

EPURE – Éditions et presses universitaires de Reims, 2018
Bibliothèque Robert de Sorbon
Avenue François-Mauriac
CS 40019 - 51 726 Reims Cedex
www.univ-reims.fr/EPURE/

ISBN 978-2-37496-072-2

Diffusion FMSH
18-20 rue Robert-Schuman 94 220 Charenton-le-Pont

**Assurer la réussite de
tous les élèves**
Perspectives internationales

sous la direction de
Daniel Niclot
&
Thierry Philippot

épure
ÉDITIONS ET PRESSES UNIVERSITAIRES DE NÎMES

Chapitre 2.

Confusion entre les rôles d'enseignant et d'accompagnant scolaire¹ face à la montée de l'école inclusive au Liban

Akiki Joumana
Faculté de Pédagogie - Université Libanaise

Frangieh Basma
Faculté de Pédagogie Université Libanaise, ACTé
Université Clermont-Auvergne, EA4281

Dilemmes du métier, accompagnant scolaire, enseignant, confusion des rôles, identité professionnelle

Quatre dimensions fondamentales de l'école inclusive

Comme bien d'autres pays, le Liban est engagé depuis 18 ans dans la scolarisation des élèves « handicapés » avec la loi 220/2000. Peu de personnes, au lendemain du vote de cette loi, imaginaient les conséquences des changements qui s'amorçaient dans le paysage libanais. Des efforts ont été déployés pour faciliter la scolarisation des élèves à Besoins Educatifs Particuliers (BEP) surtout avec leur arrivée dans les écoles en nombre régulièrement croissant.

« L'école inclusive ce n'est pas simplement l'ouverture de l'école aux élèves avec reconnaissance de handicap. Construire une école inclusive, c'est refonder l'école au service de tous les élèves » (Mérini & Thomazet, 2016, p. 31). Cette refondation semble être la responsabilité de plusieurs acteurs, à savoir les décideurs, chercheurs et praticiens, qui sont censés œuvrer ensemble pour atteindre les quatre dimensions fondamentales d'une politique d'inclusion : les concepts,

¹ Toute personne assurant l'accompagnement d'un élève à BEP dans une classe ordinaire ; équivalent de l'AVS (auxiliaire de vie scolaire) mais œuvrant selon un profil et des conditions de travail spécifiques au milieu libanais.

les déclarations de politiques, les structures et systèmes, ainsi que les pratiques (UNESCO, 2017).

Où en est-on de ces dimensions au Liban ?

La dimension conceptuelle est loin d'être bien définie au Liban. Il est évident que les recherches théoriques relatives aux concepts de base de l'école inclusive manquent, et cela, malgré la multiplicité des projets qui ont été réalisés et les nombreux rapports qui en ont résulté. Il semble important de noter que chaque projet avait ses propres représentations conceptuelles, et de ce fait, leur interprétation diffère d'un projet à l'autre. Nous entendons par représentation conceptuelle « le rapport entre le savoir et son élaboration » (Frangieh & Gavens, 2015, p. 133), d'où l'utilité de développer un cadre conceptuel clair pour unifier l'interprétation de la mise en place des écoles inclusives.

En ce qui concerne les déclarations de politiques, une absence de véritable politique d'inclusion est à noter malgré la parution de la loi 220/2000, et la publication de décrets qui ont suivi. Notons à titre d'exemple les décrets numéros 16417 et 16614 concernant l'exemption des examens officiels des élèves ayant des difficultés d'apprentissages et des élèves surdoués. Et la publication d'autres textes comme le Plan National pour l'Éducation de tous (2004), le Plan stratégique National pour l'Éducation et l'Enseignement (2012), etc. Malgré la multiplication des prescriptions, il reste encore du travail à faire pour que le système éducatif libanais soit inclusif. Cette dimension est primordiale parce qu'elle peut influencer et appuyer une pensée et des pratiques inclusives en établissant le droit égal de chaque individu à l'éducation, et en décrivant les formes d'enseignement, de soutien et de leadership qui sont la base d'une éducation de qualité pour tous (UNESCO, 2015).

Les deux dimensions présentées ci-dessus peinent à trouver leur place dans le contexte libanais, ce qui se répercute sur le terrain, où les structures et les pratiques professionnelles sont encore loin de permettre la scolarisation de tous les enfants en milieu ordinaire.

Les structures et les systèmes en lien avec l'éducation des élèves à BEP au Liban varient du milieu le plus ségrégatif (la scolarisation dans des centres spécialisés) au milieu le moins restrictif possible (dans une classe régulière). L'éducation de ces élèves s'exerce dans plusieurs structures, avec des services spécifiques ayant chacun leur propre appellation. Nombre d'appellations sont utilisées pour désigner plus ou moins les mêmes pratiques. Notons à titre d'exemple : classe ressource, classe annexe, classe spécialisée, classe parallèle. Par conséquent, la nature des interventions et les aides proposées ne se ressemblent pas dans les établissements scolaires. De même, la marge de manœuvre n'est pas identique dans toutes les écoles, chacune réalisant son propre projet en fonction de ses moyens financiers et de ses convictions. Relevons également l'absence d'une cartographie montrant où et comment s'applique chaque modalité de l'intégration. Cet écart pourrait être lié au manque de politique nationale claire qui mène chaque établissement scolaire à se sentir libre d'effectuer et d'appliquer ses propres choix. Parler de structures variées s'accompagne naturellement de pratiques différentes.

La liste ci-dessous montre la diversité des modalités d'intégration² existantes au Liban :

- L'élève est intégré dans une classe régulière :
 - l'enseignant est l'unique responsable de la scolarisation de l'élève à BEP ;
 - l'enseignant est le responsable de la scolarisation de l'élève à BEP, et il est soutenu par une équipe pluridisciplinaire ;
 - deux enseignants sont présents et travaillent avec l'ensemble du groupe ;
 - l'intégration s'accompagne de mesures d'appui et de services à l'élève, la présence d'un accompagnant scolaire (Akiki & Frangieh, 2017) pour l'élève étant primordiale ;

² En nous basant sur la définition de l'école inclusive donnée par l'UNESCO (2017), il s'agit plutôt de « modalités d'intégration » et non pas d'inclusion.

- l'élève participe également à un groupe ressource, où il suit des séances adaptées à son rythme.
- L'élève est intégré dans une classe spécialisée qui se trouve dans l'établissement scolaire :
 - il participe aux activités générales de l'école (activités sportives, récréations, sorties, etc.) ;
 - il participe aux activités générales de l'école (activités sportives, récréations, sorties, etc.) et à quelques disciplines secondaires (géographie, histoire, etc.) ;
 - il ne participe à aucune activité scolaire.
- L'élève est intégré dans une école spécialisée où il suit un programme adapté à ses besoins particuliers.
- L'élève suit son apprentissage à l'intérieur d'un centre thérapeutique suite à une maladie chronique.

Dans le cadre de notre recherche, nous sommes intéressés par la modalité d'intégration où les accompagnants scolaires sont présents auprès des élèves à BEP en classe. L'école inclusive doit viser à transformer les systèmes éducatifs et améliorer la qualité de l'enseignement « à tous les niveaux et dans tous les environnements, de manière à s'adapter à la diversité des apprenants et promouvoir la réussite scolaire » (Matsuura, 2008, p. 2). Cette recherche va nous permettre de comprendre la nature de l'activité des enseignants et des accompagnants scolaires dans un contexte d'école inclusive.

Une recherche permettant d'identifier les dilemmes du métier des enseignants et des accompagnants scolaires dans une école inclusive

Nous avons mené nos deux recherches (Frangieh, 2017 ; Frangieh & Akiki, à paraître) avec une méthodologie d'analyse de l'activité (Goigoux, Margolinas & Thomazet, 2004), basée sur de courts enregistrements vidéo des pratiques professionnelles.

Objectifs de recherche

Au-delà d'un « idéal » (Albero, 2010) d'une école inclusive, l'objectif de nos recherches est d'identifier les difficultés mentionnées par les enseignants (Frangieh, 2017) et par les accompagnants scolaires

(Frangieh & Akiki, à paraître) en ce qui concerne les élèves à BEP dans un contexte scolaire inclusif, difficultés que nous avons formalisées en dilemmes.

Etapas de recherche

La formation des professionnels de l'école au XXI^e siècle nécessite une meilleure compréhension de leurs activités et des systèmes dans lesquels ils travaillent. D'où l'importance de partir du travail réel des enseignants et des professionnels et pas seulement des prescriptions institutionnelles, etc. (Ria, 2015).

Dans le cadre de nos deux recherches, nous avons étudié l'activité (Clot, 2006) des deux professionnels, à savoir les enseignants et les accompagnants scolaires, en nous appuyant sur des vidéos prises dans des situations réelles de travail (travail en classe), suivies d'entretiens dits d'auto-confrontations simples, d'allo-confrontations et d'auto-confrontations croisées.

Nos matériaux de recherche, essentiellement des retraçages de pratiques, ont été collectés entre avril 2016 et décembre 2017 et font l'objet de quatre étapes présentées dans le tableau ci-dessous :

Tableau 1 : Les étapes de nos recherches

Métiers	Dilemmes	Verbatim
Enseignant	« C'est à moi enseignant d'intervenir auprès des BEP à l'école » ou « C'est au spécialiste de le faire »	« Nous aurions besoin de spécialistes qui puissent diagnostiquer et résoudre les problèmes de ces enfants », « la direction se trouve dans le devoir de recruter un spécialiste qui propose des solutions et des moyens qu'on serait capables d'utiliser avec les enfants pour qu'ils puissent évoluer », « il faudrait qu'il y ait un spécialiste qui aborde l'origine du problème », « on est obligé d'accueillir tous les élèves dans notre classe », etc.
	« Travailler avec les BEP et ralentir le rythme de la classe » ou « Travailler avec les élèves qui suivent le rythme normal »	« On s'investit au maximum mais, en vain », « je fais tout ce que je peux et je répète pour que les élèves aboutissent quelque part. Or, ils présentent une impuissance phénoménale », « le pire est qu'on ne trouve nul résultat avec ces enfants », « je les traite avec égalité », « je ne suis pas sûre que ces élèves puissent atteindre le résultat visé », « en fin de compte, comprenez celui capable de comprendre », etc.
	« Suivre le programme formel » ou « Suivre un programme adapté »	« Les écoles sont démunies de matériel répondant aux besoins particuliers de ces enfants », « il faut qu'il y ait un programme particulier pour eux, qui respecte leurs niveaux. En effet, on repère un décalage énorme entre ce que le programme leur demande et ce qu'ils sont capables d'assimiler effectivement », « la priorité est accordée à l'achèvement du programme plutôt qu'au rythme de l'enfant ou à son droit à l'assimilation », etc.
Accompagnant scolaire	« Profession de l'enseignant » ou « Profession en voie de construction »	« Le métier que j'exerce diffère de celui de l'enseignant de la classe », « Je ne crois pas qu'il devrait y avoir un métier d'accompagnant scolaire des BEP. Son travail est identique à celui de tout enseignant à l'école », etc.
	« Travail en équipe » ou « Travail en individuel »	« Chacun travaille de son côté », « je travaille seule à l'école », « je n'ai pas de relation avec les professionnels de l'école, je bosse seule avec l'élève », « absence de travail d'équipe », « pas d'organisation », « je suis en relation continue avec l'enseignant », « on se réunit pour organiser le travail »... « pour discuter », etc.
	« Prise de décision personnelle » ou « Conformité à une décision de l'établissement scolaire »	« Moi et l'élève sommes tous deux dans la classe, mais mis à l'écart », « C'est comme si nous étions dans une autre classe ... », « Le shadow teacher est l'enseignant de l'élève à BEP », « les décisions se prennent en accord avec le responsable ou le directeur. L'enseignant n'intervient pas », etc.

Description des étapes réalisées

1. Tournage de situations classes : cette démarche présente l'avantage d'apprécier avec plus d'acuité les réalités du terrain et de donner aux personnes concernées la possibilité d'analyser leur vécu.
2. Réalisation des auto-confrontations simples : suite à chaque séance filmée, un entretien d'auto-confrontation simple a été réalisé auprès des enseignants et des accompagnants scolaires filmés.
3. Cette étape consiste à les confronter à une vidéo de leur propre travail, ce qui leur permet d'expliquer leurs actions. Il s'agit d'un retour individuel et personnel sur l'activité réelle.
4. Réalisation des allo-confrontations : cette étape consiste à utiliser les séances filmées comme déclencheurs d'entretiens sur l'activité des enseignants non filmés, dans l'objectif
5. de les faire parler de leur métier à partir des pratiques d'autres collègues, et par suite de les comparer avec leurs propres actions.

Confusion entre les rôles d'enseignant et d'accompagnant scolaire

6. Réalisation des auto-confrontations croisées : il s'agit d'un partage collectif des observations fondé sur le visionnage des points retenus comme centraux par les individus observés, ce qui favorise le développement des échanges.

Sujets

Au total, 20 enseignants et 11 accompagnants scolaires ont participé à la réalisation de nos recherches. Pour les choisir, nous avons utilisé comme critère de base leurs interventions dans des écoles qui se considèrent inclusives.

Les dilemmes du métier des enseignants et des accompagnants scolaires

Suite à la méthodologie appliquée, quelques dilemmes du métier des enseignants et des accompagnants scolaires ont pu être identifiés. Le tableau ci-dessous contient les dilemmes de chaque métier ainsi que les verbatim qui les révèlent.

Tableau 2 : Les dilemmes du métier des enseignants et des accompagnants scolaires

Etapes des recherches	Analyse de l'activité des enseignants	Analyse de l'activité des accompagnants scolaires
Situations classes	Quatre séances classes ont été filmées auprès de quatre enseignants confrontés aux besoins particuliers de leurs élèves.	Trois séances classes ont été filmées dans deux établissements scolaires auprès de trois accompagnants scolaires.
Auto-confrontations simples	Un entretien d'auto-confrontation simple a été réalisé auprès des 4 enseignants filmés.	Un entretien d'auto-confrontation simple a été réalisé auprès des 3 accompagnants scolaires filmés.
Allo-confrontations	16 allo-confrontations ont été réalisées.	8 allo-confrontations ont été mises en place.
Auto-confrontations croisées	Trois auto-confrontations croisées ont été organisées auprès de 16 enseignants répartis dans trois groupes.	Trois auto-confrontations croisées ont été menées auprès de 8 accompagnants scolaires répartis dans trois groupes.

L'analyse des dilemmes présentés dans le tableau ci-dessus nous permet d'avancer que la nature du métier de l'enseignant, comme celle de l'accompagnant scolaire, est remise en question face aux nouvelles conditions de travail imposées par l'intégration des élèves à BEP en milieu ordinaire, nécessitant par conséquent une adaptation des pratiques de l'un comme de l'autre. Ces dilemmes soulèvent également le problème de la non délimitation des champs d'intervention de ces deux acteurs (rôles, fonctions, organisation du travail, etc.), les mettant dans un état de confusion de leurs rôles respectifs au sein de la classe. Ils oscillent entre l'orientation vers un travail individuel ou la collaboration au sein d'une équipe pluridisciplinaire dans une optique de complémentarité.

Une définition des rôles menant vers la construction de l'identité professionnelle

L'enseignant face à l'accompagnant scolaire

Dans une situation de classe ordinaire, l'enseignant est le « maître » face à « ses » élèves. Intégrer un (ou plusieurs) élève(s) à BEP dans sa classe entraîne une rupture dans le cours harmonieux de sa pratique pédagogique, une sorte de crise, modifiant le vécu de la classe et de sa dynamique interne au double niveau relationnel et professionnel. La situation se complique d'autant plus qu'un autre adulte assure à ces élèves à BEP un accompagnement dans la même classe. D'où le passage évident d'une activité solitaire de l'enseignant (Martin-Noureaux, 2016) à un travail collectif.

L'enseignant exerce une profession avec un rôle prévu défini au niveau des prescriptions, des normes de l'école, du référentiel des compétences, du profil de poste, etc. Il agit dans un style qui, d'après Bronckart (2005), lui est propre, mais en fonction d'un « agir-référent collectif » composé de techniques, de règles, de normes, de savoirs, de valeurs et de prescriptions (cité dans Barthélémy, 2014, p. 243). Enseigner consiste alors à se conformer aux exigences du métier. Ce qui conduit à une reconnaissance du travail dans le sens où la personne

« fait ce qui se fait, comme les autres ». De son côté, l'accompagnant scolaire vit une situation différente : son travail est plutôt perçu comme une fonction, un métier non reconnu, et s'éloignant d'une vraie profession. Il exerce un « métier hybride » (Akiki & Frangieh, 2017, p. 4), une « fonction paradoxale », sorte de « nouveau paradigme », qualifié de « pratique multiforme » le mettant dans une situation de dépendance à l'égard de l'enseignant (Philip, 2009). « L'auxiliaire de vie scolaire » (AVS) est le seul parmi toutes les professions du secteur social et médico-social à ne pas pouvoir se référer à un « métier » avec ses compétences propres. Il est seulement défini comme « accompagnant » (Philip, 2009, p. 33). Cet accompagnement scolaire est caractérisé par l'absence de rôle prévu défini, tant au niveau des prescriptions que d'une définition claire des tâches et fonctions, mais surtout par l'absence d'un modèle à suivre dans l'exercice de sa pratique quotidienne.

Changement de la dynamique de travail au sein d'une classe inclusive

L'inclusion des élèves à BEP entraîne donc une nouvelle dynamique de travail au sein de la classe ; elle nécessite un partage de territoire (l'espace occupé en classe), le partage d'un champ d'expertise (les apprentissages scolaires), mais également un partage d'autorité (au niveau des rôles, des fonctions, des relations à établir avec les élèves, des prises de décision, etc.). La « clarté » du métier d'enseignant se voit perturbée par l'intégration du binôme accompagnant scolaire/ élèves à BEP, auquel viennent souvent s'ajouter les autres professionnels de l'équipe pédagogique, du médico-social, ainsi que les familles. Face à l'espace commun à partager (lieu et champ d'expertise), une collaboration que nous qualifierons d'« obligée » se met en place, en dehors de tout cadre préétabli, et qui exige que chacun mobilise ses connaissances et ses compétences adaptées aux situations rencontrées, surtout celles nécessitant la prise de décisions face aux imprévus.

Les relations entre les divers acteurs (psychologue, psychomotricien, logopédiste, infirmier, enseignant itinérant et médiateur scolaire) prennent des formes différentes en fonction du champ professionnel de chaque acteur de l'école inclusive : posture d'expert, posture d'accompagnement, ou positionnement comme partenaire de l'enseignant régulier (Allenbach, 2015). « Les territoires respectifs, en termes d'action et de prise de décisions, restent cependant relativement délimités » (Allenbach, 2015, p. 23). Pourtant, lorsque l'intervention concerne l'aspect didactique et pédagogique, le territoire commun entre enseignant et accompagnant scolaire se rétrécit. Il est dorénavant souhaité de « penser la classe comme un espace créatif dans lequel les décisions ne sont pas uniquement descendantes (de l'enseignant vers l'AVS), mais se construisent aussi horizontalement dans le croisement des points de vue » (Toullec-Théry & Nédélec-Trohel, 2010, p. 135).

L'enseignant, tout comme l'accompagnant scolaire, vivent des contraintes et des défis majeurs liés à la nouvelle réalité de la classe. Tous les deux endossent divers rôles évoluant au rythme d'acquisitions de nouvelles compétences professionnelles, s'effectuant sur le tas. Cette situation pourrait être comparée à celle d'un enseignant débutant dans son métier, tel que décrite par Zimmermann, Flavier et Méard (2012), et dans laquelle les divers rôles évoluent au rythme des acquisitions des compétences et de l'exercice d'une pluralité de rôles, constituant un élément majeur du façonnage identitaire. Cette pluralité de rôles exercés débouche vers une confusion des rôles entre les divers acteurs suite à ce jeu d'identifications successives. L'enseignant débutant vit des tensions identitaires dans son intégration au milieu scolaire. « Il devient une sorte de “caméléon professionnel”, de “jongleur professionnel” qui change sans cesse de peau et joue plusieurs personnages en fonction des différents interlocuteurs du collectif du travail (Tardif & Lessard, 1999, p. 131) » (cités dans Zimmermann, Flavier & Méard, 2012, p. 37).

Construire sa propre identité professionnelle

Ainsi, définir son propre rôle représente une problématique commune à un ensemble de professionnels intervenant au sein de l'école. Le rôle est défini « comme une structure dynamique qui se construit à partir des diverses attentes des acteurs » (Maisonneuve, 1993, cité dans Allenbach, 2015, p. 23). Il contribue largement à la construction de l'identité professionnelle qui est considérée comme :

[...] un processus de renormalisation des prescriptions qui conduit à une activité reconnue par le professionnel et le milieu de travail, dont le sens est rendu possible par des mobiles vitaux stabilisés et partagés par le collectif de pairs, et dont l'efficacité est rendue possible par la maîtrise d'opérations adaptées aux contraintes et à la variabilité des situations de métier (Zimmermann *et al*, 2012). (Cités dans Zimmermann, Flavier & Méard, 2012, p. 43).

Cette identité couvre deux aspects : la « conformité » aux exigences d'un métier (faire son travail dans les règles), et la « singularité » (avoir ses façons de faire et de se distinguer par son travail de celui des autres).

Or la situation de l'enseignant et de l'accompagnant scolaire pose problème à ce niveau en particulier : impossibilité de se conformer aux exigences d'un métier ayant ses normes, ses règles et ses techniques de travail, par conséquent il s'avère difficile de faire comme les autres, de se conformer à un modèle donné, et qui conduirait à la reconnaissance de son travail. Nous estimons que l'identité professionnelle de l'enseignant est remise en question face à ces « nouveaux arrivants », tandis que celle de l'accompagnant scolaire serait à construire.

D'où la nécessité de développer, de co-construire des espaces de négociation des rôles et des pratiques entre l'enseignant et les autres intervenants (Allenbach, 2015 ; Allenbach, Duchesne, Gremion & Leblanc, 2016), dont l'accompagnant scolaire. Il s'agira d'adopter des rôles qui varient en fonction des situations, chaque acteur étant en

interaction avec de multiples autres acteurs. Collaborer revient à travailler avec d'autres à une œuvre commune, et exige une communication entre les acteurs concernés, tandis que la relation enseignant et AVS nécessite plutôt une coopération, dans le sens « de partition définie du travail à réaliser, de dimension négociée et de préparation d'une action en commun » (Barthelemy, 2014, p. 241).

Le développement d'une ou de plusieurs professionnalités dans les classes nécessite par conséquent un travail de partenariat.

Les défis de l'école inclusive au Liban

Offrir une éducation de qualité pour tous les élèves constitue un défi et exige un travail de fond par tous les acteurs (praticiens, décideurs et chercheurs) socialement engagés vers la réussite scolaire de tous. La réponse à cette diversité dans les écoles ne relève pas de la seule responsabilité des enseignants comme le montrent nos recherches, mais nécessite l'intervention des professionnels du médico-social où le partenariat est un élément incontournable.

Nos recherches nous ont permis d'une part de relever quelques dilemmes du métier des enseignants et des accompagnants scolaires qui entravent l'exercice de leurs activités et, d'autre part, de traiter un ensemble de questions relatives à certains aspects de l'exercice qui semblent être très compliqués à gérer.

Malgré les progrès remarquables ces dernières années, il reste beaucoup de chemin à parcourir dans la mise en place des écoles inclusives au Liban : il s'agit de définir le rôle de chaque professionnel, d'organiser leur travail, de reconnaître l'identité professionnelle de chacun, de poser les fondements de ces nouveaux métiers et d'établir les critères de leur accréditation, ainsi que de mettre en place des formations adaptées au contexte libanais.

Bibliographie

Akiki, J. & Frangieh, B. (2017). *Accompagnants scolaires et école inclusive. Cas du Liban*. Allemagne : Éditions Universitaires Européennes.

- Albero, B. (2010). « De l'idéal au vécu : le dispositif confronté à ses pratiques », in B. Albero, N. Poteaux (dir.). *Enjeux et dilemmes de l'autonomie. Une expérience d'autoformation à l'université*. Étude de cas. Paris : Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme, p. 67-94.
- Allenbach, M. (2015). « Intervenir à l'école : les défis de la collaboration ». *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 1, 21-28.
- Allenbach, M., Duchesne, H., Gremion, L. & Leblanc, M. (2016). « Le défi de la collaboration entre enseignants et autres intervenants dans l'école inclusive : croisement des regards ». *Revue des Sciences de l'Éducation*, 42 (1), 87-121.
- Barthelemy, V. (2014). « Professeur des écoles dans une école inclusive : vers une nouvelle professionnalisation dans la construction bipartite enseignant/AVS ? » *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 4 (68), 239-252.
- Clot, Y. (2006). « Clinique du travail et clinique de l'activité ». *Nouvelle revue de psychosociologie*, 1, 165-177.
- Frangieh, B. & Gavens, N. (2015). « Les représentations conceptuelles de l'estime de soi et de la motivation chez les enseignants spécialisés ». *Recherches en Éducation*, 23, 132-143.
- Frangieh, B. (2017). « Analyse de l'activité des enseignants face à la diversité des élèves dans une école inclusive au Liban ». *Éducation comparée*, 18, 173-192.
- Frangieh, B. & Akiki, J. (à paraître). « Les dilemmes du métier des accompagnants des élèves à besoins éducatifs particuliers dans les écoles inclusives au Liban ». *Revue hybride de l'éducation*.
- Goigoux, R., Margolinas, C. & Thomazet, S. (2004). « Controverses et malentendus entre enseignants expérimentés confrontés à l'image de leur activité professionnelle ». *Bulletin de psychologie*, numéro spécial, 57 (1), 469-478.
- Martin-Noureaux, Ph. (2016). « La scolarisation des enfants en situation de handicap à l'école maternelle ». *Spirale. Revue de Recherches en Éducation*, 57, 57-66.
- Matsuura, K. (2008). « Avant-propos ». In Acedo, C. (dir.). *Éducation pour l'inclusion. Perspectives*, 145, 1-4.
- Mérini, C. & Thomazet, S. (2016). « Faciliter la coopération entre les différents acteurs de l'école inclusive ». *Les Cahiers des PEP*, 2, p. 25-31.
- Philip, C. (2009). « Auxiliaire de vie scolaire, une fonction paradoxale ? » *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 1 (45), 33-44.
- Ria, L. (dir.) (2015). *Former les enseignants au XXI^e siècle. Établissement formateur et vidéoformation*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Toullec-Théry, M. & Nédélec-Trohel, I. (2010). « École et inclusion. Prendre en compte les besoins spécifiques, une question d'organisation ? » *Recherche et formation*, 64, 123-138.

Akiki Joumana, Frangieh Basma

UNESCO (2015). *Éducation 2030 : Déclaration d'Incheon et Cadre d'action pour la mise en œuvre de l'Objectif de développement durable 4 : Assurer à tous une éducation équitable, inclusive et de qualité et des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie*. Paris.

UNESCO (2017). *Un guide pour assurer l'inclusion et l'équité dans l'éducation*. Paris.

Zimmermann, Ph., Flavier, É. & Méard, J. (2012). « L'identité professionnelle des enseignants en formation initiale ». *Spiral-E. Revue de recherches en éducation*, supplément électronique au n° 49, 2012 : *L'évaluation des enseignants. Histoire, modalités et actualités*, 35-50.