

Des stages trans-formateurs ? Ce qu'en disent des stagiaires en enseignement spécialisé à l'issue de leur formation pratique

Coralie Delorme, Université de Genève

Les stages de formation initiale en enseignement spécialisé offrent des opportunités d'apprentissage dès lors que les stagiaires enseignent en situation de formation au travail. Toutefois, la diversité des contextes professionnels et des conditions de formation pratique à l'enseignement spécialisé peut également comporter le risque de conduire à la cristallisation de pratiques, à terme, peu propices aux apprentissages des élèves. Cet article rend compte des transformations que les stagiaires repèrent a posteriori, lorsqu'elles, ils sont confrontés aux traces de leur activité déployée en stage. Il souligne l'importance d'aider les stagiaires à identifier les aspects de leur activité qui se transforment pendant les stages, ainsi que les risques d'un renforcement de pratiques moins pertinentes.

1. Introduction

Les stages de formation initiale en enseignement spécialisé sont décrits comme des occasions d'apprentissage et de développement professionnel (O'Brien et al., 2024). Cependant, la diversité et la singularité des conditions dans lesquelles la formation pratique à l'enseignement spécialisé se déploient (Delorme, 2023) pourraient malgré tout contribuer à soutenir, voire renforcer, certaines pratiques d'enseignement peu propices à l'appropriation d'une posture professionnelle d'enseignant-e.s. En outre, et bien qu'issus de perspectives théoriques distinctes, d'autres travaux montrent combien il est complexe d'accéder aux transformations en train de se faire par celles et ceux qui sont en train de les vivre (Durand, 2017 ; Jullien, 2009).

Dès lors, considérant la difficulté que les stagiaires pourraient avoir à repérer ce qui se transforme et/ou se maintient dans leur activité tout en identifiant simultanément les pratiques qui, *in fine*, seraient les plus propices aux apprentissages des élèves, cette contribution vise à rendre compte des transformations que les stagiaires repèrent a posteriori, lorsqu'elles, ils sont confrontés aux traces de leur activité déployée en stage. Elle vise également à mettre en évidence comment certaines pratiques peu pertinentes se construisent ou se confirment progressivement lors des stages en raison d'ajustements aux conditions particulières de ces contextes.

2. L'activité déployée en stage, entre transformations et risques de cristallisation des pratiques d'enseignement : apports pour une problématique

Dans une approche enactive et sémiologique de l'activité humaine (Theureau, 2006), l'activité est appréhendée comme étant en constante transformation à l'instar du fonctionnement de tout organisme vivant (Durand, 2017). Elle est décrite comme une émergence à chaque instant, d'un couplage dynamique et asymétrique entre une, un individu et la situation qu'elle, il contribue à produire et transformer en retour. Ce couplage est postulé asymétrique dans la mesure où un primat est accordé à l'individu qui, dans une boucle continue et ininterrompue de ses interactions avec la situation, déterminerait à chaque instant, ce qui est perturbant, signifiant dans ce couplage, compte tenu de son engagement dans la situation, de son référentiel et de ses attentes. En sélectionnant les perturbations signifiantes pour elle, lui et en produisant en retour une réaction même minime à la perturbation, l'individu transforme la situation et se transforme elle, lui-même.

Ce couplage dynamique donne lieu à un processus d'appropriation et d'individuation (Theureau, 2011), au sens où il fait émerger à chaque instant un *monde propre*, un *corps propre* ainsi qu'une *culture propre* à l'individu. L'individu ne doit pas être compris ici comme une entité figée, mais plutôt comme un état transitoire et instable, correspondant à des instants de relative stabilité au sein d'un flux continu de transformation. Ce processus nommé individuation, décrit comment les systèmes complexes, qu'ils soient physiques, biologiques, psychiques

ou sociaux évoluent dans le temps (Poizat et Goudeau, 2014, p.12). Le *monde propre* est un monde signifiant pour l'individu qui se transforme à chaque instant. Il est composé de l'ensemble des ancrages auxquels l'individu est susceptible d'être réceptif, compte tenu de son engagement dans la situation (ses intentions, focalisations, préoccupations), de son référentiel d'action (ses connaissances, ses valeurs, ses normes, ses expériences), de ses attentes. L'appropriation est donc l'intégration sélective permanente et continue, d'éléments du Monde (au sens de l'Umwelt de Jacob Von Uexküll) au *monde-propre* de l'acteur·trice, contribuant ainsi à la construction de la réalité de l'individu. L'in-corporation, quant à elle, est une intégration partielle ou totale d'éléments (objets, outils, dispositifs, ou encore objets symboliques, de techniques corporelles) cette fois-ci au *corps propre* de l'individu, s'accompagnant d'une individuation des usages ou de leurs modes opératoires, autrement dit d'une manière propre à l'individu de « faire corps » avec ces éléments in-corporés (Theureau, 2011). Enfin, pour ce qui concerne l'in-culturation, il s'agit là de l'intégration à nouveau partielle ou totale d'un outil ou d'un dispositif à la *culture propre* de l'acteur·trice, soit des connaissances, des savoirs, des gestes langagiers, culturels et symboliques préalables à l'acteur·trice accompagnée d'une individuation de son usage, et éventuellement de transformations de ces dispositifs, outils.

Ce processus d'émergence d'un environnement signifiant ou d'un *monde propre* au travers d'un *corps propre* et actualisant une *culture propre* à chaque instant (Theureau, 2006 ; 2011) prend ici tout son sens pour comprendre le lien que nous établissons avec l'accès aux significations construites par les étudiant·e·s lors des stages et aux transformations de leur activité. Il nous invite à ne pas déterminer ou présupposer a priori ce qui pourrait être significatif (et approprié) ou non pour chaque stagiaire dans son couplage à l'environnement professionnel et de formation, ni la permanence de cette signification.

En effet, les dispositifs de stages en formation initiale sont supposés provoquer et soutenir des transformations de l'activité des futur·e·s enseignant·e·s spécialisé·e·s, au regard des dimensions productives et constructives (Pastré, 2007) de l'activité déployée en stage. Ils les contraignent ainsi à produire des tâches d'enseignement pour effectuer le travail prescrit (Nagro et de Bettencourt, 2017 ; O'Brien et al., 2024). S'agissant de pratiques accompagnées et supervisées (Brownell et al., 2005 ; Roberts et al., 2013), les stages devraient aussi favoriser l'appropriation de nouvelles connaissances et le développement de nouvelles compétences par les stagiaires (Pelgrims et Delorme, 2022 ; Squillaci et Müller, 2022). Les stages leur permettraient également d'apprendre à réguler le stress et les défis du quotidien (Whitaker, 2003), à identifier et analyser la complexité des situations avec lesquelles elles, ils composent lorsqu'elles, ils sont en stage (Delorme, 2024). Cette alternance entre confrontation au travail tel qu'il se déploie en contextes professionnels et occasions d'analyses et de prise de distance grâce à l'accompagnement et à la supervision de formateur·trice·s de terrain (ci-après FT) contribuerait ainsi fortement à la transformation de l'activité.

Or, ces processus d'appropriation-individuation peuvent également être appréhendés comme des transformations lentes qui cheminent sans bruit, sans que l'on s'en aperçoive, mais également sans que l'on n'en parle (Jullien, 2009). En disparaissant du champ de leur conscience, les transformations *silencieuses* au sens de Jullien, sont ainsi momentanément peu accessibles à la conscience pré-réflexive des acteur·trice·s, c'est-à-dire, à leur expérience ou encore à la familiarité que les individus entretiennent avec eux-mêmes, une présence à soi continue, accompagnant le flux de leur activité (Durand, 2008). Leur caractère peu audible, invite Jullien à se saisir du sens de l'ouïe avant celui de la vue pour y accéder. Pour que ces transformations d'activité deviennent à nouveau accessibles, il faudrait selon l'auteur un *affleurement sonore* contribuant à les révéler et agissant comme un indice de cette transformation en cours.

En outre, les recherches initiées par Pelgrims en contextes de classe spécialisée (Pelgrims, 2006 ; 2009), poursuivies en contextes de soutien à la scolarisation d'élèves déclaré·e·s à besoins éducatifs particuliers (BEP) en classe régulière (Pelgrims et al., 2017, 2018, 2026) et en institutions spécialisées (Emery et Pelgrims, 2015 ; Emery, 2016), révèlent des contingences situationnelles et propres à chacun de ces trois contextes d'enseignement spécialisé. Celles-ci se présentent comme des configurations dynamiques de *contraintes et de marges de libertés* auxquelles les enseignant·e·s spécialisé·e·s s'ajustent en situation d'enseignement. Lorsque ces contingences se présentent de manière régulière, au fil de situations d'enseignement et apprentissage, ces ajustements qui au départ peuvent n'être qu'épisodiques, ont alors tendance à se cristalliser en routines qui risquent de devenir peu propices aux apprentissages des élèves. En effet, ces auteur·e·s soulignent combien ces contingences, fortement *opaques et implicites* en situation d'enseignement, incitent les enseignant·e·s spécialisé·e·s à s'écarter *in situ et in actu* le plus souvent à leur insu, de leurs intentions pédagogiques et didactiques.

Afin de répondre aux besoins pédagogiques et didactiques spécifiques de chaque élève, tout en assurant une progression dans les apprentissages (Pelgrims, 2019), les enseignant·e·s spécialisé·e·s bénéficient

institutionnellement d'une marge de liberté les autorisant à *composer et suivre un programme individualisé* pour chaque élève, sans être tenu-e-s d'atteindre les objectifs fixés selon la progression institutionnellement désignée par un plan d'étude officiel en fin d'année scolaire ou de cycles pluriannuels (*liberté de programme, liberté de rendement et liberté de réussite*). De même, elles, ils ne sont pas tenus de recourir aux moyens d'enseignement officiels (*liberté de moyens*), mais ont la liberté de créer des outils pédagogiques et didactiques différenciés, voire individualisés pour chacun de leurs élèves. Dès lors, elles, ils composent avec un effectif d'élèves réduit, dont l'hétérogénéité des trajectoires scolaires, de l'âge, des compétences cognitives, sociales et socio-affectives (Pelgrims, 2009) complexifie, voire empêche la mobilisation d'une mémoire pédagogique, didactique commune au groupe classe tant pour enseigner que pour apprendre (Pelgrims et al., 2021). En guise d'ajustements à ces contingences, sont alors observées des pratiques d'individualisation, la proposition de tâches souvent opaques et morcelées que les enseignant-e-s tentent de « faire faire aux élèves » (Pelgrims et al., 2021), des tâches simples et répétitives, et des pratiques d'assistance (*contrat social implicite d'assistance*) favorisant peu l'autorégulation chez les élèves à BEP lorsqu'elles, ils sont confrontés à des situations d'apprentissage réactivant une peur de l'échec ou encore à une absence de perspectives d'orientation et/de formation futures (Pelgrims, 2009). Ces contraintes et ces marges de libertés, combinées à une *contrainte de collaboration* multiprofessionnelle et avec les familles, déclinée différemment selon les contextes (Pelgrims et Emery, 2022), induisent en situation, une actualisation de pratiques qui peuvent progressivement écarter les enseignant-e-s d'intentions d'enseignement.

Dès lors, considérant les conditions particulières dans lesquelles ces stages se réalisent ainsi que le caractère silencieux et difficilement accessible des transformations d'activité, cet article envisage de répondre aux questions suivantes : à quelles transformations d'activité les stagiaires ont-elles, ils accès lorsqu'elles, ils se forment ? Repèrent-elles, ils les ajustements situationnels susceptibles de les écarter d'intentions pédagogiques et didactiques et comment elles, ils y sont conduits ?

Pour répondre à ces questions, cet article s'appuie sur une recherche doctorale longitudinale réalisée dans le canton de Genève mobilisant cinq stagiaires en formation initiale en enseignement spécialisé. Après avoir décrit le dispositif de recherche, nous présentons et discutons les traces des transformations significatives telles que rapportées par les stagiaires à l'issue de leur formation pratique, mais également les risques d'une cristallisation de pratiques peu propices aux apprentissages des élèves et renforcées au fil des stages.

3. Le dispositif de recherche

Le dispositif de recherche, issu de notre recherche doctorale (Delorme, 2020), visait à documenter l'activité de stagiaires inscrits dans un programme de Maîtrise universitaire en enseignement spécialisé (ci-après MESP) offert par l'université de Genève. Ce programme proposait quatre stages en responsabilité¹ à réaliser dans chacun des trois contextes professionnels-types de l'enseignement spécialisé selon les conditions fixées dans les contrats pédagogiques des stages :

Tableau 1

Conditions de réalisation des stages de la Maîtrise universitaire en enseignement spécialisé

1 ^{ère} année de maîtrise	2 ^{ème} année de maîtrise		
Stage A Enseigner en institution I	Stage B Enseigner en classe spécialisée	Stage C Enseigner en institution II	Stage D Enseigner en soutien à l'intégration
Printemps (mars à mai) 16 jours – stage filé	Automne (sept. à oct.) 16 jours – stage compact	Automne (nov. à déc.) 16 jours – stage compact	Printemps (mars à mai) 22.5 jours – stage filé

Chaque stage était par ailleurs articulé à des cours et des séminaires dont les apports et le travail attendu étaient directement liés aux tâches d'enseignement exercées dans le contexte professionnel concerné.

Cinq stagiaires de la MESP (ci-après, ST1, ST2, ST3, ST4 et ST5) ont participé volontairement à l'étude pendant deux ans suite à un appel. Les stagiaires détenaient un diplôme de niveau bachelor en sciences de l'éducation (ST1, ST4 et ST5), en éducation sociale (ST3) et en psychologie (ST2), reconnu par la Conférence

¹ Les stagiaires assument la responsabilité entière des tâches d'enseignement habituellement assumées par leurs formatrices, formateurs de terrain durant le stage.

suisse des directeurs de l'instruction publique (2008) et rendant possible leur admission en MESP.

Nous avons construit un observatoire relatif à l'activité des stagiaires et à ses transformations lors des stages selon les propositions méthodologiques du programme de recherche du cours d'action (Theureau, 2006, 2010 ; Delorme, 2020). Cet observatoire nous a permis de recueillir et traiter des données longitudinales de trois sources distinctes : des données vidéo-captées issues de l'observation de l'activité des stagiaires en stage, des données vidéo-captées issues de l'autoconfrontation immédiate des stagiaires à leur activité lors de chaque stage, et des données vidéo-captées issues de l'autoconfrontation rétrospective des stagiaires à leur activité.

Nous avons en effet filmé chaque stagiaire en présence des élèves lors de séances d'enseignement et apprentissages (ci-après SEA) afin de recueillir des traces de leur activité en début et en fin de stage. Au total, 40 SEA (huit par stagiaire) d'une durée de 50 à 90 minutes, ont été filmées. La teneur et l'horaire de chaque SEA ont été négociés entre les stagiaires et leur FT et proposés à la, au chercheur-e.

Suite à chaque SEA, nous avons mené un entretien d'autoconfrontation confrontant chaque stagiaire aux traces de son activité à l'instant $t+1$, pour accéder à sa conscience pré-réflexive, telle que vécue à l'instant t (Durand, 2008). Des carottages successifs de séquences d'activité perçues comme significatives par les stagiaires leur ont permis de décrire, verbaliser, montrer, mimer, narrer leur activité telle que déployée à l'instant t . Au total, 40 entretiens d'autoconfrontations filmés, d'une durée de 50 à 120 minutes, ont été conduits. Le couplage de ces deux sources de données dans un protocole nous a permis de reconstruire a posteriori l'activité de chaque stagiaire lors des séquences sélectionnées et décrites tel que développé par le programme de recherche du cours d'action (Theureau, 2006).

Pour saisir les traces de transformations d'activité telles que perçues par les stagiaires, nous avons mené avec chaque stagiaire, un entretien d'autoconfrontation dite « rétrospective » aux extraits significatifs des traces de son activité (Delorme, 2020 ; 2021a), soit cinq entretiens de 90 à 120 minutes conduits et filmés 16 mois après la première SEA. Nous avons ainsi recueilli les traces de leur description au temps $t+n$ en provoquant un *re-enactment*² à partir de trois temporalités distinctes : celle de la SEA, celle du stage et celle de la formation pratique dans son ensemble. Nous avons considéré pour ce faire les verbalisations, les marqueurs d'étonnements, les monstrosités, les mimes et les narrations de chaque stagiaire confronté aux extraits des traces de son activité au temps $t+n$ en distinguant ce qui relevait d'une description documentant leur activité telle que déployée à l'instant t , de ce qui relevait d'une description donnant à voir des traces de transformations de leurs *mondes, corps et culture propre*, dont les stagiaires rendaient compte à l'instant $t+n$ (Delorme, 2020).

Nous avons ensuite catégorisé, puis synthétisé et paraphrasé les indices de transformations rapportés verbatim³ par les stagiaires en fonction des thématiques et problématiques emblématiques évoquées lors de la documentation de leur activité dans le cadre de l'observatoire. Nous avons ainsi pu mettre en évidence les domaines d'activité concernés par les transformations d'activité des stagiaires lorsque les stagiaires conduisent leurs tâches d'enseignement en présence des élèves, telles qu'identifiées lors des entretiens d'autoconfrontation rétrospective. Nous les présentons et discutons à présent en maintenant l'ordre de prégnance avec laquelle les domaines d'activité ont été commentés par les stagiaires.

4. Résultats et discussion

4.1 Engager les élèves dans leur travail et susciter leur participation : une préoccupation typique et robuste chez les stagiaires

Trois des cinq stagiaires (ST1, ST3 et ST5) rapportent être guidé-e-s, en situation de planification ou de conduite de leur enseignement, par l'intention de susciter l'engagement et la participation des élèves aux différentes tâches proposées. D'autres, à l'instar de ST2 et ST4, semblent ne pas y accorder d'attention particulière.

² Le re-enactment consiste en une réactivation, à un temps $t+n$, par un individu d'une expérience sensorielle, cognitive, affective, au plus proche de l'expérience vécue au temps t .

³ Les propos « bruts » des stagiaires sont présentés sous forme condensée et paraphrasée. Nous avons privilégié pour la présentation de ces résultats, l'exhaustivité des types de transformations et des domaines d'activité identifiés et commentés par les stagiaires, à la restitution intégrale des verbatim. Leur présence ponctuelle au sein des tableaux permet tout de même au lecteur de s'assurer de la correspondance entre la paraphrase et le verbatim des stagiaires.

Tableau n° 2

Identification des traces de transformation (ou de leur absence) et participation/engagement des élèves dans leur travail

Domaine d'activité	Stagiaire	Traces de transformations identifiées au temps t+n par les ST
Néant	ST2 ST4	Aucune transformation commentée.
Valeur accordée aux propositions d'élèves et à leur participation	ST1	- Écouter les élèves réfléchir, considérer leurs hypothèses et leurs propositions spontanées les réengage dans la tâche. (SEA1) - Se dit que « <i>plus ils ont la rage d'apprendre, plus cela facilite son travail d'enseignante</i> ». - La participation des élèves se doit d'être subordonnée au contrôle de la dynamique de la classe et de la progression de l'enseignement (SEA5/SEA6)
Intérêt pour le savoir <i>vs</i> intérêt personnels des élèves	ST1	- Renforcement de la conviction selon laquelle les élèves s'engagent plus si les tâches proposées rencontrent leurs intérêts personnels. - Décision de construire ses séances d'enseignement à partir des intérêts ou des propositions des élèves. - Renonciation à imposer des savoirs estimés importants, nécessaires à enseigner selon un plan d'étude officiel et les PEI d'élèves.
	ST5	Appropriation du lien entre l'anticipation de la tâche proposée, du savoir en jeu et des obstacles susceptibles d'être rencontrés par les élèves (y compris l'ennui), et la capacité à susciter l'intérêt pour le savoir à apprendre.
Posture et techniques corporelles	ST3	In-corporation et in-culturation de postures et techniques corporelles facilitant la participation des élèves aux tâches proposées « <i>ma posture a plus de consistance, dans les regards, dans la manière dont je m'arrête et que je me stoppe net pour dire à un tel que je l'observe</i> » (SEA1) ; « <i>ah, ouais, maintenant, ça m'arrive d'avoir ce réflexe de penser Diminution de la pertinence de la conception « braquer le regard à la hauteur de l'élève, yeux dans les yeux (...) les autres n'existent plus, je suis dans M., c'est plus possible ça...</i> » et renforcement de : « <i>accompagner cette attention spécifique d'un regard circulaire</i> » pour lui permettre de s'engager dans le travail » « <i>maintenant, si je suis en individuel avec un enfant à tout moment j'ai le regard qui part sur la classe, toujours</i> » (SEA2).
Individualisation de l'accompagnement	ST3	En situation de collaboration → in-culturation de l'importance de s'assurer de ne pas laisser seul un-e élève lorsque les autres collègues accompagnent déjà certains autres élèves de la classe dans la réalisation des tâches « <i>maintenant je me cantonnerais à aller vers un élève qui n'a pas déjà un adulte à côté de lui, contrairement à ce que je fais là...</i> » (SEA2)
	ST5	Privilegé accordé aux situations d'enseignement et apprentissage collectives plutôt qu'individuelles (SEA7/SEA8)

Ainsi alors que ST2 et ST4 n'y font pas référence, ST1 compte finalement davantage sur l'engagement spontané des élèves et ne semble pas encore en mesure d'associer la capacité des enseignant-e-s à susciter chez leurs élèves un intérêt épistémique, avec l'engagement et la participation des élèves aux tâches proposées. Seule ST5 met en relation la capacité à susciter chez les élèves un intérêt pour le savoir avec leur engagement dans les apprentissages (et non uniquement la réalisation des tâches) et leur participation en classe. Presque à l'inverse, pour ST3 l'engagement, la persévérance et la participation des élèves dans la réalisation des tâches, semble essentiellement requérir un engagement corporel et verbal de la part du corps enseignant.

4.2 Maintenir l'ordre en classe : une expérience plus ou moins constructive

Nos résultats montrent aussi que les stagiaires partagent tout au long de leur formation pratique, une focalisation orientée sur le maintien de l'ordre en classe et la régulation des comportements des élèves. À son issue, les stagiaires sont en mesure de spécifier quelles dimensions de leur activité relative à cette tâche d'ordre pédagogique se sont transformées : il s'agit des transformations de leur rapport au bruit, à l'ambiance/atmosphère sonore présente dans la classe, mais aussi des transformations liées au lien établi entre leurs propres postures dans leurs interactions avec les élèves et le maintien de l'ordre en classe.

Tableau n° 3

Identification des traces de transformation (ou de leur absence) et maintien de l'ordre en classe

Domaine d'activité	Stagiaire	Traces de transformations identifiées au temps t+n par les ST
Rapport au bruit	ST4	Maintient la conviction qu'« enseigner et interagir avec des élèves bruyants qui répètent et parlent tout le temps est désagréable »
	ST1	- Appropriation de l'atmosphère bruyante de la classe (dès stage C) → l'hypersensibilité au bruit (avec perte de moyens, interruptions de séance, sensation d'épuisement en fin de journée) transformée en indifférence au bruit → ne l'entend plus, ne le remarque plus lorsqu'elle enseigne. - Variation des modalités d'enseignement évite aux élèves de se désengager avec des bavardages et à elle de s'épuiser par des remises à l'ordre : « il faut varier les modalités d'enseignement pour éviter aux élèves de se désengager avec des bavardages, et éviter d'avoir à m'épuiser en les remettant sans arrêt à l'ordre »
Instauration d'un cadre rassurant	ST2/ST3/ST5	Appropriation, in-corporation d'une posture d'intervention claire et ferme, montrant leur assurance → renoncent à une posture laxiste, séductrice afin d'être perçue comme « un copain » ou une étudiante « sympa ». « J'ai mis ça en place dès le début du stage D, j'ai compris qu'il ne fallait pas être comme ça avec les élèves, je n'ai pas cherché à faire copain-copain avec les élèves. »
	ST3	- Canalisation de l'enthousiasme débordant en passant d'un « étudiant fou fou, à un étudiant zen » ; « met le cadre » ; « je lui demande bras croisé, regard fermé avec un ton de voix sec s'il s'est calmé, si c'est bon, si je peux y aller » - Compréhension de la différence entre sévérité et méchanceté (au fil des stages)
Rapport au contrôle individuel des comportements	ST2	- Abandon de l'intention de contrôler individuellement chaque élève dans le but de « (se) montrer que tout roule et montrer au FT que tout roule » - Explicitation collective aux élèves de la valeur du travail dans le calme.

D'autres éléments de leurs *mondes et cultures propres* ne sont cependant pas transformés à la fin de la formation pratique. Ainsi, malgré l'appropriation de certaines techniques corporelles visant à calmer les réactions et comportements manifestes de certains élèves (ST1) et une transformation de l'appréhension de la survenue de « crises » d'élèves lors des situations d'enseignement, savoir différencier ces comportements manifestes d'élèves d'une « vraie crise », se sentir prête à intervenir ou encore savoir comment intervenir auprès d'un élève en cas de « vraie crise », s'avèrent tout aussi difficiles et complexes qu'en début de formation pratique. ST4 reconnaît quant à elle, qu'elle n'a pas appris à composer avec le bruit au fil de ses stages. Elle maintient la conviction selon laquelle « enseigner et interagir avec des élèves bruyants qui répètent et parlent tout le temps est désagréable ».

4.3 Considérer les difficultés et les obstacles susceptibles d'être rencontrés par les élèves, pour enseigner : une préoccupation qui devient significative en contexte de stage

Certains aspects de l'actualisation de tâches d'ordre didactique attirent particulièrement l'attention des stagiaires lorsque les stagiaires commentent, décrivent les traces des transformations de leur activité au temps t+n. Il s'agit majoritairement de nouvelles pratiques didactiques appropriées épisodiquement en situation d'enseignement, durant l'un des stages ou de manière plus régulière à force d'y être confronté.e.s. Dans certains cas, il s'agit aussi de techniques, stratégies d'enseignement auxquelles les stagiaires déclarent avoir renoncé au fil des situations d'enseignement, des stages, de leur formation pratique, en prenant conscience de leurs risques pour les apprentissages des élèves (Tableau 4).

Tableau n° 4

Identification des traces de transformation (ou de leur absence) par les stagiaires lors de la mise en œuvre des tâches didactiques

Domaine d'activité	Stagiaire	Traces de transformations identifiées au temps t+n par les ST
Rapport à la complexité des notions enseignées	ST1	Prise de conscience de la nécessité d'un enseignement des pré-requis avant l'enseignement d'un nouveau savoir – « avec l'imparfait, on sait qu'on raconte quelque chose au passé et que les terminaisons sont toujours pareilles, et on peut les apprendre par cœur (...) il aurait été beaucoup plus productif pour l'élève d'utiliser l'imparfait pour intégrer la notion du passé, pour ensuite aborder le passé composé et pas l'inverse. »
	ST2	Analyse de la complexité de la tâche, sans se contenter de suivre une méthode didactique
	ST4	Présentation et explicitation des objectifs visés et des savoirs en jeu en début de séance Implication de l'élève dans la tâche privilégiée et éviter de faire la tâche à sa place
	ST5	Anticipation des notions complexes requise « je leur dis ça comme ça ? ... ça a l'air tellement simple, alors qu'en fait pas du tout ; c'est tellement complexe » (à propos de sa manière d'enseigner le passé composé) ; mise à disposition d'outils de régulation Mise en relation des difficultés des élèves à apprendre avec les difficultés des ST à enseigner.
Rapport à l'erreur	Chacune	Conception de l'erreur comme ressource pour l'apprentissage ; corrections collectives privilégiées.
	ST1/ST5	Renoncement à la correction immédiate en cours d'exercice ou lorsqu'un élève se trompe.
	ST1/ST2 ST5	Tolérance à l'erreur et ralentissement du rythme sans plus se focaliser sur l'écriture correcte et une absence totale d'erreurs « Je cherche surtout maintenant à faire réfléchir l'élève, je le relance et lui dit qu'il peut prendre son temps, et je m'efforce d'être encore un peu plus patiente. » (ST5, SEA8)
	ST2	Prise de conscience des apprentissages en jeu pour les élèves et des principes sous-jacents aux tâches proposées aux élèves « Maintenant, c'est là où je me rends compte que quand je propose une tâche aux élèves, des apprentissages qu'il y a derrière... c'était loin d'être le cas dans le premier stage » (SEA3/SEA7)
	ST4	Ajustement de l'action entre encouragement à la persévérance malgré les erreurs et maintien de l'ordre face aux comportements perturbateurs (SEA6)
	ST5	Hétérogénéité des rythmes différents entre élèves relativisée, différenciation et résolution collective des tâches (SEA1 et SEA2).
Anticipation et déroulement de la séance	ST2/ST5	Préparation en amont du matériel et anticipation des difficultés, des tâches, des notions.
	ST2	Lien entre rituels et sens de l'activité (non effectués « par habitude »)
	ST3	Préparation minutieuse de la séance (objectifs, consignes, matériel, étapes temporelles) (SEA3) ; renoncement à l'absence totale de préparation et à l'unique improvisation. « Je me sens plus enseignant quoi, plus sûr quand même... je suis quand même passé de l'impro totale, du style : décider de lire une histoire que je ne connaissais même pas, cinq minutes avant la sonnerie, à des séances hyper préparées, avec des objectifs, des consignes, du matériel, et surtout en m'étant demandé combien de temps va durer chaque exercice, comment je vais placer les élèves, etc. »
	ST4	Sentiment de sécurité grâce à la préparation complète des séquences dans chaque discipline Analyse a posteriori de la planification/préparation de la séquence. « Je sais où j'aurais dû plus encore anticiper, par ex. avoir tout mon matériel prêt avant de commencer ou pouvoir direct donner le numéro de page du dossier de lecteur sans avoir à le chercher sur le moment (...) ça c'est grâce ou à cause du stage C... je devais planifier minute par minute chaque séance dans toutes les disciplines chaque jour, et ça j'ai dû le faire pendant 4 semaines... c'est pas rien ! »
	ST5	Planification fine et flexible ; accepte de réguler sa planification en cours de séance.

Organisation temporelle	ST1	In-culturation de techniques lui donnant le sentiment d'être plus efficace mais sentiment de pression et intention de respecter strictement la planification, toujours présents : « <i>Même si j'ai maintenant des techniques qui me permettent d'être plus rapide pour la correction des devoirs à l'accueil, je dois tout faire de manière chronométrée pour bien respecter mon planning, car je sais que j'ai exactement entre 15 et 20 minutes pour faire la correction des devoirs, présenter les nouveaux devoirs et en plus reprendre si besoin la grammaire</i> »
	ST2/ST5	Renoncement à la précipitation et au comblement du temps par des activités peu pertinentes
	ST3	In-culturation et in-corporation de techniques assurant un gain de temps, notamment dans la communication avec les élèves : « <i>maintenant je vais droit au but, en disant tout ce que j'ai à dire en trois minutes au lieu de 10 minutes</i> ».
	ST4	Organisation pour réduire les pertes de temps et gagner en efficacité (estimation de la durée de chaque tâche ; distribution fractionnée des tâches à effectuer) – « <i>Ma journée est passée à la loupe, organisée à la seconde près (...) mon but est de parvenir à planifier correctement le temps, à évaluer correctement la durée à consacrer aux différentes étapes de la séance pour une période de 45 minutes</i> ».
	ST5	Détachement progressif de la contrainte du temps pour privilégier la compréhension et les apprentissages ; clôture de séance adaptée et flexible pour renforcer l'apprentissage.
Organisation spatiale	ST2/ST5	Espaces organisés pour favoriser le travail collectif
	ST2/ST5	Justification pédagogique et didactique des choix d'aménagement de l'espace : « <i>Je ne choisirais plus de présenter le livre, comme ça debout devant le TN face à eux., j'organiserais la lecture au coin canapé de la classe</i> » (ST5).
Organisation matérielle	ST3	Importance accordée au rangement des pupitres pour favoriser l'engagement dans le travail et limiter les sources de stimulation inutiles (dès la SEA3)
	ST4	Justification pédagogique et didactique des choix d'organisation matérielle : « <i>J'aurais commencé chaque séance avec le matériel nécessaire organisé et à disposition des élèves. Je me serai également assuré que l'ensemble du matériel nécessaire soit dans leur pupitre et pas ailleurs dans la classe, pour éviter les déplacements inutiles.</i> »
Organisation sociale	ST1/ST5	Enseignement conçu pour un groupe classe et non pour une juxtaposition d'individus mais conviction que le travail avec un effectif réduit est plus confortable et plus efficace maintenue/confirmée
	ST4	Passage du travail individuel tant à l'oral qu'à l'écrit au travail de groupe, mais conscience que les travaux de groupe sont plus difficiles à conduire avec un effectif réduit.
Types de tâches proposées	ST2	Conception d'une tâche collective comme socle commun pour le groupe classe et différenciation en raison de l'hétérogénéité, mais maintien de l'individualisation des tâches en cas de meilleure réponse aux besoins didactiques et pédagogiques des élèves. « <i>Si ça permet de mieux répondre aux besoins de chacun des deux élèves, alors, non je ne vais pas renoncer à l'individualisation...</i> »
Maîtrise des savoirs	ST1	Passage d'une connaissance superficielle des savoirs enseignés à une connaissance approfondie
	ST2	Appropriation du PER ⁴ , de son utilité et de ses usages (encore opaque en début de formation pratique, représentant une prescription sans sens).
	ST3	Cultiver un intérêt pour le savoir enseigné aide à mieux le transmettre
	ST4	Passage d'une connaissance superficielle des savoirs enseignés à une connaissance approfondie ; cultiver un intérêt pour le savoir enseigné aide à mieux le transmettre
	ST5	Passage d'une connaissance superficielle des savoirs enseignés à une connaissance approfondie ; compose avec ses erreurs et renonce à les dissimuler aux élèves

Quatre des cinq stagiaires ont ainsi modifié leur rapport aux difficultés et obstacles rencontrés lors des SEA par les élèves en reconsidérant leur rapport à la complexité des notions enseignées et leur rapport à l'erreur. En effet, les tâches sont le plus souvent pensées comme faciles à effectuer et dès lors les obstacles liés aux savoirs enseignés et aux tâches proposées, relativement peu pris en compte en début de formation pratique. Le rapport aux difficultés et obstacles rencontrés par les élèves se transforme dans les cas suivants : a) lorsque les stagiaires réalisent au fil de leur propre confrontation à l'échec en situation d'enseignement que pour enseigner, il est impératif de maîtriser les savoirs à enseigner et les savoirs enseignés et b) lorsque les stagiaires modifient leur manière d'anticiper et de planifier le déroulement des SEA notamment en intervenant sur l'organisation

⁴ Le plan d'étude romand (PER) définit les contenus et objectifs d'apprentissages pour l'ensemble des cantons de Suisse romande ; il décrit les tâches d'instruction et d'éducation que l'école publique doit assurer.

temporelle, spatiale, matérielle ou sociale des tâches et en variant les types de tâches proposées. Enfin, trois stagiaires décrivent comment elles adaptent davantage en fin de formation pratique leur langage en fonction des élèves présents en classe.

4.4 Des transformations n'empêchant pas la cristallisation de certaines pratiques : éléments de discussion

Les résultats révèlent que si un grand nombre de dimensions de l'activité se transforment lorsque les stagiaires enseignent et apprennent à enseigner, d'autres en revanche, tendent à se renforcer et à se cristalliser également au fil des situations, des séances et des stages réalisés.

Certaines traces d'activité parfois in-culturées, in-corporées, appropriées en stage, demeurent robustes et durables d'une séance à l'autre, d'un stage à l'autre et ne se transforment pas à l'issue de la formation pratique. Ainsi, pour ST1 une tendance à considérer l'engagement spontané et naturel des élèves dans les différentes tâches, comme contribuant à faciliter le travail du corps enseignant, quelques soient les moyens ou les modalités d'enseignement adoptés, reste présente. De même, elle semble avoir déjà cristallisé, en fin de formation pratique, un ajustement à la liberté de programme autorisée dans les contextes d'enseignement spécialisé, en privilégiant les intérêts des élèves au détriment de séquences construites en référence aux savoirs fondamentaux à enseigner et à apprendre (Pelgrims, 2009 ; Delorme, 2020). ST3 persiste quant à lui, à faire participer l'ensemble des élèves, y compris ceux qui ne lèvent pas la main, tout en cherchant à assurer la disponibilité d'un adulte par élève si possible, et ce quelle que soit la fonction de cet adulte. Cette cristallisation d'une pratique visant tout de même à assurer la présence ou l'attention continue d'un adulte par élève, risque ainsi de compromettre, à terme le contrat de confiance réciproque entre l'élève et l'enseignant et de renforcer le contrat social implicite d'assistance (Delorme, 2021).

Bien que de nombreuses prises de conscience aient été effectuées par les stagiaires, il est encore majoritairement estimé que pour proposer des tâches accessibles à chaque élève, il convient d'en réduire la complexité, les difficultés et tenter de leur apporter si besoin davantage d'aide. Pour certaines, travailler avec un effectif réduit est non seulement plus confortable, mais également plus efficace pour la réussite d'une séance. Si ST2 privilégie tout de même la différenciation et valorise davantage le recours au travail en collectif, l'individualisation reste une pratique qu'elle ne renonce pas à choisir, en la justifiant par les besoins pédagogiques et didactiques des élèves. Enfin, les situations de crise, la survenue de comportements réactionnels à l'échec, ainsi que le maintien de l'ordre en classe soulèvent encore doutes et craintes chez plusieurs stagiaires.

En outre, nous remarquons une tendance chez les stagiaires à identifier certaines traces de transformations d'activité perçues comme conformes aux pratiques enseignées à l'université, sans toutefois identifier les ajustements cristallisés simultanément et malgré tout, toujours « à risque » pour les apprentissages des élèves (Delorme, 2024). L'enseignement adressé à un effectif d'élèves réduit est par exemple encore envisagé comme un moyen d'assurer le maintien de l'ordre en classe, ainsi que les interactions individualisées ou les cours dialogués, au détriment d'une valorisation du travail collectif. De même, l'intention de proposer des tâches cherchant à respecter les objectifs désignés par le projet éducatif individualisé de l'élève ou à considérer avant tout les intérêts et connaissances préalables des élèves, persiste sans que les contraintes induites par une liberté de programme ou de rendement, institutionnellement autorisée, soit nommées.

Les transformations d'activité identifiées par les stagiaires en fin de formation pratique et directement associées aux diverses situations professionnelles vécues lors des stages, nous permettent de confirmer l'importance des stages pour les apprentissages et le développement professionnel des futur-e-s enseignant-e-s spécialisé-e-s. En effet, nous pouvons globalement constater l'émergence d'une transformation de logique avec laquelle les stagiaires s'engagent dans l'activité. Passant de la logique de la tâche à « faire faire », à une logique d'enseignement, l'in-corporation de techniques corporelles et relationnelles comme l'in-culturation de principes pédagogiques et didactiques prennent le dessus sur l'improvisation du début. Ce faisant, ceux-ci parviennent tout de même à considérer et réguler davantage la complexité liée aux situations d'enseignement et apprentissage, qu'ils essaient de mieux anticiper.

Nous remarquons cependant que ces transformations ne sont pas à considérer systématiquement dans une logique de progression liée au déroulement chronologique des stages, mais sont plutôt articulées au potentiel de transformation suscité par la diversité et la spécificité des situations d'enseignement (Delorme, 2020) auxquelles sont confrontés les stagiaires.

5. Conclusion et perspectives pour la formation

Dès lors que les stages sont régulièrement envisagés comme des dispositifs contribuant aux apprentissages et au développement professionnel des stagiaires en raison de leur double validation par les FT et par l'institution de formation, il importe d'examiner les risques inhérents à la robustesse des cultures en action (Durand et al., 2002) dans les contextes d'enseignement spécialisé et partant, dans les contextes de formation au travail d'enseignant-e spécialisé-e. En effet, les ajustements aux contingences contextuelles et situationnelles (Pelgrims, 2009) non identifiés par les stagiaires, pourraient n'être à leur tour que très peu considérés, ni même repérés par les FT dans le cadre des stages. Ils pourraient dès lors être appréhendés comme des allants de soi, typiques d'une culture professionnelle avec laquelle il s'agit de composer, sans qu'un lien ne soit établi entre ces ajustements situés et des difficultés persistantes signalées lors de l'entrée dans le métier, conduisant à l'abandon précoce de la profession (Billingsley et Bettini, 2019). Vérifier cette hypothèse dans le cadre d'une prochaine étude focalisée cette fois-ci sur l'activité des FT durant les stages constitue une première piste intéressante à poursuivre afin de compléter ces résultats.

En outre, il convient selon nous de prendre appui sur le potentiel de transformation offert par les stages en formation initiale, en renforçant les conditions qui favorisent une activité professionnelle contrainte par certaines balises pédagogiques et didactiques anticipées, présentées, enseignées et discutées dans le cadre de différents dispositifs indissociables du stage. Pour ce faire, les séminaires d'analyse et de régulation de l'activité déployée en stage, dans lesquels les étudiants co-analysent en présence de formateur-ice-s universitaires, des situations vécues en stage, devraient également contribuer à réduire l'opacité et à déjouer l'évidence avec laquelle les ajustements s'effectuent *en situation* d'enseignement, et pourraient tendre à réduire la cristallisation de pratiques de moins en moins transformables in fine. Enfin, une attention focalisée sur les risques des ajustements déployés *in situ et in actu*, par les stagiaires lorsqu'elles, ils apprennent à enseigner en contextes de stage, telle qu'elle peut être elle-même contrainte par le dispositif de formation (contrats pédagogiques, instruments, modalités et organisation des séances d'évaluation formative et certificative impliquant la triade, conditions spécifiques de réalisation des stages) pourrait contribuer à favoriser des transformations d'activité soutenant les apprentissages des élèves et le maintien dans la profession. N'oublions pas cependant, qu'aussi transformateurs soient-ils, les stages de la formation initiale ne scellent en aucun cas le processus de professionnalisation des enseignantes et enseignants spécialisés, celui-ci étant amené à être poursuivi et consolidé tout au long de la vie professionnelle, rendant ainsi possible l'actualisation du potentiel non encore actualisé en stage.

Références

- Billingsley, B. et Bettini, E. (2019). Special education teacher attrition and retention: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 89(5), 697–744. <https://doi.org/10.3102/0034654319862495>.
- Brownell, M.T., Ross, D.R., Colun, E.P. et McCallum, C. (2005). Critical Features of Special Education Teacher Preparation: A Comparison with General Teacher Education. *The Journal of Special Education*, 38(4), 242–252. <https://doi.org/10.1177/00224669050380040601>.
- Chlostova-Munoz, M. (2022). *Engagement et autorégulation dans les apprentissages des élèves en classes d'enseignement spécialisé intégrées au secondaire 1: Rôle des appréciations que font les élèves des situations, de la discipline et des pratiques d'enseignement en mathématiques*, [Thèse de doctorat, Université de Genève]. <https://doi.org/10.13097/archive-ouverte/unige:164826>.
- Conférence Suisse des directeurs cantonaux de l'Instruction Publique. (2008). *Règlement concernant la reconnaissance des diplômes dans le domaine de la pédagogie spécialisée (orientation éducation précoce spécialisée et orientation enseignement spécialisé) du 12 juin 2008*. https://edudoc.ch/record/29971/files/Regl_Sonderpaed_f.pdf.
- Delorme, C. (2020). *Étudiants-stagiaires en contextes d'enseignement spécialisé: conditions de formation, analyse de l'activité et contingences situationnelles au travail en stage*, [Thèse de doctorat, Université de Genève]. Archive ouverte. <https://doi.org/10.13097/archive-ouverte/unige:136730>.
- Delorme, C. (2021). Construction d'une culture professionnelle d'enseignant spécialisé au fil des dispositifs de formation en alternance : entre routines et transformations, Dans G. Pelgrims, T. Assude et J.-M. Perez (dir.), *Transitions et transformations sur les chemins de l'éducation inclusive*, (p. 223–240). Edition SZH/CSPS. <https://www.csp.ch/fr/edition-szh-csp/livres/catalogue-des-editions>.
- Delorme, C. (2023). Diversité et singularité des conditions de formation à l'enseignement spécialisé lors des stages : une confrontation aux conditions de travail effectives, *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 45(3), 335–345. <https://doi.org/10.24452/sjer.45.3.9>.
- Delorme, C. (2024). Apprendre à enseigner en « classe intégrée » au sein d'un établissement scolaire régulier : des stagiaires genevois décrivent et commentent leur activité, *Recherches en éducation*, 56, 174–185. <https://doi.org/10.4000/12qxs>.
- Durand, M. (2008). « Un programme de recherche technologique en formation des adultes. Une approche énaïve de l'activité humaine et l'accompagnement de son apprentissage/développement », *Éducation & Didactique*, 2, p. 69-93. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.373>.

- Durand, M. (2017). L'activité en transformation. Dans J.-M. Barbier et M. Durand (dir.), *Encyclopédie d'analyse des activités* (p. 33–55). Presses universitaires de France.
- Durand, M., Flavier, E. et Ria, L. (2002). La culture en action des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 83–103. <https://doi.org/10.7202/007150ar>.
- Emery, R. (2016). *La collaboration multiprofessionnelle dans les institutions spécialisées en lien avec les projets éducatifs individualisés des élèves : perceptions, pratiques déclarées et activité située*. [Thèse de doctorat, Université de Genève]. Archive ouverte. <https://doi.org/10.13097/archive-ouverte/unige:88570>.
- Emery, R. et Pelgrims, G. (2015). Collaboration multiprofessionnelle dans un contexte d'enseignement spécialisé : activité déployée pour la conception et la régulation d'un projet d'élève. *Recherches en éducation, Hors-série 7*, 43–53. <https://doi.org/10.4000/ree.9333>.
- Jullien, F. (2009). *Les transformations silencieuses*. Grasset.
- Nagro, S. A. et deBettencourt, L. U. (2017). Reviewing Special Education Teacher Preparation Field Experience Placements, Activities, and Research: Do We Know the Difference Maker? *Teacher Education Quarterly*, 44(3), 7–33.
- Nougaret, A. A., Scruggs, T. E. et Mastropieri, M. A. (2005). Does Teacher Education Produce Better Special Education Teachers, *Council For Exceptional Children*, 71(3), 217–229. <https://doi.org/10.1177/001440290507100301>.
- O'Brien, K. M., Nagro, S. A., Binkert, G. D., Szocik, K. et Gerry, M. (2024). Field Experiences in Special Education Teacher Preparation : A Review of the Literature, *Teacher Education and Special Education*, 47(1), 5–25. <https://doi.org/10.1177/08884064231177662>.
- Pastré, P. (2007). Quelques réflexions sur l'organisation de l'activité enseignante, *Recherche et formation*, 56, 81–93. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.907>.
- Pelgrims, G. (2006). *Intention d'apprendre, peur de l'échec et persévérance des élèves de classes spécialisées : des composantes générales aux dimensions situationnelles de la motivation à apprendre*. [Thèse de doctorat, Université de Genève]. Archive ouverte. <https://doi.org/10.13097/archive-ouverte/unige:150132>.
- Pelgrims, G. (2009). Contraintes et libertés d'action en classe spécialisée : leurs traces dans la motivation des élèves à apprendre les mathématiques. *Formations et pratiques d'enseignement en question*, 9, 135–158. <https://doi.org/10.26034/vd.fpeq.2009.064>.
- Pelgrims, G. (2019). Des « élèves institutionnellement déclarés à besoins éducatifs particuliers » : apports d'une approche centrée sur l'activité à la question des désignations. *La Nouvelle Revue – Education et Société inclusives*, 86, 43–63. <https://doi.org/10.3917/nresi.086.0043>.
- Pelgrims, G., Delorme, C., Emery, R. et Fera, X. (2017). Soutien à l'intégration d'élèves en classe ordinaire : dilemmes auxquels des enseignants spécialisés sont confrontés dans leur travail. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 2, 22–29. <https://www.csp.ch/fr/edition-szh-csp/revue/archives/articles-2017>.
- Pelgrims, G., Delorme, C. et Chlostova Munoz, M. (2021). Pratiques d'enseignement faisant obstacle à l'autorégulation d'élèves institutionnellement déclarés à besoins éducatifs particuliers : quelques conditions pour leur permettre d'être autrement capables, *La nouvelle revue – éducation et société inclusives*, 92, 37–58. <https://doi.org/10.3917/nresi.092.0037>.
- Pelgrims, G. et Delorme, C. (2022). Formation en enseignement spécialisé à partir des contextes et situations de travail des enseignants : la maîtrise à l'Université de Genève, *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 4, 22–28. <https://ojs.szh.ch/index.php/revue/article/view/1090>.
- Pelgrims, G., Delorme, C., Bacquelé, V., Emery, R., Chlostova-Munoz, M. et Nguyen, A. (2026). Susciter des pratiques de collaboration plus inclusives entre enseignants spécialisés et réguliers au collège au fil d'un dispositif de formation-recherche. Dans C. Delorme et K. Million-Fauré (dir.), *Articuler la recherche, l'action et la formation, pour des pratiques d'enseignement et de collaboration plus inclusives*, (p. 67–91). Cepaduès.
- Pelgrims, G., Emery, R., Haenggeli-Jenni, B. et Danalet, M.-L. (2018). Le soutien à l'intégration à partir d'équipes pluridisciplinaires en établissement scolaire ordinaire : dilemmes d'enseignants spécialisés. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 8(4), 26–33. <https://ojs.szh.ch/revue/article/view/67>.
- Roberts, C.-A., Benedict, A.-E. et Thomas, R., (2013). Cooperating Teachers' Role in Preparing Preservice Special Education Teachers: Moving Beyond Sink or Swim, *Intervention in School and Clinic*, 49(3), 174–180. <https://doi.org/10.1177/1053451213496162>.
- Squillaci, M. et Müller, C. (2022). Conceptions et dispositifs de la formation des enseignants spécialisés de l'Université de Fribourg, *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 4, 16–21. <https://ojs.szh.ch/revue/article/view/1089>.
- Theureau, J. (2006). *Le cours d'action : méthode développée*. Octarès.
- Theureau, J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action ». *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4(2), 287–322. <https://doi.org/10.3917/rac.010.0287>.
- Theureau, J. (2011, 16 juin). *Appropriations 1, 2, 3* [Communication]. Journée Ergo-IdF, Conservatoire national des arts et métiers, Paris, France.
- Whitaker, S. (2003). Needs of Beginning Special Education Teachers: Implication for Teacher Education, *Teacher Education and Special Education*, 26(2), 106–117. <https://doi.org/10.1177/088840640302600204>.

Mots-clefs : enseignement spécialisé ; formation initiale ; stages ; transformation d'activité ; cristallisation des pratiques

Transformative Praktika? Was Praktikant*innen der Sonderpädagogik am Ende ihrer praktischen Ausbildung dazu sagen

Zusammenfassung

Praktika im Rahmen der Grundausbildung für Heilpädagogik bieten Lerngelegenheiten, sobald Praktikant*innen in arbeitsplatzbezogenen Ausbildungssituationen unterrichten. Die Vielfalt beruflicher Kontexte und praktischer Ausbildungsbedingungen in der Heilpädagogik birgt jedoch auch das Risiko, dass sich Praktiken verfestigen, die dem Lernen der Schüler*innen nicht zuträglich sind. Dieser Artikel untersucht die Veränderungen, die die Praktikant*innen im Nachhinein erkennen, wenn sie mit den Spuren ihres Handelns während des Praktikums konfrontiert werden. Er unterstreicht die Bedeutung, Praktikant*innen dabei zu unterstützen, jene Aspekte ihres Handelns zu identifizieren, die sich während der Praktika verändern, sowie die Risiken einer Verstärkung weniger geeigneter Praktiken zu erkennen.

Schlagworte: Heilpädagogik; Grundausbildung; Praktika; Veränderung der Tätigkeit; Verfestigung von Praktiken

Tirocini trasformativi? Cosa ne pensano i e le tirocinanti in insegnamento specializzato al termine della loro formazione pratica

Riassunto

I tirocini di formazione iniziale nell'insegnamento specializzato offrono opportunità di apprendimento quando i e le tirocinanti insegnano in situazioni di formazione sul posto di lavoro. Tuttavia, la diversità dei contesti professionali e delle condizioni di formazione pratica nell'insegnamento specializzato può anche comportare il rischio di portare, a lungo termine, a una cristallizzazione di pratiche poco favorevoli all'apprendimento degli alunni. Questo articolo illustra le trasformazioni che i e le tirocinanti individuano a posteriori, quando si confrontano con le tracce della loro attività svolta durante il tirocinio. Sottolinea l'importanza di aiutare i e le tirocinanti a identificare gli aspetti della loro attività che si trasformano durante i tirocini, nonché i rischi di un consolidamento delle pratiche meno pertinenti.

Parole chiave: insegnamento specializzato; formazione iniziale; tirocini; trasformazione dell'attività; cristallizzazione delle pratiche

Transformative internships? What special education teacher trainees have to say at the end of their practical training

Abstract

Initial training placements in special education offer learning opportunities when trainees teach in a work-based training setting. However, the diversity of professional contexts and practical training conditions in special education teaching can also carry the risk of leading to the crystallisation of practices that are ultimately not conducive to student learning. This article reports on the transformations that trainees identify retrospectively when they are confronted with evidence of their activities during their internships. It highlights the importance of helping trainees to identify the aspects of their activities that change during placements, as well as the risks of reinforcing less relevant practices.

Keywords: special education teaching; initial training; internships; transformation of activity; crystallisation of practices

Coralie Delorme est maître d'enseignement et de recherche dans l'équipe PACES à la faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève. Ses travaux de recherche explorent l'activité et le développement professionnel des enseignant·e·s spécialisé·e·s dans une perspective d'analyse du travail de l'enseignant·e spécialisé·e et dans une approche éducationnelle située de l'enseignement spécialisé.

Université de Genève, rue du Général-Dufour 24, 1211 Genève 4

Courriel : coralie.delorme@unige.ch