), *Les parcours de formation des enseignants débutants* (pp. 135-151). Clermont-Ferrand : Presses Universitaires Blaise Pascal.
- Sermier Dessemontet, R., Benoit, V., & Bless, G. (2011). Schulische Integration von Kindern mit einer geistigen Behinderung. Untersuchung der Entwicklung der Schulleistungen und der adaptativen Fähigkeiten, der Wirkung auf die Lernentwicklung der Mitschüler sowie der Lehrereinstellungen zur Integration. *Empirische Sonderpädagogik*, 4, 291-307.
- Sermier, R. (2006). L'intégration des élèves en situation de handicap dans l'enseignement ordinaire. *Agile - Handicap et Politique*, 4, 4-7.
- Serres, G., & Ria, L. (2007). Questionner la formation des enseignants à partir de la description des trajectoires des formés. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 6, 99-119.
- Service de l'enseignement spécialisé et des mesures d'aide. (2011). *Réforme de l'enseignement spécialisé*. Consulté le 11 janvier 2011, à l'adresse http://www.fr.ch/sesam/fr/pub/reforme_enseignement.htm.
- Sharma, U., Forlin, C., Loreman, T., & Earle, C. (2006). Pre-service teacher's attitudes, concerns and sentiments about inclusive education : an international comparison of the novice pre-service teachers. *International Journal of Special Education*, 21(2), 80-93.
- Sprague, M., & Pennell, D. (2000). The power of partners. Preparing preservice teachers for inclusion. *The Clearing House*, 73(3), 168-170.
- Stainback, W., & Stainback, S. (1984). A rationale for the merger of special and regular education. *Exceptional Children*, 51(2), 102-111.
- Stamopoulos, E. (2006). Empowering preservice teachers to embrace diversity. *Australian Journal of Early Childhood*, 31(4), 30-39.
- Stanovich, P., & Jordan, A. (2002). Preparing general educators to teach in inclusive classrooms : some food for thought. *The Teacher Educator*, 37(3), 173-185.

- Stanovich, P., & Jordan, A. (2003). Teachers' personal epistemological beliefs about students with disabilities as indicators of effective teaching practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 3(1), 1-14.
- St-Cyr Tribble, D., & Saintonge, L. (1999). Réalité, subjectivité et crédibilité en recherche qualitative : quelques questionnements. *Recherches qualitatives*, 20, 113-125.
- Strogilos, V., & Tragoulia, E. (2013). Inclusive and collaborative practices in co-taught classrooms : roles and responsibilities for teachers and parents. *Teaching and Teacher Education*, 35, 81-91.
- Stumpf, A., & Sonntag, M. (2009). Les indicateurs temporels du développement professionnel des professeurs des écoles néo-titulaires : entre temporalité institutionnelle et temporalité personnelle ? *Questions vives. Recherches en éducation*, 5(11), 177-191.
- Sturny-Bossart, G. (1995). L'intégration scolaire en Suisse. In G. Sturny-Bossart & A.-M. Besse (Eds.), *L'école suisse, une école pour tous ?* (pp. 9-14). Lucerne : Edition SZH/SPC.
- Suchman, L. (1987). *Plans and situated actions : the problem of human/machine communication*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Sun, C. (2012). *Teacher induction : improving state systems for supporting new teachers*. Rapport élaboré dans le cadre d'une étude mandatée par le National Association of State Boards of Education, Arlington (Virginia). Consulté le 31 mai 2012, à l'adresse http://nasbe.org/wp-content/uploads/DG_Teacher_Induction_March_2012.pdf.
- Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles : De Boeck.
- Tardif, M., Lessard, C., & Gauthier, C. (Dir.) (1998). *Formation des maîtres et contextes sociaux. Perspectives internationales*. Paris : PUF.
- Tomlinson, S. (1988). Special educational needs : implementation of the Education Act 1981. *Journal of Education Policy*, 3(1), 51-58.
- Troncin, T. (2011). Pourquoi et comment ancrer la question de la diversité des élèves au coeur de la formation des enseignants ? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 55, 123-132.
- UNESCO. (1994). *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour les besoins éducatifs spéciaux*. Paris : UNESCO.
- Union Suisse des Instituts de formation en pédagogie curative (UIPC). (2003). *Place de la pédagogie spécialisée dans la formation de base des futurs enseignants*. Lucerne : VHPA/UIPC.
- Uwamariya, A., & Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133-155.
- Valeo, A. (2008). Inclusive education support systems : teacher and administrator views. *International Journal of Special Education*, 23(2), 8-16.
- Van Laarhoven, T., Munk, D., Lynch, K., Bosma, J., & Rouse, J. (2007). A model for preparing special and general education preservice teachers for inclusive education. *Journal of Teacher Education*, 58(5), 440-455.
- Vanhulle, S. (2008). Au coeur de la didactique professionnelle, la subjectivation des savoirs. In Y. Lenoir & P. Pastré (Dir.), *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat* (pp. 227-254). Toulouse : Octarès.
- Vanhulle, S., Mottier-Lopez, L., & Deum, M. (2008). La co-construction de soi et de ses savoirs professionnels comme effet de l'alternance : quels indicateurs ? In F. Merhan, C. Ronveaux, & S. Vanhulle (Eds.), *Alternances en formation* (pp. 241-258). Bruxelles : De Boeck.
- Vanhulst, G. (2010). Construire des significations nouvelles : une priorité pour la HEP. *Prismes*, 13, 4.

- Vaughn, S., Reiss, M., Rothlein, L., & Hugues, M. T. (1999). Kindergarten teachers' perceptions of instructing students with disabilities. *Remedial and Special Education, 20*(3), 184-191.
- Vehmas, S. (2004). Ethical analysis of the concept of disability. *Mental Retardation, 42*(3), 209-222.
- Vehmas, S. (2010). Special needs : a philosophical analysis. *International Journal of Inclusive Education, 14*(1), 87-96.
- Vienneau, R. (2006). De l'intégration scolaire à une véritable pédagogie de l'inclusion. In C. Dionne & N. Rousseau (Eds.), *Transformation des pratiques éducatives. La recherche sur l'inclusion scolaire* (pp. 8-32). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Villa, R., Thousand, J., & Chapple, J. (1996). Preparing teachers to support inclusion : preservice and inservice programs. *Theory into Practice, 35*(1), 42-50.
- Vinatier, I. (2008). L'accompagnement des enseignants débutants à la scolarisation des enfants en situation de handicap : quelles médiations possibles ? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, 42*(2), 189-202.
- Vygotsky, L. S. (1997). *Pensée et langage* (3ème éd.) (traduction de Sève). Paris : Editions La Dispute.
- Weisman, E. M., & Garza, S. A. (2002). Preservice teacher attitudes toward diversity : can one class make a difference ? *Equity & Excellence in Education, 35*(1), 28-34.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice : learning, meaning, and identity*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Wentzel, B. (2008). L'insertion professionnelle des enseignants : jalons pour une lecture compréhensive des limites actuelles d'une dynamique de professionnalisation. *Formation et pratiques d'enseignement en questions, 8*, 29-44.
- Wittorski, R., & Briquet-Duhazé, S. (2009). Dynamique de professionnalisation/Développement professionnel d'enseignants : étude comparative entre les premier et second degrés. In R. Goigoux, L. Ria, & M.-C. Toczek-Capelle (Dir.), *Les parcours de formation des enseignants débutants* (pp. 45-60). Clermont-Ferrand : Presses Universitaires Blaise Pascal.
- Wolfensberger, W. (1972). *The principle of normalization in human services*. Toronto : National Institute on Mental Retardation.
- Wolfs, J.-L., Charlier, E., Fagnant, A., & Letor, C. (2010). La formation des enseignants : quelques pistes de réflexion. Représentations des enseignants, réflexivité et développement professionnel. *Education & Formation, e-294*, 7-12. Consulté le 5 octobre 2012, à l'adresse <http://ute3.umh.ac.be/revues/index.php?revue=10&page=3>.
- Zay, D. (1994). *La formation des enseignants au partenariat*. Paris : PUF.
- Zittoun, T., & Perret-Clermont, N. (2001). *Contributions à une psychologie de la transition*. Communication présentée au Congrès de la Société suisse pour la recherche en éducation (SSRE) et de la Société suisse pour la formation des enseignantes et des enseignants (SSFE), 5 octobre 2001, Aarau.
- Zucman, E. (2009). Les « Besoins éducatifs particuliers » : une clef pour la scolarisation de tous les élèves en difficulté. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, Hors série n°5*, 115-120.

10 FIGURES ET TABLEAUX

Figures

Figure 1 : Le réseau conceptuel de l'intégration scolaire (Beauregard et Trépanier, 2010, p. 38)	23
Figure 2 : Carré dialectique de la différence culturelle (Ogay et Edelman, 2011, p.59)	41
Figure 3 : L'insertion en tant que processus multidimensionnel (Mukamurera, Bourque et Gingras, 2008, p. 53)	52
Figure 4 : Facteurs d'attribution du sentiment de préparation à accueillir un élève présentant des besoins éducatifs particuliers en classe ordinaire au terme de la formation initiale	98
Figure 5 : Situation des jeunes enseignants en fonction des facteurs d'attribution qu'ils privilégient quant à leur sentiment de préparation à travailler avec un élève qui présente des besoins éducatifs particuliers au sortir de la formation initiale	103
Figure 6 : Principaux éléments du contexte en rapport à l'accueil d'un élève présentant des besoins éducatifs particuliers en classe ordinaire (inspiré de Bronfenbrenner, 1978)	110
Figure 7 : Postures générales d'action des jeunes enseignants en rapport aux situations avec des élèves à besoins éducatifs particuliers qu'ils rapportent au temps 2	117
Figure 8 : Les trois chemins d'apprentissage en situation et les facteurs y relatifs.....	129
Figure 9 : Degré de développement des compétences estimé dans le domaine de la prise en charge des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers à l'école ordinaire en fonction des modalités du travail partagé.....	137
Figure 10 : Processus de création d'un savoir enseignant.....	147
Figure 11 : Les différentes manières de considérer et prendre en compte les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers en classe ordinaire (adapté de Ogay et Edelman, 2011, p. 59)	156
Figure 12 : Les trois visions de la notion de besoins éducatifs particuliers repérées dans les discours (à partir de Beauregard et Trépanier, 2010, p. 38).....	179
Figure 13 : Caractéristiques de la vision individuelle et médicale	180
Figure 14 : Caractéristiques de la vision caritative.....	184
Figure 15 : Caractéristiques de la vision environnementale.....	187
Figure 16 : Considération des notions de soutien et de décalage en fonction de la vision privilégiée (à partir de Beauregard et Trépanier, 2010, p. 38)	191
Figure 17 : Vision privilégiée par les jeunes enseignants aux 3 temps de la recherche	199

Tableaux

Tableau I : Principes généraux de l'intégration et de l'inclusion (Belmont, 2003)	20
Tableau II : Evolution des critères de constitution de la population de recherche	88
Tableau III : Présentation générale des cas	90
Tableau IV : Facteurs internes et/ou externes d'attribution du sentiment de préparation à travailler avec un élève présentant des besoins éducatifs particuliers au terme de la formation initiale	99
Tableau V : Liste des compétences générales du référentiel de compétences utilisé à la Haute Ecole pédagogique de Fribourg au moment où les jeunes enseignants ayant participé à cette recherche y étaient étudiants	106
Tableau VI : Compétences estimées nécessaires par les jeunes enseignants pour travailler avec un élève présentant des besoins éducatifs particuliers au temps 1 de la recherche	107
Tableau VII : Perception des différentes strates du contexte par les jeunes enseignants en rapport aux situations avec des élèves à besoins éducatifs particuliers auxquelles ils sont confrontés au temps 2 de la recherche	112
Tableau VIII : Illustration des postures générales d'abandon et de lutte et localisation des éléments perçus comme des obstacles	118
Tableau IX : Illustration des postures générales d'adhésion et de créativité et localisation des éléments perçus comme des facilitateurs	120
Tableau X : Illustration de la posture spécifique d'action en rapport à la présence du spécialiste et paradigme qui la sous-tend	123
Tableau XI : Voies privilégiées pour apprendre en situation dans le domaine de la prise en charge des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers et illustrations y relatives	132
Tableau XII : Caractéristiques de l'apprentissage en situation selon le chemin privilégié, paradigmes sous-jacents et type d'apprentissage résultant	135
Tableau XIII : Recension des situations particulières évoquées par les jeunes enseignants au terme de l'année scolaire	143
Tableau XIV : Illustration du phénomène de rupture entre le temps de la formation et le temps de la pratique	148
Tableau XV : Illustration du phénomène de réappropriation des savoirs de la formation et de création d'un savoir enseignant	150
Tableau XVI : Illustration des pôles privilégiés par les jeunes enseignants et gestion y relative	158
Tableau XVII : Situation de chaque enseignant quant aux pôles privilégiés aux trois temps de la recherche	173
Tableau XVIII : Tableau de synthèse concernant les pôles privilégiés par les jeunes enseignants aux trois temps de la recherche	175
Tableau XIX : Expression des conditions et limites à l'intégration au temps 3 et vision correspondante	192

11 ANNEXE

Annexe 1 : Processus d'évaluation continue des besoins des élèves en difficulté et d'octroi de mesures d'aide dans le canton de Fribourg

Réf. 120

L'évaluation des besoins des élèves, et plus particulièrement celle des élèves en difficulté, fait partie intégrante du travail de l'enseignant et il lui appartient d'y donner les réponses appropriées :

- a. d'abord, par l'aide qu'il peut apporter à l'élève, soit lui-même soit avec les parents ou les représentants légaux ;
- b. puis, par le recours aux diverses mesures d'aide prévues par les dispositions légales et réglementaires.

Dans tous les cas, il s'agit dans un premier temps d'évaluer la situation de l'élève en difficulté. C'est une étape fondamentale puisque de la qualité de cette analyse va dépendre le degré d'adéquation de la mesure d'aide proposée.

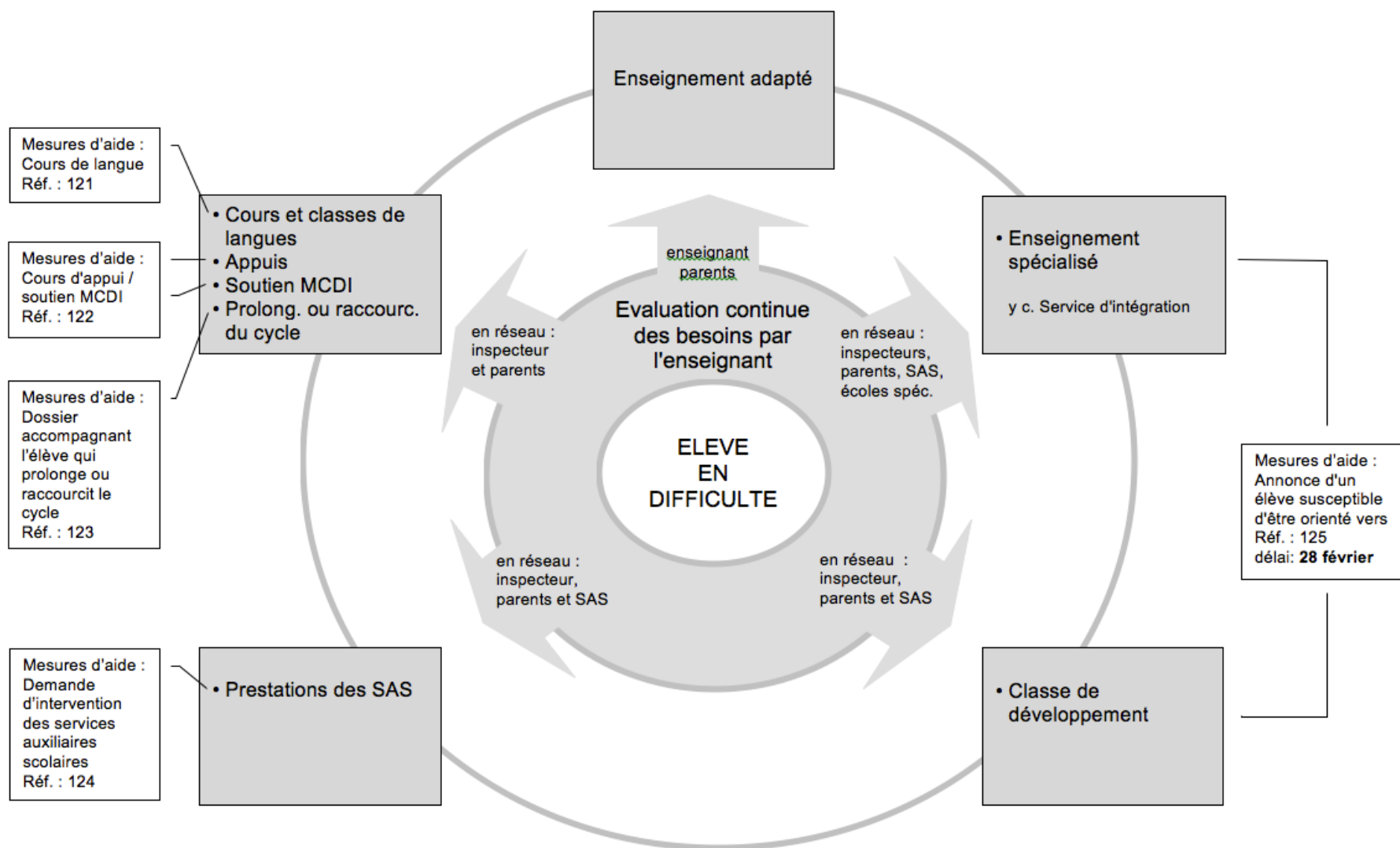
Pour assurer une meilleure articulation entre l'évaluation des besoins d'un élève en difficulté et l'octroi de la mesure d'aide la plus appropriée, la Conférence des inspecteurs/trices, celle des directeurs/trices d'institution spécialisée ainsi que celle des directeurs/trices et responsables de Services auxiliaires scolaires ont élaboré un document intitulé : "Processus d'évaluation continue des besoins des élèves en difficulté et d'octroi de mesures d'aide", distribué à tous les enseignants et aux services auxiliaires. Il est accompagné d'une "Procédure de placement d'un élève dans l'enseignement spécialisé" pour les élèves concernés par ce changement d'orientation scolaire, destinée aux inspecteurs ainsi qu'aux directeurs des services auxiliaires ou des institutions.

Ce dispositif, misant sur une intensification de la collaboration en réseau, vise à assurer :

- > une meilleure définition et représentation des besoins réels de l'élève ;
- > une meilleure compréhension collective de la problématique de l'enfant ;
- > une analyse plus complète des propositions de remédiation ;
- > une adéquation plus sûre entre la demande et l'offre des prestations ;
- > une adaptation de l'offre à l'évolution des besoins.

Il veut faciliter une communication optimale des informations nécessaires à la prise en charge de l'élève. A cet effet, il rappelle la responsabilité première de l'enseignant face aux élèves de sa classe. C'est à lui qu'il appartient de garantir la coordination du travail de tous les intervenants, et de convoquer, le cas échéant, les membres du réseau. Les procédures présentées ci-après donnent des points de repère dans le suivi d'un élève. Les diverses étapes présentées doivent se succéder harmonieusement ; elles ne sont pas toutes indispensables et doivent être choisies en fonction de chaque situation, en gardant à l'esprit la nécessité d'information de tous les partenaires. Les indications chronologiques ainsi que les délais sont indispensables pour une gestion cohérente des dossiers ; cependant, il est possible que l'une ou l'autre situation ne puisse s'inscrire dans un tel échéancier. Tout au long de ces procédures, il s'agit de rester attentif au respect de la protection des données, en particulier lors de la transmission de rapports ou d'informations.

Processus d'évaluation continue des besoins des élèves en difficulté et d'octroi de mesures d'aide



A) L'aide du maître

Lors de toute phase d'enseignement-apprentissage, le maître présente aux élèves des situations variées prenant en compte leurs différents profils d'apprentissage. Il évalue ensuite en permanence le travail de l'élève et procède aux remédiations nécessaires à la progression de ses apprentissages.

Pour certains élèves, ces dispositions ne seront pas suffisantes et exigeront des évaluations plus approfondies de la part de l'enseignant. Après discussion avec les parents, il devra adapter de manière plus conséquente son enseignement. Il est possible que les parents aient aussi, de leur côté, à prendre certaines mesures.

B) Le recours aux mesures d'aide extérieures à la classe

Le soutien apporté par le maître ne permettra peut-être pas de résoudre tous les problèmes. Dans ce cas, l'enseignant devra avoir recours à l'aide de partenaires extérieurs à la classe.

Types de situations	Etapes	Démarches	Responsable	Commentaires
1 Arrivée d'un élève non francophone	A l'arrivée d'un élève non francophone	Le maître annonce l'arrivée de l'élève à l'inspecteur scolaire.	Maître	Fiche : "Mesures d'aide : cours de langue " : Réf. : 121
2 Difficultés persistantes malgré l'aide apportée par le maître	Durant l'année scolaire	Le maître analyse la situation en collaboration avec le réseau selon la mesure d'aide envisagée et avec les parents.	Maître	
		Le maître adresse une requête à l'inspecteur :		
		- cours d'appui - soutien MCDI : dernier délai : 30 avril	Maître	Fiche : "Mesures d'aide : cours d'appui / soutien MCDI" : Réf. : 122
		- prolongement du cycle	Maître	Fiche : "Mesures d'aide : dossier accompagnant l'élève qui prolonge ou raccourcit le cycle" : Réf. : 123
		- recours aux services auxiliaires scolaires	Maître	Fiche : "Mesures d'aide : demande d'intervention des services auxiliaires " : Réf. : 124
3 Persistance des difficultés chez un élève bénéficiant déjà de mesures d'aide hormis celle de l'enseignant	Dès novembre	Le maître fait le point de la situation de chaque élève bénéficiant de mesures d'aide avec le/s spécialiste/s concerné/s et le MCDI. En cas de nécessité, il organise une réunion des professionnels s'occupant de l'enfant.	Maître	
		Le maître informe l'inspecteur scolaire par copie de la convocation.	Maître	Proposition d'une lettre type (verso)
		Lors de cette réunion, le réseau de professionnels détermine d'éventuelles évaluations complémentaires en vue de l'octroi d'une mesure d'aide plus appropriée.	Participants à la séance	
		Il détermine les modalités d'information aux parents pour obtenir leur avis sur la suite à donner.	Participants à la séance	
		Les spécialistes des SAS effectuent les examens nécessaires.	Spécialistes des SAS	
		Sitôt les examens réalisés, une réunion de réseau est organisée - synthèse des observations et des évaluations des différents partenaires - émission de propositions de mesures d'aide Le cas échéant, les institutions spécialisées concernées sont intégrées dans le réseau.	Maître et spécialiste des SAS ou MCDI, parents	L'inspecteur peut être appelé à prendre part à cette séance.
	Jusqu'au 28 février	Dès connaissance de la proposition - le maître annonce à l'inspecteur scolaire l'élève susceptible d'une orientation en CD ou dans l'enseignement spécialisé (y c. Service d'intégration)	Maître	Fiche : "Mesures d'aide : annonce d'un élève susceptible d'être orienté vers" : Réf. : 125
	Dès la mi-mars	En fonction des besoins et selon les pratiques, l'inspecteur réunit les responsables des institutions spécialisées.	L'inspecteur scolaire	Un représentant des SAS et un délégué des MCDI peuvent être associés à cette séance.
	Jusqu'à la mi-juin	Les dispositions sont prises pour assurer l'application de la mesure d'aide éventuellement retenue.	Membres du réseau	

Annexe 2 : Canevas pour le premier entretien

Nom et prénom du répondant : _____

Date de l'entretien : _____

Les principaux buts de cet entretien sont les suivants :

- identifier vos **représentations** et votre **position actuelle** concernant l'intégration des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers en classe ordinaire ;
- identifier les **défis** que vous voyez par rapport à cette problématique dans votre future classe ainsi que les **ressources** que vous envisagez d'activer ;
- identifier les **compétences** que vous jugez nécessaires pour prendre en charge des élèves à besoins éducatifs particuliers à l'école ordinaire.

<p>Vous allez commencer à enseigner. Savez-vous si vous aurez dans votre classe un ou des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers ?</p> <p>Comment voyez-vous la chose ? Comment vous sentez-vous à l'idée d'accueillir un tel élève dans votre classe durant votre première année d'enseignement ?</p> <p>Concrètement, comment pensez-vous gérer la prise en charge de cet élève ? Qu'est-ce qui vous semble important ?</p> <p>Est-ce que vous vous sentez prêt-e à faire face à la prise en charge d'un tel élève dans votre future classe ? Pourquoi ? Y a-t-il des conditions ? Est-ce que vous pensez que cela peut vous apporter quelque chose en tant qu'enseignant ?</p> <p>Envisagez-vous des difficultés possibles ? Lesquelles ?</p> <p>Vers quelles ressources pensez-vous vous diriger au besoin ?</p> <p>Quelles sont selon vous les compétences nécessaires pour prendre en charge des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers dans les classes ordinaires ?</p> <p>Y a-t-il des choses que vous voulez rajouter au terme de cet entretien ?</p>	<p>Notes :</p>
--	----------------

Annexe 3 : Canevas pour le deuxième entretien

Nom et prénom du répondant : _____

Date de l'entretien : _____

Les principaux buts de ce deuxième entretien sont les suivants :

- identifier vos **représentations actuelles** concernant l'intégration d'élèves ayant des besoins éducatifs particuliers et **voir si votre position a évolué** par rapport à l'entretien de début d'année ;
- identifier les **défis et difficultés** auxquels vous êtes confronté-e par rapport à cette problématique dans votre classe ainsi que les **ressources** que vous activez pour y faire face ;
- identifier les **compétences** que vous jugez nécessaires pour prendre en charge des élèves à besoins éducatifs particuliers à l'école ordinaire ;
- faire un retour sur la **formation** que vous avez eue concernant les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers et exprimer les éléments aidants ou manquants par rapport à cette thématique ;
- identifier **ce qui s'apprend sur le terrain** en lien avec la gestion des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers.

Pour ce faire, je vous poserai des questions et je reviendrai également sur des éléments que vous avez dits lors du premier entretien et à propos desquels je vous demanderai de vous positionner actuellement.

Nous voilà déjà au milieu de l'année scolaire. Pouvez-vous me parler d'une manière assez générale de comment se sont passés ces 6 premiers mois à la tête de votre propre classe ? (école et son contexte, élèves, vous-même en tant que jeune enseignant...)

Et par rapport à **l'élève présentant des besoins éducatifs particuliers** (description de ses difficultés, de comment vous faites avec lui, de ce qui vous préoccupe, de comment ça se passe concrètement...)?

Rencontrez-vous des difficultés et si oui lesquelles ? Quelles sont les **ressources** que vous activez ?

Qu'est-ce que représente pour vous un élève qui présente des **besoins éducatifs particuliers** ? Qu'est-ce que cela implique pour vous en tant qu'enseignant ?

Quelles sont selon vous les **compétences nécessaires** pour prendre en charge des élèves à besoins éducatifs particuliers dans les classes ordinaires ?

Y a-t-il des choses qui **s'apprennent in situ** concernant la prise en charge des élèves qui ont des besoins éducatifs particuliers ? Lesquelles ?

Que pouvez-vous dire actuellement concernant votre **formation à la HEP** à propos de la prise en charge des élèves présentant des besoins éducatifs particuliers ?

Ressentez-vous actuellement des **besoins de formation** dans ce domaine ? Si oui, pouvez-vous préciser ?

Notes :

Annexe 4 : Canevas pour le troisième entretien

Nom et prénom du répondant : _____

Date de l'entretien : _____

Les principaux buts de cet entretien sont les suivants :

- identifier vos **représentations actuelles** concernant l'intégration d'élèves ayant des besoins éducatifs particuliers et **voir si votre position s'est modifiée** par rapport aux entretiens précédents ;
- identifier les **défis et difficultés** auxquels vous avez été confronté-e par rapport à cette problématique durant votre première année d'enseignement ainsi que les **ressources** que vous avez mises en œuvre dans ce cadre-là ;
- identifier **les facteurs qui ont contribué aux succès et aux difficultés** durant cette première année d'enseignement face à la prise en charge d'élèves qui présentent des besoins éducatifs particuliers à l'école ordinaire ;
- identifier les **compétences** que vous avez mises en œuvre et estimez avoir développé pour travailler avec des élèves présentant des besoins éducatifs particuliers à l'école ordinaire ;
- faire un retour sur la **formation** que vous avez eue concernant les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers et ressortir les éléments qui vous paraissent aidants ou manquants a posteriori concernant la prise en charge des élèves qui ont des besoins éducatifs particuliers ;
- ressortir ce que vous avez **appris en situation** concernant la prise en charge des élèves qui ont des besoins éducatifs particuliers dans une classe ordinaire.

Pour ce faire, je vous poserai des questions et je reviendrai également sur des éléments que vous avez dits lors des entretiens précédents et à propos desquels je vous demanderai de vous positionner actuellement.

Quel **bilan global** tirez-vous au terme de cette première année d'enseignement ? Et concernant la prise en charge de l'élève qui a des besoins éducatifs particuliers ?

Si vous regardez en arrière, quels ont été les **moments critiques, significatifs, les moments marquants** par rapport aux élèves qui ont des besoins éducatifs particuliers ?

Avez-vous rencontré des **difficultés** depuis notre dernière rencontre ? Avez-vous mobilisé d'autres **ressources** ?

Quelles sont selon vous les **compétences nécessaires** pour prendre en charge des élèves qui présentent des besoins éducatifs particuliers en classe ordinaire ?

Qu'est-ce que vous avez **appris en stage ou à la HEP** par rapport aux élèves qui ont des besoins éducatifs particuliers et qu'est-ce que vous avez **appris durant cette première année de pratique** ?

Quel retour faites-vous actuellement concernant votre **formation à la HEP** à propos de la prise en charge des élèves présentant des besoins éducatifs particuliers ?

Ressentez-vous actuellement des **besoins de formation** en lien avec la prise en charge d'élèves présentant des besoins éducatifs particuliers ?

Qu'est-ce que cela vous a apporté d'avoir dans votre première classe cet élève-là ?

Si vous pouviez **changer quelque chose** dans l'école actuelle par rapport aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers, est-ce que vous changeriez quelque chose ?

Qu'est-ce que vous diriez à un jeune enseignant qui sort de la HEP et prend en charge une classe qui comprend un élève avec des besoins éducatifs particuliers ?

Notes :

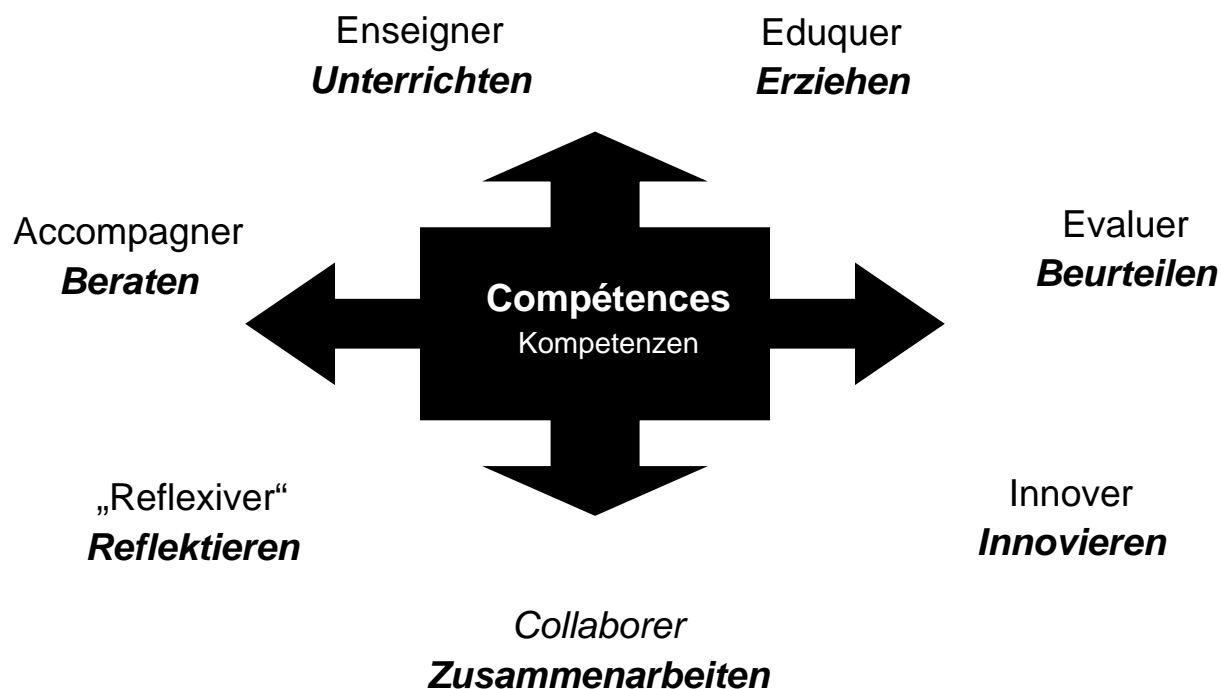
Annexe 5 : Compétences générales de la Haute Ecole pédagogique de Fribourg (Version utilisée de 2005 à 2012)

1. Champs de compétences

La profession enseignante peut être caractérisée au moyen des 7 champs de compétences ci-dessous. Il convient de préciser qu'il s'agit-là d'un modèle heuristique qui vise une perception de la profession dans ses différentes nuances. Dans l'exercice de la profession, ces champs de compétences se recoupent souvent. Il faut également préciser que la charge de travail est différente d'un champ de compétences à l'autre.

2. Kompetenzfelder

Der Beruf einer Lehrperson kann mit Hilfe der folgenden sieben Kompetenzfelder dargestellt werden. Dabei ist zu beachten, dass es sich hier um ein heuristisches Modell handelt, das dazu beiträgt, den Beruf in all seinen Schattierungen wahrzunehmen. In der beruflichen Realität überschneiden sich Kompetenzfelder häufig. Zudem ist es so, dass einzelne Kompetenzfelder in Bezug auf Arbeitsumfang einen weitaus gewichtigeren Stellenwert einnehmen als andere.



Champs de compétences <i>Kompetenzfelder</i>	Compétences <i>Kompetenzen</i> (Niveau 1)	Composantes <i>Komponenten</i> (Niveau 2)	
<p>Enseigner</p> <p><i>Unterrichten</i></p>	<p>A. Organiser et conduire des situations d'apprentissage.</p> <p><i>Lernsituationen organisieren und inszenieren.</i></p>	<p>a) Maîtriser les connaissances disciplinaires; choisir des contenus significatifs et les traduire en objectifs dans les différents domaines.</p> <p>b) Organiser et planifier des séquences didactiques <i>en lien avec le modèle d'apprentissage choisi.</i></p> <p>c) Travailler à partir des représentations des élèves et des particularités des contenus.</p> <p>d) Favoriser le développement social et susciter la coopération entre élèves.</p> <p>e) S'adapter aux obstacles et gérer adéquatement les perturbations liées aux situations d'apprentissage.</p>	<p>a) <i>Die Fachinhalte beherrschen; bedeutsame Lerninhalte auswählen und zu diesen Ziele in verschiedenen Bereichen formulieren.</i></p> <p>b) <i>Planen und organisieren von Lektionen und Unterrichtseinheiten.</i></p> <p>c) <i>Von den Vorbegriffen (Repräsentationen) der Kinder und den Besonderheiten der Inhalte her arbeiten.</i></p> <p>d) <i>Die soziale Entwicklung im Allgemeinen und insbesondere die Zusammenarbeit der Kinder fördern.</i></p> <p>e) <i>Auf Unterrichtsstörungen angemessen reagieren</i></p>
<p>Accompagner Einseigner</p> <p><i>Beraten Unterrichten</i></p>	<p>B. Observer et accompagner les jeux et les processus d'apprentissage.</p> <p><i>Spiel- und Lernprozesse beobachten und begleiten.</i></p>	<p>a) Déterminer des objets d'observation et justifier ses choix.</p> <p>b) Réaliser une observation objective de l'élève en activité et prendre les mesures adéquates.</p> <p>c) Travailler à partir des erreurs des élèves.</p> <p>d) Pratiquer des activités métacognitives et élargir l'éventail des stratégies d'apprentissage des élèves.</p>	<p>a) <i>Einen Beobachtungsgegenstand bestimmen und begründen.</i></p> <p>b) <i>Verhalten systematisch beobachten und auf der Grundlage der gewonnenen Erkenntnisse Massnahmen treffen.</i></p> <p>c) <i>Fehler im Lernprozess als Lernchancen aufnehmen.</i></p> <p>d) <i>Verschiedene Lernwege und Lernstrategien sichtbar machen, um das entsprechende Repertoire zu erweitern</i></p>

<p>Enseigner Evaluer</p> <p><i>Unterrichten</i> <i>Beurteilen</i></p>	<p>C. Concevoir et mettre en œuvre des dispositifs de différenciation.</p> <p>Differenzierungsmöglichkeiten bereitstellen und durchführen.</p>	<p>a) Varier les dispositifs organisationnels pour répondre aux besoins et aux projets des élèves.</p> <p>b) Dans l'élaboration de situations d'apprentissage, appliquer divers types de différenciation : en fonction du temps, du degré de difficulté, de la forme de la représentation, etc.</p> <p>c) Encourager diverses formes d'enseignement mutuel.</p> <p>d) Décloisonner, élargir la gestion de classe à un espace plus vaste.</p>	<p>a) <i>Mit Hilfe eines breiten Repertoires an Methoden und Lernformen den verschiedenartigen Bedürfnissen und Projekten der Kinder gerecht werden.</i></p> <p>b) <i>Bei der Schaffung von Lernsituationen verschiedene Arten der Differenzierung wie Differenzierung nach Zeit, Schwierigkeitsgrad, Repräsentationsform, usw. anwenden.</i></p> <p>c) <i>Massnahmen des wechselseitigen Unterrichts unterstützen.</i></p> <p>d) <i>Klassenübergreifend zusammenarbeiten.</i></p>
<p>Evaluer</p> <p><i>Beurteilen</i></p>	<p>D. Pratiquer diverses formes d'évaluation et les articuler.</p> <p>Verschiedene Beurteilungsformen anwenden.</p>	<p>a) Evaluer les élèves selon une approche formative pour réguler les apprentissages et adapter son enseignement.</p> <p>b) Susciter et encourager la pratique de l'auto-évaluation sous diverses formes.</p> <p>c) Elaborer des moyens d'évaluation sommative et certificative et les mettre en œuvre.</p> <p>d) Communiquer et discuter les performances des élèves avec les enfants eux-mêmes, avec les parents et les autres partenaires concernés.</p>	<p>a) <i>Kinder formativ beurteilen und auf dieser Grundlage ihren Lernprozess fördern und den eigenen Unterricht entsprechend anpassen</i></p> <p>b) <i>Verschiedene Formen der Selbstbeurteilung einsetzen und fördern</i></p> <p>c) <i>Beurteilungsformen summativer und zertifikativer Art erarbeiten und umsetzen.</i></p> <p>d) <i>Die Leistungen der Schülerinnen und Schüler dem Kind, den Eltern und weiteren Betroffenen mitteilen und mit ihnen besprechen.</i></p>

<p>Enseigner Innovier</p> <p>Unterrichten Innovieren</p>	<p>E. Comprendre et utiliser à bon escient les médias et les technologies de l'information et de la communication.</p> <p>Die Medien und die technologischen Systeme angemessen verstehen und einsetzen.</p>	<p>a) Evaluer l'apport didactique des médias (TICS, mass médias et médias traditionnels de la classe) et les intégrer dans les dispositifs d'apprentissage.</p> <p>b) Former les élèves à la citoyenneté en les amenant à exercer un regard critique et autonome sur les médias et la société de l'information.</p> <p>c) Utiliser avec pertinence les moyens usuels de communication (texte, image et son) et leurs supports (imprimé, électronique)</p>	<p>a) <i>Die Medien (IKT, Massenmedien sowie traditionelle Schulmedien) auf ihren didaktischen Wert hin beurteilen und im Unterricht sinnvoll einsetzen.</i></p> <p>b) <i>Die Kinder und Jugendlichen zu mündigen Bürgern der Informationsgesellschaft erziehen, mit einer kritischen und unabhängigen Sicht der Medien.</i></p> <p>c) <i>Die gängigen Möglichkeiten der Kommunikation (Text, Bild und Ton, gedruckt und elektronisch) anwenden und sinnvoll einsetzen.</i></p>
<p>Eduquer</p> <p>Erziehen</p>	<p>F. Développer un partenariat avec les élèves pour assurer un climat de classe propice aux apprentissages.</p> <p>Mit den Schülern und Schülerinnen eine Gemeinschaft und ein lernförderliches Klassenklima aufbauen.</p>	<p>a) Négocier avec les élèves divers types de règles, les mettre en place et établir des contrats en fonction des besoins.</p> <p>b) Instituer et faire fonctionner un conseil des élèves (conseil de classe et/ou conseil d'école).</p> <p>c) Construire une relation pédagogique avec chaque enfant et avec la classe entière.</p> <p>d) Impliquer les élèves dans leurs apprentissages.</p>	<p>a) <i>Regeln des sozialen Lebens aushandeln, durchsetzen und bei Bedarf in einem Vertrag festhalten.</i></p> <p>b) <i>Einen Klassenrat (und/oder Schulrat) initiieren und leiten.</i></p> <p>c) <i>Eine pädagogische Beziehung zum einzelnen Kind und der ganzen Klasse entwickeln.</i></p> <p>d) <i>Die Schülerinnen und Schüler in die Verantwortung für ihren Lernprozess einbeziehen.</i></p>

<p>"Réflexiver" Eduquer</p> <p><i>Reflektieren Erziehen</i></p>	<p>G. Affronter les dilemmes éthiques de la profession.</p> <p><i>Mit den ethischen Dilemmas des Berufs professionell umgehen</i></p>	<p>a) Développer, chez les élèves, le sens des responsabilités, la solidarité, le sentiment de justice.</p> <p>b) Combattre les préjugés et les discriminations de toutes sortes.</p> <p>c) Prévenir la violence à l'école.</p> <p>d) Reconnaître les problèmes de notre époque et en tenir compte dans son activité professionnelle.</p> <p>e) Dans ses relations et lors de décisions s'appuyer sur les règles éthiques de la profession.</p>	<p>a) <i>Bei den Schülerinnen und Schülern einen Sinn für Verantwortung, Solidarität und Gerechtigkeit entwickeln.</i></p> <p>b) <i>Vorurteile und Diskriminierungen jeglicher Art bekämpfen.</i></p> <p>c) <i>Präventiv zur Verminderung von Gewalt in der Schule beitragen.</i></p> <p>d) <i>Schlüsselprobleme unserer Zeit erkennen und in die berufliche Aktivität einfließen lassen.</i></p> <p>e) <i>In seinen Entscheidungen und Beziehungen sich auf die ethischen Standesregeln des Berufs abstützen.</i></p>
<p>Collaborer</p> <p><i>Zusammenarbeiten</i></p>	<p>H. Informier et impliquer les parents.</p> <p><i>Die Eltern informieren und einbeziehen.</i></p>	<p>a) Impliquer les parents dans la valorisation des acquis des enfants.</p> <p>b) Organiser et conduire des réunions de parents.</p> <p>c) Conduire des entretiens avec les parents.</p> <p>d) Mettre en œuvre diverses formes de communication et de collaboration avec les parents.</p> <p>e) Favoriser la résolution des conflits avec les parents.</p>	<p>a) <i>Die Eltern dabei einbeziehen, Lernfortschritte der Kinder anzuerkennen.</i></p> <p>b) <i>Elternabende organisieren und durchführen</i></p> <p>c) <i>Elterngespräche leiten</i></p> <p>d) <i>Weitere Formen der Zusammenarbeit mit Eltern einsetzen</i></p> <p>e) <i>Konflikte mit den Eltern konstruktiv austragen.</i></p>

<p>Collaborer Innovier</p> <p><i>Zusammenar- beiten Innovieren</i></p>	<p>I. Travailler en équipes éducatives, professionnelles</p> <p><i>In beruflichen Teams arbeiten.</i></p>	<p>a) S'intégrer dans une équipe et influencer son fonctionnement.</p> <p>b) Résoudre des conflits entre personnes d'une manière constructive.</p> <p>c) Affronter et analyser ensemble des situations complexes, des pratiques et des problèmes professionnels.</p> <p>d) Elaborer un projet d'équipe, des représentations communes.</p> <p>e) Etablir un partenariat avec les différents spécialistes des services auxiliaires.</p>	<p>a) <i>Sich in eine Gruppe integrieren und ihr erfolgreiches Funktionieren mitbestimmen.</i></p> <p>b) <i>Konflikte zwischen Personen konstruktiv austragen.</i></p> <p>c) <i>Gemeinsam komplexe Situationen, die Praxis sowie berufliche Probleme bewältigen und analysieren.</i></p> <p>d) <i>Ein Projekt sowie gemeinsame Zielvorstellungen gemeinsam erarbeiten.</i></p> <p>e) <i>Eine Partnerschaft mit den Fachpersonen der verschiedenen Schuldienste aufbauen.</i></p>
<p>Collaborer Innovier</p> <p><i>Zusammenar- beiten Innovieren</i></p>	<p>J. Collaborer avec différents partenaires de l'institution scolaire.</p> <p><i>Mit verschiedenen Partnern der Institution Schule zusammenarbeiten</i></p>	<p>a) Assumer l'ensemble des tâches liées à sa fonction.</p> <p>b) Accepter et solliciter l'aide de personnes extérieures.</p> <p>c) Prendre position sur des questions relevant de la politique de l'éducation.</p> <p>d) Représenter sa profession et défendre des idées auprès d'instances diverses.</p>	<p>a) <i>Alle Aufgaben, die in Zusammenhang mit der Funktion zu erfüllen sind, wahrnehmen.</i></p> <p>b) <i>Die Hilfe von externen Stellen akzeptieren und erfragen</i></p> <p>c) <i>In bildungspolitischen Fragen Stellung beziehen.</i></p> <p>d) <i>Den Beruf der Lehrperson vertreten und Ideen gegenüber verschiedensten Instanzen präsentieren und verteidigen.</i></p>

<p>"Réflexiver" Innovier</p> <p>Reflektieren Innovieren</p>	<p>K. Réfléchir et intervenir sur ses pratiques (praticien réflexif).</p> <p>Die eigene Praxis kritisch reflektierend weiterentwickeln (reflexive/r Praktiker/in).</p>	<p>a) Analyser de manière critique des expériences pratiques avec l'éclairage des savoirs théoriques.</p> <p>b) Identifier, dans sa pratique, des questions, des défis pédagogiques; problématiser des situations pédagogiques.</p> <p>c) A l'aide d'outils d'observation et d'évaluation, analyser et adapter son enseignement (en continu).</p> <p>d) Se confronter à d'autres perspectives à propos de sa pratique et les intégrer.</p>	<p>a) <i>Praxiserfahrungen kritisch analysieren und dabei Theoriebezüge explizit darlegen können</i></p> <p>b) <i>Pädagogische Fragestellungen in der eigenen Praxis formulieren.</i></p> <p>c) <i>Mit Hilfe von Beobachtungs- und Beurteilungsinstrumenten den eigenen Unterricht evaluieren und (stetig) weiterentwickeln.</i></p> <p>d) <i>Sich mit Aussenperspektiven zur eigenen Praxis auseinandersetzen und diese integrieren.</i></p>
<p>"Réflexiver"</p> <p>Reflektieren</p>	<p>L. Comprendre et utiliser les principes de la recherche (praticien chercheur).</p> <p>Grundlagen der Forschung verstehen und anwenden (forschende/r Praktiker/in).</p>	<p>a) Rechercher, analyser et interpréter de façon critique des informations de la littérature spécialisée</p> <p>b) Utiliser les méthodes et outils de la recherche.</p> <p>c) Dans le cadre d'un projet de recherche, se situer et collaborer à la mise en œuvre d'éléments du dispositif de recherche.</p>	<p>a) <i>Wissenschaftliche Publikationen suchen, analysieren und kritisch interpretieren.</i></p> <p>b) <i>Grundprinzipien wissenschaftlicher Forschungsmethoden verstehen und anwenden.</i></p> <p>c) <i>Einen Beitrag im Rahmen eines Forschungsprojektes leisten und einordnen.</i></p>