



Colloque Doctoral International de l'éducation et de la formation

Nantes – 25, 26 novembre 2011

Michèle Lemeunier-Lespagnol

Laboratoire CRF – CNAM Paris

michele.lespagnol@free.fr

« L'accueil en milieu scolaire ordinaire d'un enfant rencontrant des besoins particuliers : en quoi cette situation « extra-ordinaire » conduirait-elle à reconfigurer des pratiques qui deviendraient ordinaires ? »

résumé

La loi du 11 février 2005 pour « l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées » donne le droit à chaque enfant d'être scolarisé au sein de l'école la plus proche de son domicile. C'est un réel changement pour l'institution et ses acteurs, la majorité des enfants qui rencontraient des besoins particuliers étaient jusqu'ici peu scolarisés en milieu scolaire ordinaire. Comment les enseignants réagissent-ils à cette situation ? Vont-ils emprunter une démarche d'adaptation, d'acceptation voire d'appropriation à ce changement ? Notre contribution tentera de comprendre en quoi cette situation inédite conduit les enseignants à développer de nouveaux apprentissages. A cette occasion, nous nous interrogeons sur la transformation éventuelle des pratiques adaptées en pratiques génériques.

mots clés : professionnalisation, apprentissages, pratiques éducatives, handicap

Cette contribution s'inscrit dans le cadre de notre thèse en sciences de l'éducation. A partir de

nos travaux de recherche, nous tentons de comprendre comment les enseignants développent de nouveaux apprentissages face à cette situation inédite (pour certains d'entre eux) qu'est l'accueil en milieu scolaire ordinaire d'enfants rencontrant des besoins particuliers. Nous entendons par inédite une situation face à laquelle leurs pratiques habituelles ne permettent pas de résoudre les difficultés rencontrées.

Il s'agit ici de comprendre en quoi cette situation au regard de laquelle l'enseignant va vraisemblablement construire de nouveaux apprentissages, s'inscrit dans un continuum de pratiques à venir. Dans la première partie de cet article nous présenterons le contexte et les enjeux du changement institutionnel. Nous aborderons ensuite quelques éléments conceptuels qui nous permettront de lire notre matériau. Nous présenterons ensuite la méthodologie que nous avons utilisée dans le cadre de notre étude empirique, à savoir des observations et des entretiens de recherche. Nous terminerons par l'analyse des processus d'apprentissages développés par les enseignantes¹ que nous avons rencontrées et qui accueillent en milieu scolaire ordinaire des enfants rencontrant des besoins particuliers. Pour notre analyse, nous ferons référence aux *logiques de professionnalisation* développées par Richard Wittorski (2007). L'auteur définit six voies de la professionnalisation que sont les *logiques de l'action, de la réflexion et l'action, de la réflexion sur l'action, de la réflexion pour l'action, de la traduction culturelle, de l'intégration/ assimilation*. Les travaux de Philippe Bernoux (2004) nous éclaireront sur le concept d'*appropriation*. Nous compléterons cette approche théorique en nous appuyant sur les recherches conduites par DA Schön (2004), concernant la notion de *transfert réflexif*. Nous nous questionnerons également quant à l'impact de ces nouveaux apprentissages sur leurs pratiques génériques.

1. Présentation de la recherche

Pour présenter le contexte, rappelons que malgré la loi de 1975² et jusqu'en 2005³, des enfants en situation de handicap ne bénéficiaient pas de l'école pour tous. Scolariser des enfants jusqu'ici exclus du système éducatif ordinaire, est un enjeu social derrière lequel nous percevons d'autres enjeux implicites. Cette décision législative (loi de 2005) renvoie à de nobles valeurs sociales et humanistes (inclusion, non discrimination, acceptation de la différence). Mais ce changement ne pourrait-il pas également participer à la transformation des pratiques des enseignants du milieu scolaire ordinaire et au redéploiement d'une nouvelle pédagogie ?

Dans le cadre de notre travail de recherche, six enseignantes nous ont accueillie au sein de leur classe. Nous sommes reconnaissante de la confiance qu'elles nous ont témoignée. Une enseignante est en fin de carrière, quatre autres enseignantes ont près de 20 ans d'expérience, une autre enseignante a environ 10 ans d'ancienneté. Une « enseignante remplaçante », étudiante à l'IUFM et en préparation d'un master 2 en sciences de l'éducation au sein d'une Université, effectue son deuxième stage. Cette recherche qui s'appuie sur la période scolaire 2010-2011 et sur la rentrée scolaire suivante, a été menée en coopération avec quatre de ces enseignantes.

¹ La profession étant majoritairement féminine dans le premier degré, « enseignante » sera employée principalement au féminin, bien que certains professionnels soient des enseignants.

² Loi n° 75-534 - article I 112-1 - loi d'orientation du 30 juin 1975

³ Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 – pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées - version consolidée au 01 janvier 2009 – NOR : SANX0300217L

Nous avons rencontré cinq familles dont les enfants étaient, pour trois d'entre eux en maternelle (en grande section) et (pour) les deux autres en CP. Ces enfants sont accueillis actuellement en maternelle ou en école primaire (CP, CLIS⁴). Nous remercions vivement les familles pour leur participation à nos travaux universitaires. Chaque enfant bénéficie d'une reconnaissance par la MDPH⁵ de sa situation de handicap⁶. Cette étude ne traduira les résultats que sur le matériau recueilli dans le cadre de l'accueil en milieu scolaire de quatre enfants, une famille ayant déménagé au cours du premier trimestre. Ces garçons âgés de 4 à 8 ans, étaient scolarisés l'année précédente.

2. De la professionnalisation au développement professionnel

La loi de 2005 conduit l'institution à mettre en œuvre un projet personnel de scolarisation (PPS) pour ces enfants (réunions interdisciplinaires afin d'articuler l'emploi du temps et les moyens humains déployés, avec le projet personnalisé d'accompagnement). Cette démarche de scolarisation conduit l'institution à mettre en œuvre une *offre de professionnalisation* (formations continues et accompagnement des enseignants par des personnes ressources). Ce dispositif aurait-il comme incidence de *mettre en mouvement* les acteurs de l'institution, dans une *logique de professionnalisation* ? Les recherches conduites par Richard Wittorski nous permettent de comprendre quelles sont les voies de professionnalisation empruntées par les enseignantes dans une démarche de *développement professionnel*. L'auteur qualifie la notion de *développement professionnel* (2007, p. 90) comme « *une dynamique d'apprentissage au sein de l'offre* » de professionnalisation. Notre recherche a été conduite au regard de deux cadres méthodologiques.

Pour comprendre le processus de *développement professionnel*, nous avons choisi la méthodologie de l'observation car celle-ci nous semble complémentaire des entretiens de recherche que nous avons conduits en parallèle. Nous avons réalisé nos observations au sein des classes où sont accueillis les quatre enfants rencontrant des besoins particuliers. A cette occasion nous avons observé et enregistré l'activité des enseignantes. Nous nous sommes intéressée plus précisément aux interactions que l'enseignante développait avec l'enfant, avec l'AVS⁷ et avec les personnes ressources.

Nous avons effectué 21 observations (60 heures) suivies de débriefings entre janvier et juin 2011. Nous avons opté pour l'*observation participante* « *au sens strict, comme voie mixte entre participation observante et observation comme observateur* » (Arborio, Fournier, 2008, p. 29). Considérant que tout travail d'observation est perturbateur de l'activité, nous avons réalisé en parallèle 11 entretiens de recherche auprès de ces enseignantes. Ces entretiens d'une durée d'environ 40 minutes chacun, ont été enregistrés et retranscrits intégralement. Nous avons

⁴ CLIS : classe d'intégration scolaire

⁵ MDPH : maison départementale des personnes handicapées

⁶ Ces enfants ont '*une autre intelligence*', comme nous l'indique une enseignante. Certains d'entre eux ont des capacités importantes dans le domaine de la cognition, de la mémorisation. Ils persévèrent dans l'activité malgré des difficultés de concentration. Pour d'autres enfants, ils ont développé une communication non verbale en l'absence de langage et une hypersensibilité. Les situations vécues comme anxiogènes peuvent induire chez l'enfant des comportements particuliers.

⁷ AVS : assistant de vie scolaire

également menés 30 entretiens auprès des différentes personnes qui intègrent le dispositif de scolarisation (parents, directeur d'école, AVS, enseignants spécialisés...). A travers cette recherche, nous cherchons à comprendre les effets produits sur le développement professionnel de l'enseignant, par une situation inédite dans le cadre d'une activité ordinaire.

3. L'accueil de l'enfant en situation de handicap ou une adaptation au changement

Nous percevons que la loi du 11 février 2005 est vécue comme un réel changement pour l'institution⁸ et les enseignantes qui accueillent les enfants en situation de handicap en milieu scolaire ordinaire. Selon Philippe Bernoux (2004, p. 272-39) « *introduire un changement suppose un regard systémique où l'évolution d'un acteur entraîne un mouvement de tout le système de relations [...] le changement lui-même n'existera que dans la mesure où les acteurs concernés l'accepteront. Pour cela, il faut que ces acteurs accordent au changement une certaine légitimité. Sans acceptation de légitimité pas de changement* ». Induire un changement c'est demander aux enseignantes de « changer » leurs pratiques, conduisant probablement à des remaniements identitaires. Lorsque l'on s'éloigne de la maîtrise de ses pratiques et d'une certaine reconnaissance sociale, alors l'inconnu renvoie à un sentiment d'incertitude. Face à une situation inédite, la dimension de temporalité est essentielle dans le cadre de la transformation de l'activité des personnes. Tout changement s'inscrit dans un processus : y a-t-il une notion de continuité ou une transformation de l'activité pour ces enseignantes ? Comment les enseignantes que nous avons rencontrées perçoivent-elles ce changement ? Sont-elles dans un processus de *résistance, acceptation ou appropriation* (Bernoux, 2004) ?

A l'image de tout changement institutionnel, la loi de 2005 a induit de la *résistance* de la part des enseignantes. Cet auteur (2004, p. 274) précise que « *la résistance au changement est beaucoup une affaire de position dans la hiérarchie, de maîtrise de son propre travail et de son environnement* ». Ce changement, comme nous l'avons analysé, est vécu comme une « injonction valorisante » (Lemeunier-Lespagnol, 2011) qui a amené les enseignantes que nous avons rencontrées à développer des tensions identitaires. Mais quelle incidence cette situation inédite va-t-elle avoir sur le *développement professionnel* de l'enseignante ?

4. Nos principaux résultats

Notre recherche met en lumière trois temporalités entre deux rentrées scolaires (de septembre 2010 à octobre 2011). La première temporalité est définie comme une situation de « crise latente » (Lemeunier-Lespagnol, 2011). La deuxième temporalité paraît traduire une probable articulation entre deux cadres de perception. Dans la troisième temporalité, nous aborderons l'impact des pratiques adaptées sur les pratiques génériques de l'enseignante au cours la rentrée scolaire suivante.

4.1 Une situation de « crise latente »

⁸ Institution, caractérisée par Philippe Bernoux (2004, p.118), « *comme un ensemble humain jouant une fonction reconnue dans la société (la famille, l'école, les Eglises, le système juridique, etc.), qui possède une certaine autonomie, qui a une certaine durée, qui est producteur d'un ordre social et donc de valeurs plus ou moins clairement affichées, et dont les membres sont soumis à des règles communes* »

Dans la première temporalité (en septembre 2010), les enseignantes que nous avons rencontrées sont dans un processus de *résistance* (Bernoux, 2004). Il y a peur du changement et de l'inconnu ; l'enseignante est dans un questionnement sur ses pratiques, perçues comme inopérantes. Cette situation qui la conduit à s'interroger sur ses propres compétences, semble perçue comme une remise en question de sa légitimité. Les enseignantes ont retracé cette période à laquelle nous n'avons pas participé.

Ces enseignantes, dans un premier temps, sont dans une phase de « *déroute* » face à cette situation inédite qu'est l'accueil au sein du groupe classe, d'un enfant rencontrant des besoins particuliers. L'accueil d'un enfant en situation de handicap est ressenti comme une réelle difficulté par les enseignantes. Le manque de formation et de temps alloué à ce travail sont perçus comme un manque de reconnaissance. C'est dans une démarche intuitive qu'elles tentent de répondre à la gestion du groupe classe et aux besoins spécifiques de l'enfant (d'une certaine façon dans une *logique de l'action*). Notre analyse met en évidence que les enseignantes dépassent cette situation en s'inscrivant vraisemblablement dans une logique de *la réflexion sur l'action*, en quelque sorte une réflexion au regard d'une action passée.

Nous observons, dans une deuxième temporalité (variable en fonction des personnes), que la majorité des enseignantes qui ont participé à ce travail de recherche, sont dans une démarche d'accompagnement de l'AVS, que l'on pourrait qualifier de *logique de traduction culturelle par l'action*. Ici, un tiers conduit le professionnel à une mise à distance de sa pratique, par un travail réflexif. Cet échange itératif induit pour l'enseignante une nouvelle façon de penser sa pratique, comme nous allons le développer ci-dessous. Par ailleurs, des personnes ressources, enseignantes spécialisées et moniteurs éducateurs, s'inscrivent également dans une *logique de traduction culturelle par l'action* à destination de l'enseignante. Les enseignantes à travers ces interactions acquièrent des connaissances et retrouvent une certaine réassurance. Ce processus semble s'opérer dans une phase d'adaptation. Nous faisons l'hypothèse que la posture de « tuteur-tutoré » a une incidence sur le développement professionnel de ces enseignantes.

4.2 Une probable articulation entre deux cadres de perception

Nous venons de l'aborder, il s'instaure une *logique de traduction culturelle* en faveur de l'enseignante. Dans ce cadre l'enseignante spécialisée paraît jouer un rôle de « coach » en intervenant de façon ponctuelle au sein de la classe. Une enseignante explique cette situation en disant « *on ne peut pas y arriver sans quelqu'un qui nous guide/ qui nous explique [pour l'enfant] son mode de relation* ». Cette coopération se traduit par un apport de connaissances théoriques, un éclairage quant aux questionnements de l'enseignante, dans une recherche de compréhension des situations particulières spécifiques à chaque enfant. Ce travail de coopération va évoluer pour l'enseignante vers un travail réflexif sur ses pratiques. C'est au regard de l'observation de l'activité en cours, que la personne ressource va être dans un échange avec l'enseignante et l'AVS. Face à cette situation inédite, l'enseignante (non spécialisée) semble être dans une recherche d'adaptation de ses pratiques, modifiant ainsi son *cadre de perception* habituel. La notion de *cadre de perception* développée par DA Schön (1983, in Wittorski, 1997, p. 77) « *correspond à une représentation de la situation, élaborée par l'acteur à partir de ses expériences passées* ».

C'est par ce travail d'échanges, d'aller et retour avec la personne ressource, que l'enseignante va construire sa réflexion pour l'enfant qu'elle accueille, tant dans le domaine de la socialisation, que des apprentissages. Comme nous pouvons l'observer également, les enseignantes nous disent qu'elles accompagnent l'enfant dans ses apprentissages. Elles favorisent la participation de l'enfant lors des temps de regroupements et des jeux collectifs. Certaines enseignantes proposent des repères individualisés spatio-temporels (aménagement personnalisé, utilisation parfois de repères visuels à type d'emploi du temps). Afin d'éviter à l'enfant d'être confronté à l'échec, les enseignantes que nous avons rencontrées réfléchissent à un enseignement lui permettant d'être en situation de réussite ; elles énoncent les consignes de façon claire et explicite (Jordan et Powell, 1997, p. 26). Elles disent observer des signes de « *décrochage* » chez ces enfants, les conduisant à diminuer systématiquement le temps de travail proposé à la classe. Pour des enfants qui ont des difficultés d'apprentissages scolaires, les enseignantes simplifient les objectifs, en utilisant parfois une approche ludique. Elles fractionnent les consignes, adaptent les supports pédagogiques (agrandissement, supports visuels...). La concentration déployée par ces enfants pour répondre aux consignes, mais également pour s'inscrire dans des apprentissages sociaux induits chez l'enfant une grande fatigabilité. Selon Jordan et Powell (1997, p. 19), cette fatigabilité n'est pas un symptôme en soi mais elle serait la conséquence d'une concentration extrême que doit réaliser l'enfant face aux situations d'apprentissage tant social, que cognitif. Les enseignantes se questionnent face aux interactions sociales qui peuvent conduire l'enfant à manifester de vives réactions émotionnelles, voire des comportements particuliers. Ainsi elles interrogent les personnes ressources dans une recherche de compréhension, d'anticipation et de réponse à un contexte déclencheur (Jordan et Powell, 1997, p. 22, 45). Il est à noter que tout ce travail d'analyse se fait également en coopération et en interactions avec l'AVS.

Face à cette situation inédite qu'est l'accueil en milieu scolaire ordinaire, l'enseignante est « *à armes égales* » avec l'AVS. En effet l'enseignante va construire de nouvelles pratiques adaptées. Pour autant, elle s'inscrit également dans une nouvelle posture, celle de formateur. En accueillant au sein de la classe une AVS, elle s'engage dans un dispositif de tutorat. Les accompagnateurs (AVS) que nous rencontrons, souvent peu formés, nous disent participer à une première expérience professionnelle au sein d'une classe. Notre analyse met en évidence que l'enseignante est dans une *logique de traduction culturelle vis-à-vis de l'AVS*, au regard de ses connaissances pédagogiques confirmées « *elle pouvait entendre les discours pédagogiques [...] les comprendre* ». L'enseignante délègue la consigne au départ, puis tutore l'AVS dans son travail d'accompagnement de l'enfant. Elle observe l'activité et réajuste en cours d'action si elle le juge nécessaire. Il est régulier que l'enseignante et l'AVS échangent de façon informelle en fin d'activité pour une analyse à posteriori « *les situations étaient parlées [...] il y avait des moments où elle disait 'mais pourquoi ça'* ». Ces professionnelles regrettent qu'aucun temps ne soit imparti pour organiser et formaliser ce travail. C'est dans une *logique de la réflexion sur l'action et pour l'action* que l'enseignante s'inscrit, croisant ainsi son *cadre de perception* habituel et son « *cadre de perception émergent* » au regard de ces nouveaux apprentissages. Aujourd'hui nous faisons l'hypothèse que c'est l'articulation de ces deux *cadres de perception* qui permet à l'enseignante de transformer ses pratiques. Nous espérons que la poursuite de notre étude empirique longitudinale nous permettra d'infirmer ou de valider cette hypothèse.

Il semble donc en fin d'année scolaire (juin 2011), que les enseignantes que nous avons rencontrées soient en quelque sorte dans une *acceptation* de la situation, comme le définit

Bernoux (2004, p. 274) « conditionnée par le besoin qu'a chaque acteur de savoir approximativement où le changement va le conduire ». L'une d'entre elles nous précise avoir moins d'appréhension « on connaît mieux maintenant ». Pour autant, dans une troisième temporalité, quelle est l'influence pour l'enseignante de « ces/ses » pratiques adaptées sur ses pratiques génériques ?

4.3 L'impact des pratiques adaptées sur les pratiques génériques

Dans cette troisième temporalité qu'est la rentrée scolaire suivante (septembre 2011), nous tentons de comprendre l'influence des pratiques adaptées sur les pratiques génériques de ces enseignantes. Nous préférons définir ces/ses pratiques dites « spécialisées » en tant que pratiques « adaptées ». En effet, nous ne souhaitons pas créer de confusion avec l'enseignement spécialisé par lequel l'enseignant est formé à la connaissance du handicap. Nous cherchons à comprendre si ces pratiques adaptées sont spécifiques ou génériques. Nous entendons par spécifique « un savoir enseigné/appris » et générique « un processus d'enseignement ou d'apprentissage » (Mercier, Schubauer-Leoni, Sensevy, 2002).

Face à une situation inédite pour laquelle les pratiques habituelles de l'enseignante sont inopérantes, un processus de *développement professionnel* paraît s'instaurer. Une collègue avec qui nous avons travaillé nous expliquait en juin, que face à un handicap « qui n'est pas visible [...] il a fallu se dépatouiller ». Elle nous dit avoir acquis des connaissances à partir de la relation de coaching mis en place par la personne ressource. Elle précise que le travail réflexif a conduit à une mise à distance de sa pratique, lui permettant de voir la situation sous un autre prisme et d'acquérir de nouvelles « clés pédagogiques sur la différenciation ». Pour autant, elle mentionne en fin d'année scolaire, que cette nouvelle situation professionnelle ne change pas fondamentalement ses pratiques pédagogiques. En septembre 2011, elle constate que l'accueil d'un enfant rencontrant des besoins particuliers a « réveillé » ou réactivé d'anciennes pratiques utilisées puis « mises de côté [...] une pédagogie différenciée⁹ ». Pour cette nouvelle rentrée, cette enseignante nous dit « vouloir faire un aménagement de sa classe [...] pour faire des groupes de besoins ». C'est dans cette *logique de réflexion sur et pour l'action*, qu'elle paraît s'orienter vers une réflexion sur ses pratiques génériques, dans un processus de *développement professionnel*.

Le discours d'une autre collègue nous éclaire sur ce processus en construction « c'est vraiment enrichissant et ce qui faisait peur au départ/ on se disait mais comment on va s'y prendre/ en fait ça se fait de manière naturelle tout au long de l'année ». En fin d'année scolaire, cette autre enseignante semble dans une *acceptation* de la situation d'accueil d'enfants rencontrant des besoins particuliers. Elle a pu vaincre la peur de l'inconnu et son « premier sentiment d'inaptitude ». Dans le cadre de cette nouvelle rentrée scolaire cette enseignante accueille également un enfant en situation de handicap, elle nous dit « ça ne me fait plus peur [...] il faut que je construisse un emploi du temps pour lui/ c'est pas grave ça sera pour les autres aussi/ avec des pictogrammes ». Il semble que cette enseignante soit aujourd'hui dans un

⁹ Jean-Marie Gillig (1999, p. 49) précise que « toute pédagogie doit naturellement être adaptée aux différences individuelles, ce qui laisse entendre que l'adjectif « différencié » apposé au substantif « pédagogie » ne signifie qu'un renforcement sur un point caractéristique de la démarche, et ne saurait spécifier une sorte de marque déposée d'une pédagogie à label particulier ».

processus d'*appropriation* de ses pratiques adaptées antérieurement. Bernoux (2004, p. 42), définit le concept d'*appropriation* ainsi « *s'approprier un travail c'est lui donner un sens, pouvoir le négocier et le modifier. Sans appropriation, aucune organisation ne peut fonctionner* ».

Le travail poursuivi dans le cadre de sa précédente expérience professionnelle, en réponse aux besoins particuliers de l'enfant, a conduit vraisemblablement l'enseignante à développer la compréhension du sens donné à ses nouvelles pratiques spécifiques. Elle s'appuie sur ses nouveaux apprentissages, un nouveau *cadre de perception* en quelque sorte. Elle cherche à s'adapter à cette deuxième situation qui n'est pas identique (chaque enfant étant différent) mais qui « fait écho » à la situation vécue antérieurement. Notre analyse s'inscrit dans la réflexion de Schön où le *transfert réflexif* de pratiques adaptées spécifiques. La notion de *transfert réflexif* a été développée en 1994 par DA Schön. Il en donne la définition suivante « *à partir de l'examen de son savoir et réflexion-en-action manifestés dans un épisode particulier de sa pratique, le praticien peut formuler une description susceptible d'être appliquée à d'autres cas* » (Schön, 2004, p. 218). Pour un autre enfant ayant des besoins spécifiques, il semble que se soit un *ensemble de principes semblables* en réponse à une situation précise, ici le besoin de repères spatio-temporels. Même si nous pensons que chaque enfant a besoin dès son plus jeune âge de repères spatio-temporels, il n'en reste pas moins que cet enfant qui rencontre des besoins particuliers, est d'autant plus vulnérable à l'absence d'information. L'indication par anticipation des activités quotidiennes est essentielle, sans pour autant qu'il y ait nécessité de s'inscrire dans une démarche comportementaliste difficilement généralisable (Jordan et Powel, 1997, p. 34). Selon l'auteur (Schön, 2004, p. 219), il n'est pas envisageable de parler de pratiques généralisées au regard d'un *transfert réflexif*, mais plutôt du « *développement d'un ensemble de principes semblables, chacun adapté à une situation particulière dans laquelle il est testé [il ne s'agit pas d'être dans la] reproduction, mais la ré-invention de la pratique originale* ». Il convient alors de réajuster ses nouvelles pratiques dites « adaptées », spécifiques à la situation particulière de l'enfant.

Pour une autre collègue, revenons sur les quelques mois précédents où cette enseignante nous disait « *en début d'année [...] c'était terrible [...] je faisais comme je pouvais* ». Les mois passant, l'enseignante « *comprendait mieux la situation* », traduisant également un processus d'*acceptation*. Cette enseignante nous expliquait que le travail réflexif lui avait permis de « *formaliser* » la situation dans une prise de recul. Elle espérait ainsi pouvoir « *l'utiliser / le reproduire* » avec d'autres enfants. Aujourd'hui, elle nous précise qu'elle vient d'accueillir, dans le cadre de cette nouvelle rentrée scolaire (septembre 2011), un enfant qui « *a des difficultés réelles (silence)* ». Elle nous explique que la situation vécue antérieurement lui permet de « *mieux comprendre* » la situation du jour « *on se fait plus confiance/ on est moins dans le forcing généraliste/ du tout le monde/ en même temps/ tout de suite* ». Elle nous dit être « *plus souple/ plus compréhensive [...] on se laisse plus de temps* ». La notion de *transfert réflexif* s'entend au regard de la prise en considération de la situation particulière de cet enfant. Il ne s'agit pas ici précisément de transférer des pratiques adaptées spécifiques, mais d'aborder cette nouvelle situation avec une approche réflexive, comme travaillée antérieurement. L'enseignante reproduit une *logique de réflexion sur l'action, un ensemble de pratiques semblables*, vraisemblablement en écho à la situation professionnelle précédente. Comme nous l'avons entendu de cette enseignante « *on est dans une pédagogie différenciée sans s'en rendre malade [...] puis que tous les enfants sont différents/ ça veut pas dire que c'est simple/ mais c'est naturel* ». Nous pouvons comprendre que le processus d'*appropriation* de nouvelles

pratiques « adaptées » s'inscrit dans une analyse individuelle des besoins de l'enfant. Cette enseignante semble avoir construit un autre *modèle d'action* (Argyris et al., 1987) induisant une certaine aisance quant à ses pratiques quotidiennes. Nous entendons que ses pratiques « adaptées » développées au regard des besoins particuliers de l'enfant en situation de handicap colorent ses pratiques génériques mises en œuvre pour la scolarisation d'enfants perçus en situation de difficultés.

La quatrième enseignante qui a « travaillé dans une école à pédagogie différente » avec des enfants rencontrant des besoins particuliers, nous dit être en recherche quotidienne de pratiques « à ajuster pour que ça marche ». Cela signifierait-il que lorsque l'enseignante est déjà inscrite dans un travail de différenciation, le *transfert réflexif* est moindre car l'*appropriation* d'une pédagogie adaptée à chaque enfant est le fondement de sa pratique générique quotidienne ? Son processus de développement professionnel s'inscrirait-il alors dans une *logique de la réflexion sur l'action*, en corrélation avec son expérience antérieure ? Comme nous venons de le présenter, l'enseignante qui travaille en milieu scolaire ordinaire semble être dans une *logique de développement professionnel*. Nous percevons que la situation professionnelle contribue à enrichir le *patrimoine historique* (Schwartz, 2003) de chacune d'entre elles. Nous avons travaillé avec quatre enseignantes qui avaient des parcours différents, pour autant il apparaît que plus l'enseignante a l'expérience de situations semblables, moins elle paraît rencontrer de difficultés. Il nous semblerait intéressant d'approfondir ce questionnement dans le cadre de nouvelles recherches, en utilisant le dispositif complexe d'autoconfrontation.

Conclusion

Face à une situation inédite dans le cadre de son activité ordinaire, l'enseignante se « débrouille » dans une démarche intuitive. Dans un second temps, et au regard d'un travail de coopération avec les personnes ressources, elle semble construire des pratiques « adaptées » spécifiques pour répondre aux besoins particuliers de l'enfant en situation de handicap qu'elle accueille dans sa classe. Les enseignantes, qui rencontrent pour la première fois un enfant ayant des capacités mais également un développement particulier, s'inscrivent vraisemblablement dans différentes *logiques de professionnalisation* (*logique de l'action*, *logique de réflexion sur/ pour l'action* et *logique de traduction culturelle pour l'action*) (Wittorski, 2007).

L'enseignante paraît construire des apprentissages (pratiques adaptées) à partir du travail de coopération avec les personnes ressources (coaching) dans une *logique de traduction culturelle*. Elle développe également la mentalisation de ses pratiques génériques (pédagogiques) dans le cadre d'une démarche de tutorat à destination de l'AVS (également dans une *logique de traduction culturelle*). Nous pouvons penser que dans sa pratique quotidienne, l'enseignante va s'inspirer de son nouveau *cadre de perception* (ses pratiques adaptées spécifiques) et renforcer son *cadre de perception* initial (ses pratiques génériques pédagogiques). Nous faisons l'hypothèse que c'est l'articulation de ces deux *cadres de perception* (Schön, 1983) qui permet à l'enseignante de construire un *nouveau modèle d'action* (Argyris et al., 1987) ou plus exactement un *ensemble de principes semblables* (Schön, 2004).

L'accueil d'un enfant en situation de handicap est vécu comme un changement induisant les premières semaines une notion « une crise latente ». Nous avons pu analyser qu'au fil de l'année scolaire, l'enseignante s'inscrit dans un processus d'*acceptation* puis d'*appropriation* (Bernoux, 2004) de cette situation qualifiée par toutes les enseignantes comme « *difficile* » mais « *enrichissante* ».

Il semble pour certaines enseignantes, qu'un *transfert réflexif* (Schön, 2004) s'opère. Dans le cadre de cette nouvelle rentrée scolaire, elles nous disent utiliser facilement *des principes semblables* (Schön, 2004). Pour un autre enfant accueilli en situation de handicap, des pratiques spécifiques seront réinvesties. Pour un enfant qui rencontre des difficultés, ce sont les pratiques génériques qui seront remobilisées. Chaque enfant a des besoins spécifiques, il n'en reste pas moins que certaines enseignantes semblent tendre vers une adaptation aux besoins individuels de l'enfant en réactualisant ou en développant de nouvelles pratiques génériques. Des éléments de l'expérience antérieure paraissent impacter sur les pratiques actuelles de l'enseignante. La seconde partie de notre recherche (année de scolarisation 2011-2012) nous permettra de comprendre comment des enseignantes spécialisées (option E et option D) sont dans un *développement professionnel* au regard de l'accueil d'un enfant (en CP) ou de plusieurs enfants (en CLIS) en milieu scolaire ordinaire.

Bibliographie

ARBORIO A-M et FOURNIER P. (2008), *L'enquête et ses méthodes. L'observation directe*, Barcelone, Armand Colin.

BERNOUX P. (2004), *Sociologie du changement dans les entreprises et les organisations*, Paris, Seuil.

FUSTER P. et JEANNE P. (2009), *La scolarisation des enfants en situation de handicap*, Paris, Berger-Levrault.

GILLIG J.M. (1999, 2001), *Les pédagogies différenciées. Origine, actualité, perspectives*, Belgique, De Boeck.

JORDAN R. et POWELL S. (1997), *Les enfants autistes les comprendre, les intégrer à l'école*, Paris, Masson.

LEMEUNIER-LESPAGNOL M. (2011), *De la professionnalisation au développement professionnel de l'enseignant face à une situation de « crise latente ». Un nouveau défi pour l'enseignant, l'accueil en milieu scolaire ordinaire d'un enfant rencontrant des besoins particuliers*. Actes du colloque crise et/en éducation. Université de Nanterre. AECSE <http://colloque-crise-aecse-2011.eu/communications/liste?member=A6109>

MERCIER A., SCHUBAUER-LEONI M.I. et SENSEVY G. (2002), *Vers une didactique comparée*, *Revue française de pédagogie*, N° 141, pp. 9-11.

SCHÖN DA. (2004), *A la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes* in *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, Puf.

WITORSKI R. (1997), *Analyses du travail et production de compétences collectives*, Paris, l'Harmattan.

WITORSKI R. (2007), *Professionnalisation et développement professionnel*, Paris, l'Harmattan.

