

Incertitudes de l'éducation inclusive

Obstacles ou moteurs pour la formation des enseignants ?

Magdalena Kohout-Diaz

DANS **SPIRALE - REVUE DE RECHERCHES EN ÉDUCATION 2017/2 N° 60** , PAGES 71 À 87
ÉDITIONS **ASSOCIATION POUR LA RECHERCHE EN ÉDUCATION**

ISSN 0994-3722

DOI 10.3917/spir.060.0071

Date de mise en ligne : 02/02/2020

Article disponible en ligne à l'adresse

<https://shs.cairn.info/revue-spirale-revue-de-recherches-en-education-2017-2-page-71?lang=fr>



Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...
Scannez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.



Distribution électronique Cairn.info pour Association pour la Recherche en Éducation.

Vous avez l'autorisation de reproduire cet article dans les limites des conditions d'utilisation de Cairn.info ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Détails et conditions sur [cairn.info/copyright](https://shs.cairn.info/copyright).

Sauf dispositions légales contraires, les usages numériques à des fins pédagogiques des présentes ressources sont soumises à l'autorisation de l'Éditeur ou, le cas échéant, de l'organisme de gestion collective habilité à cet effet. Il en est ainsi notamment en France avec le CFC qui est l'organisme agréé en la matière.

INCERTITUDES DE L'ÉDUCATION INCLUSIVE

OBSTACLES OU MOTEURS POUR LA FORMATION DES ENSEIGNANTS ?

Résumé : L'article présente une enquête menée auprès de 38 étudiants de première et seconde année de la mention Professorat des Écoles du master des Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation, qui fréquentent le séminaire Éducation inclusive et diversité : scolariser les élèves à besoins éducatifs particuliers. Nous partons du constat que les incertitudes des métiers de l'enseignement concernant l'éducation inclusive sont générées par des injonctions paradoxales concernant l'analyse et l'interprétation des besoins éducatifs : les enseignants aspirent à s'orienter suivant des nosographies médicales et neuro biologiques qui les dépossèdent de leur expertise propre. Nous faisons l'hypothèse que la recherche professionnelle est une voie privilégiée pour questionner les situations et les pratiques pédagogiques afin de construire un style pédagogique propre. Les résultats suggèrent qu'il reste du chemin à faire pour clarifier ces objectifs auprès des étudiants.

Mots-clefs : éducation inclusive, incertitudes, recherche, formation, médicalisation.

L'incertitude, c'est le caractère de ce qui n'est pas assuré, qui est imprévisible, mal connu. Mais elle désigne également l'état d'une personne qui doute (Rey, 2000 : 681). Si une remise en question des fondements de la métaphysique dans ses rapports avec la science est typique de la pensée du XVII^e siècle, le *cogito ergo sum* cartésien¹ représente sans doute l'un des paradigmes fondamentaux d'une analyse des fonctions de l'incertitude dans les processus de constitution des sciences et des techniques. Rappelons en effet — en suivant l'analyse qu'en propose J. Lacan en 1949 — que l'argument du *cogito* ne parvient pas à établir *in fine* la maîtrise par l'homme de sa propre pensée. Tout au contraire, l'*ergo [donc]* se révèle en être le terme crucial, en tant qu'opérateur nécessaire pour indiquer le lien entre l'être et la pensée. *Ergo* démontre en creux un *dubito*, une incertitude consubstantielle de la pensée. Si le projet cartésien échoue dans sa prétention à fonder pour le *cogitans* un amarrage ferme, il ouvre à partir de cette incertitude le champ de l'exploration scientifique et de la production des savoirs par un sujet divisé, celui qui s'éloigne des certitudes métaphysiques fournies par le discours religieux pour essayer de suturer sa faille autrement, dans la science par exemple. Une nouvelle conception du monde permet alors de concevoir des « sciences de l'homme » — au prix d'une objectivation du sujet dans les sciences, notamment celles de la gestion et du management ravalées à l'exercice d'une bureaucratie, y compris dans l'éducation (Derouet, 2000).

¹ Descartes R. (1641) *Méditations métaphysiques, Méditation seconde*. Paris : G. F. (2009).

Entrer par un tel cadrage métaphysique peut bien entendu paraître rebutant. Cela nous situe pourtant au cœur du paradoxe lié aux incertitudes professionnelles de l'acte d'enseigner : le rapport du maître au savoir est un rapport à un « manque irrémédiable et constituant, où risquent de s'engloutir les rêves des deux autres conceptions possibles, ceux du Tout savoir et l'idéal – besogneux – d'un savoir suffisant » (Wajeman, 1982 : 275-276).

C'est autour de cette subversion épistémologique (*cogito/dubito*, Marion, 1975) que s'articule notre perspective, qui propose d'envisager l'incertitude croissante des métiers de l'enseignement comme le ressort inaperçu de leur créativité. Pour ce faire, nous nous concentrons sur la formation initiale des enseignants à l'éducation inclusive, qui est du fait de la diversité des situations, un indicateur privilégié de leur rapport aux incertitudes liées à la variété bigarrée du réel². Dans le contexte actuel, où la mutation institutionnelle des formations à l'inclusion³ se développe et s'accélère⁴, il convient de souligner que l'inclusion, l'inclusion scolaire et l'éducation inclusive ont des significations un peu différentes : si l'inclusion désigne un « nouveau rapport à la diversité » et éventuellement « une manière de faire société », l'inclusion scolaire, elle, « met l'accent sur l'accès physique à l'école et sur l'adaptation de l'élève aux normes de celle-ci au détriment des diverses dimensions intervenant dans l'adaptation de l'école à la diversité des profils éducatifs » (Ebersold *et al.*, 2016). L'éducation inclusive est plus articulée aux travaux internationaux et à une perspective d'éducation globale : « L'éducation inclusive est fondée sur le droit de tous à une éducation de qualité qui réponde aux besoins d'apprentissage essentiels et enrichisse l'existence des apprenants. Axée en particulier sur les groupes vulnérables et défavorisés, elle s'efforce de développer pleinement le potentiel de chaque individu. Le but ultime de l'éducation de qualité inclusive est d'en finir avec toute forme de discrimination et de favoriser la cohésion sociale. » (UNESCO, 2017)

Hormis la référence introductive à la métaphysique cartésienne à laquelle invite immédiatement le concept d'incertitude, le cadre théorique des analyses proposées ci-après s'appuie sur les travaux de référence concernant les objets suivants : l'éducation inclusive et les besoins éducatifs particuliers (Warnock, 1978 ; Plaisance, 1999 ; Monfroy, 2002 ; Armstrong 2003 ; Ebersold, 2009 ; Molinier *et al.*, 2009 ; Desombre *et al.*, 2013 ; Ramel, 2010 & 2014 ; Ebersold *et al.*, 2016), la santé mentale et le soin (Tronto, 1993 ; Noddings, 2005 ; Lane, 2009 ; Landman, 2013 ; Langlois, 2015), la professionnalité et le rapport au savoir des enseignants

² La liste des compétences que les professeurs, professeurs documentalistes et conseillers principaux d'éducation a été publiée au BO du 25 juillet 2013. L'une d'elles est : « construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves. »

³ La notion de scolarisation inclusive a été formulée pour la première fois dans la loi d'orientation et de programmation pour la Refondation de l'école de la République, le 8 juillet 2013 en ces termes : « le service public reconnaît que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser. Il veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans distinction. »

⁴ Nous pouvons évoquer par exemple la parution en février 2017 des textes de cadrage régissant le nouveau CAPPEI (Certificat d'aptitude pédagogique aux pratiques de l'éducation inclusive) remplaçant le CAPA-SH (1^{er} degré) et le 2CA-SH (2nd degré). Cette certification unique de la formation professionnelle spécialisée des enseignants vise à répondre aux objectifs d'une école inclusive fixés le 8 juillet 2013 par la loi pour la Refondation de l'École. Elle concerne l'enseignement spécialisé (formation continue) mais s'articule aussi aux objectifs de la formation initiale de tous les enseignants dans le cadre du tronc commun du master MEEF (métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation) délivré par les ESPE.

(Hirschhorn, 1993 ; Charlot, 1999 ; Bautier *et al.*, 2000 ; Derouet, 2000 ; Périer, 2004, 2013, 2016 ; Vermeersch, 2004 ; Cifali, 2005 ; Perrenoud *et al.*, 2008 ; Clanet, 2009 ; Altet, 2009 ; Wittorski, 2009 ; Perez-Roux et Salane, 2013). Ce cadre théorique spécifique s'efforce à la fois d'être au plus près des objets étudiés, d'assumer un style original centré par des approches qualitatives et de contribuer au développement des travaux sur l'éducation inclusive.

L'école inclusive est une injonction institutionnelle de plus en plus pressante pour les enseignants et pour leurs partenaires professionnels mais sa mise en œuvre concrète les laisse la plupart du temps démunis, surtout en début de carrière. Le constat n'est pas nouveau mais perdure : « La complexité, l'encyclopédisme, l'absence de cohérence que l'on retrouve sous une forme plus ou moins accusée dans la plupart des programmes, font qu'ils n'apparaissent plus aux enseignants comme des textes auxquels ils peuvent se référer, mais seulement comme des contraintes. [...] Loin de réduire l'incertitude sur ce que doit être le contenu de l'enseignement, ils contribuent à l'alimenter » (Hirschhorn, 1993 : 209).

Concernant l'éducation inclusive, l'incertitude porte spécialement sur la justesse des interprétations des difficultés des élèves, des besoins éducatifs particuliers, des situations de handicap, et – plus généralement – de toutes les différences, de toute la variété des situations spécifiques.

Pour les formateurs, accompagner ces doutes et ces tâtonnements est un véritable défi, qui peut être relevé avec bénéfice — nous en faisons l'hypothèse — dans le cadre d'une articulation plus claire et plus serrée encore entre les pratiques, les questionnements et les innovations. Notre propos rejoint ici des interrogations déjà identifiées (Perrenoud *et al.*, 2008) mais qui demeurent problématiques (Clanet, 2009) : quels sont les liens entre les recherches, les pratiques professionnelles et les formations des enseignants ? Lorsqu'elles sont précisées, ces relations ouvrent sur des conflits entre les savoirs issus de la recherche et ceux issus de l'expérience (savoirs à enseigner, *pour* enseigner, *sur* enseigner ou savoirs de la pratique, Altet, 2009 : 21). Elles oscillent entre la juxtaposition ou la rencontre (rien n'est dit sur la nature de l'articulation) et l'injonction d'une application pratique des conclusions d'enquêtes où la formation comme la pratique se présentent « sous la tutelle » de la recherche (Clanet, 2009 : 12), dont pourtant « l'incapacité à influencer efficacement les savoirs professionnels mobilisés dans la pratique » a été relevée (Altet, 2009 : 23).

S'il y a lieu de distinguer les logiques de la recherche et celles de la formation (Altet, 2009 : 22), la recherche dite *professionnelle* ne peut être scientifiquement disqualifiée du seul fait d'être réflexive, contextualisée, et/ou centrée sur les pratiques professionnelles du métier d'enseignant. L'incertitude liée au *dubito* de l'enseignant indique bien la voie d'une fécondité à la fois pour l'élaboration d'une posture inclusive et pour le travail du chercheur. L'un des principaux objectifs de la maîtrise de la formation, à savoir la sensibilisation à la recherche, y prend d'ailleurs tout son sens : « Une des spécificités de cette réforme est la place nouvelle donnée à la recherche, non par juxtaposition, mais par intégration au profit de l'objectif de formation. Pour cela, le mémoire recherche devrait pouvoir être plus axé sur cette approche réflexive nécessaire sur la pratique du métier. » (Jolion, 2011 : 14). Il ne s'agit donc pas ici de traiter de l'indiscutable déconsidération des métiers de l'enseignement en tant qu'elle aboutit à des incertitudes préjudiciables à une non moins indiscutable crise des vocations (Périer, 2004, 2016). Nous en cherchons plutôt les formes et les facteurs endogènes pour comprendre en quoi ces incertitudes sont une voie pour le développement des recherches en éducation, dont l'articulation avec la formation des enseignants ne semble pas encore

tout à fait établie : « Notre école est pleine de ressources, la question est de savoir comment généraliser ce qui marche, comment lever les blocages, comment mieux soutenir les équipes qui innoveront et comment ensuite passer de « l'innovation à la transformation ». On sait aussi ce qu'il faut faire grâce à la recherche en éducation, insuffisamment utilisée dans notre pays, or cette recherche produit des résultats qui devraient désormais guider notre action collective » (Delahaye, 2016). Ce point – qui constitue un des problèmes centraux de notre travail – a été particulièrement sensible au moment de la mastérisation : « Le cahier des charges de la formation des maîtres reste insatisfaisant sur cette question de la nécessaire articulation de la formation des maîtres avec la recherche. La création de ces masters spécifiques est donc l'occasion de reposer cette question de la mise en œuvre de l'articulation avec la recherche » (Jolion, 2011 : 32). Nous faisons l'hypothèse que s'il convient de distinguer les recherches *sur* l'éducation des recherches *en* éducation menées par les professionnels eux-mêmes, le caractère scientifique ne semble pas pouvoir être réservé aux seuls travaux du premier type. La recherche scientifique sur l'activité en formation modifie l'espace de formation qui lui-même nourrit la recherche scientifique en retour : distinctes, elles n'en sont pas moins articulées (Ria & Veyrunes 2009 : 94). Il va sans dire que cette hypothèse engage la conception même des sciences humaines et sociales de l'éducation à l'encontre du mouvement de l'« *Evidence based education* » inspiré du modèle médical (Rey, 2014 : 7).

C'est ce que nous nous efforcerons de montrer, après avoir rappelé dans quel contexte spécifique se développe l'incertitude professionnelle des enseignants à propos de l'éducation inclusive. Ce terme, comme élément significatif des rhétoriques éducatives globales (UNESCO, 1990, 1994, 2000, 2005, 2009, 2014, 2017) confronte en effet les enseignants à une grande confusion entre les injonctions, les dispositifs, les processus et les pratiques pédagogiques concrètes : confusion entre besoins éducatifs particuliers et besoins de santé ; diversités et altérités hétéroclites et exponentielles dont les listes s'allongent, constituant des agrégats parfois relativement peu cohérents ; positions institutionnelles floues à l'égard de la fonction d'interprétation des enseignants à l'égard des besoins éducatifs occasionnés par les troubles, les maladies ou les handicaps.

Nous présenterons dans un second moment le cadre méthodologique de l'enquête qualitative, qui consiste dans la passation de questionnaires anonymes auprès de 38 étudiants de première (n = 23) et de seconde année (n = 15) inscrits dans un séminaire de recherches sur l'éducation inclusive. La passation a été suivie d'entretiens collectifs. Si les données récoltées ne sont pas représentatives d'un point de vue statistique, elles visent à établir les axes d'une enquête plus ciblée.

Les résultats donnent en effet un premier aperçu des formes et des facteurs d'incertitude liés à l'interprétation des difficultés scolaires. Il y a notamment un grand embarras dans le maniement des nosographies psychopathologiques, en lien avec la nécessité de différencier et d'adapter les pratiques pédagogiques. Les voies d'une formation à l'inclusion sont esquissées avec richesse et précision mais sans aucune évocation spontanée des fonctions de la recherche en éducation dans l'élaboration d'une posture professionnelle inclusive. Ces fonctions sont perçues de manière relativement floue, concentrées sur les causes des symptômes ou encore axées sur l'inventaire ou la validation des stratégies d'adaptation préconisées.

**D'UNE POSTURE PÉTRIFIÉE
À L'INVENTION ÉDUCATIVE :
FAIRE DE L'INCERTITUDE
SA POSTURE PROFESSIONNELLE ?**

« Cette incertitude de la pratique accompagne un certain sentiment de dévalorisation face aux certitudes théoriques, qui sont d'ailleurs souvent imaginaires elles aussi. Ces incertitudes, ces dévalorisations, peuvent ouvrir la voie à ce qui a été qualifié avec élégance de symptôme pour l'institution qui revient toujours, dans des formes variées, à un appel plus ou moins déguisé à quelque vaine et hasardeuse recherche de lettres de noblesse » (Miller, 2003). La formation en alternance expose les enseignants à la responsabilité singulière d'articuler un savoir académique dispensé de façon plutôt magistrale et une expérimentation professionnelle accompagnée lors des stages. La dialectique entre des certitudes imaginaires et des doutes inhérents à toute confrontation au réel fait l'une des difficultés centrales et durables de la formation. Elle fait symptôme pour les Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation, tout comme le fit naguère pour les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres et les Écoles normales, pris dans le diagnostic général du déclin des institutions (Dubet, 2002).

Concernant l'éducation inclusive qui est notre objet, cette dévalorisation et cette incertitude se fixent sur un aspect spécifique, tout en s'articulant aux problématiques générales qui traversent l'école française. L'école inclusive est une école pour tous les élèves, une école démocratique en droit mais encore trop inégalitaire et ségrégative en fait (Delahaye, 2013). Les enseignants ne sont pas cliniciens et pourtant, c'est bien une compétence casuistique fine (Passeron & Revel, 2008) qui est nécessaire pour réaliser l'adaptation au cas par cas des activités pédagogiques à des besoins éducatifs particuliers (occasionnés par des difficultés d'apprentissage d'origine variée, OCDE 1995), surtout s'ils sont étayés par exemple sur des troubles mentaux⁵. Comment définir les besoins des élèves sans une connaissance fine de leur diversité et/ou des troubles⁶ sur lesquels sont indexés les besoins éducatifs ? Si l'intention initiale de l'introduction par le législateur de la notion de *besoins éducatifs particuliers* (*special educational needs*, Warnock, 1978) dans les textes d'orientation éducative britannique, européenne et puis mondiale, était de valoriser une approche situationnelle et non médicale des difficultés, une approche par désavantages occasionnés, sans appui sur la catégorie réifiée des handicaps et des troubles⁷, l'approche ne s'est pas implantée (Ebersold,

⁵ Les troubles de la lecture, de l'écriture, du calcul, du langage oral en plus des troubles du spectre autistique, de l'attention, des conduites etc. Voir la traduction française du *DSM-5, Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux*, éditée par Elsevier-Masson. Le manuel de 1 200 pages est paru le 17 juin 2015.

⁶ Depuis 2004 et sans que la liste n'ait été revue ou abrogée, voici les types d'élèves réputés avoir des besoins éducatifs particuliers : élèves handicapés, atteints d'un trouble du langage, d'un trouble de la santé, adolescents faisant l'objet d'une mesure judiciaire, en rupture scolaire, enfants intellectuellement précoces, élèves allophones nouvellement arrivés, enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs. Source : *BOEN* « Dossier Documentaire. L'enseignement pour les élèves à besoins éducatifs particuliers ».

Accessible sur <http://cache.media.education.gouv.fr/file/40/5/1405.pdf> (Consulté le 28/12/2016).

⁷ M. Warnock, promouvant le concept *des besoins éducatifs particuliers*, les définit en 1978 de la manière suivante : « En termes très généraux, le besoin éducatif spécial est susceptible de prendre la forme d'une ou de plusieurs des conditions suivantes : (i) la mise à disposition de moyens spéciaux d'accès aux enseignements par le biais d'équipements, d'installations ou de ressources spéciaux, la modification du milieu, ou des techniques pédagogiques spécialisées ; (ii) la mise à disposition d'un programme spécial ou modifié ; (iii) une attention particulière à la structure sociale et au climat émo-

Plaisance & Zander, 2016). Les besoins restent déduits des troubles, voire des pathologies mentales et plus généralement des dérogations à la norme, définies de manière de plus en plus floue (Lane, 2009 ; Desombre *et al.*, 2013 ; Landman 2013 ; Langlois, 2015). Le nouveau référentiel de compétences du CAPPEI (Certificat d'Aptitude Professionnelle aux Pratiques de l'Éducation Inclusive) paru en février 2017 évoque d'ailleurs explicitement la « fonction d'expert de l'analyse des besoins éducatifs particuliers et des réponses à construire » de l'enseignant et propose essentiellement des entrées par troubles (psychiques, des fonctions cognitives, des apprentissages et du langage, du spectre autistique, sensoriels ou moteurs)

Cela produit un flou important quant à la posture professionnelle à adopter à l'égard des difficultés scolaires et plus globalement à l'égard de toute situation considérée comme différente de l'attendu : doit-on être un psychologue amateur, au rabais, un connaisseur des troubles mentaux et de santé ? Sur quel type de savoirs et de compétences étayer son interprétation et son expertise ? Les questions sont éthiques mais aussi épistémologiques : les enseignants n'ignorent pas que pour interpréter les conduites des élèves et les situations d'apprentissage, ils mettent en jeu des significations où ils sont eux-mêmes profondément impliqués et même qui orientent par leur équivoque vers un sens opaque et impossible à saisir, au-delà des catégories dont ils éprouvent vite les limites. Ce flou et cette tension, en situation professionnelle, entre devoir et ne pas pouvoir (l'inverse étant aussi vrai) établir un diagnostic psychopathologique voire (para)médical des difficultés scolaires, occasionne chez les enseignants des incertitudes importantes, surtout à l'entrée dans le métier, en France mais aussi dans d'autres pays (Ramel, 2010, 2014).

Depuis le début des années deux mille⁸, de nombreux formateurs et/ou enseignants font le constat d'une mise à mal de leurs fonctions par cette diffraction des difficultés scolaires dans le contexte inclusif, ouvrant à une crise des identités chez les professionnels de l'éducation (Dubar, 2000 ; Perez-Roux & Salane, 2013). Cependant, la recherche s'est relativement peu emparée de ces problématiques, tout comme le discours académique, pourtant pris par exemple en étau entre, d'une part les pressions des associations de parents d'enfants (Hyper supers, TDA/H France, APEDYS...), dont certaines militent en faveur de la formation des enseignants à des méthodes privilégiées (ABA, TEACCH⁹...) et d'autre part la liberté pédagogique dont l'État est le garant.

Les termes qui contribuent à créer le malaise dans la profession résident donc dans le fait que concernant la prise en charge des élèves à besoins particuliers, les enseignants semblent *a priori* dépossédés de tout savoir supposé, avant même qu'il ne soit question de l'élaborer, dans la mesure où il est attendu d'eux plutôt l'exécution d'un programme éducatif ou bien, si la liberté pédagogique leur est concédée, une adaptation à des situations pour lesquelles ils n'ont pas de clés d'interprétation suffisamment précises, dans la mesure notamment où la lecture

tionnel dans lequel l'éducation a lieu. Ceux-ci ne sont pas exclusifs et un enfant peut très souvent avoir plus d'une de ces formes de besoins éducatifs spéciaux » (Warnock, 1978 : 41).

⁸ La première occurrence institutionnelle du terme de *besoins éducatifs particuliers* date en France de 2002 : Circulaire 2002-111 du 30 avril 2002 / Les dispositifs de l'adaptation et de l'intégration scolaires dans le premier degré.

⁹ TEACCH, [*Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped Children*] et ABA, [*Applied Behavior Analysis*], sont deux programmes de traitement éducatifs comportementaux, spécialement conçus pour les enfants atteints des troubles du spectre autistique.

des difficultés scolaires s'est largement médicalisée depuis les années quarante-dix. Les métiers de l'enseignement comportent une fonction interprétative accentuée mais peu de travaux sont menés sur les termes et les processus que les enseignants sont appelés à manier lors de l'interprétation d'une situation difficile.

Quelle issue ? Restaurer un rapport au savoir, au monde et à soi-même (Charlot, 1999 ; Bautier, Charlot & Rochex 2000) conçu sur le modèle de la totalité close du dogme (pratiques standardisées) ou bien plutôt ouvrir sur l'infinie variété des visages de l'altérité (Levinas, 1961) ? Dans cette perspective nous pouvons notamment considérer que « l'expérience des professeurs débutants représente [...] un moment charnière où la négociation de l'identité se présente de manière plus ouverte mais aussi plus incertaine et par conséquent, propice au changement » (Périer, 2013). Ce changement s'élabore, tout comme s'élabore l'étonnement qui découle de la rencontre avec une difficulté et nourrit l'activité de recherche.

Les séminaires de sensibilisation à/par la recherche dans les masters professionnels MEEF sont des dispositifs privilégiés pour ce travail. Ce sont des moments où se disent les doutes et les difficultés à s'orienter. Ils permettent de penser que l'incertitude est un facteur central de professionnalisation, à condition qu'elle soit adéquatement identifiée, située et accompagnée car les tensions générées par la rencontre de situations difficiles sont éprouvantes et angoissantes (Cifali, 2005) : si les étudiants de première année peuvent partir du principe que l'information sur les divers troubles et handicaps (les troubles mentaux comme l'autisme, l'hyperactivité, et tous les troubles *dys* sont en tête) ou sur d'autres situations spécifiques (élèves allophones, décrocheurs..) est utile voire nécessaire à leur formation, ils se heurtent rapidement à de nombreuses questions et difficultés dont la suite de l'article évoque les caractéristiques et les impasses, après la définition du cadre méthodologique de l'enquête.

MÉTHODOLOGIE : **SENSIBILISER LES FUTURS ENSEIGNANTS** **À LA RECHERCHE EN ÉDUCATION INCLUSIVE**

L'enquête a été menée auprès d'étudiants inscrits dans le séminaire *Éducation inclusive et diversité : scolariser les élèves à besoins éducatifs particuliers*. Ces étudiants l'ont pour la grande majorité d'entre eux choisi en premier vœu sur trois possibles : c'est dire que ces thématiques de la diversité, de la différence, des besoins éducatifs particuliers dans l'école pour tous – bref, celles du rapport entre le singulier et le général – les interpellent. Si la spécificité du groupe de seconde année est la rencontre concrète avec la pratique de terrain en responsabilité au cours de stages, le groupe de première année est plutôt en position d'observer ou de mettre en œuvre une pratique accompagnée d'enseignement. Il est à noter toutefois qu'un nombre croissant d'étudiants en master MEEF a déjà une expérience professionnelle dans l'éducation à leur entrée en formation, notamment avec les élèves en difficulté, comme dans le cas des AVS ou AESH¹⁰.

Cette expérience n'empêche pas qu'au cours des deux années de formation, se produise en général une mutation importante du rapport aux savoirs scolaires, universitaires et à la posture professionnelle adoptée subjectivement à l'égard des élèves en difficulté, qu'ils soient en situation de handicap ou pas. Là où l'étudiant

¹⁰ Auxiliaire de Vie Scolaire ou Assistant d'Éducation aux élèves en Situation de Handicap.

cherche à accumuler d'abord un savoir *a priori* sur un modèle encyclopédique (répertorier les dysfonctionnements de manière exhaustive, pour élaborer une pédagogie adaptée à chaque trouble, à la manière d'un tableau à double entrée problèmes/réponses), le fonctionnaire stagiaire constate la plupart du temps sur le terrain à quel point cette posture dépossède *in fine* l'enseignant en exercice de son expertise propre, de l'observation de l'élève singulier (non réductible à une nosographie) et des moyens d'une action pédagogique efficiente. En effet, si les remédiations pédagogiques sont déduites des troubles de la santé, c'est plutôt l'expert du trouble (psychologue, orthophoniste, médecin...) qui est en position optimale pour suggérer les adaptations pédagogiques les plus pertinentes. Cette mutation dans les qualifications des difficultés oriente vers des expertises et des fonctions reconfigurées (le médecin généraliste se prononce sur les troubles des apprentissages avec la batterie des tests BREV¹¹ ; l'enseignant fait passer le questionnaire de Conners pour dépister le TDA/H) et/ou vers de nouveaux métiers. Rarement évoquée, cette évolution met en cause l'expertise pédagogique propre des enseignants spécialisés et plus généralement celle de tous les professionnels de l'enseignement. Si le travail partenarial est un objectif visé, il se heurte en effet à une fascination des enseignants pour le savoir issu des sciences biomédicales et académiques.

L'un des facteurs centraux du sentiment d'incertitude professionnelle est donc par hypothèse lié à cette indexation du métier d'enseignant sur une approche de l'éducation à partir la santé, pour ce qui est des troubles mentaux, troubles qui posent le plus souvent difficulté aux enseignants (Monfroy, 2002 ; Armstrong, 2003). Mais – contrairement à ce que croient les étudiants de prime abord – la santé se définit comme une qualité du lien social (Berger *et al.*, 2014) et non comme une certitude issue de l'approche positiviste de l'*evidence based medicine* [médecine fondée sur les preuves, factuelle] étayée par les progrès contemporains des technosciences et de la neuro-imagerie cognitive. Ces croyances opacifient pour les enseignants en formation leurs analyses proprement pédagogiques.

La recherche présentée a pour but de récolter, de formaliser et d'analyser les incertitudes des étudiants à la fois à leur entrée en formation (1^{ère} année) et à leur entrée dans le métier (2^{de} année, professeurs des écoles stagiaires). Deux instruments ont servi au recueil des données : le questionnaire et l'entretien collectif. Tous les étudiants ont rempli un questionnaire comportant 10 questions (4 fermées et 6 ouvertes), qui interrogeaient leur définition de la difficulté scolaire, les incertitudes générées par les situations vécues, les voies de l'éducation inclusive, et enfin les liens entre leur vécu professionnel et la recherche en éducation. Ces questionnaires ont été administrés en début de formation pour recueillir les représentations de manière anonyme et contrer les biais liés à toute action-recherche, lorsque le chercheur est aussi enseignant. Les questions ouvertes ont permis de ne pas induire le lien entre les incertitudes professionnelles et la recherche. Le temps de passation en présence du chercheur était suivi d'entretiens collectifs semi directifs, menés par le chercheur et enregistrés. Ils se sont déroulés dans un climat coopératif et constructif dans les deux groupes : l'enquête n'a pas donné lieu à des épiphénomènes venant biaiser les résultats.

¹¹ BREV, une batterie d'évaluation des fonctions cognitives, validation dans les troubles des apprentissages. En ligne : <http://www.em-consulte.com/article/38867/brev-une-batterie-d-evaluation-des-fonctions-cogni> (consulté le 28/12/16).

Les questionnaires ont fait l'objet d'une analyse de contenu consécutive, quantitative (nombre d'occurrences) et qualitative (émergences des catégories à partir des récurrences ; cohérence interne de chaque questionnaire). Les entretiens quant à eux ont fait l'objet d'une analyse de contenu directe (propos significatifs), indirecte (mise en contexte de formation pour chaque étudiant) et d'une analyse comparative croisée (variables/1^{ère} année/2^{de} année).

L'échantillon quantitatif relativement faible et le caractère qualitatif de l'enquête (majorité de questions ouvertes et entretien collectif) peuvent certes mettre en question la représentativité des résultats. Toutefois, l'objectif de ce travail est non pas de vérifier la prévalence générale des hypothèses mais de faire émerger et d'établir la nécessité d'un questionnement scientifique concernant les enjeux de l'éducation inclusive telle qu'elle apparaît aujourd'hui (parution des textes de cadrage du CAPPEI en février 2017). Rappelons en outre que « baliser une réalité à étudier » pour produire des connaissances sur des phénomènes non encore établis est le but de toute science et qu'une recherche qualitative « n'a pas nécessairement un caractère exploratoire, bien que certaines de ses parties puissent être de cet ordre ». En aucun cas le caractère exploratoire d'une enquête ne suffit à en invalider *a priori* les résultats (Trudel, Simard & Vonarx, 2007). Les matériaux recueillis permettent-ils de mettre à l'épreuve des faits l'hypothèse retenue par le chercheur ? La réponse à cette question met en jeu la conception même de ce que les sciences humaines et sociales étudient. Des contributions significatives ont été faites à ce sujet et elles ne sont pas récentes : si tant est que l'on puisse soutenir l'existence même des sciences de l'homme (Canguilhem, 1956), mettre ses hypothèses à l'épreuve des faits n'est rien d'autre que les mettre à l'épreuve des signifiants de l'autre (Henry & Moscovici, 1968). Le travail présenté ici s'efforce d'en donner un certain nombre de garanties, mentionnées ci-dessus. Ses résultats peuvent être synthétisés en trois points que nous présentons et discutons ci-après.

RÉSULTATS ET DISCUSSION :

« JE NE PUIS DEMEURER DANS CETTE INCERTITUDE [...] JE CRAINS ME CONNAITRE, ET NE PUIS M'IGNORER. »¹²

Globalement, l'incertitude associée à la rencontre de situations difficiles est familière pour tous les étudiants. Ils se sentent démunis à la fois pour interpréter le comportement de l'enfant (« le laisser ou essayer de comprendre pourquoi il agit de cette façon ») et pour favoriser les apprentissages de l'élève. Seuls six étudiants de première année n'ont pas rencontré de situation difficile eux-mêmes, ce qui ne les empêche pas d'avoir des idées sur les moyens de l'inclusion. Pour trois étudiants seulement, la situation est considérée comme un défi professionnel positif, qui ne les a pas déstabilisés et où ils considèrent avoir été bien accompagnés (par les tuteurs de terrain notamment) car « la fonction de l'enseignant oblige à être dans l'adaptation constante. Il faut être capable de réagir aux besoins des enfants en permanence ».

L'incertitude peut étonner dès lors qu'elle est mise en perspective avec les pistes d'action proposées, précises et variées. Se tourner vers la recherche (ses résultats ou sa pratique) n'est toutefois pas évoqué une seule fois Sa fonction analy-

¹² Voltaire (1718) « Œdipe (Acte V, Scène III) » – in : *Œuvres complètes de Voltaire. Vie de Voltaire. Théâtre*. Paris : Furne (1835). Original provenant de Université de Harvard. Numérisé le 5 mai 2008 (p. 95).

tique (analyser ses pratiques) est d'ailleurs presque absente des conceptions des enseignants. À l'état actuel et pour ces groupes d'étudiants, elle ne semble pas constituer spontanément un moment propice pour questionner sa posture professionnelle et élaborer un style pédagogique spécifique.

*Formes et facteurs de l'incertitude
liée à l'interprétation des difficultés scolaires :
faire face à la différence*

C'est en termes d'impuissance, d'inutilité, d'impossibilité de gagner l'attention et l'intérêt de l'élève, de le mobiliser et de lui donner envie de s'investir dans la tâche proposée qu'est formulée l'incertitude des enseignants débutants : « Incertaine oui. Je me suis même demandé pourquoi je m'embêtais avec ses exercices particuliers alors qu'il était clair dans sa famille et aussi pour lui que l'école ne comptait pas. » Quand le désir de savoir n'est pas au rendez-vous comment le susciter ? « L'élève se braquait et ne voulait plus rien faire. C'est très déroutant de savoir aussi si son attitude relevait toujours du handicap ou si parfois il était paresseux ». Ce qui provoque les doutes, c'est aussi de ne pas savoir comment aider l'élève en détresse, sans « basculer dans l'accompagnement psychologique ». Comment interpréter ?

Le terme d'incompétence apparaît douloureusement plutôt chez les stagiaires de seconde année. L'incertitude générée remet en cause les compétences, voire la fonction dans son essence même : « il est de mon devoir d'être compréhensible pour tous les élèves et de leur venir en aide lorsqu'ils en ont besoin. Lorsque l'on n'y parvient pas, on se sent nul(le) et un(e) mauvais(e) enseignant(e) ». Nos résultats viennent corroborer les observations sur le lien entre savoirs, identité professionnelle et pratiques : « L'interrogation sur le savoir atteint directement l'enseignant dans sa pratique. Ne pas savoir ce qu'il faut enseigner, ne pas savoir comment enseigner, c'est se trouver en quelque sorte incapable d'exercer son activité professionnelle » (Hirschhorn, 1993).

L'image d'un ensemble clos et certain de compétences acquises et d'un savoir-faire permettant de faire face à l'inconnu inhérent à toute pratique « avec l'humain » pèse sur la professionnalité enseignante de façon négative. Avec un élève en difficulté, « c'est frustrant de ne pas aboutir à un attendu, un objectif qui est facilement acquis par les autres, on pense que l'on a pas exploité toutes les méthodes, LA méthode miracle ». L'impuissance de trouver les moyens de faire comprendre une notion ou de faire acquérir une compétence revient très souvent, associée à la culpabilité de délaisser l'élève : « j'étais complètement démunie, face à cette difficulté. Je n'avais pas les outils, les clefs pour parvenir à la surmonter ».

Au rang des difficultés, l'absence d'élaboration de savoir-faire transférables constitue un facteur central : « Oui, on travaille dans l'incertitude. C'est pour ça, mon manque de confiance aussi : je ne suis pas sûre que ce que je propose va fonctionner forcément. Et si ça fonctionne, je ne saurai pas forcément dire pourquoi. Donc je ne pourrai pas reproduire. Certains Ministres ont dit : *Bon, on va prendre les techniques de travail de ceux qui ont de bons résultats, et pour qui ça fonctionne bien, et on va les reproduire.* Très bien si ça pouvait marcher. Mais moi, sur mes propres techniques qui fonctionnent, je ne peux pas les reproduire parce que je ne suis pas sûre du résultat si je les reproduis. » (Entretien collectif 2^{de} année, reconstruit à partir des notes). Les pratiques de recherches¹³ permettront

¹³ Mémoire professionnel ou un rapport d'analyse de la pratique professionnelle.

peut être à cette enseignante de se déprendre de « l'idéologie de la similitude » imaginaire (Plaisance, 1999), d'élaborer ce fait problème et de caractériser son style pédagogique propre face à la difficulté de faire avec l'autre en difficulté, dans le respect de sa différence singulière.

Dans ces conditions, la position d'incertitude et d'étonnement (au sens aristotélicien du terme) pourrait ouvrir la voie à la trouvaille d'une solution commune et respectueuse de la diversité, pour l'inclusion de chacun et la réussite de tous.

Les voies d'un savoir quant à l'éducation inclusive ne passent pas (encore) par une analyse réflexive des pratiques dans la recherche professionnelle

Dès la 1^{ère} année, les voies pour faciliter l'éducation inclusive semblent connues dans les grandes lignes : le travail d'équipes pluridisciplinaires, le tutorat et la coopération entre pairs, la réduction des effectifs, la présence des auxiliaires, la valorisation et la responsabilisation des enfants, la restauration de l'estime de soi et de la confiance chez l'élève, l'adaptation et la différenciation des approches pédagogiques, la bienveillance et le climat serein sont cités. Une notation récurrente corrobore pourtant *per negatio* une école ségrégative (Delahaye, 2013) : la première chose à faire est sans doute, selon les étudiants, de ne pas exclure (« évincer ») les élèves en difficulté des classes, de ne pas les stigmatiser et les ridiculiser devant les autres.

Des connaissances plus précises sont cependant attendues : « on n'a pas de cours qui donne des solutions, ou présente des moyens de différenciation pour répondre aux difficultés ». Différencier, mais à partir de quelles interprétations ? De quelles catégories ? « Il faut que les enseignants connaissent les troubles dont souffrent les élèves. Il faut qu'il y ait un réel partenariat entre enseignant et équipe médicale ». Ici se situe le point vif de l'incertitude professionnelle nouvelles des enseignants quant à l'inclusion des élèves à besoins particuliers, comme évoqué précédemment : « il faut tester, balayer plus de situations, aborder plus en profondeur les handicaps, les troubles les plus présents afin d'en connaître les causes, les origines et apporter une réponse, pouvoir gérer, apprendre les bons réflexes à avoir » dans une visée d'exhaustivité¹⁴. Soulignons que ces « réflexes » sont situés par les étudiants à l'opposé de la posture réflexive (Vermeersch, 2004) découlant d'un questionnement analytique. La recherche professionnelle n'est caractérisée à partir d'une analyse réflexive de sa propre pratique qu'une seule fois : « il est important de se tenir au courant des résultats de la recherche pour améliorer/remettre en question sa pratique voire y participer en innovant et en essayant de nouvelles méthodes (si elles semblent appropriées). » La formation devrait-elle se calquer sur les nosographies médicales, spécialement en santé mentale ? Quoi qu'il en soit, l'insatisfaction prend à l'occasion une forme paradoxale : « il faudrait avoir une pédagogie différente de celle apprise dans les ESPE ; plus d'études de cas, au lieu des cours barbant de théories ». Nous touchons ici un autre point vif de l'enquête. Le savoir scientifique (sur les troubles, handicaps, maladies, et autres différences) apparaît comme une condition nécessaire pour mettre en œuvre l'éducation inclusive et pour scolariser tous les élèves, mais il est aussi rejeté au titre de son statut théorique. La posture adoptée vis-à-vis du savoir scientifique est ambiguë : « Le mode de défense des hommes du terrain devant le prestige du sa-

¹⁴ Rappelons que l'ère du temps oriente plus tôt vers la déspecialisation, la désexpertise et le démantèlement des filières de l'enseignement spécialisé partout en Europe, plutôt identifiées comme obstacles à l'inclusion (Ebersold, Plaisance & Zander, 2016).

voir scientifique formalisé est de dénier toute valeur à celui-ci. [...] N'a de valeur pour eux que ce qui rejoint la finalité de la technique, c'est à dire la transformation des choses. Le savoir scientifique est stérile puisqu'il ne change pas le réel, à la différence de l'action qui, elle peut modifier ce qui est. » (Tilman, 1993 :120). La sensibilisation à la recherche peut être un moment pour prendre conscience que toute action est étayée par un savoir et une langue scientifiques.

Si nous considérons que la sensibilisation à la recherche est un élément clé de la professionnalisation, au sens de la « fabrication » d'un professionnel par la formation, à travers l'articulation entre un savoir d'expérience et son analyse (Wittorski, 2009), cet aspect se révèle peu clair pour les stagiaires. La recherche est plutôt conçue comme un bloc de savoir scientifiques extérieurs à eux-mêmes, dont la finalité est de déterminer les causes des « symptômes » explicatifs des comportements des élèves, et/ou « de lutter contre les difficultés, de trouver des solutions, de valider les stratégies pédagogiques préconisées, efficaces, qui légitiment la différenciation ». L'enquête corrobore en ce sens une conception où le savoir scolaire est élaboré à partir du savoir scientifique plutôt sur un mode descendant que sur un mode empirique, analytique, clinique ou expérimental. En ce qui concerne la sphère de l'éducation inclusive, les conséquences en sont notamment une indexation des pratiques sur les catégorisations médicales, voire neuro-biologiques.

REMARQUES CONCLUSIVES

« *Incertitude, toute interprétation est une bouteille à la mer.* »
(Miller, 2004)

L'incertitude inhérente aux métiers de l'enseignement n'est pas à déplorer unilatéralement. « Sans prôner l'incertitude, luxe aussi de l'intellect, on peut modestement en faire test pour éviter de s'installer dans la certitude (...), ciment des fondamentalismes, pétrification des dogmes » (Pelegrin, 2008 : 265).

Pour les enseignants, acteurs essentiels de l'éducation inclusive, l'incertitude ouvre sur la nécessité d'un partenariat inter catégoriel actif. Mais elle en appelle aussi à un travail continu sur sa posture de recherche professionnelle. Un recentrage de la réflexion des enseignants sur leurs pratiques pédagogiques est d'ailleurs largement soutenu par les organismes européens et internationaux comme le Conseil de l'Europe, l'UNESCO, l'UNICEF ou l'Agence européenne pour les besoins spéciaux et l'éducation inclusive. Le site Web « L'éducation inclusive en action » (AIE)¹⁵ fondé sur un projet conjoint mené par l'UNESCO et l'Agence européenne propose par exemple de nombreux ateliers et ressources pour les enseignants et formateurs afin d'inciter à la personnalisation des parcours d'apprentissage [*working together to create enabling environments for personalized learning*].

Dans cette perspective, les certitudes (dont par exemple les idéologies du bien-être pour tous) ou la fiction d'une expertise arrêtée et validée une fois pour toutes, représentent un obstacle à l'éducation inclusive, toujours confrontée à l'exigence d'innovations liées à une approche au cas par cas, au plus près de la singularité de chaque situation. L'éducation inclusive constitue le voie privilégiée pour étudier le rapport des maîtres à l'incertitude : elle les y expose de par l'ambi-

¹⁵ En ligne : <http://www.inclusive-education-in-action.org/> (3/03/2017).

tieuse injonction d'accueil de *tous* les élèves dans le respect maximal de leurs différences distinctives, décidément irréductibles à des pathologies de la norme. En ce sens, elle accentue ce qui constitue le cœur même tout acte d'enseigner : faire avec la diversité, représentative d'un « humanisme de l'autre » c'est-à-dire une expérience éthique fondamentale du primat de l'autre dans son altérité même, et dont le visage objecte à la tendance spontanée à l'unité, source de toutes les violences (Levinas, 1963, 1973).

La dévalorisation et le déclassement des métiers de l'éducation, particulièrement concernant l'accueil des élèves en difficulté, se situe ainsi dans le fil des analyses du *care* (Tronto 1993 ; Noddings 2005 ; Molinier, Laugier & Paperman 2009). Confrontés à des personnes dont la vulnérabilité et la dépendance ne peuvent pas être masquées puisqu'elles ont des besoins spécifiques, les professionnels qui en ont la charge sont déconsidérés alors même qu'ils sont en position d'innover et d'inventer des pratiques singulières, adaptées à chaque nouvelle situation. Ces pratiques sont pourtant vectrices d'une équité authentique alors que l'injonction de l'inclusion dite « pour tous » génère paradoxalement plutôt de l'indifférence à la différence et de l'exclusion (Ebersold, 2009).

La proximité avec les personnes vulnérables produit un savoir lui-même dévalorisé parce que, précisément, incertain, *a priori* non généralisable, et dont le transfert n'est pas immédiat. Non académique, il est pourtant efficace sur le terrain. Si l'enseignant a la charge de restaurer le rapport au savoir des élèves en difficulté (Bautier, Charlot & Rochex, 2000), c'est aussi par transitivité à partir du sien propre, dont il s'agit de supporter cette part de lui-même ignorée et imprévue – incertaine. Les métiers de l'enseignement évoluent — sous tension — vers des métiers de l'incertitude et de la vulnérabilité propres à l'humain. Il est difficile de ne pas prendre en compte cette réalité concrète.

C'est pour cette raison que l'enseignant est appelé à une fonction d'interprète de la diversité. L'un des écueils en la matière serait de réduire cette fonction à des rhétoriques gestionnaires et managériales plaquées à propos de l'inclusion, de la réussite de tous ou de la bienveillance ; ces rhétoriques sont source de malaise et de souffrance professionnelle. L'interprétation au cas par cas assume au contraire la part de l'intraduisible et de l'opaque, conditions nécessaires de la recherche, de l'invention, et de l'innovation : « Avoir conscience de nos limites permet peut-être de les dépasser et d'éviter l'ignorance satisfaite et impérieuse. » (Pelegrin, 2008 : 264).

Magdalena KOHOUT-DIAZ

LACES EA 74 37

Université de Bordeaux

Abstract : The article presents a survey of 38 students of the first and second year of the first mention (Teaching in elementary Schools) of the Master's degree of teaching, education and training, which frequent the research seminar including « Education and diversity in school : the pupils with special educational needs ». We leave the report that the professional uncertainties by the teaching concerning the including education are managed by the paradoxical orders concerning the analysis and the interpretation of the educational needs : the teachers are fascinated by medical and neuro biological nosography while they dispossess them of their own expertise. We make the hypothesis that the professional research is a favoured way to develop a questioning on the analysis of the situations, on the educational practices there and to build a personal educational style. The findings show that we need to clarify these objectives for the students.

Keywords : inclusive education, uncertainty, research, training, medicalization.

Bibliographie

- Altet M. (2009) « Professionnalisation et formation des enseignants par la recherche dans les IUFM : avancées et questions vives » – in : J. Clanet (éd.) (2009) *Recherchelformation des enseignants : quelles articulations ?* (19-22). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Armstrong F. (2003) « Le concept de special educational needs dans le contexte de la culture scolaire et sociale britannique. » – *La Nouvelle Revue de l'AIS* 22 (9-17).
- Bautier É., Charlot B. & Rochex J.-Y. (2000) « Entre apprentissages et métier d'élève : le rapport au savoir » – in : A. van Zanten (éd.) *L'école : l'état des savoirs* (179-188). Paris : La Découverte.
- Canguilhem G. (1956) « Qu'est-ce que la psychologie ? » – *Revue de Métaphysique et de Morale* 1958 1 (12 – 25).
- Charlot B. (1999) *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- Clanet J. (éd.) (2009) *Recherchelformation des enseignants : quelles articulations ?* Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Cifali M. (2005) *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*. Paris : PUF.
- Delahaye J.-P. (2016) « Pour un PISA CHOC enfin ! » – *Cahiers Pédagogiques*.
<http://www.cafepedagogique.net/LEXPRESSO/Pages/2016/11/22112016Article636153958889821638.aspx> (Consulté le 29/12/16).
- Delahaye J.-P. (2013) « Post face » – in : B. Garnier (éd.) *Problèmes de l'école démocratique* (217-233). Paris : CNRS Éditions.
- Desombre C., Carpentier J.-J., Vincent E., Sansen J., Maiffret C. & Ryckebusch C. (2013) « Identifier des Besoins éducatifs particuliers : analyse des obstacles et propositions pour l'action » – *La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation* 62 (197-207).
- Derouet J.-L. (2000) « L'administration de l'Éducation nationale : l'école de la République face au nouveau management public » – in : A. Van Zanten (éd.) *L'école. L'état des savoirs* (103-111). Paris : La Découverte.
- Dubar C. (2000) *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*. Paris : PUF.
- Dubet F. (2002) *Le déclin de l'institution*. Paris : Le Seuil.
- Ebersold S., Plaisance E. & Zander C. (2016) *École inclusive pour les élèves en situation de handicap : accessibilité, réussite scolaire et parcours individuels*. Conférence de comparaisons internationales, Cnesco/CIEP, 28 et 29 janvier 2016. Rapport scientifique.
http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2015/12/rapport_handicap.pdf (01/03/2016).
- Ebersold S. (2009) « Autour du mot inclusion » – *Recherche et Formation* 61, 2 (71-83).
- Henry P. & Moscovici S. (1968) « Problèmes de l'analyse de contenu » – *Langages* 11 (36-60).
- Hirschhorn M. (1993) *L'ère des enseignants*. Paris : PUF.
- Jolion J.-M. (2011) *Mastérisation de la formation initiale des enseignants : enjeux et bilan*. Rapport demandé par la Ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche V. Péresse. Rapport remis en octobre 2011 à

- L. Wauquiez (ministre successeur) par Jean-Michel Jolion, alors Président du comité de suivi master (43 pages).
- Lacan J. (1949) « Le stade du miroir comme formateur de la fonction du je, telle qu'elle nous est révélée, dans l'expérience psychanalytique » – *Revue Française de Psychanalyse* 13, 4 (449-455).
- Landman P. (2013) *Tristesse business. Le scandale du DSM5*. Paris : Max Milo.
- Lane C. (2009) *Comment la psychiatrie et l'industrie pharmaceutique ont médicalisé nos émotions*. Paris : Flammarion.
- Langlois E. (2015) « Hyperactivité et égalité des chances : la chimie miraculeuse ? » – *La Revue de Santé Scolaire et Universitaire* 32 (19-22).
- Levinas E. (1973) *Humanisme de l'autre homme*. Paris : Fata Morgana.
- Levinas E. (1963) *Difficile liberté*. Paris : A. Michel ;
- Levinas E. (1961) *Totalité et infini. Essai sur l'extériorité*. Paris : Le Livre de Poche (1991).
- Marion J.-L. (1975) *Sur l'ontologie grise de Descartes. Science cartésienne et savoir aristotélicien dans les Regulae*. Paris : Vrin (1993).
- Miller J.-A. (2004) *Pièces détachées* – Cours n° 4 le 08/12/2004 (CNAM, inédit).
<http://jonathanleroy.be/wp-content/uploads/2016/01/2004-2005-Pi%C3%A8ces-d%C3%A9tach%C3%A9es-JA-Miller.pdf> (Consulté le 28/12/2016).
- Miller J.-A. (2003) *Un effort de poésie*. – Cours n° 9 le 29/01/2003 (CNAM, inédit).
<http://jonathanleroy.be/wp-content/uploads/2016/01/2002-2003-Un-effort-de-po%C3%A9sie-JA-Miller.pdf> (Consulté le 28/12/2016).
- Molinier P., Laugier S. & Paperman P. (2009) *Qu'est-ce que le care ? Souci des autres, sensibilité, responsabilité*. Paris : Payot & Rivages.
- Monfroy B. (2002) « La définition des élèves en difficulté en ZEP : le discours des enseignants de l'école primaire. » – *Revue Française de Pédagogie* 140 (33-40).
- Noddings N. (2005) « Caring dans l'éducation » – *L'encyclopédie de l'éducation informelle*.
www.infed.org/biblio/noddings_caring_in_education.htm (02/01/2017).
- OCDE (1995) *L'intégration des élèves à besoins éducatifs particuliers*. Paris : Ed. OCDE.
<https://www.oecd.org/fr/edu/scolaire/48948292.pdf> (13/03/2017).
- Passeron J.C. & Revel J. (2008) « Penser par cas, raisonner à partir de singularités » – in : J.-C. Passeron et J. Revel (éds.) *Penser par cas* (9-44) Paris : Éditions de l'EHESS.
- Pelegrin B. (2008) *D'un temps d'incertitude*. Paris : Sulliver.
- Perez-Roux T. & Salane F. (2013) « Identités professionnelles en crise(s) ? Des acteurs de l'éducation à l'épreuve des changements » – *Recherche et Formation* 74.
<http://www.cairn.info/revue-recherche-et-formation-2013-3-page-9.htm> (28/12/2016).
- Périer P. (éd.) (2016) *L'attractivité du métier d'enseignant. État des lieux et perspectives*. Rapport scientifique pour le Conseil national d'évaluation du système scolaire, novembre 2016.
<http://www.cnesco.fr/fr/attractivite-du-metier-denseignant/> (30/12/16).
- Périer P. (2013) « Crise et/ou recomposition identitaire des professeurs débutants du secondaire ? » – *Recherche et Formation* 74 (17-28).

- Périer P. (2004) « Une crise des vocations ? Accès au métier et socialisation professionnelle des enseignants » – *Revue Française de Pédagogie* 147 (79-90).
- Perrenoud P., Altet M., Lessard C. & Paquay L. (éds.) (2008) *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*. Bruxelles : de Boeck.
- Plaisance E. (1999) « Éducation spéciale ou intégration scolaire des enfants handicapés ? » – *Actes du 1^{er} colloque du CIEN* (9-10).
- Ramel S. (2014) « Élèves en situation de handicap ou ayant des besoins éducatifs particuliers : quelles représentations chez de futurs enseignants ? » *Revue Suisse de Pédagogie Spécialisée* 3 (20-26).
- Ramel S. (2010) « Quel impact de l'intégration et l'inclusion scolaires sur les enseignantes et les enseignants ? » – in : N. Rousseau (éd.) *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (2^e éd.) (383-397). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Ria L. & Veyrunes P. (2009) « Proposition d'articulation des visées de recherche et de formation à partir d'un cadre d'analyse de "l'activité en situation" : le cas de la formation initiale des enseignants » – in : J. Clanet (éd.) *Recherche/formation des enseignants : quelles articulations ?* (93-102). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Rey O. (2014) « Entre laboratoire et terrain : comment la recherche fait ses preuves en éducation » – *Dossier de veille de l'IFÉ* 89.
- Rey A. (éd.) (1992) *Le Robert. Dictionnaire historique de la langue française*. Paris : Le Robert (2000).
- Tilman F. (1993) « Quelle formation pour quelle culture technique ? » – in : F. Serre (dir.) *Recherche, Formation et Pratiques en Éducation des Adultes* (91-124). Sherbrooke : Éd. du CREP.
- Tronto J. (1993) *Un monde vulnérable. Pour une politique du care*. Paris : La Découverte (2009).
- Trudel L., Simard C. & Vonarx N. (2007) « La recherche qualitative est-elle nécessairement exploratoire ? » – *Recherches Qualitatives Hors-Série* 5 (38-45).
<http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html> (13/03/2017).
- UNESCO (2017) *L'éducation inclusive*. Paris : Unesco.
[http://www.unesco.org/new/fr/inclusive-education/\(20/02/2017\)](http://www.unesco.org/new/fr/inclusive-education/(20/02/2017))
- UNESCO (2014) *L'éducation inclusive : une formation à inventer*. Paris : Unesco.
- UNESCO (2009) *Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation*. Paris : Unesco.
- UNESCO (2005) *Principes directeurs pour l'inclusion : assurer l'accès à « l'éducation pour tous »*. Paris : Unesco.
- UNESCO (2000) *Forum mondial sur l'éducation. Cadre d'action de Dakar : l'éducation pour tous, tenir nos engagements collectifs*. Paris : Unesco.
- UNESCO (1994) *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux*. Paris : Unesco.
- UNESCO (1990) *Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous et cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux*. Paris : Unesco.
- Vermeersch P. (2004) « Aide à l'explicitation et retour réflexif » – *Éducation Permanente* 160 (71-80).
- Wajeman G. (1982) *Le maître et l'hystérique*. Paris : Navarin, Le Seuil.

- Warnock M. (1978) *Special Educational Needs. Report by the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. London : HMSO.
<http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.html#03>
(Consulté 13/03/2017)
- Wittorski R. (2009) « À propos de la professionnalisation » – in : J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle et J.-C. Ruano-Borbalan *Encyclopédie de l'éducation et de la formation* (781-793). Paris : PUF.