

Une situation tutorale pour les enseignants spécialisés stagiaires : reconnaître et transformer ses schèmes et perspectives de sens pour une école inclusive

Philippe Garnier

► **To cite this version:**

Philippe Garnier. Une situation tutorale pour les enseignants spécialisés stagiaires : reconnaître et transformer ses schèmes et perspectives de sens pour une école inclusive. Recherches éducatives, Société Binet Simon, 2012, La construction d'une professionnalité en éducation, pp.43-54. <http://journals.openedition.org/rechercheseducations/1365> . hal-01675671

HAL Id: hal-01675671

<https://hal-inshea.archives-ouvertes.fr/hal-01675671>

Submitted on 18 Jan 2018

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

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

Recherches & éducatives

7 • octobre 2012 :

La construction d'une professionnalité en éducation

Dossier

Une situation tutorale pour les enseignants spécialisés stagiaires

PHILIPPE GARNIER

p. 43-54

Résumés

Français English

Notre article se propose d'analyser l'impact d'un dispositif d'accompagnement, appelé « atelier pédagogique » sur les perspectives de sens d'enseignants spécialisés stagiaires, concernant les élèves à besoins éducatifs particuliers et l'inclusion scolaire. D'un point de vue théorique, nous nous situons dans le courant du Transformative Learning qui vise à amener les apprenants à reconnaître, à s'interroger et à modifier leurs cadres de références, leurs visions du monde, leurs schèmes et perspectives de sens pour en construire d'autres de manière plus réfléchie et autonome. La recherche-formation a eu lieu dans une unité localisée pour l'inclusion scolaire (Ulis), les stagiaires menant des séances d'enseignement examinées collectivement par la suite. Une analyse thématique comparative des cinq entretiens enregistrés pendant l'atelier pédagogique entre les stagiaires, le chercheur formateur, et l'enseignant expérimenté coordinateur de l'Ulis montre une prise de conscience et certaines évolutions, transformations des

schèmes et perspectives de sens des stagiaires au niveau de l'enseignement à des élèves avec autisme et de l'inclusion scolaire.

This paper aims to analyze the impact of an accompanying system, called "educational workshop" on the meaning perspectives of special teachers, for students with special educational needs and inclusive education. From a theoretical point of view, we are in the Transformative Learning stream, which aims to get students to recognize, to question and change their frames of reference, their worldviews, their meaning perspectives and schemes in order to build more reflexive and more autonomous ones. Research and training took place in a Unité localisée pour l'inclusion scolaire (Ulis), students conducting teaching sessions discussed collectively later. A comparative analysis of five interviews recorded during the educational workshop between students, the researcher trainer, and an experienced teacher, coordinator of Ulis, shows awareness and some evolution, transformation of schemes and meaning perspectives of trainees concerning education for students with autism and inclusion.

Entrées d'index

Mots-clés : accompagnement, enseignement spécialisé, perspectives de sens, tutorat

Keywords : accompanying, meaning perspectives, special education, tutoring

Chronologique : XXI^e siècle

Texte intégral

- 1 En France, depuis la loi du 11 février 2005, *Pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées*, la situation normale de l'élève handicapé est d'être inscrit dans son école de quartier. Or, de nombreuses études signalent, d'après un rapport de l'agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes présentant des besoins particuliers (Meijer et al. 2006), des problèmes importants, notamment au niveau de l'enseignement secondaire, par rapport à l'accueil des élèves avec des besoins éducatifs particuliers. Qu'en est-il au niveau des élèves avec autisme ?
- 2 Dans le cadre de l'inclusion scolaire, promue notamment par l'UNESCO à travers la déclaration de Salamanque (1994), nous étudierons la relation entre l'accompagnement du formateur et la reconnaissance, puis la transformation par les enseignants stagiaires de leurs propres croyances, de leurs *schèmes* et *perspectives de sens* (Mezirow, 2001). Notre recherche-formation a eu lieu dans une unité localisée pour l'inclusion scolaire (Ulis) spécifique « autisme et troubles envahissants du développement » d'un collège avec deux enseignantes spécialisées stagiaires en formation par alternance et tente de répondre aux questions suivantes : Quelle sont les croyances de ces deux stagiaires au niveau de l'autisme, de la pédagogie qui leur paraît optimale avec ces élèves et de la possibilité d'inclusion en classe

ordinaire de ces jeunes ? En quoi le dispositif de formation, d'accompagnement va-t-il permettre aux deux enseignantes de reconnaître et transformer leurs propres croyances, et vers quel type de développement professionnel mène-t-il ?

- 3 Dans un premier temps, les travaux relatifs aux croyances et attitudes des enseignants envers l'inclusion scolaire seront examinés. Nous aborderons ensuite d'autres recherches montrant que la prise de conscience, la reconnaissance de ses propres croyances est indispensable pour les transformer. L'approche théorique autour des concepts de *schèmes* et *perspectives de sens* constitue la troisième partie de l'article, suivie par la présentation de la méthodologie puis des résultats de la recherche.

Croyances, attitudes des enseignants au niveau de l'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers

- 4 D'après les revues de littérature internationale (Scruggs & Mastropieri, 1996 ; Avramadis & Norwich, 2002), les enseignants ont une vision globalement positive de la politique d'inclusion des jeunes handicapés mais sont réticents à une inclusion totale qui ferait abstraction du type de handicap. Si les professeurs sont favorables pour scolariser dans les classes ordinaires les élèves avec un handicap sensoriel ou moteur, ils sont en revanche plutôt défavorables à la scolarisation à l'école de jeunes avec des troubles du comportement ou des déficiences intellectuelles importantes.
- 5 Une étude de Christine Berzin (2007) sur les représentations des enseignants d'UPI (Unités pédagogiques d'intégration, devenues Ulis), aussi bien celles de l'enseignant responsable de l'UPI que celles des professeurs de collège accueillant dans leur classe les élèves handicapés, montre qu'un des objectifs principaux des personnes interrogées est la socialisation. Les dimensions d'apprentissage, cognitives sont moins présentes dans les discours des enseignants de collège qui incluent les élèves en situation de handicap. Or ce moindre intérêt pour les objectifs d'apprentissage entraîne une appréhension approximative des difficultés des élèves.
- 6 Toutefois, les enseignants qui ont connu une expérience de travail avec des élèves à besoins éducatifs particuliers sont beaucoup plus favorables que les autres enseignants à l'inclusion. De telles expériences pédagogiques sont ainsi propices au changement d'avis quant à la pertinence de l'inclusion (Avramidis & Norwtich, 2002). Une différence notoire existe en outre entre deux profils d'enseignants : ceux qui pensent que le handicap est lié fortement à la personne, à la pathologie et ceux qui donnent une influence prépondérante aux

interactions entre l'élève et l'environnement. Ces derniers sont plus enclins à inclure les élèves handicapés et à mener une pédagogie qui les fait progresser. Au niveau de l'environnement de l'école, des ressources nombreuses, notamment en professeurs spécialisés pouvant apporter conseil, amènent les enseignants à avoir un regard plus positif envers l'inclusion. De plus, le rôle de la formation par rapport à l'attitude des enseignants envers les élèves à besoins éducatifs particuliers et l'inclusion est fort (Dickens-Smith, 1995 ; Sharma et al. 2006). Ceci est particulièrement vrai pour les jeunes avec autisme (Barnard et al. 2000), bien que les effets positifs de l'inclusion soient remis en question par certains auteurs (Mesibov & Shea, 1996).

Un préalable à la transformation : la prise de conscience

- 7 La plupart des études signalent une grande stabilité des croyances des enseignants, et la difficulté pour en faire changer. Si changement il y a, il serait davantage dû à l'expérience professionnelle, à l'observation de certaines pratiques de collègues qu'à des connaissances issues de recherches (Zahoric, 1987). De plus, toute source externe de connaissance est filtrée par le système de croyance de l'enseignant. Les étudiants s'appropriant à entrer en formation d'enseignants ont déjà une idée précise de la pédagogie à employer avec les élèves. Plusieurs études montrent qu'ils quittent ensuite la formation avec à peu près les mêmes croyances (Zeichner, 1989). La formation initiale aurait ainsi un impact limité sur les opinions pédagogiques des futurs enseignants concernant des « bonnes pratiques », les changements s'opérant à des degrés d'importance très inégale selon les stagiaires (Richardson, 1996). Selon Richardson et Placier (2001), plus qu'un changement immédiat, l'évolution des croyances se ferait de manière lente, le long de la carrière, par micro-ajustements successifs. Ces auteurs considèrent donc qu'il est peu probable qu'il y ait conversion rapide des conceptions pédagogiques. De manière générale, certaines croyances sont plus centrales que d'autres (Rokeach, 1976), ces dernières incitant à l'action. Ceci serait vrai également pour ce qui concernerait les croyances au niveau de la pédagogie (Richardson, 1996), certaines d'entre elles étant plus centrales que d'autres, et donc difficilement modifiables. Les croyances seraient organisées en structures, en réseau, et ne seraient certainement pas indépendantes les unes des autres (Pajares, 1992), même si plusieurs d'entre elles peuvent être contradictoires. La théorie de Green (1971) est différente : les croyances s'organiseraient en grappes, chaque grappe pouvant être indépendante d'une autre. C'est ce qui expliquerait la juxtaposition de croyances contradictoires.

Une influence majeure concernant les croyances des enseignants serait le vécu de leur propre scolarité.

- 8 Certains auteurs pensent qu'il est fondamental, pour que les enseignants puissent évoluer dans leurs convictions, qu'ils en aient au préalable pris conscience (Crahay et al. 2010). En effet, les croyances sont le plus souvent tacites. Pour Kagan (1992), ce changement pourrait avoir lieu en trois temps. Dans un premier temps, les enseignants conscientisent leur croyance au sujet de l'enseignement. Dans un deuxième temps, des éléments doivent être présents qui puissent remettre en cause ces convictions. Finalement, une mise à disposition d'informations, savoirs idoines, pourrait permettre aux enseignants d'adopter des croyances plus pertinentes. On mettra cependant en question avec Kagan le fait qu'il y ait globalement et indubitablement des opinions meilleures que d'autres concernant l'enseignement. En tout cas, le passage d'un savoir scientifique à une idée personnelle, du « systématique au situé (Crahay et al. 2010) ne va pas de soi, ne se réalise pas spontanément.
- 9 Mais alors, si certaines croyances tacites sont fortement ancrées, est-il possible de les mettre à la lumière pour éventuellement les reconsidérer ?

La transformation des schèmes et perspectives de sens

- 10 L'apprentissage transformateur du pédagogue américain Mezirow (2001) est précisément fondé sur l'interrogation des convictions les plus profondes. Selon Jack Mezirow, donner sens à l'expérience revient à simplifier et intégrer les événements vécus à notre expérience antérieure. Nous avons tendance à ne retenir que les expériences qui sont adaptées à nos cadres d'intelligibilité. Une interprétation peut renouveler une interprétation similaire qui a eu lieu dans des conditions similaires. Elle peut également l'enrichir, ou la subvertir et même la nier. Certaines interprétations sont plus solidement ancrées que d'autres, parce qu'elles sont venues à une fréquence plus élevée ou ont émergé avec une dimension émotionnelle ou affective forte. Les *perspectives de sens* sont alors définies comme des ensembles d'habitudes d'anticipation. Ce sont des systèmes de croyances, des filtres qui organisent nos perceptions et conceptions, qui limitent, faussent ce que nous percevons et comprenons. Les *schèmes de sens* sont des croyances, des attitudes et des réactions émotionnelles liées à une interprétation spécifique. Un ensemble similaire de schèmes de sens constitue une perspective de sens. Dans cette optique, le pédagogue américain considère que les croyances sont liées les unes aux autres par l'intermédiaire des perspectives de sens, ces dernières formant un soubassement des opinions plus spécifiques.

- 11 Pour Mezirow, la transformation de perspectives peut-être subdivisée en dix phases. La transformation est initiée par un dilemme perturbateur, suivi d'un examen de conscience accompagné de sentiments de culpabilité et de honte. Une évaluation critique des présomptions d'ordre épistémique, socio-culturel ou psychique est alors menée, puis il est reconnu que l'insatisfaction éprouvée et le processus de transformation sont partagés et que d'autres ont négocié un changement identique. La personne qui se transforme explore des possibilités de nouveaux rôles, de nouvelles relations et de nouvelles manières d'agir, élabore une ligne de conduite et acquiert du savoir et des habilités nécessaires pour mettre en œuvre ses projets. Après une mise en place de la compétence et de la confiance en soi nécessaires pour assumer les nouveaux rôles et les nouvelles relations, elle se réapproprie sa propre vie sur la base des conditions imposées par sa nouvelle perspective

Méthodologie

- 12 La formation par l'atelier pédagogique a été destinée à deux enseignantes stagiaires qui suivaient une formation CAPA-SH option D¹ par alternance. L'une d'entre elle avait un an d'expérience, l'autre une dizaine. La formation étant par alternance, l'une était en poste dans un Itep² et l'autre dans un IME³. Cette recherche formation a eu lieu dans une unité localisée pour l'inclusion scolaire pour jeunes ayant de l'autisme et des troubles envahissants du développement, pendant cinq séances de trois heures réparties sur trois mois, les stagiaires menant une séance d'enseignement avec des élèves pendant la première heure, les deux heures suivantes étant consacrées à l'analyse collective de la séance et l'élaboration de la séance suivante. L'Ulis est un dispositif collectif de scolarisation d'élèves handicapés implanté dans un collège. Les élèves avec autisme alternent entre des cours dans les classes « ordinaires » du collège, et des temps de regroupement dans une salle spécifique dans laquelle c'est la coordinatrice de l'Ulis, professeur du secondaire spécialisé, qui conduit les séances. Les deux enseignantes stagiaires ont réalisé leurs activités pédagogiques dans cette salle spécifique, avec des élèves ayant des troubles envahissants du développement combinés à une déficience intellectuelle. Après chaque séance, un débriefing avait lieu entre les stagiaires, l'enseignante coordinatrice de l'Ulis et nous-mêmes en tant que chercheur formateur. Les stagiaires étaient invitées à faire le bilan de la séance menée et à exprimer leurs impressions à vif en évitant si possible toute censure. Il leur était demandé de comparer ce qui s'était passé dans cette séance par rapport à ce qu'elles auraient imaginé qu'il se serait passé si elles avaient mené ce type de séance avec leur propre classe, actuelle ou antérieure. A chaque fois, les enseignantes devaient, à la suite de leur

séance, estimer, en comparant avec les transcriptions des échanges lors des débriefings précédents, si leur point de vue sur la scolarisation idéale pour ces jeunes avait changé, ou si elles maintenaient leur avis initial.

13 Le dispositif des ateliers pédagogiques est une *situation tutorale* (Moussay, 2009) dans laquelle les différents protagonistes ont des rôles différents et complémentaires. Les séances pédagogiques ont été élaborées et réalisées conjointement par les deux stagiaires, avec l'aide de l'auxiliaire de vie scolaire collective (AVS co). Cette dernière assiste d'habitude l'enseignante, sans s'y substituer, dans les activités scolaires, et a donc accompagné dans ce même rôle les deux stagiaires quand elles ont pris la classe.

14 La coordinatrice de l'Ulis, titulaire d'un 2CA-SH⁴ avait un rôle d'observation, n'intervenait pas pendant les séances réalisées par les deux enseignantes, et donnait son point de vue en fin de séance, forte de sa bonne connaissance des élèves. Elle demandait alors aux stagiaires d'explicitier les raisons de telle activité ou de telle intervention, et avait un regard critique par rapport à l'intérêt de ces activités. Elle faisait part de temps en temps d'expériences pédagogiques passées avec ses élèves et de ses conceptions du métier d'enseignant spécialisé.

15 Le chercheur-formateur (nous-même) est un formateur de l'institut dans lequel les stagiaires reçoivent des cours. Cependant, son rôle dans l'atelier pédagogique n'est pas en priorité d'apporter des connaissances, mais d'inciter les stagiaires à avoir une certaine réflexivité par rapport à leur pratique, à leurs représentations des élèves avec des troubles envahissants du développement. Plus spécifiquement, le chercheur-formateur posait régulièrement des questions concernant l'idée que se faisaient les stagiaires des élèves avec autisme, la pertinence de l'activité élaborée pour ces élèves, le type d'approche pédagogique idéale pour ces élèves, l'intérêt que les élèves avec des troubles envahissants du développement soient scolarisés de manière plus ou moins inclusive. Les objectifs de formation par ces questions étaient en priorité la prise de conscience des schèmes et perspectives de sens concernant les élèves avec autisme et le type de pédagogie adéquate pour eux.

16 Ces entretiens post-séance entre le formateur, la coordinatrice d'Ulis et les stagiaires ont été enregistrés puis transcrits *verbatim*. Seuls les propos relevant de croyances, ou plus spécifiquement des *schèmes* et *perspectives de sens* selon l'approche théorique de Mezirow ont été conservés. Ce qui relevait de simples constats, comme ce qu'avait écrit un des élèves sur son cahier, n'a pas été retenu pour analyse. Un deuxième tri a été fait pour ne retenir que les idées relatives à notre revue de littérature (par exemple ce qui est relatif à l'inclusion). Ce qui est lié uniquement à la didactique générale, non spécifique à l'autisme, a été enlevé. Des mots/expressions clés ont été attribués aux phrases restantes. Ainsi, « comportement autistique » et « irrationalité » ont

été conférés à la phrase « Parfois, les comportements sont assez irrationnels. Ils se roulent par terre, comme ça, sans raison » Par regroupement sémantique des mots/ expressions clés ont été élaborées trois thématiques « Schèmes de sens » : autisme et scolarité, spécificité de l'autisme, inclusion d'élèves avec autisme.

- 17 A partir des premières réponses des stagiaires, le chercheur-formateur a posé d'autres questions, ou spontanément, ou en lien avec ce qui ressortait dans la transcription d'une séance de débriefing précédente, pour cerner quelles conceptions profondes, quelles perspectives de sens pouvaient être à l'origine des schèmes de sens explicites. Nous avons obtenu, à partir de la transcription des réponses des stagiaires à ces questions et en regard des trois catégories citées précédemment, deux sous-catégories des précédentes relevant des perspectives de sens : croyances relatives à la différence (sous-catégorie de « spécificités de l'autisme ») et conceptions pédagogiques (sous-catégorie de « autisme et scolarité »).

Résultats

- 18 Une fois les thématiques établies, des tableaux concernant les schèmes de sens (nous en donnons des extraits ci-dessous) ont été élaborés reprenant les propos des stagiaires (désignés par la lettre A pour la stagiaire travaillant habituellement dans un IME et B pour la stagiaire travaillant dans un Itep), séance par séance, en fonction des catégories. Les propos relevant des perspectives de sens ont été mis en gras pour les sous-catégories « croyances relatives à la différence » et « conceptions pédagogiques ».

Tableau 1 – Extraits des propos des stagiaires : spécificités de l'autisme

Séance 1	Séance 2	Séance 3	Séance 4	Séance 5
« Parfois, les comportements sont assez irrationnels. Ils se roulent par terre, comme ça, sans raison » (A)	« quel est l'intérêt de savoir compter quand on n'est pas autonome ? » (A)	« ils peuvent vraiment rien faire en autonomie » (A)	« finalement, l'âge est trompeur, il faut les considérer comme des élèves plus jeunes qu'ils ne sont » (B)	« ils fonctionnent pas comme nous, alors c'est dur, mais faut essayer de penser comme eux » (B)

Tableau 2 – Extraits des propos des stagiaires : autisme et scolarité

Séance 1	Séance 2	Séance 3	Séance 4	Séance 5
« Avec des élèves handicapés, il	« ils comprennent pas les	« ce qui serait bien pour la suite, c'est de	« il faut vraiment différencier les	« il n'est pas du tout

faut faire de l'individualisé, du sur mesure » (B)	consignes. Pourtant, on a travaillé sur la consigne, elle était claire et on l'a répétée » (A)	partir de situations de la vie quotidienne » (A)	activités, même si au fond, ils doivent faire la même chose, pour certains, il faut des adaptations » (B)	évident qu'il faut les faire passer par l'écrit, pour eux, c'est du dessin » (B)
---	---	--	--	--

Tableau 3 – Extraits des propos des stagiaires : inclusion des élèves avec autisme

Séance 1	Séance 2	Séance 3	Séance 4	Séance 5
	« c'est des élèves, ils peuvent pas aller dans des classes normales. Pour eux, c'est pas possible » (A)	« s'ils sont en inclusion, il faut absolument qu'une AVS soit à temps plein avec eux » (B)	« c'est sûr que c'est bien qu'ils soient comme ça dans un collège, comme ça, les autres du collège, ils les voient, ils savent » (B)	« là on était deux à faire classe, mais tout seul dans une classe normale, c'est pas envisageable » (A)

19 Après une première phase d'étonnement, les stagiaires sont désabusées face au faible niveau des élèves et se demandent à quoi bon toutes ces activités scolaires. Une impression angoissante de vide, d'irrationalité, de perte de repères s'empare d'elles, identifiable à un dilemme perturbateur dans l'approche de Mezirow. Cependant, elles prennent conscience que leur jugement négatif est élaboré à partir justement de leurs repères antérieurs, et qu'il va falloir en construire de nouveaux avec ces élèves. La reconnaissance, aussi bien de manière individuelle que partagée, de perspectives de sens considérant la différence comme une absence de rationalité va permettre aux stagiaires de se décentrer pour tenter de comprendre les jeunes avec autisme, et de les considérer comme susceptibles de faire des progrès.

20 Les échanges de débriefing entre les stagiaires, la coordinatrice de l'Ulis et le formateur permettent aussi aux enseignantes de conscientiser par la mise en mots leurs conceptions pédagogiques. A leurs convictions initiales que le travail en groupe, avec échanges entre pairs, est le plus riche pédagogiquement, les stagiaires basculent en faveur d'un enseignement très individualisé pour les élèves avec des troubles envahissants du développement. La reconnaissance de cette évolution soudaine de conception pédagogique les pousse à penser que des approches différenciées, mais non complètement individualisées, sont possibles à condition que les élèves soient très encadrés.

- 21 L'inclusion en classe ordinaire des élèves avec autisme, qui semblait de prime abord inenvisageable, confortant ainsi les études montrant que les enseignants sont réticents à l'inclusion d'élèves avec une déficience intellectuelle importante, serait possible à condition d'avoir des auxiliaires de vie scolaires à temps plein avec eux. Les stagiaires peuvent ainsi, comme il est indiqué dans une des phrases du processus de transformation de Mezirow, explorer de nouvelles manières d'agir. Ces évolutions en quelques séances tendraient à remettre les études sur l'immutabilité des croyances des enseignants. Les résultats de notre étude sont évidemment à relativiser, du fait que ne sont concernées que deux stagiaires, et la recherche mériterait d'être poursuivie avec d'autres enseignants en formation.

Conclusion

- 22 Si Ramel relève la pertinence d'un dispositif qui induit le travail en commun favorisant l'inclusion (2010), Prud'homme souligne l'importance d'une meilleure connaissance de soi de la part de l'enseignant (2010). L'atelier pédagogique en Ulis a permis aux stagiaires de bénéficier de ces deux dimensions, les échanges en groupe permettant la reconnaissance et la remise en cause de ses schèmes et perspectives de sens, aussi bien au niveau des croyances sur l'autisme que des conceptions pédagogiques.
- 23 L'accompagnement du formateur, qui incite à une réflexivité de plus en plus profonde, à une reconnaissance des perspectives de sens habituellement souterraines, peut aller jusqu'à inciter les stagiaires à comprendre comment leurs schèmes et perspectives de sens ont été acquises (Mezirow, 2001), ce qui peut conduire les enseignants à considérer leurs premiers pas dans l'enseignement ou même leur propre scolarité. Cet encouragement du formateur à articuler de manière réflexive vécus proches et lointains pour que les stagiaires analysent leurs propres croyances caractérise spécifiquement notre accompagnement. En outre, la présence de l'enseignante expérimentée coordinatrice de l'Ulis dans les échanges permet un partage d'expériences susceptible d'amener un exemple de développement professionnel possible, et ainsi permet ce que Mezirow nomme l'exploration de nouvelles manières d'agir, étape indispensable dans la construction de la nouvelle identité professionnelle d'enseignant spécialisé.
- 24 En ce qui concerne les transformations professionnelles et de regards sur l'inclusion, il est à souligner que notre formation s'est déroulée sur une courte période alors que des études montrent que les changements d'opinion sur le long terme concernant l'inclusion ne peuvent se faire que par des formations avec un nombre d'heures important (Gauthier & Poulin, 2006). On peut donc douter que les dernières phrases du processus de transformation de Mezirow, et la

troisième étape de Kagan, aient pu se réaliser. Aussi, le dispositif d'atelier pédagogique devrait être relayé par d'autres modules de formation allant dans le même sens pour aboutir à une réelle transformation des croyances et des pratiques. Plus généralement, une véritable formation à l'inclusion pourrait passer par l'irrigation d'un maximum de modules de formation par l'esprit inclusif (Rodrigues, 2010), avec la présence forte d'une dimension réflexive.

Bibliographie

Armstrong, F. (2001). Intégration ou inclusion ? L'évolution de l'éducation spéciale en Angleterre. *Revue française de pédagogie*, 134, 87-96.

DOI : 10.3406/rfp.2001.2774

Avramadis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion : A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.

DOI : 10.1080/08856250210129056

Barnard, J., Prior, A. & Potter, D. (2000). *Inclusion and autism : is it working ?* London : The National Autistic Society.

Benoit, H. (2004). Handicap et intégration : du détour ségrégatif à l'école inclusive. *La nouvelle revue de l'AIS*, 28, 27-33.

Berzin, C. (2007). La scolarisation des élèves en situation de handicap au collège : le point de vue des enseignants, *Carrefour de l'éducation*, 24, 3-19.

DOI : 10.3917/cdle.024.0003

Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*. Bristol : Centre for Studies on Inclusive Education.

Crahay, M. Wanlin, P. Issaieva E. & Laduron, I. (2010). Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants. *Revue française de pédagogie*, 172, 85-129.

Dickens-Smith, M. (1995). *The effect of inclusion training on teacher attitude towards inclusion*. Chicago, IL : Chicago Public Schools. (ERIC Document Reproduction Service No. ED381486).

Gauthier, D. & Poulin, J.R. (2006). L'évolution des perceptions chez les enseignants qui intègrent des élèves ayant une déficience intellectuelle, in C. Dionne & N. Rousseau (dir.), *Transformation des pratiques éducatives : la recherche sur l'inclusion scolaire* (p. 33-61), Québec : Presses de l'université du Québec,

Green, T. (1971). *The activities of teaching*. New York : McGraw-Hill.

Kagan, D. (1992). Implications of research on teacher beliefs. *Educational Psychologist*, 27/1, 65-90.

DOI : 10.1207/s15326985ep2701_6

Meijer, J.W., Soriano, V. & Watkins, A. (2006). *Education des personnes présentant des besoins particuliers en Europe. Prise en compte des besoins dans l'enseignement secondaire, Volume 2*, Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes présentant des besoins particuliers.

Mesibov, G. & Shea, V. (1996). Full inclusion and students with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 26/3, 337-346.

DOI : 10.1007/BF02172478

Mezirow, J. (2001). *Penser son expérience- Développer l'autoformation*. Lyon : Chroniques sociales.

Moussay, S. (2009). *Analyse du développement de l'activité professionnelle par le sens et par l'efficience : l'impact de la situation tutorale sur le pouvoir d'agir de trois enseignants débutants*, thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation, Université de Montpellier III.

Norwich, B. (2002) Education, Inclusion and Individual Differences : Recognising and Resolving Dilemmas. *British Journal of Educational Studies*, 50, 482-302.
DOI : 10.1111/1467-8527.t01-1-00215

Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research : cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
DOI : 10.3102/00346543062003307

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* (p. 399-424). Québec : Presses de l'université du Québec.

Ramel, S. (2010). Quel impact de l'intégration et l'inclusion scolaires sur les enseignants et enseignants, in N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (p. 383-397). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula (dir.), *Handbook of Research on Teacher Education* (p. 102-119). New York : Simon & Schuster Macmillan.

Richardson, V. & Placier, P. (2001). Teacher change. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching*. Washington, DC : American Educational Research Association.

Rodriguez, 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.

Rokeach, M. (1976). *Beliefs, attitudes and values : A theory of organization and change*. San Fransisco : Jossey-Bass Publishers.

Scruggs, T.E. & Mastropieri, M.A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/ inclusion, 1958-1995 : A research synthesis. *Exceptional Children*, 63(1), 59-74.

Sharma, U., Forlin, C., Lorman, T. & Earle, C. (2006). Pre-Service Teachers' 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.

Unesco (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris : Unesco.

Zahoric, J.A. (1987). Teachers collegial interactions : an exploratory study. *Elementary school journal*, 87, 385-396.
DOI : 10.1086/461503

Zeichner, K.M. (1989). Learning from experience in graduate teacher education. In A.Woolfolk (dir.), *Research perspectives on the graduate preparation of teachers* (p. 12-29). Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.

Notes

1 .Certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap, option « troubles importants des fonctions cognitives »

2 . Institut thérapeutique, éducatif et pédagogique

3 . Institut Médico-éducatif

4 .Certificat complémentaire pour l'adaptation scolaire et la scolarisation des élèves handicapés

Pour citer cet article

Référence papier

Recherches & Educations, 7, 2012, p. 43-54

Référence électronique

Philippe Garnier, « Une situation tutorale pour les enseignants spécialisés stagiaires », *Recherches & éducations* [En ligne], 7 | octobre 2012, mis en ligne le 15 octobre 2012, consulté le 07 janvier 2018. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheseducations/1365>

Auteur

Philippe Garnier
Université de Paris 8
EXPERICE

Droits d'auteur

Propriété intellectuelle