

Diversité et singularité des conditions de formation à l'enseignement spécialisé lors des stages : une confrontation aux conditions de travail effectives

Coralie Delorme, Université de Genève

Les conditions auxquelles les futur-e-s enseignant-e-s spécialisé-e-s sont confronté-e-s lors des stages de formation initiale sont encore peu connues et peu discutées. Cet article vise à décrire à partir de données d'observation filmées, transcrites et analysées, les conditions de formation dont bénéficient cinq stagiaires lors de leurs stages de formation initiale effectués à Genève dans différents contextes d'enseignement spécialisé. Les résultats révèlent une grande proximité entre les conditions de formation et les conditions de travail effectives du corps enseignant spécialisé. Ils soulignent leur singularité, leur diversité, tout comme leur caractère formateur, mais dévoilent également les risques d'une telle proximité pour la formation des stagiaires.

1. Introduction

L'exercice de la profession d'enseignant-e spécialisé-e, reconnue complexe quelques soient les politiques scolaires, requiert une formation de haut niveau développant la maîtrise de connaissances et la mobilisation experte de compétences particulières (Brownell et al. 2010 ; Müller et Squillaci, 2022 ; Pelgrims et Delorme, 2022). En outre, cette complexité assigne une responsabilité forte aux programmes de formation initiale à l'enseignement spécialisé : celle de contribuer à réduire les risques de dérives dans les pratiques d'enseignement proposées aux élèves déclarés à besoins éducatifs particuliers. Dans cette perspective, tant les chercheur-e-s que les conceptrices et concepteurs des programmes de formation à l'enseignement spécialisé accordent une place importante à l'alternance en formation dans les plans d'études des programmes de formation à l'enseignement spécialisé (Delorme 2020 ; Delorme et Pelgrims, 2022 ; Mamlin, 2012). Elles et ils misent certes sur des dispositifs fournissant des apports théoriques étroitement articulés à certaines conceptions épistémiques de l'enseignement spécialisé, mais également sur plusieurs stages réalisés en contextes d'enseignement spécialisé et/ou d'intégration scolaire en ordinaire. Or, suffit-il d'assurer la réalisation de stages dans les programmes de formation, pour qu'ils garantissent à leur tour l'exercice et le développement de compétences professionnelles souhaitées par ces mêmes instituts de formation ? Que savons-nous en effet des conditions effectives de formation en contextes de stages en enseignement spécialisé ? En quoi celles-ci se rapprochent-elles ou au contraire s'écartent-elles des conditions préconisées dans la littérature et/ou par les instituts de formation à l'enseignement spécialisé ?

Prenant appui sur certains résultats d'une recherche doctorale menée dans le canton de Genève, l'objectif de cette contribution est de décrire les conditions de formation dont les stagiaires bénéficient lorsqu'elles et ils sont tenu-e-s de réaliser leurs stages dans trois contextes d'enseignement spécialisé distincts impliquant a priori une actualisation distincte de la fonction d'enseignant-e spécialisé-e. Nous présentons d'abord les connaissances relatives aux dispositifs de stages dans les formations initiales à l'enseignement spécialisé, puis le dispositif de l'étude. Nous montrons ensuite en quoi l'articulation des conditions de formation des stagiaires aux conditions effectives de travail des enseignant-e-s spécialisé-e-s, bien que préconisée et formatrice à certains égards, constitue néanmoins un défi important pour la formation.

2. Dispositifs de stage et accompagnement des stagiaires dans les formations initiales à l'enseignement spécialisé

L'importance de recourir à des dispositifs de formation susceptibles de favoriser le développement professionnel des enseignant-e-s spécialisé-e-s et ce dès la formation initiale est soulignée dans la plupart des travaux spécialisés dans le domaine de la formation à l'enseignement spécialisé, et ce quelques soient les approches théoriques sous-jacentes aux conceptions de formations (Brownell et al. 2005 ; Mamlin, 2012 ; Pelgrims et Delorme, 2022).

L'une des principales fonctions des stages identifiée unanimement par les auteur-e-s¹, est de proposer aux stagiaires des occasions d'expériences multiples, accompagnées et supervisées, et se déployant dans des conditions se situant au plus proche du travail effectivement accompli par les enseignant-e-s spécialisé-e-s. Selon les conceptions de l'enseignement spécialisé et partant de la formation à cette profession, les stages peuvent avoir des visées très distinctes. Ainsi pour certain-e-s auteur-e-s (Garnier, 2012 ; Müller et Squillaci, 2022), les stages contribuent à mettre en relation les apports théoriques au sujet des bonnes pratiques à adopter selon les catégories diagnostiques d'élèves déclarés à besoins particuliers, avec des pratiques professionnelles, des stratégies et des solutions pertinentes à proposer tant aux élèves qu'aux enseignant-e-s de l'enseignement régulier. Certains programmes de formation à l'enseignement spécialisé en Suisse comptent d'ailleurs sur les stages de formation initiale pour que les stagiaires puissent apprendre à enseigner à différents moments de la formation, à des populations d'élèves de l'enseignement spécialisé scolarisés dans les établissements correspondant le mieux aux différentes catégories diagnostiques. D'autres auteur-e-s et programmes de formation à l'enseignement spécialisé s'appuient davantage sur les dimensions contextuelles et situationnelles pour appréhender l'appropriation de savoirs, gestes, techniques, postures propices à l'enseignement spécialisé (Bettini et al. 2016 ; Delorme, 2021 ; Pelgrims et Delorme, sous presse ; Whitaker, 2003). Elles et ils reconnaissent aux stages la fonction de confronter les étudiant-e-s à la diversité et à la complexité des contextes d'enseignement : celle des classes, de leurs espaces et du matériel fourni, des élèves, des programmes ou de l'absence de programmes d'enseignement, des collègues avec lesquels ils, elles sont tenu-e-s de collaborer, aux demandes multiples et imprévues des autres partenaires, aux attentes des parents. Ainsi, selon les conceptions théoriques de la formation à l'enseignement spécialisé, l'accent pourra être mis sur la capacité à identifier et mobiliser des pratiques efficaces sensées améliorer les apprentissages des élèves en fonction de leurs troubles spécifiques, là où d'autres insistent sur la capacité à mobiliser des outils de pensée et d'action, actualisant une posture professionnelle permettant de saisir les enjeux écologiques et systémiques de la complexité inhérente à la profession, sans d'abord l'associer aux caractéristiques individuelles des personnes (Pelgrims et Delorme, 2022).

Si les modalités de réalisation des stages (durée, organisation, accompagnement) proposées par les différents programmes de maîtrise en enseignement spécialisé restent variables en Suisse, les prescriptions fédérales relatives aux typologies des structures dans lesquelles les stagiaires doivent effectuer leurs stages de formation à l'enseignement spécialisé contribuent à une certaine homogénéité de ce point de vue-là. En effet, le respect de la détermination des structures de réalisation des stages étant l'un des critères de reconnaissance des diplômes dans le domaine de la pédagogie spécialisée (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'Instruction Publique [CDIP], 2008), tous les instituts de formation initiale à l'enseignement spécialisé indiquent dans leurs descriptifs et plans d'études une intention de respecter cette prescription : l'un des stages doit minimalement être réalisé dans une structure d'enseignement spécialisée séparée de l'enseignement régulier ; un autre doit l'être dans une école régulière.

Enfin, s'agissant de stages en responsabilité, supervisés et accompagnés, il ressort des travaux que le rôle des enseignant-e-s spécialisé-e-s dits praticiennes formatrices et praticiens formateurs, maîtresses et maîtres de stages ou encore formatrices et formateurs de terrain, est principalement d'accueillir, d'accompagner, de former et dans certains cas d'évaluer les compétences des stagiaires (Nagro et de Bettencourt, 2017 ; Roberts et al. 2013). Les formatrices et formateurs de terrain sont attendus sur la qualité de l'accompagnement offert aux stagiaires (Billingsley, 2003). Celui-ci serait fondé sur le recours aux « bonnes pratiques » spécifiques à l'enseignement spécialisé et préconisées par les standards nationaux et internationaux (Brownell et al. 2005). Mais ils, elles devraient également et surtout favoriser chez les stagiaires une meilleure compréhension de la complexité inhérente à l'exercice de ce travail, et ce quelques soient les structures dans lesquelles ils, elles l'exercent. Selon ces auteur-e-s, il s'agirait ainsi de proposer avant, pendant et en fin de stage, des conditions de formation permettant aux stagiaires de « sentir, ressentir, se sentir comme », « d'agir comme » et finalement de « penser et réfléchir comme » un enseignant spécialisé, une enseignante spécialisée (Roberts et al. 2013).

¹ Pour une revue de la littérature plus exhaustive, voir Delorme, 2020.

3. Le dispositif de recherche

Cette étude s’inscrit dans le cadre d’une recherche doctorale² portant en partie sur les conditions de formation des stagiaires en formation initiale à l’enseignement spécialisé dans le canton de Genève.

3.1 Contexte de la recherche et échantillon

Elle a mobilisé la participation de Nadia, Aurore, Fabio, Emeline et Solenne³, cinq étudiant-e-s du programme de Maîtrise universitaire en enseignement spécialisé de l’institut universitaire de formation des enseignants à Genève, auquel-le-s les conditions de participation ont été présentées et qui y ont consenti. Elles et il faisaient partie d’une cohorte composée de 22 étudiant-e-s ayant été admis-e-s la même année en formation initiale d’enseignant-e spécialisé-e. Âgé-e-s de 22 à 31 ans, elles et il étaient détenteur-trice-s d’un diplôme de Baccalauréat délivré par une Haute École ou une Université reconnue, rendant possible leur admission en maîtrise conformément à ce qu’autorise la Conférence Suisse des Directeurs de l’Instruction Publique (CDIP) (2008).

Le parcours de formation pratique (stages) prescrit pour ces cinq stagiaires en début de formation est présenté dans le tableau ci-dessous.

Tableau

Description du parcours de formation pratique attendu par l’institut de formation

Stage	A	B	C	D
Contexte professionnel de réalisation du stage tel que prescrit par le plan d’étude	Institution spécialisée	Classe spécialisée	Institution spécialisée	Soutien à l’intégration et conseil en classe régulière
Semestre académique	Sem.2 Printemps	Sem.3 Automne	Sem.3 Automne	Sem.4 Printemps
Période	mars-mai	sept-oct.	nov-déc.	mars - mai
Jours de présence en stage	jeudi-vendredi	lundi-mardi-jeudi-vendredi	lundi-mardi-mercredi matin -jeudi-vendredi	jeudi-vendredi
Nombre de jours à effectuer	16 jours	16 jours	22.5 jours	16 jours
Type de stage	Filé en responsabilité	Compact en responsabilité	Compact en responsabilité	Filé en responsabilité

Lors de ces quatre stages, les cinq stagiaires ont à chaque fois été accueilli-e-s au sein d’un groupe-classe et d’un établissement scolaire par une formatrice, un formateur de terrain différent qui a donné son accord pour participer à la recherche, en acceptant d’accompagner et évaluer un-e des cinq stagiaires de l’échantillon. Il s’agissait pour la formatrice, le formateur d’être filmé lors de deux séances d’enseignement menées par la-le stagiaire en présence des élèves, ainsi qu’en situation d’entretien de régulation avec la-le stagiaire. L’échantillon des formatrices et formateurs de terrain était constitué de six hommes et douze femmes.

3.2 Recueil des données

Lors des quatre stages prescrits par le plan d’étude, chaque stagiaire a été observé-e et filmé-e à deux reprises par la chercheuse au moyen d’une caméra mobile. Une première série de captations-vidéo a eu lieu en début de stage pour chaque stagiaire tandis que la seconde série a été effectuée en fin de stage. 40 séances correspondant à une durée de 50 à 90 minutes chacune ont ainsi été observées. Durant celles-ci, la-le stagiaire exerçait les tâches d’enseignement en présence d’élèves scolarisés au sein de la classe ou de la structure d’enseignement spécialisé

² Il s’agit d’une recherche doctorale plus large présentée en janvier 2020. Celle-ci comporte d’autres dimensions d’étude et deux autres volets théorico-méthodologiques associés à des questions de recherche que nous n’abordons pas ici directement. Les données ont été recueillies dans les années qui ont précédé la rédaction du travail et sa soutenance. Le plan d’étude actuel de la maîtrise prévoit uniquement trois stages dans ces trois mêmes contextes.

³ Prénoms fictifs pour cette contribution

et de sa formatrice ou son formateur de terrain. Les horaires, le contenu ainsi que les modalités de travail envisagées durant ces périodes d'enseignement ont été négociés uniquement entre les stagiaires et leurs formatrices ou formateurs de terrain puis communiqués à la chercheuse. De plus, celle-ci a consigné dans un journal de bord les indications concernant l'environnement externe de la salle de classe et de la structure scolaire.

Les observations filmées ont également porté sur les temps d'entretien de régulation réalisés dans la salle de classe, précédant et/ou suivant immédiatement les périodes d'enseignement-apprentissage en présence des élèves. 52 entretiens de régulation entre les stagiaires et leurs formatrices ou formateurs au fil des quatre stages ont été ainsi filmés par la chercheuse.

3.3 Traitement des données

Après plusieurs visionnements successifs des séquences filmées en présence des élèves ainsi que des entretiens de régulation entre stagiaires et formatrices, formateurs, les données d'observation ont ensuite été catégorisées à partir d'indices émergeant des visionnements, et contribuant à répondre aux questions suivantes : où sont-elles, il ?

- à qui enseignent-elles, il ?
- à quel·le·s autres acteur·trice·s ont-elles-il à faire lorsqu'elles-il enseigne ?
- qu'enseignent-elles-il et comment s'y prennent-elles-il ?
- de quel accompagnement bénéficient-elles-il ?

Ces données ont été transcrites puis organisées en catégories d'analyse décrivant les conditions environnementales, matérielles, sociales et pédagogiques avec lesquelles chaque stagiaire a composé lors de chaque stage.

Pour cette étude, les entretiens de régulation ont fait l'objet d'une analyse portant sur les objets de formation en jeu. Celle-ci a donné lieu à une catégorisation en six domaines : les échanges au sujet des élèves concernés par la séance ; le savoir enseigné ; les modalités d'enseignement ; les moyens d'enseignement ; la composante émotionnelle de l'expérience telle qu'exprimée par les stagiaires en situation d'entretien de formation et finalement les attitudes et postures adoptées par les stagiaires face aux élèves.

4. Résultats

Nous présentons ici les conditions de formation telles qu'elles sont perçues en extériorité pour un tiers. Elles sont exposées successivement pour chacun des trois contextes typiques de réalisation des stages définis par le plan d'étude : les institutions spécialisées, les classes spécialisées et le soutien à la scolarisation en classe ordinaire pour des élèves institutionnellement déclarés à besoins éducatifs particuliers.

4.1 Conditions de formation lors des stages « Enseigner en institution spécialisée »

Durant leur parcours de formation pratique Nadia, Aurore, Fabio, Émeline et Solène sont tenus d'effectuer deux stages en institution spécialisée⁴.

Nadia, Aurore et Fabio réalisent leur premier stage dans une structure d'enseignement spécialisé séparée de l'enseignement ordinaire. Il s'agit de trois villas anciennes transformées en école. Les pièces dans lesquelles elles, il enseigne sont des pièces de vie aménagées en salles de classe, dont deux sont de petite taille. La classe de Nadia jouxte directement la salle à manger, tandis que la classe d'Aurore est accessible par un corridor étroit. Si toutes contiennent des pupitres pour chacun des élèves, celle de Nadia ne possède ni tableau noir (ou TBI), ni bureau de l'enseignant·e, deux éléments pourtant prototypiques du mobilier scolaire dans l'enseignement régulier.

Quant à Émeline et Solène, elles se trouvent chacune dans un établissement scolaire de grande taille et de plusieurs étages, séparé de l'enseignement régulier et accueillant uniquement des élèves de l'enseignement secondaire 1 scolarisés dans l'enseignement spécialisé. Leurs élèves ont entre 13 et 15 ans. Les salles de classes relativement semblables dans les deux bâtiments, sont essentiellement occupées par des grandes tables et des meubles de rangement. Elles ne contiennent que très peu d'affichages didactiques ou pédagogiques, contrai-

⁴ Aurore et Émeline ont effectué chacune l'un des deux stages en contextes d'institution spécialisée dans la même structure, à des périodes différentes, mais avec le même formateur de terrain. Elles ont donc été confrontées à des moments différents aux mêmes conditions environnementales, matérielles et sociales.

rement aux salles des classes de Fabio, Nadia et Aurore, accueillant des élèves de cycle moyen (8 à 12 ans) ou de cycle élémentaire (4 à 7 ans).

Le second stage en institution se déroule dans des environnements de formation similaires en apparence. Pourtant, il s'agira pour Nadia et Aurore d'enseigner à des adolescent-e-s de 12 à 15 ans dans un établissement de type collège. Émeline enseignera cette fois-ci à des élèves âgés de quatre à sept ans scolarisés dans une villa. Solène sera confrontée à l'enseignement dans un pavillon provisoire situé dans le préau d'un cycle d'orientation (secondaire 1), alors que ses élèves ont entre quatre et sept ans. Seul Fabio bénéficiera de conditions de formation quasi identiques à celles de son premier stage en institution, notamment du point de vue de l'âge et du nombre des élèves. Il doit toutefois enseigner tour à tour dans une grande salle à manger, une salle de classe située sous les combles d'une villa ou dans une pièce très petite.

Les séances d'enseignement observées portent uniquement sur des disciplines scolaires et objets d'enseignement qui ont été négociés par les stagiaires avec leurs formatrices, formateurs de terrain. Or nous constatons que durant les deux stages, ceux-ci présentent majoritairement des tâches de mathématiques et de français aux élèves. Ainsi, sur les 20 séances observées huit séances et demi portent sur ces matières. Pour tous les stagiaires, la discipline principalement choisie est le français. Si Fabio et Solène sont tout de même observés lors de séances d'activités créatrices, seul Fabio co-intervient avec son formateur lors d'une séance d'éducation physique. Elle est donnée dans une salle de gym d'un établissement scolaire régulier voisin. Nadia propose une séance d'histoire et une séance de sciences de la nature. Le plus souvent ces enseignements consistent en des cours dialogués ponctués de tâches écrites à réaliser individuellement aux pupitres ou aux tables de la classe. Chacune des séances observées est destinée à un effectif réduit organisé en groupes de deux à six élèves de niveaux scolaires hétérogènes ne correspondant pas au degré d'enseignement prévu par le Plan d'Études Romand (PER) pour les tranches d'âges concernées.

Les séances durant lesquelles les stagiaires sont impliqué-e-s dans une situation de collaboration avec un-e ou des membres d'une équipe multiprofessionnelle en présence des élèves sont très rares. Seul Fabio est observé à deux reprises (stage A et stage C) en situation de co-intervention avec une éducatrice sociale, pour les activités créatrices et l'éducation physique. Ce résultat peut toutefois s'expliquer en raison de la particularité du dispositif de recherche imposant la présence d'une caméra et d'une chercheure au sein de la classe et autorisant les stagiaires à choisir la, les périodes d'enseignement durant lesquelles elles et il seront observé-e-s et filmé-e-s.

4.2 Conditions de formation lors du stage « Enseigner en classe spécialisée »

Chaque stagiaire sauf Aurore effectue le stage B au sein de classes situées dans des bâtiments scolaires de l'enseignement primaire régulier. Fabio est affecté à un pavillon provisoire installé dans le préau de l'école en raison de travaux dans le bâtiment principal. Excepté le nombre limité de pupitres dénombrés au sein des différentes salles de classe, celles-ci sont identiques aux classes d'enseignement régulier, également équipées du point de vue du matériel pédagogique et du mobilier. L'organisation spatiale de la classe, ainsi que le type de matériel scolaire mis à disposition des élèves varie d'une classe à l'autre, même si l'on peut identifier les organisations typiques présentes dans la plupart des salles de classes de l'enseignement primaire : pupitres en îlots, en rangées, en U ; présence d'un ordinateur, d'un tableau noir, d'un bureau pour l'enseignant-e, des meubles de rangement, un vestiaire, etc. Solène enseigne dans une petite classe située sous les combles d'une école primaire établie dans un ancien bâtiment. Si elle ne bénéficie ainsi pas des mêmes conditions spatiales et matérielles que ses pairs, nous observons tout de même cinq pupitres placés en arc face au tableau noir, le bureau de l'enseignante et une table située sous une petite fenêtre.

Quant à Aurore, elle est accueillie dans un pavillon scolaire situé dans le préau d'un collège de l'enseignement secondaire 1. Or, nous remarquons que les caractéristiques de cette structure correspondent davantage à celles des institutions spécialisées. Aurore effectue en effet son stage au sein d'une équipe multiprofessionnelle qui encadre un groupe d'une douzaine de jeunes adolescent-e-s de 13 à 15 ans durant l'intégralité de la journée et à qui certains moments en classe consacrés à des tâches scolaires d'un niveau de 3PH sont proposés. Ces élèves sont par ailleurs déclarés, de manière relativement homogène, porteurs d'une déficience intellectuelle, ce qui n'est pas le cas des autres classes spécialisées auxquelles les stagiaires sont affectés. La salle dans laquelle Aurore enseigne ne contient ni bureau d'enseignante ni pupitres, mais des grandes tables disposées en îlots. Une table de ping-pong est adossée au mur. La stagiaire propose successivement une séance d'enseignement en français à un, puis deux élèves, à partir de supports de travail qu'elle a conçus elle-même puis discutés avec sa formatrice.

Les classes de Nadia, Fabio, Émeline et Solène accueillent des élèves âgés entre 8 et 13 ans au sein de groupes-classes allant de cinq à huit élèves. Là également, une particularité se présente : la classe de Solène accueillant

essentiellement des élèves avec une déficience sensorielle, reçoit ponctuellement pour l'enseignement des mathématiques, deux élèves de classe régulière désignés en difficulté dans cette discipline. Nous retrouvons toujours les mêmes matières enseignées dans chaque stage : les mathématiques pour Solène et Émeline, le français pour Nadia et Émeline et enfin les sciences pour Fabio. Parmi l'ensemble de ces séances, seules Solène et Émeline ont recours aux moyens d'enseignement prescrits en suisse romande pour concevoir et mettre en œuvre leurs séances. Quant aux autres stagiaires, elles, il utilise des supports de travail créés par leurs soins en s'inspirant de méthodes d'enseignement issues des commerces, voire d'outils pédagogiques mis à disposition sur internet.

Elles et il se retrouvent seuls face au groupe d'élèves et répondent comme elles et il le peuvent aux sollicitations multiples des élèves dans le cadre de cours dialogués et de tâches écrites individuelles réalisées aux pupitres par les élèves (Fabio, Nadia, Émeline). Solène tente parfois d'alterner entre deux sous-groupes d'élèves au sein du même espace de classe.

4.3 Conditions de formation lors du stage « Enseigner en soutien à l'intégration scolaire en classe régulière »

Lors de ce dernier stage du parcours de formation pratique, Émeline, Aurore et Nadia sont toutes trois accueillies au sein d'un même établissement scolaire primaire d'enseignement régulier. Parmi les quelques 460 élèves et la trentaine de salles de classes que cet établissement compte, deux structures d'enseignement spécialisé distinctes (leurs élèves et les professionnel-le-s qui y travaillent) occupent également quelques locaux spécifiques, ainsi que des lieux communs tels que le préau, la salle de gymnastique, les salles de jeux et de rythmique, la salle des maîtres, les toilettes, l'infirmerie, etc.

Émeline et Aurore effectuent leur stage dans le premier dispositif d'enseignement spécialisé. Il regroupe 24 élèves répartis dans plusieurs salles de classes d'enseignement spécialisé avec trois enseignantes spécialisées. Aurore et Émeline ont chacune leur formatrice de terrain. Elles exercent dans deux salles de classe distinctes, avec un groupe d'environ huit élèves chacune. Nadia, est la seule stagiaire du second dispositif d'enseignement spécialisé. Celui-ci dépend structurellement d'une institution spécialisée. Il bénéficie d'une seule salle de classe pour une dizaine d'élèves encadrés simultanément par une enseignante spécialisée, une éducatrice sociale et à certains moments par une logopédiste.

Ces salles de classe et leurs espaces externes sont ceux d'un établissement scolaire d'enseignement régulier. Toutefois on y observe, effectif réduit oblige, un nombre de pupitres équivalent au nombre d'élèves accueillis et quelques grandes tables. Le reste du mobilier, le type d'affichages et l'atmosphère générale de ces classes sont similaires à celles de l'enseignement primaire régulier. Si Aurore et Émeline s'adressent chacune à un groupe hétérogène d'élèves du point de vue des compétences scolaires, elles ont néanmoins à faire à un collectif d'élèves âgés de 11 à 13 ans. Un bon nombre d'élèves de la classe d'Émeline quitteront la structure à la fin de l'année scolaire, ce qui n'est pas forcément le cas des élèves de la classe d'Aurore. Toutefois, plusieurs élèves de ces deux classes sont intégrés partiellement dans des classes d'enseignement régulier, notamment pour des disciplines telles que le français. Émeline propose du vocabulaire, de l'orthographe grammaticale, des mathématiques et de la géographie. Ce sont des savoirs enseignés et exercés en 5PH, 6PH et 7PH. Aurore, exerce de son côté, l'orthographe grammaticale sous forme de dictée avec ses élèves. Pour la plupart des situations observées, nous retrouvons d'abord le format pédagogique de type cours dialogué suivi d'un travail individuel et de corrections collectives.

Nadia enseigne quant à elle à un groupe d'élèves hétérogène non seulement du point de vue des compétences scolaires et des objets de savoirs enseignés, mais également du point de vue de leur âge, puisqu'il est composé d'élèves âgés de 7 à 13 ans. Ils ont en commun le fait d'être institutionnellement déclarés atteints d'une déficience intellectuelle et/ou sensorielle. Lors d'une séance, assise entre les deux élèves les plus âgés de la classe, installés à une grande table, Nadia se consacre à la correction puis à la préparation des devoirs en français et en mathématique. Lors de la séance suivante : situation d'accueil collectif des sept élèves du groupe classe en collaboration avec l'éducatrice sociale ; celle-ci porte sur la communication et l'expression orale à partir d'une image de calendrier.

Fabio effectue également son stage dans une structure d'enseignement spécialisé située au sein d'un établissement scolaire primaire régulier. Elle comporte trois salles de classes côte à côte, similaires aux classes d'enseignement régulier mais placées au dernier étage et au fond d'un couloir du bâtiment scolaire. Comme les autres structures évoquées précédemment, les élèves et les professionnel-le-s de l'enseignement spécialisé partagent d'autres locaux avec les enseignant-e-s et les élèves des classes régulières. À nouveau, un détail signifiant : l'absence du bureau de l'enseignant-e dans l'une des classes et un nombre réduit de pupitres., Fabio est amené à co-enseigner de manière ponctuelle dans ce groupe constitué de sept élèves, avec la remplaçante d'une ensei-

gnante spécialisée pour une séance de français. Lors de la seconde séance observée, il partage le temps de la séance entre un travail portant sur la compréhension et l'appréciation d'un livre destiné à des élèves de fin de cycle élémentaire, suivie d'une tâche de graphisme. Aucun des élèves de ce groupe n'est intégré individuellement en classe régulière.

Quant à Solène, celle-ci réalise son stage dans un collège de l'enseignement secondaire 1 du canton de Berne⁵. C'est un établissement de grande taille qui accueille plusieurs salles de classes d'enseignement régulier et une salle de classe réservée à l'enseignante et aux élèves de l'enseignement spécialisé, située au dernier étage et au fond du couloir. Solène bénéficie du mobilier et de l'agencement d'une classe régulière, même si les séances d'enseignement sont destinées à un groupe hétérogène de six élèves (séance 1) et quatre élèves (séance 2), âgé-e-s entre 13 et 17 ans. Certain-e-s sont intégré-e-s pour certaines disciplines scolaires dans plusieurs classes d'enseignement régulier. Solène conduit essentiellement son enseignement à partir d'une posture magistrale sous forme de cours dialogué avec les élèves. Si elle circule de temps à autres entre les pupitres, elle se tient tout de même majoritairement à distance derrière la grande table située devant le tableau noir, voire au bureau de l'enseignante.

4.4 Conditions de formation en lien avec l'accompagnement des formateurs de terrain

Contrairement à ce qui précède, les résultats concernant les conditions d'accompagnement des stagiaires par leurs formatrices, formateurs de terrain montrent peu de variations significatives relatifs aux contenus abordés lors des échanges ou aux contextes d'enseignement spécialisé dans lesquels les stages se déroulent. Nous observons plutôt des variations dans le déroulement et la posture adoptée lors de l'entretien, ainsi que dans le positionnement durant l'observation des stagiaires en situation d'enseignement. Si certain-e-s formateurs-trices de terrain co-enseignent avec leur stagiaire en présence des élèves, d'autres s'abstiennent de toute intervention verbale et se contentent de quelques interventions non verbales adressées tant aux élèves qu'aux stagiaires. D'autres encore participent plus ou moins activement à la séance aux côtés du stagiaire.

Les échanges, les conseils et les pistes d'action proposés par les formatrices, formateurs concernent la posture professionnelle adoptée par les stagiaires ainsi que les gestes de planification, de mise en œuvre et de régulation des séances. L'accent est mis sur la nécessité de prendre en compte, à chacune de ces étapes, les besoins individuels des élèves au sein des différents groupes, tout en composant avec une grande hétérogénéité. Il convient ainsi d'anticiper et de réguler aussi souvent que nécessaire, les conditions pédagogiques (climat de classe, dynamique de groupe, assistance individualisée et de proximité), mais également didactiques (par ex. temps accordé, outils de régulation à disposition) proposées aux élèves, tout en mobilisant les normes et valeurs d'une culture professionnelle d'enseignant spécialisé. Une attention particulière au ton de la voix, aux micro-déplacements, aux regards, à la capacité à s'ajuster en situation, à prendre distance émotionnellement tout en soutenant ses intentions est soulignée.

4.5 Conditions de formation lors des quatre stages : synthèse des résultats

Nos résultats témoignent de la variété des conditions singulières avec lesquelles chaque stagiaire compose au fil des stages, avec toutefois des consignes de réalisation des stages et des compétences professionnelles à acquérir similaires pour toutes, tous. Les stagiaires apprennent à enseigner dans des conditions matérielles et architecturales prototypiques de la forme scolaire mais également souvent atypiques. Nous remarquons que la prégnance de conditions atypiques se situe majoritairement lors des deux stages réalisés en institutions spécialisées. Chacune et chacun expérimente tout de même une fois dans son parcours des conditions architecturales inhabituelles (villas et/ou pavillon provisoire). Les contraintes du dispositif de recherche expliquent sans doute l'absence d'autres professionnel-le-s aux côtés des stagiaires car rares sont les situations de collaboration observées et filmées en présence des élèves. Ainsi les stagiaires enseignent le plus souvent seul-e-s à des groupes réduits d'élèves allant de deux à huit élèves en fonction de l'organisation locale des groupes. Les âges (de 4 à 17 ans) et les besoins individuels de ces derniers varient au sein de chacun des contextes selon les classes auxquels les stagiaires sont attribués. L'essentiel des périodes d'enseignement observées sont consacrées à l'enseignement du français et des mathématiques (avec une prédominance du français dans les stages B et D). Émeline et Solène

⁵ Le règlement interne des stages de la MESP prévoit la possibilité de mobilité « hors canton de Genève » dans le cadre de la réalisation des stages, pour un stage maximum.

recourent aux moyens d'enseignement romands dans chacun de leur stage, tandis que Nadia s'appuie régulièrement sur du matériel auto-créé ou inspiré du matériel fourni par ses formatrices, formateurs de terrain. Aurore et Fabio alternent entre l'usage de moyens d'enseignements romands et d'outils auto-crés. Elles et il privilégient l'enseignement sous forme de cours dialogués suivi de tâches à réaliser individuellement aux pupitres, ce qui leur permet de circuler et de répondre au mieux aux multiples demandes d'aide. Les axes thématiques abordés lors des échanges de régulation avec les formatrices, formateurs s'avèrent relativement identiques quelques soient les contextes de stage et semblent soutenir l'intention de transmettre, non pas une culture professionnelle spécifique à chacun des contextes, mais plutôt une culture professionnelle d'enseignant-e spécialisé-e.

5. Discussion et conclusion

Malgré les objectifs visés par l'institut de formation, les conditions effectives ne correspondent pas toujours aux conditions préconisées par les apports théoriques sous-tendant la formation. En effet, si les stagiaires effectuent au moins un de leurs stages dans un contexte d'enseignement spécialisé séparé (stages A et C) et un autre dans une structure d'enseignement régulier (stages B et D) conformément aux exigences de la CDIP, le constat est tout autre concernant le stage visant à développer des compétences professionnelles de soutien à l'intégration scolaire en classe régulière (stage D). Ainsi bien qu'elles, il effectue le stage D dans un établissement scolaire régulier, elles, il exerce très peu la fonction de soutien aux apprentissages en classe régulière d'élèves déclarés à besoin particuliers. Ce constat explicable par des contraintes conjoncturelles fortes et par l'organisation de l'enseignement spécialisé à Genève, indique tout de même un risque important que certaines conditions de formation effectives n'écartent trop les stagiaires d'intentions d'apprentissages articulés aux objectifs visés dans chacun des stages par l'institut de formation.

En revanche, cette diversité des environnements de travail et de formation au travail d'enseignant-e spécialisé-e ne semble ni s'éloigner des prescriptions institutionnelles, ni favoriser une diversité des pratiques d'accompagnement entre formateurs, formatrices. En effet, les stagiaires sont placé-e-s sous la supervision et l'accompagnement de formatrices et de formateurs de terrains qui exercent leur rôle en procédant à des observations, des interventions en cours de séance, ainsi que des entretiens visant la régulation progressive des apprentissages des stagiaires. Une culture professionnelle d'enseignant-e spécialisé-e (Delorme, 2021) est alors transmise. Celle-ci est faite de conseils d'action, de normes, de valeurs mais également de gestes et postures cristallisés dont la pertinence pourrait être soulignée dans une articulation étroite avec les outils de pensée et d'action développés lors des cours et séminaires mais qui, à certains égards, pourraient aussi s'écarter d'une conception de l'enseignement spécialisé et de pratiques présentées par l'institut comme pratiques d'enseignement à plutôt proscrire.

Les conditions offertes aux stagiaires et observées dans le cadre de notre étude confirment en effet une grande proximité entre les conditions effectives et les contingences situationnelles et institutionnelles avec lesquelles le corps enseignant œuvre dans deux des grands contextes professionnels d'enseignement spécialisé : l'institution spécialisée et la classe spécialisée. Nous en voulons pour preuve, les libertés de fonctionnement de programme, de moyens et d'outils qui renforcent la possibilité pour les stagiaires et leurs formateurs de privilégier l'enseignement de certaines disciplines scolaires (mathématiques et français), sans forcément avoir recours aux moyens d'enseignement officiellement prescrits, ni suivre le PER tel qu'imposé au corps enseignant dans l'enseignement régulier (Emery, 2016 ; Pelgrims, 2006). De plus, nous constatons également une confirmation du risque de cristallisation des pratiques d'individualisation ou de renforcement du contrat social implicite d'assistance, tel qu'il a tendance à se déployer lorsque les professionnel-le-s exercent avec un effectif réduit d'élèves, comportant une forte hétérogénéité de niveaux scolaires, d'âges et ainsi des difficultés à inscrire les séances d'enseignement dans des formats pédagogiques prévus pour un collectif d'élèves partageant une mémoire didactique et pédagogique commune (Pelgrims et al., 2021).

Ceci nous amène par ailleurs à souligner l'interaction entre les conditions matérielles et plus particulièrement l'environnement physique dans lesquels les stagiaires apprennent à enseigner et les choix pédagogiques et didactiques (observables) qu'ils effectuent en situation d'enseignement. En effet, alors que la pluralité des conditions de formation émanant des dispositifs de stage est évoquée (Nagro et de Bettencourt, 2017) et qu'une distinction entre les stages réalisés au sein de structures dites séparatives versus celles dites intégratives est prescrite, la littérature ne relève pas en revanche la variété des conditions appréhendées sous l'angle architectural des bâtiments scolaires dans lesquels les stagiaires seraient amenés à exercer et développer des compétences professionnelles en enseignement spécialisé. Or, nos résultats produisent des connaissances directes et indirectes sur la confrontation effective des stagiaires à ces différents aspects structurels et matériels des environnements de formation

au travail d'enseignant-e spécialisé-e. Nous remarquons en effet, que les stagiaires privilégient certains formats pédagogiques les amenant à osciller entre des positionnements les plaçant d'abord à distance des élèves (cours dialogués) mais tout de même majoritairement dans une grande proxémie (circulation ou station aux pupitres lors du travail individuel). Ce positionnement corporel n'est pas anodin selon nous, dans la mesure où il est soutenu par une culture d'action supposant l'assistance individuelle et immédiate aux élèves, la réassurance, en réponse à des besoins identifiés en termes de sécurité ou de valorisation. Ainsi, selon l'aspect architectural du bâtiment, la taille des salles, leur emplacement au sein du bâtiment, leur organisation effective, le matériel pédagogique présent ou faisant défaut, comment ne pas reconnaître la difficulté que les stagiaires pourraient avoir à tenir un rôle, une posture d'enseignant-e et non de préceptrice ou précepteur ? Comment ne pas admettre que la liberté de programme, de rendement et de réussite institutionnellement octroyée aux élèves (Pelgrims, 2006) risque davantage d'être laissée à l'abri des questionnements dans de telles conditions ?

Les conditions de formation effectives offertes aux stagiaires constituent dès lors un défi pour l'ensemble des acteurs impliqués dans les stages : celui de saisir le potentiel des situations de travail tout en écartant les stagiaires de la cristallisation de conduites peu propices aux apprentissages d'élèves déclarés à besoins éducatifs particuliers dans des contextes incitant précisément à ces ajustements et à cette cristallisation. Elles imposent donc que soient désignés et discutés en retour dans les cours, séminaires ou autres dispositifs de formation associés aux stages, outre leur potentiel de construction de savoirs et de connaissances pertinentes, mais également et surtout leurs paradoxes et leurs risques.

Bibliographie

- Bettini, E., Crockett, J.B., Brownell, M.T. et Merrill, K.L. (2016). Relationships Between Working Conditions and Special Educator's Instruction, *The Journal of Special Education*, 50(3), 178-190. <https://doi.org/10.1177/0022466916644425>
- Billingsley, B.-S. (2003). *Special Education Teacher Retention and Attrition: A critical Analysis of the Literature*. Center on Personnel Studies in Special Education, University of Florida. <http://copsse.education.ufl.edu/copsse/docs/RS-2/1/RS-2.pdf>
- 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>
- Brownell, M.T., Sindelar, P.T., Kiely, M.T. et Danielson, L. C. (2010). Special Education Teacher Quality and Preparation: Exposing foundations, constructing a new model. *Exceptional Children*, 76(3), 357-377. <https://doi.org/10.1177/001440291007600307>
- 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://www.edk.ch/fr/documentation/textes-juridiques/recueil-des-bases-legales>
- Delorme, C. (2020). *Enseignants-stagiaires en contextes d'enseignement spécialisé : conditions de formation, analyse de l'activité et contingences situationnelles au travail en stage*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève. <https://doi.org/1013097/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 (Éds.), *Transitions et transformations sur les chemins de l'éducation inclusive* (pp. 223-240). Édition SZH/CSPS.
- Delorme, C. et Pelgrims, G. (E.), (2022). Formations en pédagogie spécialisée : quand la diversité est richesse. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 12(4). <https://ojs.szh.ch/revue/issue/view/117>
- 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 en Sciences de l'éducation, Université de Genève. <https://doi.org/10.13097/archive-ouverte/unige:88570>
- Garnier, P. (2012). Une situation tutorale pour les enseignants spécialisés stagiaires, *Recherches & éducations*, 7, 43-54. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.1365>
- Mamlin, N. (2012). *Preparing Effective Special Education Teachers*. The Guilford Press.
- Müller, C. M. et Squillaci, M. (2022). Conceptions et dispositifs de la formation des enseignants spécialisés de l'Université de Fribourg. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 12(4), 16-21. <https://ojs.szh.ch/revue/article/view/1089>
- Nagro, S.A. et de Bettencourt, L. U. (2017). Reviewing Special Education Teacher Preparation Field Experience Placements, Activities, and Research. Do We Know the Difference Maker ? *Teacher Education Quarterly*, 7-33. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1148920.pdf>
- 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 en Sciences de l'éducation, Université de Genève. <https://doi.org/10.13097/archive-ouverte/unige:150132>
- 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*, 6(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*, 12(4), 22-28. <https://ojs.szh.ch/revue/article/view/1090>

- Pelgrims, G. et Delorme, C. (sous-presse). Conceptions de l'école inclusive – conceptions de la formation aux pratiques inclusives : risques, tensions, perspectives. Dans J.-M. Perez, G. Suau, et M.-J. Gremmo (Éds.), *Formation aux pratiques inclusives : tension(s) entre reproduction et innovation*. Éditions de l'Université de Lorraine.
- Pelgrims, G. (2016). De l'intégration scolaire à l'école inclusive : accès aux structures scolaires ou au rôle d'élève et aux savoirs ? *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 3, 20-29. <https://www.csps.ch/fr/edition-szh-csps/revue/archives/articles-2016>
- 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>
- Special Education Teacher Preparation Field Experience Placements, Activities, and Research. Do We Know the Difference Maker ? *Teacher Education Quarterly*, 7-33. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1148920.pdf>
- 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-clés : Enseignement spécialisé ; formation initiale ; stages ; conditions de formation ; conditions de travail

Vielfalt und Einzigartigkeit der Ausbildungsbedingungen für Sonderpädagogik während der Praktika: eine Gegenüberstellung mit den tatsächlichen Arbeitsbedingungen

Zusammenfassung

Die Bedingungen, mit denen angehende Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen während der Praktika in der Erstausbildung konfrontiert werden, sind noch wenig bekannt und werden kaum diskutiert. Ziel dieses Artikels ist es, anhand von gefilmten, transkribierten und analysierten Beobachtungsdaten die Ausbildungsbedingungen zu beschreiben, die fünf Praktikantinnen und Praktikanten während ihrer Grundausbildungspraktika in Genf in verschiedenen Kontexten der Sonderpädagogik vorfinden. Die Ergebnisse zeigen eine große Nähe zwischen den Ausbildungsbedingungen und den tatsächlichen Arbeitsbedingungen der Sonderpädagogen. Sie unterstreichen ihre Einzigartigkeit, ihre Vielfalt und ihren Ausbildungscharakter, zeigen aber auch die Risiken einer solchen Nähe für die Ausbildung der Praktikantinnen und Praktikanten auf.

Schlagworte: Sonderpädagogik; Erstausbildung; Praktika; Ausbildungsbedingungen; Arbeitsbedingungen

Diversità e specificità delle condizioni di formazione in educazione speciale durante i tirocini: un confronto con le reali condizioni di lavoro

Riassunto

Le condizioni alle quali i futuri insegnanti specializzati sono confrontati durante i loro tirocini in formazione iniziale sono ancora poco conosciute e discusse. Lo scopo di questo articolo è quello di utilizzare dati di osservazione filmati, trascritti e analizzati per descrivere le condizioni di formazione sperimentate da cinque tirocinanti durante i loro periodi di formazione iniziale a Ginevra in diversi contesti di educazione speciale. I risultati mostrano una grande similitudine tra le condizioni di formazione e le condizioni di lavoro effettive del corpo insegnante specializzato. Questi risultati sottolineano la loro specificità e diversità nonché il loro carattere formativo, ma rivelano anche i rischi di una tale somiglianza per la formazione dei o delle tirocinanti.

Parole chiave: Insegnamento specializzato; formazione iniziale; tirocini; condizioni di formazione; condizioni di lavoro

Diversity and singularity of training conditions in special education teaching during internships: a comparison with actual working conditions

Abstract

Little is known about the conditions that future special education teachers encounter during their initial teacher training internships. The aim of this article is to describe, using filmed, transcribed and analyzed observation data, the training conditions experienced by five trainees during initial training periods in Geneva in different special education teaching contexts. The results show that the training conditions are very similar to the actual working conditions of special education teachers. They highlight their singularity and diversity, as well as their formative aspect, but also reveal the risks of such proximity for the trainees' training.

Keywords: Special education teaching; initial training; internships; training conditions; working conditions

Coralie Delorme est docteure en sciences de l'éducation, chargée d'enseignement à la faculté de psychologie et des sciences de l'éducation dans l'équipe PACES, ses travaux de recherche s'inscrivent dans le domaine de la formation au travail d'enseignant spécialisé. Ils explorent dans une perspective d'analyse du travail de l'enseignant-e spécialisé-e et dans une approche interactionniste située de l'enseignement spécialisé, le développement professionnel des enseignant-e-s spécialisé-e-s.

Université de Genève, Boulevard du Pont d'Arve 40, CH-1205 Genève

E-mail : coralie.delorme@unige.ch