Accueillir un élève ayant des besoins éducatifs particuliers en classe ordinaire dès l'insertion professionnelle : modalités et impacts de l'apprentissage en situation.

Isabelle NOEL[1] (Haute Ecole Pédagogique Fribourg, Suisse)

A partir d'entretiens compréhensifs menés durant la première année de pratique professionnelle, cet article rend compte de la manière dont de jeunes enseignants construisent des compétences pour travailler avec un élève ayant des besoins éducatifs particuliers dès l'insertion professionnelle. L'analyse relève trois modalités privilégiées d'apprentissage : l'apprentissage par soi-même, l'apprentissage au travers de ce que dit et montre la communauté de pratique et l'apprentissage dans une voie médiane entre les deux modalités précitées. Il est permis de croire que chaque modalité peut permettre un développement important des compétences pour travailler avec un élève ayant des besoins éducatifs particuliers voire gérer la diversité des élèves, à certaines conditions qui sont discutées dans cet article.

Mots clés : Insertion professionnelle, élève à besoins éducatifs particuliers, développement professionnel

Des recommandations réclamant une transformation des pratiques enseignantes

D'une centration sur certaines catégories d'enfants à protéger à l'image des recommandations présentes dans la Déclaration de Salamanque (« les personnes ayant des besoins éducatifs spéciaux doivent pouvoir accéder aux écoles ordinaires, qui doivent les intégrer dans un système pédagogique centré sur l'enfant, capable de répondre à ses besoins ») (UNESCO, 1994, p. 8), on assiste actuellement à un élan pour une prise en compte plus globale de la diversité des élèves à l'école, dans une perspective qualifiée d'inclusive. Ainsi, dans ses récents « Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation », l'UNESCO (2009) exhorte à « éliminer l'exclusion, qui est l'une des conséquences d'une attitude négative face à la diversité concernant la race, le statut économique, la classe sociale, l'appartenance ethnique, la langue, la religion, le genre, l'orientation sexuelle et les aptitudes, ainsi que de l'absence de réponse à cette diversité » (p. 4). 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.

1. Contact : noeli@edufr.ch

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). A son tour, le cadre commun des Hautes Ecoles pédagogiques romandes et de l'institut de formation des enseignants (IUFE) de Genève pour la formation des enseignants du degré primaire (Faivre, Marro, Vanhulst, Clivaz, & Schneuwly, 2010) stipule 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). L'ouverture de l'école à la différence signifiée dans ces textes implique une reconstruction des pratiques et fonctionnements ordinaires. Selon Thomazet (2010), ceci suppose la réponse à une double contrainte de la part des équipes enseignantes : rejoindre les besoins de chaque élève, tout en faisant en sorte que les adaptations mises en œuvre soient intégrées aux dispositifs ordinaires. Pour ce faire, un levier largement reconnu et sollicité consiste en la collaboration entre les divers partenaires et notamment entre les enseignants ordinaires et spécialisés (Richard-Roussel, 2011 ; Tremblay, 2013).

S'insérer pour apprendre à travailler avec les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers

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 ; Martineau & Presseau, 2007). La principale raison à ceci est que « 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). De ce fait, les cognitions des enseignants sont indissociables des situations dans lesquelles elles émergent (Wolfs, Charlier, Fagnant, & Letor, 2010) et l'activité enseignante peut être vue 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, mais également en fonction de la communauté de pratique à laquelle il appartient désormais. Introduit par Lave et Wenger (1991), le concept de communauté de pratique s'inscrit dans une perspective sociale de l'apprentissage et fait référence à un groupe de personnes qui travaillent ensemble à une entreprise commune. 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. 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 ; considérant qu'il s'agit d'un lieu potentiellement puissant de médiation des significations et de construction ou transformation des pratiques, ceci peut amplement participer à son développement professionnel. Andersson & Andersson (2008) montrent ainsi que les jeunes enseignants qui s'insèrent dans des établissements privilégiant une culture collaborative parviennent à faire davantage de liens entre les aspects théoriques vus en formation initiale et les expériences vécues dans la pratique. Dans une étude consacrée à l'évolution des représentations de jeunes enseignants concernant la prise en charge des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers en classe ordinaire, Hodkinson (2006) montre à son tour l'importance du milieu d'accueil pour les nouveaux enseignants : certains établissements accordent une grande importance au développement professionnel de leur personnel et offrent des « espaces communs d'apprentissage », dans l'idée que l'on ne se développe pas uniquement dans un processus d'expérience individuelle, mais aussi au sein d'un collectif dont la visée est commune. Clement et Vandenberghe (2000) apportent alors une nuance : de leur point de vue, les relations collégiales et espaces sociaux d'apprentissage formels ou informels à l'intérieur d'un établissement scolaire ne contribuent pas tous au développement professionnel des jeunes enseignants, et ceci pour deux raisons. D'une part, il y a 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. De l'avis de Marcel (2009), 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 s'acquérir qu'au travers de pratiques enseignantes de « travail partagé » plus développées (p. 134). D'autre part, une forme d'autonomie qui permet au jeune enseignant d'être créatif, de mener des réflexions personnelles, d'élaborer ses propres propositions, contribue également au développement professionnel de ce dernier selon Clement et Vandenberghe (2000). Ceci dit, les normes et la culture scolaire de l'établissement que vient à fréquenter le nouvel enseignant semblent exercer de toute manière une influence sur les représentations et les pratiques du jeune enseignant durant les premières années de pratique, à l'image de qu'ont montré Pearson (2009) et Jordan & Stanovich (2003) dans leurs études.

Lorsqu'il y a présence d'un élève reconnu comme ayant des besoins éducatifs particuliers dans la classe ordinaire, le jeune enseignant bénéficie en principe de la présence d'un enseignant spécialisé. Considérant les éléments développés ci-dessus, il est évident que la présence de l'enseignant spécialisé constitue une ressource pouvant contribuer au développement des compétences du jeune enseignant dans le domaine de la prise en charge des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. Vu qu'il n'existe à ce jour aucune étude qui se soit penchée sur le développement des compétences pour travailler avec un élève ayant des besoins éducatifs

particuliers dès l'insertion professionnelle, nous avons souhaité éclairer et mieux comprendre la manière dont les jeunes enseignants continuent d'apprendre et développent des compétences lors de l'insertion professionnelle dans le domaine de la prise en charge des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers, notamment à travers les collaborations établies avec l'enseignant spécialisé.

Méthodologie de la recherche

Cette recherche privilégie une optique de compréhension des phénomènes. Nous cherchons à rendre compte et mieux comprendre le sens donné et construit par les jeunes enseignants, ainsi que les modalités de leur développement professionnel dans le domaine de la prise en charge des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. A la suite de Miles et Huberman (2003), notre intention consiste bien à capter la perception des principaux intéressés, les « acteurs de l'intérieur », et à procéder de manière inductive afin d'atteindre une compréhension de l'objet d'étude qui soit véritablement intégrée au contexte.

Pour ce faire, nous avons mené des entretiens compréhensifs (Kaufmann, 2007) auprès de quinze jeunes enseignants en trois temps durant l'année scolaire 2009-2010 : un premier entretien au terme de la formation initiale (temps 1), un deuxième entretien au milieu de la première année d'enseignement (temps 2) et un troisième entretien au terme de la première année d'enseignement (temps 3). 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 l'entretien compréhensif 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 et les situations auxquelles elle est confrontée en des termes qui lui correspondent, bien plus, elle est invitée à le faire dans le détail. Au fur et à mesure des entretiens, nous avons toujours invité les jeunes enseignants à donner des explications, des précisions supplémentaires. Nous avons cherché à comprendre les contradictions que nous relevions et incité nos répondants à donner des exemples. Par une attitude d'écoute attentive et d'ouverture, nous avons signifié à la personne interviewée qu'elle constituait pour nous un informateur privilégié dont les connaissances, les savoirs et les pratiques revêtaient un intérêt primordial pour cerner les dimensions sociales du phénomène à l'étude (Kaufmann, 2007).

L'analyse des données a été réalisée sur la base du modèle itératif proposé par Miles et Huberman (2003). Les données brutes provenant des entretiens ont tout d'abord été condensées, ordonnées et analysées en terme de contenu au moyen du logiciel N'Vivo, en utilisant un système mixte de création des catégories de codage : certaines catégories proviennent du cadre théorique de la recherche alors que d'autres se sont révélées de manière

inductive, au fur et à mesure de sa progression. Des manières de représenter certaines régularités, certains mécanismes, certaines séquences liant les phénomènes entre eux ont été progressivement conçues, tout en revenant sans cesse aux contenus des entretiens afin de tester les significations proposées et de vérifier que les conclusions émises trouvaient bien leur fondement dans les propos des jeunes enseignants. Les différents cas ont été comparés entre eux aux différents temps de la recherche (temps 1, temps 2, temps 3) et de façon longitudinale.

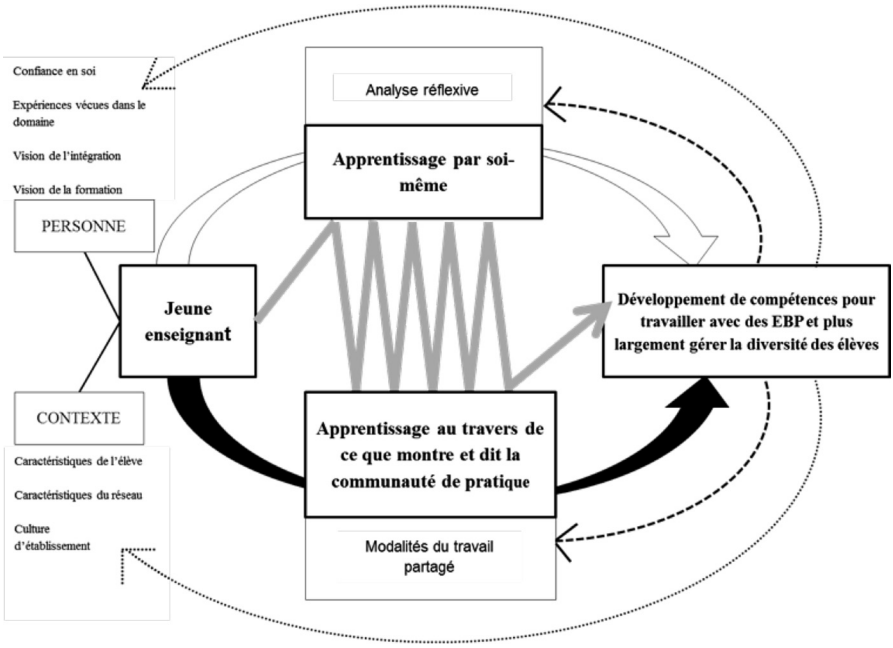
Dans le cadre de cet article, nous cherchons à répondre à la question de recherche suivante : *Comment les jeunes enseignants développent-ils des compétences pour travailler avec les élèves à besoins éducatifs particuliers durant la première année de pratique professionnelle ?* Pour répondre à cette question, nous nous sommes basée sur les données récoltées aux temps 2 et 3 de la recherche, lorsque les jeunes enseignants étaient effectivement confrontés à un élève ayant des besoins éducatifs particuliers en classe ordinaire. Avant d'exposer les résultats, il est important de préciser que certains jeunes enseignants ayant participé à cette recherche ne bénéficient pas de la présence d'un enseignant spécialisé pour l'élève qu'ils considèrent comme ayant des besoins éducatifs particuliers. En effet, les entretiens du temps 1 de la recherche ayant eu lieu avant que tous les jeunes enseignants ne connaissent la composition de leur classe, certains ont souhaité participé à la recherche alors qu'ils ne savaient pas encore s'ils accueilleraient un élève ayant des besoins éducatifs particuliers ou non. Lorsque nous les avons rappelés pour l'entretien du temps 2, ce sont eux qui ont estimé s'ils avaient dans leur classe un élève ayant des besoins éducatifs particuliers ou non. Nous avons alors décidé de prendre en compte les cas de jeunes enseignants qui estimaient avoir un élève ayant des besoins éducatifs particuliers, même si l'élève en question n'était pas encore reconnu comme tel par l'institution scolaire et n'avait donc pas – ou pas encore – une mesure d'aide relevant de la pédagogie spécialisé.

Divers chemins d'apprentissage en situation

L'ensemble des jeunes enseignants ayant participé à cette recherche s'accordent sur un aspect : ils apprennent beaucoup – voire essentiellement – en situation en rapport à la prise en charge des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers en classe ordinaire. Ceci corrobore les résultats d'étude ayant montré que la période d'insertion professionnelle constitue une forme de poursuite de formation (voir notamment Akkari & Tardif, 2005 ; Barber & Turner, 2007 ; Martineau & Presseau, 2007). Cependant, l'analyse des données a permis de montrer que cet apprentissage en situation s'effectue selon des modalités différentes dont les impacts sur le développement professionnel en rapport à la prise en charge des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers varient. L'analyse a permis de mettre en évidence trois chemins d'apprentissage en situation : l'apprentissage par soi-même, l'apprentissage au travers de ce que dit et montre la communauté de pratique et l'apprentissage dans une voie médiane entre les

deux modalités précitées. Les caractéristiques liées à la personne du jeune enseignant déterminent pour une part le chemin d'apprentissage en situation privilégié : les expériences déjà vécues dans le domaine par le jeune enseignant, notamment lors des stages mais aussi dans sa vie personnelle, l'intégration des apports de la formation initiale, sa vision de la gestion des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers, son sentiment d'efficacité personnelle, etc. Mais les caractéristiques liées au contexte conditionnent également le fait de privilégier un chemin d'apprentissage ou l'autre : la présence ou non d'un enseignant spécialisé ou de thérapeutes pour la situation de l'élève, la vision des différents protagonistes, la culture d'établissement face à la gestion des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers mais aussi plus largement face à la gestion de la diversité des élèves, etc.

La figure ci-dessous rend compte des trois chemins et des facteurs y relatifs.



Premier chemin d'apprentissage en situation : l'apprentissage par soi-même

Lorsqu'il privilégie cette modalité, 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 et plus largement dans celui de la gestion de la diversité des élèves 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 apprend au travers de l'expérience plutôt individuelle, teste certains outils ou démarches, expérimente, réfléchit et intervient sur ses pratiques, tâtonne parfois pour trouver ce qui fonctionne, à l'image de ce que dit Claudine (t3) :

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. Ca m'a fait sans arrêt réfléchir sur ma façon d'enseigner, d'après les élèves en fait.

Dans le cadre de cette étude, quatre jeunes enseignants sur quinze privilégient l'apprentissage par soi-même. Cependant, il est important de préciser qu'il ne s'agit pas forcément d'une situation voulue et choisie de leur part. En effet, parmi les quatre jeunes enseignants concernés, une jeune enseignante a clairement fait un choix dans ce sens : elle a postulé pour une classe dite « 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 fait partie de l'école ordinaire mais n'a pas droit à l'appui d'un enseignant spécialisé). Au contraire, les trois autres jeunes enseignants privilégiant ce chemin d'apprentissage 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, notamment pour l'enseignant) et qu'ils décrivent peu de pratiques de collaboration plus larges, par exemple avec un collègue de duo ou des collègues de leur établissement. De son côté, la jeune enseignante de la classe à rythme lent met le doigt sur les nombreuses compétences qu'elle estime développer :

Je ne dis pas que je vais rester dix 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'apprends beaucoup plus que si j'avais été dans une classe normale je pense.

Alors que les trois autres insistent surtout sur le fait qu'ils ne se sentent pas outillés, qu'ils sont 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 l'un d'entre eux au temps 3 :

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 et je n'arrivais pas à m'occuper des autres et ça me frustrait.

Une autre jeune enseignante s'exprime ainsi au temps 2 :

Pour s'adapter aux besoins de l'élève et arriver à gérer, il faut parfois l'aide de quelqu'un, parce que là avec X., je ne sais plus trop quoi faire et sans l'aide d'un regard extérieur, je ne sais pas quoi changer, ni comment changer (...). Je veux pas forcément mettre un nom sur ses difficultés, son trouble, mais être pas seule, pas être seule et être avec des spécialistes...

Pour ces trois jeunes enseignants, 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. L'analyse des entretiens a pourtant permis de relever plusieurs aspects illustratifs d'un développement important des compétences dans le domaine de la prise en charge des élèves ayant des besoins particuliers et de la gestion de la diversité (par exemple au niveau de la différenciation, de l'observation, du partenariat avec les parents, etc.).

Deuxième chemin d'apprentissage en situation : l'apprentissage à travers ce que dit et montre la communauté de pratique

Lorsque cette modalité est privilégiée, le jeune enseignant apprend à gérer une classe qui comprend des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers essentiellement à travers ce que dit et montre la communauté de pratique dans laquelle il est inséré, et plus particulièrement l'enseignant spécialisé. Astrid (t3) s'exprime de la sorte :

> *Alors c'est vrai que la maîtresse d'intégration elle nous a bien aidées. C'est elle qui a géré le programme de l'élève intégrée, les entretiens. Mais je pense quand même que de regarder, d'observer comment ça se passe, j'ai quand même appris des choses.*

Trois jeunes enseignants sur 15 privilégient clairement l'apprentissage à travers ce que dit et montre la communauté de pratique et plus particulièrement l'enseignant spécialisé. Dans ce cas-là, le développement des compétences va fortement dépendre des modalités du travail partagé, au sens où l'entendent Marcel, Tardif, Dupriez & Périsset-Bagnoud (2007) :

– certains jeunes enseignants décrivent un travail s'inscrivant sur le mode de la *coordination,* consistant essentiellement à agencer les actions individuelles et séparées 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 que les enseignants n'agissent ensemble auprès des élèves ;

– enfin, certains jeunes enseignants vont plus loin et rendent compte de modalités davantage *coopératives :* l'enseignant titulaire et l'enseignant spécialisé sont mutuellement dépendants dans leur travail, ils agissent ensemble voire co-enseignent. Nous montrerons plus loin que cette troisième modalité, lorsqu'elle est véritablement actualisée, s'inscrit dans le troisième chemin d'apprentissage : l'apprentissage par la voie médiane, dans un aller-retour entre l'apprentissage par soi-même et l'apprentissage à travers ce que dit et montre la communauté de pratique.

Lorsque le travail partagé fonctionne essentiellement sur le mode de la *coordination* (ce qui peut se traduire par le fait que l'enseignant spécialisé centre son action sur l'élève qui présente des besoins éducatifs particuliers lorsqu'il est présent en classe et que l'élève suit comme les autres ou fait un programme largement individualisé préparé par l'enseignant spécialisé lorsque ce dernier est absent), les jeunes enseignants ne développent que faiblement des compétences dans le domaine de la prise en charge des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. Dans cette situation, le jeune enseignant apprend essentiellement à coordonner ses actions avec celles de l'enseignant spécialisé. Laïa (t3) rend compte de ceci par ses propos :

> *Donc finalement c'est lui [l'enseignant spécialisé] qui adapte le programme pour elle, qui travaille avec 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 lui qui gère par rapport à elle.*

Une autre jeune enseignante privilégie également le chemin de l'apprentissage au travers de ce que dit et montre la communauté de pratique, 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 concernant la prise en charge des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers apparaît comme plus élevé, à l'image de ce que soulève Leslie (t2) :

> *L'enseignante spécialisée, c'est une immense ressource. Je dis toujours : « heureusement que je l'ai dans la classe ». Elle est là tous les jours, quelques unités comme ça, et puis c'est vrai que quand je ne sais pas quoi faire ou quand j'ai des questions, je lui demande, on discute beaucoup, on regarde ensemble comment on peut faire, elle me montre des trucs.*

Troisième chemin d'apprentissage en situation : l'apprentissage par la voie médiane

Lorsque cette modalité est privilégiée, le jeune enseignant apprend à travailler dans une classe qui comprend des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers dans un aller-retour entre l'apprentissage par soi-même et l'apprentissage à travers ce que dit et montre la communauté de pratique. On peut parler de voie intermédiaire ou médiane. Ceci semble bien illustré par le cas de Samantha (t2) :

> *J'ai de la chance car j'ai une collègue qui travaille depuis des années et il 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. L'enseignante spécialisée c'est une grande ressource (...) Mais 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. Ca 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.*

Dans le cadre de cette recherche, huit jeunes enseignants sur quinze privilégient cette modalité. Dans ce contexte, le degré de développement des compétences dans le domaine de la prise en charge des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers dépend en partie des modalités du travail partagé, mais aussi de l'efficience de l'apprentissage par soi-même. Lorsque les deux s'allient, à l'image de ce qui se passe chez Samantha qui fait preuve d'une grande réflexivité et instaure avec l'enseignante spécialisée un véritable partenariat sur le mode de la coopération au sens où l'entendent Marcel et al. (2007), 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 la diversité des élèves de la classe. En effet, Samantha et l'enseignante spécialisée développent ensemble une organisation du travail impliquant tous les élèves de la classe, dans une perspective inclusive :

> *Les appuis MCDI on fait des groupes, des ateliers, et un des ateliers ils passent chez elle 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. (...) Pour chaque activité, on prévoit l'objectif principal, mais différents chemins pour l'atteindre. (Samantha, t2)*

Quatre autres jeunes enseignantes (Line, Louise, Lio et Carole) utilisent également la voie médiane, mais elles travaillent essentiellement sur le mode de la collaboration au sens où Marcel et al. (2007) l'entendent. 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 pour lequel un appui 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 quatre 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 deux élèves suivis par une enseignante spécialisée, 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.

En synthèse, le tableau ci-dessous présente les caractéristiques de l'apprentissage en situation selon le chemin privilégié, les paradigmes sous-jacents ainsi que le type d'apprentissage résultant.

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

Discussion

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 notre recherche qui a elle aussi permis de mettre à jour différentes voies privilégiées par les jeunes enseignants pour apprendre en situation, entre autonomie et adaptation.

Dans le domaine de la prise en charge des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers, les enseignants, qu'ils soient novices ou 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 entre autres Ford, Pugach, & Otis-Wilborn, 2001 ; Hamman, Lechtenberger, Griffin-Shirley, & Zhou, 2013). Ceci se comprend aisément et notre propos ne vise pas à réfuter la nécessité de la 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, 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).*

C'est probablement pour cette raison que l'apprentissage au travers du réseau et de ce que montre et dit 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, 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 ayant 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).*

Ensuite, l'importance donnée par les jeunes enseignants aux facteurs « externes » pose question pour deux raisons : premièrement, les contextes ne sont pas toujours aussi idéaux qu'espéré (par exemple l'élève rencontre des difficultés mais n'entre pas dans les critères pour obtenir une mesure d'aide 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 difficultés ou des besoins éducatifs particuliers voire le dédouaner de sa responsabilité face à cet élève. 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 ? Doudin, Curchod-Ruedi, Lafortune et Lafranchise (2011) ont montré les risques de burn-out plus importants chez les enseignants désireux d'intégrer les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers et la nécessité de facteurs de protection pour les jeunes enseignants dans ce domaine. Ceci dit, 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, et ceci même en collaborant ?

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 des jeunes enseignants. De l'avis de Marcel (2009), « la dimension sociale du contexte d'exercice peut s'avérer propice aux apprentissages professionnels » (p. 131). Mais ce sont surtout les pratiques collaboratives et coopératives au sens où l'entendent Marcel et al. (2007) qui permettent au jeune enseignant de développer ses compétences pour travailler avec un élève qui présente des besoins éducatifs particuliers. 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 de qualité. Un tel raisonnement ne peut être soutenu. L'apprentissage par soi-même ne peut plus être éludé. Il apparaît logiquement nécessaire et complémentaire à l'apprentissage à travers ce que dit et montre la communauté de pratique, 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, 2007) ne donne pas de ligne directrice

pour la mise en œuvre concrète des visées intégratives voire inclusives 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 ? 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.

Ceci doit à notre 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 en effet 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, elle n'essaiera pas de les provoquer. Dans le domaine qui nous préoccupe, elle cherchera probablement à déléguer la situation à une personne ou à une institution mieux à même selon elle de répondre aux besoins de l'élève qui présente des difficultés ou des besoins éducatifs particuliers. 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 éducatifs 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 de ce que dit et montre la communauté de pratique 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 voie ne suffisant pas en soi.

Conclusion

Cette recherche examine et décortique les modalités complexes de l'apprentissage en situation pour de jeunes enseignants confrontés à l'accueil d'un élève ayant des besoins éducatifs particuliers dès l'insertion professionnelle. L'analyse des entretiens a permis de dégager trois chemins possibles d'apprentissage en situation : apprendre essentiellement par soi-même, apprendre essentiellement à travers ce que dit et montre la communauté de pratique et apprendre dans une voie médiane entre ces deux modalités. Au vu des résultats de notre étude, 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 et plus largement dans celui de la gestion de la diversité des élèves pour le jeune enseignant. 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 par le jeune enseignant. De plus, les caractéristiques personnelles du jeune enseignant (ses croyances et attitudes face aux difficultés des élèves et son sentiment d'efficacité personnelle notamment) jouent un rôle important. De telles conclusions nous semblent importantes pour un institut de formation tel qu'une Haute école pédagogique. Il apparaît judicieux que la formation initiale prépare les futurs enseignants à la voie que nous avons qualifiée d'intermédiaire ou médiane, afin qu'ils se sentent légitimés à prendre une certaine distance réflexive et ne se sentent pas totalement dépendants du contexte et de la présence de spécialistes dans le domaine de la prise en charge des élèves qui ont 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 certes 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 difficultés ou des besoins éducatifs particuliers reste avant tout un élève, au sens universel du terme. En d'autres termes, il s'agit de thématiser ce que nous avons envie d'appeler « la part ordinaire de l'élève extraordinaire », cette part ordinaire pour laquelle les jeunes enseignants reçoivent une formation sur laquelle ils doivent aussi s'appuyer pour travailler avec des élèves qui ont des besoins éducatifs particuliers, sans pour autant basculer dans l'autre extrême, nier

la différence et vouloir tout résoudre soi-même. De plus, les normes et la culture scolaire de l'établissement et des partenaires que vient à fréquenter le jeune enseignant ont une influence considérable sur ses représentations et pratiques durant les premières années de pratique professionnelle. De ce fait, accompagner les jeunes enseignants sur les dimensions de prise en charge des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers et de gestion de la diversité des élèves, notamment dans le cadre des dispositifs d'introduction à la profession, est assurément une piste prometteuse afin de donner sens et permettre la mise en œuvre progressive des aspects développés dans ce domaine durant la formation initiale.

Références

Akkari, A. & Tardif, M. (2005). L'insertion professionnelle dans l'enseignement : quelques repères sur une réalité complexe. *Enjeux pédagogiques*, *1*, 14-18.

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.

Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle* (trad. de l'anglais par Jacques Lecomte). Bruxelles : De Boeck.

Barber, N. & Turner, M. (2007). Even while they teach, newly-qualified teachers learn. *British Journal of Special Education*, *34*(1), 33-39.

CDIP (2007). *Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée*. Berne : CDIP.

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.

COHEP. (2008). *Analyse et recommandations : la pédagogie spécialisée dans la formation générale des enseignantes et enseignants*. Berne : COHEP.

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 : Presses de l'Université du Québec.

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.

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.

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.

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.

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.

Kaufmann, J.-C. (2007). *L'entretien compréhensif*. Paris : Armand Colin.

Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge : Cambridge University Press.

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.

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.

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 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.

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.

Miles, M. & Huberman, M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2e éd.). Bruxelles : De Boeck Université.

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.

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.

Richard-Roussel, E. (2011). Partenariat enseignant spécialisé - enseignant de la classe : un dispositif au service de nouveaux savoirs. *Travail et formation en éducation*, *8*. Consulté le 29 juin 2015, à l'adresse http://tfe.revues.org/index1583.html.

Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Editions Logiques.

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* (p. 135-151). Clermont-Ferrand : Presses Universitaires Blaise Pascal.

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.

Thomazet, S. (2010). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive ! *Trisomie 21*, *63*, 4-5.

Tremblay, P. (2013). Le coenseignement en inclusion scolaire : un mariage naturel. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, *2*, 26-33.

UNESCO. (1994). *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour les besoins éducatifs spéciaux*. Paris : UNESCO.

UNESCO. (2009). Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation. Paris : UNESCO.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice : learning, meaning, and identity*. Cambridge : Cambridge University Press.

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.