



HAL
open science

L'éducation inclusive dans les écoles françaises à l'étranger : une analyse des obstacles rencontrés, des besoins et des solutions envisagées

Laëtitia Brunelle

► To cite this version:

Laëtitia Brunelle. L'éducation inclusive dans les écoles françaises à l'étranger : une analyse des obstacles rencontrés, des besoins et des solutions envisagées. Sciences de l'Homme et Société. 2022. dumas-03935934

HAL Id: dumas-03935934

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03935934>

Submitted on 12 Jan 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**Master 2 : Métiers de l'enseignement, de la formation et de
l'éducation**

Mention : pratiques et ingénierie de la formation

Parcours : conseil et intervention en formation

Option : formation de formateurs à l'international

UE 4.4 : Mémoire professionnel

***L'éducation inclusive dans les écoles françaises à l'étranger :
une analyse des obstacles rencontrés , des besoins et des
solutions envisagées.***

Laëtitia BRUNELLE

Superviseurs : Régis MALET et Magdalena KOHOUT DIAZ

Ami critique : Adèle LUCIEN

Année académique : 2021-2022

Remerciements :

Je tiens à remercier toutes les personnes qui m'ont soutenu durant ce long chemin.

En effet, le contexte pour l'écriture de ce mémoire fut très particulier . La situation pandémique a ébranlé le système éducatif tel que nous l'avions connu remettant en question également le travail de recherche universitaire. De plus, certains pays, comme l'Île Maurice, plus fragiles et menacés ont dû avoir recours à une politique plus protectionniste impliquant un enseignement essentiellement à distance de mars 2020 à février 2022, ce qui impacta fortement ce travail de recherche.

Mes remerciements s'adressent à l'équipe enseignante de l'école Paul et Virginie qui a bien voulu travailler en étroite collaboration avec moi et m'accueillir dans les salles de classes le peu de fois où la situation pandémique nous le permettait, ainsi que la directrice, Mme Sandra Rabier, qui a accepté de me laisser réaliser les observations et les adaptations nécessaires dans ma mission professionnelle et qui m'a fait confiance en élargissant mon champs d'actions au sein de l'établissement.

Je remercie également tous les personnels (chefs de zones, inspecteurs, conseillers pédagogiques, directeurs, thérapeutes, enseignants, étudiants ...) qui ont bien voulu s'entretenir avec moi, répondre à mes questions et partager leur vécu et leurs expériences.

Je remercie chaleureusement tous les élèves et les parents croisés sur mon parcours qui m'ont fait confiance dans leur accompagnement et en mes choix pédagogiques.

Sans l'accompagnement, la flexibilité et les précieux conseils de mes superviseurs Régis Malet et Magdalena Kahout Diaz et de mon ami critique, Adèle Lucien, j'aurais perdu le courage en route. Merci !

Enfin, un grand merci à ma famille pour leur support inconditionnel, à mon amie Cécile dont l'aide m'a été plus que précieuse et à mon compagnon de vie, Olivier, qui a été d'un immense support dans la gestion du quotidien, qui a crû en moi lorsque le découragement et la fatigue me gagnaient.

Je dédicace ce mémoire à ma fleur qui s'est envolée en chemin...

Résumé :

Depuis la loi de la refondation de l'école en 2013, l'éducation inclusive ayant pour objectif d'assurer aux enfants l'égalité des droits et des chances en matière d'éducation s'est développée dans tous les établissements scolaires français. Dans les établissements français de l'étranger, la politique inclusive a tardé à se mettre en place bien que les moyens financiers et pédagogiques soient différents. L'objet de cette étude était de mener une enquête auprès des différents acteurs et partenaires de l'éducation inclusive afin de comprendre ce qui rendait l'inclusion si complexe. Les entretiens d'enseignants et des personnels de direction ont été menés auprès de deux écoles de l'Île Maurice et ceux d'autres acteurs étaient essentiellement concentrés sur la zone AEFE de l'Océan Indien afin d'avoir une vue d'ensemble sur les potentiels freins à l'inclusion, les obstacles ou les besoins en formation. L'échantillon analysé comprenait : un chef de zone, deux inspecteurs, un conseiller pédagogique, un maître formateur, deux directeurs, une coordinatrice inclusion, un psychologue, trois enseignants et une étudiante à l'INSPE. La méthode de recueil de données était l'entretien semi directif ou non directif. Les résultats montrent que le chemin de l'intégration à l'inclusion dans les EFE n'est qu'au début de son histoire, que les structures nécessaires sont à inventer mais que les cellules de formation continue et le leadership de proximité sont des atouts majeurs pour tendre vers une éducation inclusive de qualité.

Mots clés : Éducation inclusive, diversité, handicap, international, établissements français à l'étranger, différenciation pédagogique, zone proximale de développement, EBEP, externalisation, formation initiale, formation continue, formation interne, auto-formation, leadership, collectif, pilotage, échanges informels, mutualisation, équipe éducative, responsabilité collective, collaboration, individualisation

Abstract :

Since the law “ La refondation de l'école “ in 2013, the inclusive education which goal is to ensure equal rights and chances equity in education for all children has spread in all the education facilities in France. France's school abroad the inclusive policy took time to settle although the financials and pedagogics means were different. This study's subject was to investigate among the inclusive education's various stakeholders and partners in order to understand what made it so complex. Teachers and direction personnel's were led in two mauritian's schools and other with different partners took place in the Indian ocean's AEFÉ zone in order to have an overview of the inclusion's potential obstacles or training needs. The analyzed sample contained : a chief zone, two inspectors, a student advisor, a master trainer, two headmasters, an inclusion coordinator, a psychologist, three teachers and a INSPE student. The data collection's method was the semi-directional interview or the non directional one. The results show that the path towards integration to inclusion in the EFE is only at its history's beginning, the necessary structures are to be created but the continuing training units and proximity leadership are essentials assets to lead towards a quality inclusive education.

Key words : Inclusive education, diversity, disability, international french school, pedagogical differentiation, proximal development zone, special needs, outsourcing, initial training, continuing training, internal training, self-training, leadership, collective, steering, informal exchanges, pooling, educational team, collective responsibility, collaboration, individualization

Sommaire :

Remerciements	2
Résumé	3
Sommaire	5
Liste des abréviations	9
Introduction	11
PREMIÈRE PARTIE : L'ÉCOLE INCLUSIVE, DE LA LÉGISLATION À LA MISE EN PRATIQUE, DES IMPÉRATIFS DE FORMATION, DE COLLABORATION ET DE COORDINATION	14
Chapitre 1 : L'inclusion, de la législation internationale à la mise en pratique dans les établissements français à l'étranger, un long processus	15
L'éducation inclusive, en théorie, une dynamique internationale.....	15
Le cas français, la coexistence de deux modèles.....	18
L'évolution des établissements français à l'étranger, de la sélection à l'inclusion.....	21
Chapitre 2 : L'éducation inclusive tirillée entre l'ambiguïté des concepts et la complexité de sa mise en oeuvre	23
Intégration ou inclusion, des concepts encore mal maîtrisés.....	24
EBEP, un étiquetage en quête de diagnostic limitant l'éducation inclusive.....	26
La pédagogie différenciée constructiviste au service de l'inclusion.....	31
Chapitre 3 : "Former des interprètes de la diversité"	34
La formation initiale et continue des personnels de l'éducation : une formation hétéronome déconnectée des besoins individuels.....	34
La compensation par le développement professionnel et personnel.....	38
L'écueil de la formation aux compétences psychosociales, essentielles aux apprentissages et à l'accueil de la diversité.....	40
Chapitre 4 : L'importance du collectif pour améliorer les pratiques et gérer la diversité	4

Les échanges informels.....	44
La collaboration et la mutualisation.....	46
Un leadership de proximité.....	49
DEUXIÈME PARTIE: LA MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE	51
Chapitre 5 : L'approche du terrain	52
Le terrain de recherche	52
Questions de recherche.....	53
Le guide d'entretien.....	55
Les entretiens.....	56
L'entretien semi-directif.....	57
L'entretien non directif.....	57
L'échantillonnage.....	57
Chapitre 6 : Les données et leurs limites	60
La collecte des données.....	60
Le traitement des données par la retranscription.....	61
Limitations de la méthodologie.....	62
L'analyse des données.....	66
TROISIÈME PARTIE : CE QUE LE TERRAIN DÉVOILE DES OBSTACLES RENCONTRÉS, DES BESOINS ET DES SOLUTIONS ENVISAGÉES	67
Chapitre 7 : Dans les EFE, "L'inclusion au début de son histoire"	67
Un temps d'adaptation pour appliquer la législation française.....	68
EFE: des établissements au départ plus sélectifs et compétitifs.....	68
L'accueil de plus en plus d'allophones.....	69
Chapitre 8 : "Le paradigme de scolariser un enfant extraordinaire dans un milieu ordinaire sans les moyens nécessaires"	71
Un manque de structures et de spécialistes.....	71
Des moyens humains et financiers plus importants.....	73
Former des personnels qualifiés à l'inclusion.....	74
Chapitre 9 : Les freins à l'inclusion : du diagnostic à la différenciation	75
Une tendance à diagnostiquer pour étiqueter.....	76

Les moyens humains utilisés pour externaliser.....	77
La différenciation lacunaire : manque de confiance ou de compétences ?.....	80
Les outils de différenciation pour inclure.....	81
Chapitre 10 : La formation, un continuum nécessaire tout au long de la vie...	85
Repenser la formation initiale.....	86
Le recrutement et l'entrée dans le métier.....	88
Palier aux besoins avec les cellules de formation continue.....	91
L'autoformation et le développement personnel.....	94
La formation par les pairs.....	96
Chapitre 11 : Le collectif au service de l'inclusion.....	97
L'inclusion, la responsabilité de toute l'équipe.....	98
Une structuration favorisant l'inclusion en équipe dans le quotidien.....	99
La collaboration indispensable avec les parents.....	101
La collaboration avec les thérapeutes et les auxiliaires de vie scolaire.....	103
Un leadership de proximité.....	105
Discussion	109
Conclusion	113
Bibliographie	114
Listes des annexes	118
Annexe 1 : guide d'entretien.....	118
Annexe 2 : retranscriptions des entretiens	121
Entretien E1.....	121
Entretien E2.....	134
Entretien E3.....	153
Entretien E4.....	158
Entretien E5.....	171
Entretien E6.....	181
Entretien E7.....	208
Entretien E8.....	225
Entretien E9.....	230

Entretien E10.....	239
Entretien E11.....	249
Entretien E12.....	258

Liste des abréviations :

AEFE : Agence pour l'Enseignement Français à l'Etranger

AIS : Adaptation et Intégration Scolaire

ASH : Adaptation Scolaire et Scolarisation des élèves Handicapés

CAP : Communauté d'apprentissage professionnelles

CAPASH : Certificat d'Aptitude Professionnelle pour les Aides Spécialisées, les Enseignements Adaptés et la Scolarisation des élèves en Situation de Handicap

CAPPEI : Certificat d'Aptitude Professionnelle aux Pratiques de l'Éducation Inclusive

CPS : Compétences Psycho-Sociales

DGESCO : Direction générale de l'enseignement Scolaire

DU EI-EFE : Diplôme Universitaire "Éducation Inclusive dans les Etablissements Français de l'Etranger

EBEP : Elèves à Besoins Éducatifs Particuliers

EPH : Elèves à haut potentiel

IME : Institut médico-éducatif

INSHEA : Institut National Supérieur formation et recherche - Handicap et Enseignements Adaptés

MENESR : Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche

OMS : Organisation Mondiale de la Santé

PNF : Plan national de formation

RASED : Réseaux d'Aides Spécialisées aux Enfants en Difficulté

SEGPA : Sections d'Enseignement Général et Professionnel Adapté

ULIS : Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire

UNESCO : Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture

“N’est-ce pas précisément parce qu’ils subvertissent fondamentalement l’ordre établi et troublent l’éducateur que l’on tend à les qualifier de « troubles » ?”¹ (Magdalena Kohout-Diaz, 2018)

¹ Citation de Magdalena Kohout-Diaz dans l’introduction de son livre *l’Éducation inclusive, un processus en cours*.

Introduction :

Au début du XX^{ème} siècle, comme dans de nombreux pays, la France a fait le choix de l'éducabilité des enfants qui ne rentraient pas dans la norme scolaire en proposant un enseignement spécialisé. De la rééducation des inadaptés à l'intégration scolaire du handicap des années 1970, le chemin fut long avant de parler d'inclusion.

L'inclusion scolaire a pris son essor depuis la proclamation de la Déclaration de Salamanque en 1994 sous l'égide de l'UNESCO et des textes législatifs qui suivirent. Ceux-ci posent les bases d'une éducation globale où tous les élèves doivent pouvoir apprendre ensemble grâce à une pédagogie prenant en compte leurs besoins spécifiques. Il n'est alors plus question d'intégration où l'élève doit s'adapter à son environnement scolaire mais bien d'une reconfiguration de l'organisation scolaire qui vise à inclure de plein droit l'ensemble des enfants.

Ce changement de paradigme dépasse l'enceinte de l'école et s'inscrit fondamentalement comme un projet de société. Ainsi les changements qu'il nécessite sont importants, tant dans la structure des écoles que dans la pédagogie à employer pour accueillir la diversité des élèves.

L'écosystème de l'école traditionnelle va être bouleversé, sortant chaque acteur de sa zone de compétences. Les écoles françaises ont dû s'adapter à ces enfants "extraordinaires" pour tendre vers une école inclusive qui est encore, à l'heure actuelle, à ses débuts.

Pour les établissements français de l'étranger répondant à la même législation que celle de la métropole et connus pour être plus sélectifs et compétitifs, l'éducation inclusive fut une révolution qui prit davantage de temps à se mettre en place.

Dans le contexte de cette étude, nous allons nous intéresser à l'inclusion scolaire des écoles françaises de l'étranger et plus spécifiquement à celles de l'AEFE de la zone Océan Indien. Nous essayerons de conceptualiser et de décrire les particularités de l'inclusion aux travers de prismes différents. La première étape de notre recherche ayant été faite sous la forme d'un stage dans l'une des écoles françaises de la zone citée, l'école Paul et Virginie de Tamarin à l'Île Maurice, cette étude exploratoire avait pour objectif d'observer la traduction concrète de la politique

d'éducation inclusive à l'étranger. Des instances décisionnaires parisiennes aux enseignants dans les classes, de nombreux acteurs permettent le rayonnement du système éducatif à l'étranger, c'est pourquoi nous avons fait le choix dans un second temps de nous entretenir avec des professionnels de l'éducation aux fonctions différentes : chef de zone, inspecteur, directeur, conseiller pédagogique, maître formateur, coordinateur de l'inclusion, psychologue, professeur des écoles... Par conséquent, nous espérons que les réponses à nos hypothèses permettront d'avoir une idée globale des enjeux, des obstacles et des besoins que rencontrent les établissements français à l'étranger. Nous avons commencé cette étude exploratoire par quelques questions de départ pour encadrer la recherche qui ont été révisées tout au long de l'étude. Ces questions sont les suivantes :

- 1. En quoi la politique inclusive est-elle difficile à mettre en œuvre dans les établissements français de l'étranger et pourquoi, intégrer, est-il plus aisé qu'inclure ?**
- 2. Est-ce que la formation, l'accompagnement des enseignants et les moyens disponibles à l'étranger pour l'accueil des élèves à besoins éducatifs particuliers sont suffisants, efficaces et de qualité ?**
- 3. La division du travail, tant en termes de temps, d'espace et de gestion humaine, permet-elle au collectif un fonctionnement optimal ?**

Dans une première partie nous présenterons le cadre théorique de cette étude de la législation à la mise en pratique de l'inclusion. Cette partie sera elle-même divisée en quatre chapitres :

- L'inclusion, de la législation internationale à la mise en pratique dans les Établissements Français à l'Étranger : un long processus.
- L'éducation inclusive tiraillée entre l'ambiguïté des concepts et la complexité de sa mise en œuvre.
- "Former des interprètes de la diversité"
- L'importance du collectif pour améliorer les pratiques et gérer la diversité.

Dans un deuxième temps, nous continuerons par une explication de notre méthodologie de recherche en présentant tout d'abord notre approche du terrain : les questions de recherche, le guide d'entretien, les types d'entretien et

l'échantillonnage. Puis nous aborderons les données (leur collecte et leur traitement par la retranscription) leurs limites et l'analyse.

L'étude se terminera dans une troisième partie avec les résultats de ce processus d'analyse et une présentation des obstacles rencontrés, des besoins et des solutions envisagées dans ce long processus en marche vers l'école inclusive. Cette partie sera organisée en cinq chapitres relevant les cinq points émergents de l'enquête :

- Dans les EFE, l'inclusion au début de son histoire.
- "Le paradigme de scolariser un enfant extraordinaire dans un milieu ordinaire sans les moyens nécessaires".
- Les freins à l'inclusion : du diagnostic à la différenciation.
- La formation, un continuum nécessaire tout au long de la vie.
- Le collectif au service de l'inclusion.

Nous finirons par une projection sur l'avenir de l'inclusion dans les EFE pour conclure cette étude exploratoire.

PREMIÈRE PARTIE : L'ÉCOLE INCLUSIVE, DE LA LÉGISLATION À LA MISE EN PRATIQUE, DES IMPÉRATIFS DE FORMATION, DE COLLABORATION ET DE COORDINATION

Dans la première partie de cet écrit, sera proposée une approche théorique de notre question de recherche, posant des éléments conceptuels, contextuels et présentant des résultats de recherches antérieures pour bien comprendre le sujet de ce mémoire.

Dans un premier chapitre, nous exposerons les textes fondateurs de l'éducation inclusive et sa mise en pratique française avant de nous intéresser dans un deuxième chapitre aux concepts complexes et ambigus de l'inclusion scolaire ainsi qu'aux dispositifs mis en œuvre pour son déploiement, avec un focus sur la particularité des établissements français à l'étranger.

Puis, dans un troisième chapitre, nous aborderons le sujet de la formation des enseignants français dans sa globalité : après un état des lieux mettant en exergue une formation hétéronome déconnectée des besoins individuels, nous verrons comment les enseignants compensent pour se développer personnellement et professionnellement.

Enfin, dans un quatrième temps, nous nous attarderons sur la notion du collectif et mettrons en évidence son importance pour tendre vers l'ambition d'une école inclusive et permettre de répondre favorablement à l'enjeu de l'éducation pour tous. Nous nous intéresserons aux échanges informels, aux communautés apprenantes, à la collaboration et la mutualisation ainsi qu'à l'importance d'un leadership de proximité.

Chapitre 1 :

L'inclusion, de la législation internationale à la mise en pratique dans les Établissements Français à l'Étranger : un long processus.

“ L'éducation inclusive est fondée sur le droit de tous à une éducation de qualité qui réponde aux besoins d'apprentissage essentiels et enrichisse l'existence des apprenants. Axée en particulier sur les groupes vulnérables et défavorisés, elle s'efforce de développer pleinement le potentiel de chaque individu. Le but ultime de l'éducation de qualité inclusive est d'en finir avec toute forme de discrimination et de favoriser la cohésion sociale” (UNESCO,2017). Magdalena Kohout-Diaz dit de cette définition qu'elle *“condense ses principales caractéristiques et ses objectifs essentiels. C'est un projet mondial, ancré dans un terreau profondément humaniste et animé par l'idéal progressiste d'un développement social à l'échelle planétaire.”*

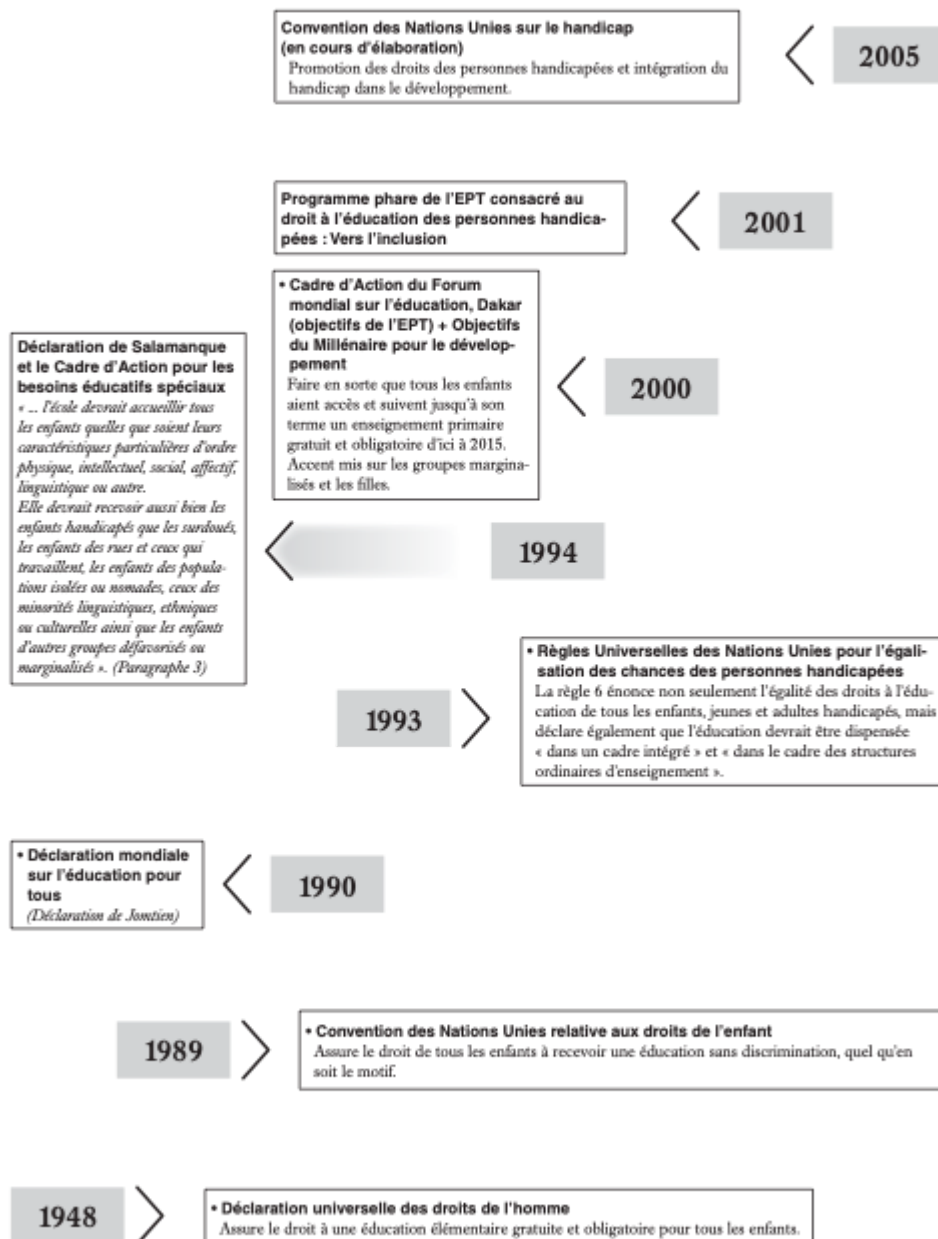
L'éducation inclusive, en théorie une dynamique internationale

L'enjeu sociétal et humain pour chaque pays qui s'y engage est grand et a demandé de passer par différentes périodes. La plupart des pays occidentaux sont passés par trois périodes en matière de scolarisation des élèves handicapés : **une période ségrégative** avant les années 80 avec des systèmes spécialisés autonomes, **une période intégrative** à partir des années 70 avec l'accueil d'élèves handicapés à l'école ordinaire de manière parfois ségrégative et **une période dite inclusive** à la fin des années 90 sur laquelle nous nous attarderons. Le propos n'est pas de revenir sur l'évolution historique mais bien de mettre en lumière la dynamique internationale qui nous a permis d'être aujourd'hui en marche vers une période inclusive.

Avant de s'intéresser au cas particulier de la France, il est important de faire un rapide rappel des textes fondateurs qui ont largement influencé et impulsé les prémisses de l'inclusion en France. Sans faire un relevé exhaustif, l'idée est bien de montrer que l'éducation inclusive relève d'un long processus qui prouve la

complexité de sa mise en pratique. Les textes juridiques internationaux non abordés sont présentés dans la figure 1².

Figure 1.1 : Cadre juridique de l'inclusion



14

2 Figure extraite du document créé par l'UNESCO intitulé : *Principes directeurs pour l'inclusion : assurer l'accès à l'éducation pour tous*.

En 1948, au lendemain de la guerre, tous les États membres de l'ONU s'engagent moralement à l'application de **la déclaration universelle des droits de l'homme** qui affirme que “ *toute personne a le droit à l'éducation* ”.

Plus de quarante ans après, faisant le constat que l'éducation dispensée présente de graves insuffisances, **la déclaration mondiale de Jomtien** (Thaïlande) sur l'éducation pour tous, réaffirme “répondre aux besoins éducatifs fondamentaux” (1990).

Mais c'est sans doute **la déclaration de Salamanque** (1994) sur les principes, les politiques et les pratiques en matière d'éducation et de besoins éducatifs spéciaux qui restera le document international le plus important jamais adopté dans le domaine de l'éducation dite “spéciale”.

En effet, avec le cadre d'action qui l'accompagne, elle offre des axes de réflexion sur la manière de faire progresser les politiques et les pratiques.

Concernant le contexte de notre sujet recherche, il est également important de mentionner l'article 24 de **la convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées de 2006** qui “ protège le droit à l'éducation avec l'inclusion sans discrimination ” et que la France a ratifiée en 2010.

Les principes de l'inclusion exposés dans différentes déclarations internationales servent de base à cette démarche. Ils seront ensuite interprétés et adaptés à la situation de chaque pays dont les pratiques nationales divergent.

Un rapport réalisé par le réseau NESSE de la Commission européenne en 2012 ³ montre qu'en dépit d'une volonté commune d'inclusion, des divergences apparaissent dans la mise en pratique avec trois approches distinctes. Des pays qui ont choisi l'inclusion de tous les élèves à besoins spécifiques dans des écoles ordinaires en se donnant les moyens (comme l'exemple de la Suède ou de l'Italie). D'autres états, à l'inverse, intègrent peu ces élèves dans des écoles ordinaires qui sont dans des écoles spécialisées ou des classes spéciales selon l'importance du handicap (l'Allemagne ou la Belgique). Et un troisième groupe de pays comme La France, la Finlande ou le Royaume-Uni qui combine plusieurs modes de

3 Réseau indépendant d'experts en sciences sociales de l'éducation et de la formation, en anglais NESSE (Network of Experts in Social Sciences of Education and Training) ; Report on Education and Disability/Special Needs, 2012.

scolarisation, en milieu ordinaire ou spécialisé pour apporter la solution la plus adaptée à chaque enfant.

Ces différences montrent bien que la mise en pratique des nobles ambitions internationales est parfois plus complexe à mettre en pratique en fonction du passé éducatif de chaque pays. Qu'en est-il plus spécifiquement en France?

Le cas français, la coexistence de deux modèles

La loi française du 11 février 2005 est une importante concrétisation politique pour **l'égalité des droits et des chances**. Le handicap y est défini ainsi « *Constitue un handicap, toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant* » et cette loi « *reconnaît à tout enfant porteur de handicap le droit d'être inscrit, en milieu ordinaire, dans l'école dont relève son domicile* » ce qui est un changement radical. Cependant, la notion « d'inclusion » y est encore floue car coexistent deux systèmes : les écoles ordinaires et le domaine spécialisé.

Comme l'évoque Martine Caraglio « *Deux caractéristiques principales circonscrivent le système éducatif français dans une approche qui s'écarte à la fois de la position des pays les plus inclusifs et de celle des États qui confient encore la majorité des enfants handicapés à un enseignement dit spécial :*

- *la séparation entre difficulté scolaire et handicap, et le maintien d'une catégorie particulière (le handicap) au sein de celle des élèves à besoins éducatifs particuliers ;*
- *la conservation des établissements du secteur médico-social.* »

Suite à la loi de 2005 et à celles qui lui succéderont, la loi d'orientation de programmation pour **la refondation de l'École de la République de 2013** ou encore **la loi pour une École de la confiance de 2019**, les remaniements

organisationnels et la création d'un jargon de sigles vont se succéder laissant parfois les professionnels de l'éducation dans une confusion.

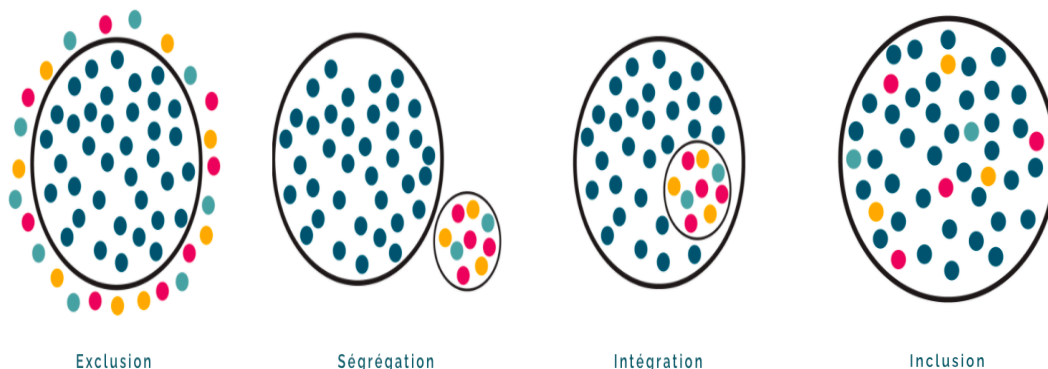
Pour les écoles ordinaires, l'Adaptation et Intégration Scolaire (AIS) devient **l'Adaptation Scolaire et la Scolarisation des élèves Handicapés (ASH)**, des certificats professionnels sont créés, le Certificat d'Aptitude Professionnelle pour les Aides Spécialisées, les Enseignements Adaptés et la Scolarisation des élèves en Situation de Handicap (CAPA-SH) pour le premier degré et le 2CA-SH pour les enseignants du second degré. Depuis 2017, **Le Certificat d'Aptitude Professionnelle aux Pratiques de l'Éducation Inclusive (CAPPEI)** est un diplôme commun aux enseignants du 1er et du 2nd degré.

Même s'ils demeurent insuffisants face au nombre d'enfants à intégrer, **les Réseaux d'Aides Spécialisées aux Enfants en Difficulté (RASED)** sont créés. Sur le site de l'Education Nationale, on peut lire que *“ces enseignants spécialisés et ces psychologues dispensent des aides spécialisées aux élèves d'écoles maternelles et élémentaires en grande difficulté (...) afin d'apporter en équipe une meilleure réponse aux difficultés d'apprentissage et d'adaptation aux exigences scolaires qu'éprouvent certains élèves”*. Il sera intéressant dans le chapitre 2 de revenir sur cette tournure *“d'adaptation aux exigences scolaires”* pour s'interroger sur les ambiguïtés qui persistent lorsque l'on parle d'école inclusive mais aussi dans le chapitre 3 de voir si la formation des enseignants et les moyens mis en oeuvre sont à ce jour suffisants pour permettre cette adaptation par les élèves ou les enseignants ?...

Dans le secondaire (même si ce n'est pas le terrain de notre recherche), dans le même esprit d'intégration sont créées **les Sections d'Enseignement Général et Professionnel Adaptées (SEGPA)**.

Néanmoins, malgré ces aménagements, lorsque la scolarisation en milieu ordinaire n'est pas possible, les élèves sont accueillis dans des établissements du secteur médico-social de type **Instituts Médico-Educatifs (IME)** ou **Instituts Thérapeutiques Educatifs et Pédagogiques (ITEP)**.

Figure 2



“Cette coexistence de deux modèles, pourtant encouragés à construire des passerelles entre eux, traduit une ambiguïté législative (H. Dupont) et, d’une certaine manière, maintient l’idée d’enfants non scolarisables. Dans les faits, il y a toujours un hiatus structurel dans le système éducatif français : les filières de l’Éducation nationale (générales et spécifiques) et celles du secteur sanitaire et social .”

Au regard du schéma ci-dessus (figure 2 ⁴), il est évident que depuis la loi de 2005, la France ne s’inscrit plus dans un système d’exclusion, toutefois avec les IME et les ITEP, elle reste dans une configuration ségrégative. Les SEGPA ou même **les Unités Localisées pour l’Inclusion Scolaire (ULIS)** permettent d’être dans de l’éducation intégrative mais le seul dispositif actuel sur le territoire français permettant de tendre vers une éducation inclusive lorsqu’il co-intervient dans les classes ordinaires est le RASED.

Le président français Emmanuel Macron présente sa stratégie internationale lors de **la journée internationale de la Francophonie**, avec le discours du 20 mars 2018 à Paris “Une ambition pour la langue française et le plurilinguisme”. En effet, il annonce sa volonté de donner un nouvel élan aux lycées français à l’étranger en maintenant les moyens, fixant l’objectif d’y doubler le nombre d’élèves d’ici 2025 pour faire du français une langue d’échange et de communication dans le monde.

⁴ Schéma extrait du site de l’Association des Paralysés de France (APF)

De facto, doubler le nombre d'élèves en respectant les principes de l'école pour tous apportera une plus grande hétérogénéité des élèves.

Qu'en est-il donc de l'éducation inclusive dans ces établissements français de l'étranger ?

L'évolution des Etablissements français à l'étranger, de la sélection à l'inclusion

La France, qui mise sur l'attractivité de son enseignement à l'étranger, possède un vaste réseau d'établissements scolaires à l'étranger. L'enseignement français à l'étranger est un ensemble composite dont il convient d'en présenter la singularité mais aussi les nuances entre établissements afin de rendre intelligible le contexte et le terrain de ce mémoire.

Même s'il existe diverses organisations comme la Mission Laïque Française (MLF) ou encore l'Alliance Israélite Universelle (AIU), nous nous intéresserons dans ce mémoire au réseau le plus étendu de **l'Agence Pour l'Enseignement Français à l'Étranger** (AEFE). Ses établissements dispensent un enseignement homologué à celui qui est assuré en France dans le cadre du service public d'éducation. La direction générale de l'enseignement scolaire (Dgesco) du MENESR coordonne la procédure d'attribution de l'homologation.

Ces établissements homologués, conventionnés ou partenaires ont vocation à accueillir des élèves français afin de leur permettre de poursuivre leur scolarité à l'étranger, sur programme français et dans le respect des exigences du système éducatif français. Ils peuvent également accueillir des élèves des pays hôtes ou de nationalités tierces.⁵

Ce réseau rassemble près de 552 établissements scolaires répartis dans 138 pays. Environ 380 000 élèves y sont scolarisés, dont 40 % de français et 60 % d'élèves étrangers.

Les établissements se divisent en trois catégories (en fonction de l'étroitesse de leurs liens avec l'État français) :

⁵ <https://www.education.gouv.fr/bo/14/Hebdo31/MENE1417598N.htm>

1. les établissements publics dont la gestion est assurée par l'Agence pour l'enseignement français à l'étranger (AEFE) (68 en 2022). Ces établissements sont aussi dits « **établissements en gestion directe** »: ce sont des services déconcentrés de l'AEFE, représentée par l'Ambassade de France.
2. **les établissements de droit privé homologués** par l'Éducation nationale française et qui ont choisi de passer une convention administrative, financière et pédagogique avec l'AEFE (163 en 2022). Ces établissements sont aussi dits « établissements conventionnés »; ils sont l'équivalent des établissements privés sous contrat qui existent en France, mais leurs personnels détachés sont des fonctionnaires et non des personnels de l'enseignement privé.
3. **les autres établissements homologués, partenaires** de l'AEFE (321 en 2022) qui ne reçoivent pas de moyens publics directs mais qui reçoivent comme tous les autres les services proposés par l'AEFE (telle que la formation continue des enseignants).

Ainsi s'opère un vaste partenariat public-privé en éducation, *“ des opérateurs privés qui prennent le risque d'assumer le rayonnement de l'école française parce qu'ils y voient une valeur ; et ils le font avec leurs moyens propres, soit parce que c'est leur raison d'être soit parce qu'ils en attendent un retour symbolique ou financier ”.*

Ces établissements payants sont talonnés par la concurrence et ont longtemps été extrêmement sélectifs pour répondre à une réputation d'excellence favorisant des publics souvent plus homogènes socialement qu'en France.

Cette gestion financière différente a de nombreuses répercussions, la première étant que l'école y est payante. Si l'école nationale doit être le creuset de l'égalité entre les citoyens ; *“cet objectif n'a pas de sens hors des frontières, d'autant que, globalement, l'EFE scolarise des publics socialement plutôt aisés. Si l'égalité ne peut être l'horizon de l'EFE, sa crédibilité et sa cohésion ont beaucoup à voir en revanche avec l'équité, c'est-à-dire la façon dont l'État veillera à traiter de façon aussi juste que possible tous les élèves qui le fréquentent.”* (J.Deberre).

Dans le respect de faire rayonner les valeurs françaises à l'international et d'assurer la politique éducative française, l'AEFE crée en juin 2016 en lien avec la MLF,

l'Observatoire pour les élèves à Besoins Éducatifs Particuliers (OBEP).

Celui-ci est chargé d'analyser la situation de l'inclusion, d'informer les différents acteurs ainsi que de formuler des propositions pour améliorer la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers et mettre en valeur les bonnes pratiques des établissements français à l'étranger.

En se fondant notamment sur une enquête annuelle auprès des établissements français à l'étranger et sur les expériences de chacun des acteurs, l'Observatoire assure des missions d'analyse et d'information et formule des propositions.

Ce qui a entre autres permis de relever des besoins en formation et la création du **Diplôme Universitaire "Éducation Inclusive dans les Etablissements Français de l'Etranger"** (DU EI-EFE) dont la formation est assurée par l'Institut National Supérieur formation et recherche, Handicap et Enseignements Adaptés (INSHEA).

De plus, **Qualinclus EFE**, un outil d'auto-analyse est créé, destiné aux établissements déterminés à s'engager pour une éducation qualitativement plus inclusive.

Néanmoins, en France ou à l'étranger, le concept d'Inclusion est un long processus en marche dont il convient de clarifier le concept afin d'en mesurer les obstacles.

Chapitre 2 : L'éducation inclusive tiraillée entre l'ambiguïté des concepts et la complexité de sa mise en oeuvre

Le concept d'inclusion telle que nous le connaissons aujourd'hui trouve ses origines dans l'éducation spéciale. Différentes voies, différentes étapes ont été explorées pour répondre aux besoins des enfants handicapés et des élèves ayant des difficultés d'apprentissage mais aussi développer le domaine de l'éducation dite "spéciale" qui était considérée comme complémentaire ou séparée de l'enseignement général.

Progressivement, l'éducation spéciale a été incorporée à l'enseignement ordinaire dans le cadre d'une démarche dite « d'intégration ».

L'objectif des systèmes éducatifs devient alors de ne plus faire des enfants handicapés, des « visiteurs » (Barton et Armstrong, 2007) ou des « exclus de l'intérieur » (Bourdieu, 1993). La principale difficulté posée par l'intégration est qu'elle n'a pas été accompagnée de changements organisationnels, d'objectifs et de stratégies d'apprentissages ce qui s'est révélé être l'un des obstacles majeurs à la mise en œuvre de politiques d'éducation inclusive.

Intégration ou inclusion, des concepts encore mal maîtrisés

Il n'est pas rare de voir apparaître le terme "d'inclusion" aux côtés de celui "d'intégration" et de les utiliser comme des synonymes alors qu'ils sont distincts conceptuellement (Benoît, 2016). *"L'intégration a des limites, pas l'école inclusive"* S.Thomazet .

L'intégration scolaire telle qu'elle est définie par Christian Petit nous semble assez proche des difficultés rencontrées sur le terrain. Le vocable d'intégration scolaire, selon lui, désigne *actuellement tout aussi bien le cas d'élèves regroupés à l'intérieur d'une classe « spéciale » dans une école ordinaire que le cas d'élèves intégrés dans les classes ordinaires. L'amplitude de cette intégration dans les classes ordinaires peut varier : elle va de l'intégration limitée à des matières dites « périphériques » (éducation physique et arts par exemple) à l'intégration dans les matières dites « fondamentales » (français et mathématiques), jusqu'à l'intégration dans toutes les matières.*

Alors que **l'inclusion scolaire**, selon le même auteur, ne désigne qu'une variante de l'intégration, *elle l'institue de façon plus radicale et plus systématique, et met en évidence une notion qui renvoie à l'éducation de tous les élèves dans les classes et les écoles de quartier. Elle suppose donc l'abolition complète des services « ségrégués » et le transfert de l'ensemble des ressources dans la classe ordinaire. Cette classe devient le lieu principal ou exclusif de scolarisation des élèves en difficulté, en partant du principe que tous les enfants doivent être inclus dans la vie*

sociale et éducative de leur école et pas seulement placés dans le cadre scolaire normal.”

Cette définition est intéressante car elle met en évidence, selon nous, le paradoxe de la politique inclusive française déjà relevé dans le chapitre 1. Quelle doit encore être la place des établissements éducatifs spécialisés si les textes officiels prescrivent l'école inclusive ? Ou même comment tendre vers une école plus inclusive en gardant des structures intégratives à l'intérieure et à l'extérieur de l'école?

Rousseau (2013) parle d'une " *opposition paradigmatique* " entre ces deux concepts que sont l'intégration et l'inclusion qu'il est important de garder en mémoire.

Vienneau (2006) propose sous forme de tableau d'en présenter les différences (tableau 1).

Tableau 1 : Un parallèle entre l'intégration scolaire et l'inclusion (tiré de Vienneau, 2006, p. 15)

Un parallèle entre l'intégration scolaire et l'inclusion	
Intégration (<i>mainstreaming</i>)	Inclusion (<i>inclusive education</i>)
débute dans les années 1970	débute dans les années 1990
limitée aux élèves avec handicaps légers	abolit toute forme de rejet (philosophie du rejet zéro)
permet l'existence de services ségrégués (système en cascade)	un seul placement pour tous les élèves (la classe ordinaire)
le placement en classe ordinaire peut se limiter à une intégration physique	l'élève est intégré pédagogiquement autant que socialement
les services de soutien sont réservés aux élèves avec handicaps ou en difficulté (EHDAA)	les ressources mises à la disposition de la classe ordinaire sont offertes à l'ensemble des élèves

Dans cette tentative de distinction, **Le principe de Normalisation** (principle of normalization) de Bank Mikkelsen est lui aussi intéressant.

Pekarsky en 1981 propose un continuum dont les extrémités sont associées aux principes de normalisation et de dénormalisation pour tenter de situer les enseignants selon leurs croyances et leurs pratiques (AuCoin et Vienneau, 2010).

Tableau 2 : Principes associés aux pôles du continuum normalisation/dénormalisation de l'inclusion scolaire (d'après Pekarsky, 1981, tiré d'AuCoin et Vienneau (2010, p.69))

Normalisation	Dénormalisation
Le problème du handicap a sa source dans les caractéristiques individuelles de la personne.	Le problème du handicap a sa source dans l'environnement et les vues étroites de la société.
L'inclusion scolaire est acceptée lorsque la présence de l'élève handicapé ne dérange que très peu la routine de la classe.	L'inclusion scolaire est acceptée seulement lorsque l'environnement est conçu pour accueillir la diversité de TOUS les élèves.
L'environnement éducatif optimal des élèves ne peut être la classe spéciale puisque celle-ci renforce davantage l'image des différences individuelles.	L'environnement éducatif optimal peut inclure des ressources « hors classe » et doit permettre à TOUS les élèves d'apprendre selon leurs préférences individuelles.
Les éducateurs doivent être qualifiés pour aider les élèves intégrés en salles de classe ordinaire à travailler davantage que les autres élèves qui n'ont pas de difficultés d'apprentissage.	Les éducateurs doivent être qualifiés pour évaluer les besoins éducatifs de leurs élèves afin de préparer du matériel diversifié pour enseigner selon les particularités de TOUS.
Les éducateurs sont d'avis que les élèves doivent se conformer aux normes de la société.	Les éducateurs sont d'avis que la normalisation peut en partie anéantir l'actualisation de l'unicité humaine.

L'inclusion scolaire renvoie dès lors à une vision « dénormalisée » de la diversité (AuCoin et Vienneau, 2015) dans laquelle l'environnement ne serait plus le producteur de handicap (Fougeyrollas, 2010). Cette logique de dénormalisation considère les différences entre enfants comme partie intégrante de la norme et l'inclusion scolaire peut, à cet égard, être considérée comme un processus de dénormalisation (Rousseau, 2015). Ce processus de dénormalisation se comprend par son contraire, le processus de normalisation, qui cherche à rapprocher le plus possible les enfants d'une norme scolaire idéalisée.

Alors que le développement de l'intégration dépendait directement des changements à opérer chez les enfants à besoins particuliers pour qu'ils correspondent mieux aux exigences de l'éducation ordinaire (Whitworth, 1999), l'inclusion va plus loin. Celle-ci nécessite une transformation culturelle et la restructuration des pratiques des enseignants (Armstrong, 2001) de manière à ce que la prise en compte de la diversité, des différences et des besoins éducatifs de chacun, et l'individualisation du processus d'enseignement-apprentissage deviennent la norme dans les actes pédagogiques.

Avant de s'intéresser à l'individualisation de l'enseignement, il convient de s'entendre sur le public ciblé par la notion "d'élèves à besoins éducatifs particuliers".

EBEP : un étiquetage en quête de diagnostique limitant l'éducation inclusive

L'expression « *special educational needs* » apparaît en Angleterre dans les années 1960 et s'inscrit au départ dans une réflexion sur l'enseignement spécialisé. À la fin des années 1970, elle est utilisée comme titre d'un rapport sur la scolarisation des élèves handicapés (Warnock, 1978).

Le concept de BEP y est défini volontairement de manière très large et devient un concept qui rassemble tous les élèves dont l'éducation nécessite une forme ou une autre d'aménagement (qu'ils soient « handicapés » ou tout simplement « en difficulté »). D'après les auteurs, l'éducation est un droit pour tous les enfants et tous ont des besoins éducatifs qui leur sont spécifiques. Le rapport Warnock demandait la suppression de la liste des handicaps reconnus et son remplacement par une description détaillée des besoins. La logique classificatoire du modèle médical, initialement dénoncée, réapparaît progressivement. Bélanger (2000) dénonce les systèmes de classement actuels des élèves à besoins éducatifs particuliers établis principalement selon des critères médicaux ou psychologiques qui s'imposent dans l'école.

Après les années 1960, la notion de BEP se diffuse à l'échelle internationale. Chaque pays se l'approprie en fonction de son contexte éducatif.

Son appropriation en France n'a lieu qu'après ce détour par les institutions internationales. Les verdicts médicaux gardent un poids non négligeable dans la conception française des BEP, souvent synonymes de handicap alors que l'utilisation de la notion "élèves à besoins éducatifs particuliers" résulte d'un changement de paradigme relatif à la notion de "handicap" (Lavoie, Thomazet, Feuilladiou, Pelgrims et Ebersold, 2013).

La figure 4 présentant les plans et les aménagements proposés aux élèves à besoins éducatifs particuliers par l'Education Nationale montre bien ce besoin d'étiquetage et de diagnostic.

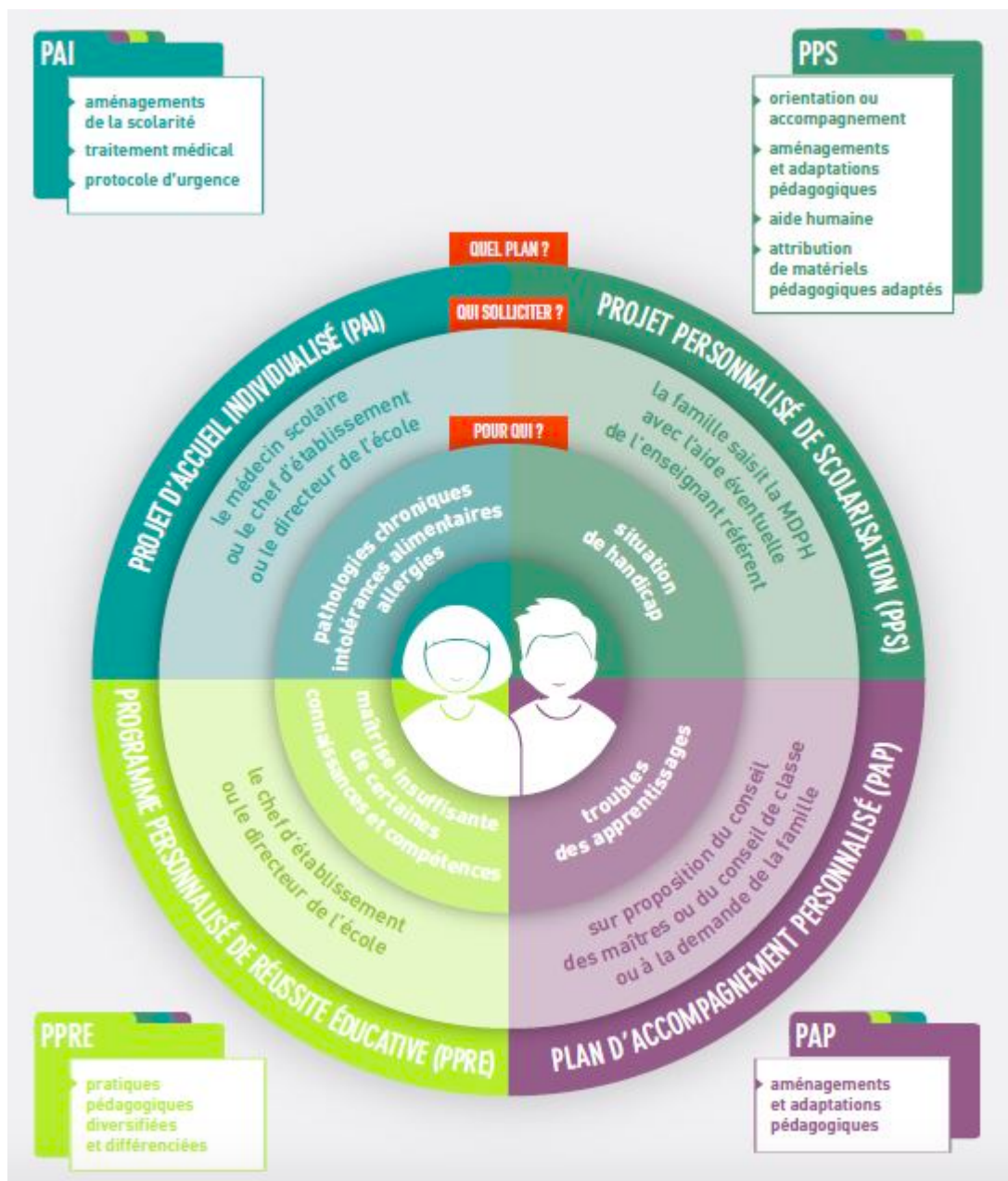
Le PPRE est un dispositif d'aide pédagogique de courte durée, à destination d'élèves en difficulté dans l'acquisition des compétences du socle commun. C'est un document écrit qui matérialise les engagements pris entre l'élève, sa famille et l'équipe éducative.

Le PAI concerne les enfants et adolescents atteints de troubles de la santé. Ce document écrit permet de recenser les adaptations à apporter à la vie de l'élève.

Le PAP est un dispositif concernant les enfants ayant des troubles des apprentissages qui propose des aménagements de nature pédagogique afin d'accompagner l'enfant dans ses difficultés scolaires

Le PPS est un document établi par la MDPH qui organise les aménagements prévue pour un élève en situation de handicap.

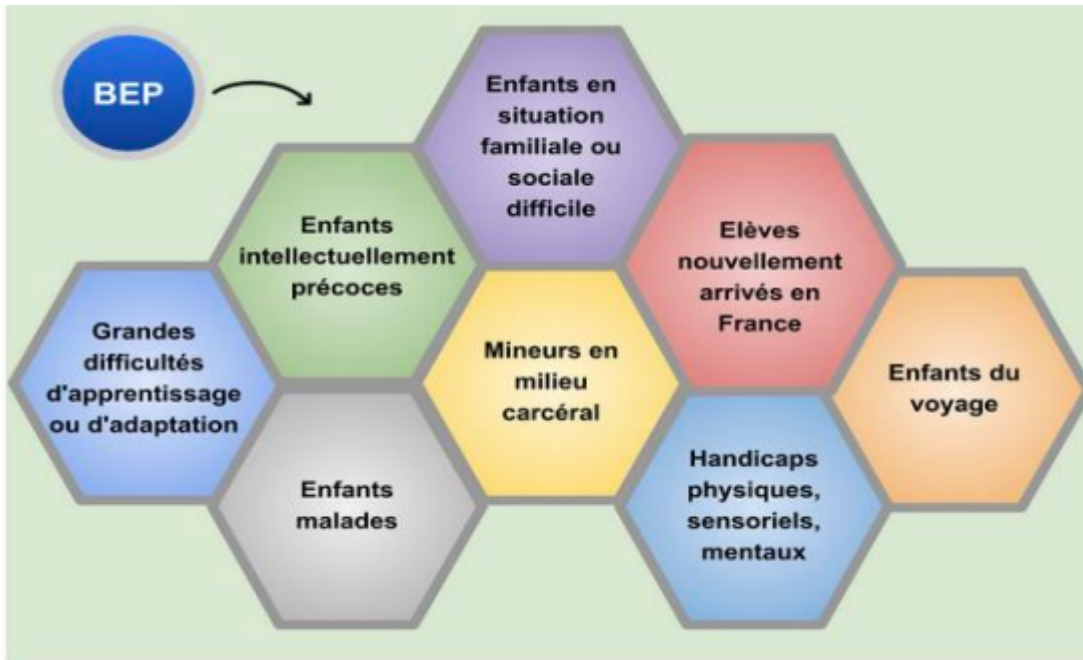
Figure 3 : les différents plans d'aménagements pédagogiques proposés aux EBEP



À la lecture de ces plans et en connaissance des mises en pratique sur le terrain, seul le PPRE ne nécessite pas un diagnostic médical et montre bien qu'un élève à besoins éducatifs particuliers n'est pas nécessairement un enfant handicapé. De plus, les PAP, PPS et PAI montrent également que des élèves ayant le statut "handicapé" peuvent vivre une scolarité identique à celle des élèves sans ce statut (Thomazet, 2012).

Même si la notion de « scolarisation des élèves à besoins éducatifs spécifiques » est encore très liée au handicap, elle recouvre théoriquement une population d'élèves très diversifiée ⁶ comme mentionnée dans la figure 4 ci-dessous.

Figure 4 : les différents type d'EBEP



Il convient d'être vigilant car le vrai visage de **la catégorisation** est une mise à distance des situations humaines singulières (Gardou, 2012) ou comme le dirait Magdalena Kohout Diaz en parlant de "valse aux étiquettes": *"affirmer que seront prises en compte les particularités (besoins de quelques-uns), ce n'est nullement affirmer que sera prise en considération la situation personnelle de chacun. Le besoin particulier intègre la singularité mais s'en distingue aussi, voire la nie à certains égards "* .

Cette approche propose donc de *" penser la différence à l'école en termes de réponse aux difficultés scolaires et non sur la base de l'origine des difficultés"* (Thomazet, 2012) s'inscrivant ainsi dans une philosophie de l'individualisation et de la différenciation pédagogique au service de la réussite de tous.

⁶ <http://www.ash91.ac-versailles.fr/besoins-educatifs-particuliers/#definition>

La pédagogie différenciée constructiviste au service de l'inclusion.

Dans une école en chemin vers l'inclusion, **la pédagogie différenciée** apparaît comme un moyen de faire face aux difficultés des apprentissages.

“ La différenciation est la prise en compte par les acteurs du système éducatif des caractéristiques individuelles (besoins, intérêts et motivations ; acquis, non acquis et difficultés ; modes d'apprentissage (style, rythme, pouvoir de concentration, engagement...) ; potentialités à exploiter... de chaque élève en vue de permettre à chacun d'eux de maîtriser les objectifs fondamentaux prescrits et de développer au mieux leurs potentialités, et de permettre au système éducatif d'être à la fois plus pertinent, efficace et équitable .”

Définition donnée par le comité d'organisation du CNESEO

La pédagogie différenciée peut se définir comme une pédagogie variée qui propose une large palette de démarches et de procédés, dans un cadre très souple, pour que les élèves apprennent un ensemble de savoirs et de savoir-faire communs à tous. Même si cette pédagogie n'est pas pour autant la seule solution pour remédier aux difficultés des élèves et à l'échec scolaire, elle apparaît comme un moyen d'ouvrir un maximum de portes à un grand nombre d'élèves. Ainsi pour un même objectif poursuivi, les démarches pédagogiques utilisées sont différentes d'un élève à un autre.

Cette pédagogie est loin d'être majoritaire dans l'école française jusqu'aux années soixante-dix où l'école a la mission de ventiler les élèves à des niveaux de qualification différents. On note, on classe et la gestion des différences entre élèves se fait par ségrégation dans des classes différentes.

La loi d'orientation de juillet 1989 organise la scolarité en cycles. Elle promeut l'égalité des chances et la notion d'équité apparaît (ne plus traiter chacun de la même façon, mais en fonction de ses différences et donc de ses difficultés ou handicaps), concurrençant l'égalité de traitement.

Ainsi après 1970, avec **la démocratisation de l'école**, les professeurs sont placés devant la difficulté d'avoir à enseigner un même programme dans des classes devenues très hétérogènes.

La pédagogie différenciée se présente donc comme une réponse à l'hétérogénéité des classes et un moyen de lutter contre l'échec scolaire (Robbes, 2009) car comme le dit Robert Burns " *Il n'y a pas deux apprenants qui apprennent de la même manière.*"

Désormais, on exige de l'école ordinaire qu'elle s'adapte aux élèves à besoins éducatifs particuliers. Cette nouvelle conception suppose l'émergence d'une école ordinaire, invitée à pratiquer effectivement une pédagogie différenciée d'inspiration constructiviste (Perrenoud, 2005).

Les apports des théories du socio-constructivisme dans la pratique de la pédagogie différenciée vont mettre en exergue quatre points importants (Robbes, 2009) :

- l'importance de la prise en compte des représentations initiales des élèves ;
- l'importance du conflit socio-cognitif (Piaget) ;
- **la Zone Proximale de Développement** (ZPD de Vygotski) ;
- le sens de l'apprentissage.

L'objet de cette partie n'étant pas de faire un exposé didactique des bienfaits de ces pratiques pour accompagner chaque élève dans sa singularité, développons juste le concept de zone proximale de développement primordial pour accompagner efficacement des EBEP.

Pour Vygotski, la ZPD est une distance qui sépare ce dont l'enfant est capable quand il travaille seul, de ce qu'il est en mesure de réussir en collaboration avec un adulte ou des pairs. En conséquence, l'efficacité dans l'apprentissage consisterait à anticiper sur le développement, dans les limites, évidemment, de la ZPD. Ce résultat est évidemment fondamental en termes d'application pédagogique. Le concept de ZPD a en outre l'avantage de montrer certaines limites des interprétations sociologiques en matière d'éducation, pouvant aboutir au renoncement pédagogique des enseignants. (Robbes,2009).

Zone proximale de développement



Lorsqu'on parle de différenciation, c'est à l'école de trouver des solutions pour la scolarisation de tous. L'établissement doit revoir son fonctionnement dans son ensemble afin de permettre au-delà de la différenciation individuelle au sein des classes : des groupes de besoins, une réelle organisation de cycle, des groupes de projets, des ateliers spécialisés.

“C'est un défi de taille pour l'école qui s'annonce en ce début de XXIème siècle car c'est une véritable rupture avec les pratiques traditionnelles de l'école. Il lui faut créer les conditions de la réussite par la mise en place de dispositifs susceptibles de faire disparaître les désavantages des enfants étiquetés en difficultés ou handicapés. Dès lors, l'approche inclusive s'inscrit dans un constructivisme social, au sens où elle suppose que le handicap ou la difficulté ne sont pas propres à l'élève, mais résultent de la rencontre entre l'élève et la situation scolaire qui a été pensé pour lui.” S. Demazet, 2012

Pour qu'une inclusion soit efficace, elle doit être réfléchie, planifiée, suivie et évaluée. De plus, deux autres conditions sont importantes pour une inclusion réussie : le soutien et la formation (Belmont, 2003).

Chapitre 3 : “Former des interprètes de la diversité”⁷

La formation, initiale et continue, est reconnue comme un facteur essentiel d’attitudes favorables des enseignants vis-à-vis de l’inclusion (Avramidis et Norwich, 2002 ; Batsiou *et al.*, 2008 ; De Boer, Pijl et Minnaert, 2011)

Le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l’éducation publié au Bulletin officiel du 25 juillet 2013 recense les compétences nécessaires afin d’assurer la réussite de tous les élèves.

Dans ces compétences, on retrouve l’intitulé suivant :

« *Connaître les élèves et les processus d’apprentissage et prendre en compte la diversité des élèves* » Cela sous-entend que tous les élèves sont différents et que certains ont besoin d’outils spécifiques afin de réussir au mieux leur scolarité .

De plus, dans le dossier des principes directeurs de l’Inclusion, L’Unesco mentionne que “ *l’inclusion a pour objet de permettre tant aux enseignants qu’aux apprenants de se sentir à l’aise avec la diversité et d’y voir un défi et un enrichissement pour l’environnement d’apprentissage plutôt qu’un problème.* ”

Voyons si la formation proposée et continue leur permet cette aisance pour relever le défi de l’école inclusive ainsi que le développement personnel et professionnel nécessaire pour pallier aux carences.

La formation initiale et continue des personnels de l’éducation : une formation hétéronome déconnectée des besoins individuels

“ *Plus que la quantité, c’est la qualité de la formation continue des personnels scolaires qui interroge en France* ” N. Mons (dans le dossier de synthèse : Formation continue et développement professionnel des personnels d’éducation, Cnam-Cnesco).

⁷ Kohout-Diaz, M. (2018). *L’éducation inclusive: Un processus en cours.*

En septembre 2010 est entrée en vigueur **la réforme de « la maîtrise de la formation des enseignants »**. Cette réforme a élevé le niveau de recrutement des enseignants du premier et second degré au master 2 à la place de la licence 3 se traduisant par une réduction importante de la formation professionnelle des enseignants qui se retrouvent trois mois après la fin des concours de recrutement à quasi temps-complet.

La maîtrise a eu une incidence sur la formation, dans ses contenus et son organisation, mais aussi sur les formateurs eux-mêmes.

La plupart des recherches concluent à la plus-value d'efficacité des enseignants dès lors que s'élève le niveau de **formation initiale** (maîtrise des savoirs disciplinaires mais aussi des connaissances pédagogiques) dans **le cadre d'une formation simultanée alternant périodes de cours et de stage**. Or la maîtrise a certes permis une montée en compétences disciplinaires mais a diminué la pratique de terrain essentielle, elle aussi, à préparer les enseignants à la pluralité de leurs missions et à la diversité des élèves.

« Le décalage entre ce qui est préconisé en formation et ce que les stagiaires estiment réaliste ou judicieux de faire avec leurs élèves en classe entretient l'idée d'un hiatus, souvent invoqué, entre la "théorie" et la "pratique" » (Périer, 2019b, p. 38).

Dans d'autres pays européens, la formation est simultanée. On se forme en même temps pendant la durée de ses études dans les domaines académique et professionnel sans changement radical de posture. Il serait nécessaire dans le futur selon J.Auduc (2012) d'abandonner en France le mode d'organisation « successif » pour une formation concomitante sur les différents domaines concernés.

Les études de l'OCDE et autres évaluations comparatives soulignent depuis longtemps (OCDE, 2005, 2013, 2015 et 2019) que **les enseignants français sont parmi ceux qui se considèrent les moins bien préparés sur les plans pédagogique, didactique et de la gestion de la classe au quotidien**. L'ensemble de ces études s'accordent pour mettre en exergue l'importance d'une politique de gestion des ressources humaines dans les métiers de l'enseignement pour améliorer

les performances qui au-delà de la formation initiale passe aussi par la formation continue.

Tout comme la formation initiale, si l'on croit le récent rapport scientifique du CNESCO sur **la formation continue** (2020, p16) :

“En France, la formation continue des enseignants a fait l’objet de nombreux travaux, recherches et rapports nationaux et internationaux qui soulignent régulièrement et de façon convergente ses déficits (Cour des comptes, 2015 & 2017; Igen⁴, 2017 ; OCDE, 2014, 2015 & 2019).”

En effet, elle est en décalage par rapport à de nombreux pays sur différents critères : le faible volume qui y est consacré, le caractère non contraignant et sans effet sur les carrières des enseignants qui s’y engagent, le déficit voir l’absence d’articulation et de continuité entre la formation initiale et la formation continue des personnels, le faible impacte des actions de formation sur les pratiques professionnelles.

Les enseignants français sont donc moins nombreux à participer aux formations proposées estimant, pour la majorité d’entre eux, que **les formations proposées sont déconnectées de leurs besoins réels** et faiblement utiles pour l’exercice quotidien de l’activité et le développement professionnel.

La formation continue en France s’est longtemps caractérisée par une conception à la fois **descendante, distributive et prescriptive** des contenus de formation, le plus souvent déployés dans une préoccupation d’accompagnement des réformes curriculaires ou des priorités nationales et/ou académiques ponctuelles (Igen, 2017 & 2018). De fait, elle ne peut être reçue par les enseignants comme ressource à leur propre développement professionnel mais davantage comme **une formation que l’on pourrait qualifiée d’hétéronome**.

Néanmoins, ce constat tend à évoluer, les Écoles supérieures du professorat et de l’éducation (Éspé) – devenues **les Instituts supérieurs du professorat et de l’éducation (Inspé) depuis la loi pour une école de la confiance de 2019** – ont pour mission élargie la construction, en lien avec les rectorats académiques, de la formation continue des personnels d’éducation. Mais leurs efforts sont concentrés sur leur mission de formation initiale et le bilan en matière de formation continue est diversement positif et très variable selon les académies.

Une formation continue est proposée chaque année mais la formation est pilotée par l'institution scolaire et reste hétéronome, très cadrée, elle s'organise de manière descendante depuis le plan national de formation (PNF) jusqu'aux plans académiques et départementaux, voire de circonscription.

Depuis le milieu des années 2010, on constate que la formation continue des personnels du système scolaire français est bien présente mais sa qualité est lacunaire. En effet, après des décennies de léthargie en matière de politique scolaire, dans le cadre de la réforme de l'éducation prioritaire de 2015, du plan de formation autour des mathématiques de 2014, du plan français de 2020, la formation continue a pris un nouvel élan, les personnels du primaire en ont principalement profité. L'enquête internationale Timss (Trends in Mathematics and Science Study) montre que 53 % des enseignants du premier degré en 2015 n'avait participé à aucune formation en mathématiques au cours des deux années écoulées, ce pourcentage est tombé à 23 % en 2019. Néanmoins, selon l'enquête Talis de 2018, 38% de ce même public considère que leur participation à des formations continues n'a pas eu d'impact positif sur leurs pratiques pédagogiques.

Alors qu'il faudrait une adhésion importante de la part des enseignants pour que la formation soit efficace et réinvestie, 52 % des enseignants du premier degré déclarent que les contenus des 18 heures de formation obligatoires leur ont été totalement imposés alors que 47 % déclarent des besoins de formation pour l'enseignement à des élèves ayant des besoins spécifiques. Cette formation continue est donc descendante et déconnectée des besoins réels.

Le système éducatif français a besoin de professionnels capables de transmettre et de prendre en compte la diversité des publics, de savoir organiser leur enseignement dans un environnement complexe : la diversité des publics d'élèves, la diversité des modèles éducatifs parentaux, les nouveaux moyens de communication, des devenirs professionnels en pleine évolution. Le métier s'est complexifié, la formation doit donc elle-même évoluer pour répondre aux besoins des enseignants soucieux de se former efficacement pour une mise en pratique quotidienne.

La compensation par le développement professionnel et personnel

L'engagement des enseignants dans la formation continue n'étant pas valorisée par l'institution dans les carrières des personnels et donnant rarement lieu à l'attribution d'un diplôme, la moitié des enseignants se forment en dehors du ministère.

La notion de **développement professionnel** réfère tant aux "transformations individuelles que collectives des compétences et de composantes identitaires mobilisées ou susceptibles d'être mobilisées dans des situations professionnelles" (Barbier, Chaix et Demailly, 1994).

Selon les différents rapports cités précédemment, le sentiment d'efficacité des professeurs français demeure faible, ils manquent, selon eux, de formation de qualité et, conscients de ces lacunes, revendiquent un accès plus ouvert à de nouveaux apprentissages.

Les enseignants se forment aussi par eux-mêmes en dehors de la structure institutionnelle (par exemple en auto-formation en cherchant les ressources disponibles). Rappelons ici que **l'autoformation** « renvoie de manière générique à l'ensemble des processus par lesquels un sujet est placé en situation d'orienter, organiser, contrôler ses apprentissages et son développement. » (Albéro, 2013, p. 45). Près de la moitié des enseignants (44% dans le 1er degré) indiquent avoir participé au cours de leur carrière à des actions de formation continue proposées par d'autres structures que l'Éducation nationale : universités, mouvements pédagogiques, associations, syndicats... (Enquête Cnesco, 2021). Ce pourcentage fait écho à un résultat de l'enquête Talis 2018 qui relève qu'environ un enseignant sur deux déclare que sa participation à des actions de formation continue est freinée par un manque d'incitation (52 % dans le 1er degré) .

Pour les enseignants volontaires et motivés à se développer professionnellement, il existe la plateforme numérique M@gistère qui permet de suivre des modules sur des thèmes spécifiques mais aussi **des réseaux institutionnels dédiés à la la formation** comme **le réseau Canopé** (réseau de création et d'accompagnement pédagogiques) qui organise des conférences pédagogiques, des sessions de

formation à destination principalement des enseignants sur les outils pédagogiques et les programmes scolaires et met à disposition des ressources (comme les mallettes pédagogiques) ou encore **l'Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des élèves en situation de handicap et les enseignements adaptés** (INSHEA) qui propose des formations sur les questions liées au handicap et à la grande difficulté scolaire; **France Éducation international** qui couvre pour sa part le champ du développement de la langue française et la coopération internationale en éducation.

On trouve également **un nombre important d'associations**, qui ont reçu un agrément ministériel les autorisant à intervenir dans les écoles et établissements scolaires et à former les personnels et les élèves sur des thèmes variés (par exemple certaines formes de handicap, la communication non violente, la médiation par les pairs, le développement des compétences psychosociales...).

D'après l'enquête Cnesco, *“ La moitié des enseignants ont suivi pendant leur carrière des formations auprès des mouvements pédagogiques, des acteurs associatifs disciplinaires (associations de professeurs ...), des syndicats ou, plus marginalement, des universités, des formations parallèles. Au fil des décennies, un écosystème de la formation continue informelle s'est constitué en parallèle de celui du ministère de l'Éducation nationale “* .

Ces écosystèmes de formation parallèle qui attirent les enseignants semblent répondre plus favorablement à leurs besoins et aux difficultés rencontrées dans les classes. Elles sont souvent sur des nouveaux outils pédagogiques de gestion de classe en lien avec des contenus pédagogiques comme : la méthode heuristique des mathématiques et du français, la gestion des ateliers autonomes sur le modèle Montessori, la discipline positive, la gestion des intelligences multiples au sein d'une classe, la communication non violente avec les messages clairs... Toutes proposent des mises en situation pédagogiques pratiques et concrètes pour gérer l'hétérogénéité, accueillir la singularité de chaque élève mais surtout à la mise en mouvement au sein d'une classe afin que chacun apprenne à son rythme tout en contribuant au collectif de la classe.

Toutefois, beaucoup de ces compétences développées dans des formations parallèles semblent être considérées comme innées à l'acte d'enseignement ou, en ce qui concerne de l'élèves, d'apprentissages éducatifs relevant de la famille, ce qu'on appellera les compétences psychosociales.

L'éceuil de la formation aux compétences psychosociales pourtant essentielles aux apprentissages et à l'accueil de la diversité

Maria Montessori disait : *“La manière de mesurer la pertinence d'un modèle éducatif est le niveau de bonheur d'un enfant “.*

L'éducation inclusive est fondée sur le droit de tous à une éducation de qualité qui réponde aux besoins d'apprentissage essentiels et enrichisse l'existence des apprenants. Axée en particulier sur les groupes vulnérables et défavorisés, elle s'efforce de développer pleinement le potentiel de chaque individu. Le but ultime de l'éducation de qualité inclusive est d'en finir avec toute forme de discrimination et de favoriser la cohésion sociale » (unesco, 2017)

L'éducation de qualité est donc une éducation qui est inclusive parce qu'elle vise à la pleine participation de tous les apprenants. L'attitude et la tolérance des enseignants sont les vecteurs de la construction d'une société inclusive et participative.

Ainsi les compétences psychosociales occupent une place particulière dans la vie des individus. C'est ce que souligne l'OCDE (2015) dans son rapport sur le pouvoir des compétences sociales et émotionnelles ; celui-ci rappelle de fait la nécessité de développer chez les enfants des compétences à la fois cognitives, sociales et émotionnelles, si l'on veut favoriser les apprentissages de l'enfant dans leur globalité.

Kautz et al. (2014) affirment que les compétences non cognitives, notamment l'application dans le travail, auraient un pouvoir Introduction générale prédictif de la réussite scolaire au moins aussi fort que celui relatif à la mesure du Quotient Intellectuel (QI). En dépit de ces constats qui semblent aller dans le sens d'une reconnaissance de l'importance des compétences psychosociales, celles-ci ne

semblent pas toutefois bénéficier de la prise en compte nécessaire à leur développement au sein de la classe.

Pourtant, quelques travaux en France (Rayou, 1999 ; Morlaix, 2015 ; Fanchini, 2016) confirment la nécessité d'une prise en compte de ces compétences par les acteurs de l'institution scolaire. Ces dernières sont bien souvent supposées acquises par l'enfant de manière informelle, si bien qu'il ne serait pas tout à fait utile de proposer un véritable enseignement pour que l'enfant les développe.

C'est en 1993 que le concept de compétences psychosociales ("life skills" en anglais) est introduit par l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS). Elle définit les aptitudes à développer au cours de l'éducation et tout au long de la vie pour permettre l'adoption de comportements favorables à la santé et au bien-être.

L'OMS décrit ces compétences ainsi : "Les compétences psychosociales sont la capacité d'une personne à répondre avec efficacité aux exigences et aux épreuves de la vie quotidienne. C'est l'aptitude d'une personne à maintenir un état de bien-être mental, en adoptant un comportement approprié et positif à l'occasion des relations entretenues avec les autres, sa propre culture et son environnement."

Une classification a été proposée les répertoriant en trois catégories : cognitives, émotionnelles et sociales. Dans les compétences sociales : communiquer de façon constructive, développer des relations constructives et résoudre des conflits. Pour les compétences émotionnelles : avoir conscience de ses émotions et de son stress, réguler ses émotions et gérer son stress. Enfin les compétences cognitives : avoir conscience de soi, la capacité de maîtrise de soi et prendre des décisions constructives. Chaque compétence générale est alors développée en compétences spécifiques.

Le but de l'école étant de former les citoyens de demain, il est important de les développer dès le plus jeune âge. Or ces travaux de recherche sont récents et les enseignants n'ont pas bénéficié de l'enseignement de ces compétences au cours de leur parcours scolaire ni même lors de leur formation professionnelle, il est ainsi difficile de développer des compétences que l'on n'a parfois pas soi-même.

Leur place dans le nouveau socle commun de connaissances, de compétences et de culture, entré en vigueur à la rentrée 2016, témoigne, par exemple, des rapports étroits que l'institution scolaire entend tisser avec ces compétences qui semblent être transversales aux disciplines scolaires. Ainsi les domaines 2 et 3 du socle font-ils plus spécifiquement référence aux compétences psychosociales, qu'il s'agisse respectivement des « méthodes et outils pour apprendre » en lien avec le travail personnel de l'élève ou de la « formation de la personne et du citoyen » avec le développement de compétences tels que le respect des autres, la réflexion, le discernement ou la responsabilité et le sens de l'engagement.

Ceci est plutôt de bonne augure pour le domaine des apprentissages scolaires car les émotions semblent y jouer un rôle important bien qu'encore assez mystérieux (Boekaerts, 2010; Linnenbrick-Garcia et Pekrun, 2011; Cuisinier, Tornare et Pons, 2015). Par ailleurs, les émotions sont de plus en plus souvent évoquées par les acteurs de l'école, sous l'angle de compétences émotionnelles, considérées comme l'un des leviers du vivre ensemble.

Frédérique Cuisinier insiste sur le fait que réguler l'émotion mobilise des processus complexes d'identification du ressenti (savoir ce que l'on ressent), de contrôle de l'attention et d'inhibition (orienter pensées et actions dans un sens donné; s'empêcher de penser ou de faire quelque chose...) ainsi que des connaissances sur le contexte social, les codes d'expression et de conduite. De plus, il ajoute un point intéressant pour développer une formation de qualité des enseignants. Pour lui, la régulation émotionnelle, c'est-à-dire le maintien ou l'inflexion intensionnelle de l'émotion dans son intensité ou sa nature, semble dans un premier temps dépendre fortement de l'entourage. Les adultes dont font partie les enseignants exercent une régulation externe de l'émotion de l'enfant.

Les programmes de 2015 marquant une évolution dans leur approche de l'enfant et des apprentissages invitent à s'engager dans une réflexion concernant les besoins de formation des enseignants relatifs aux émotions et au développement émotionnel.

Pour résumer, un ensemble de caractéristiques de la formation continue en France limitent son efficacité : des formations qui tiennent peu compte des besoins réels des enseignants, un choix de formations souvent imposé, des formations trop courtes, un engagement limité car des formations rarement diplômantes, des efforts de formation non pris en compte dans la carrière, la qualité des formations et des formateurs pas systématiquement évaluée. Ainsi ces caractéristiques poussent les enseignants à l'autoformation les isolant des autres personnels et ne favorisant pas une montée en compétences du collectif de leur établissement.

Chapitre 4 : L'importance du collectif pour améliorer les pratiques et gérer la diversité

Lorsqu'on s'intéresse aux rapports des conférences internationales faites par le Centre National d'Etude des Systèmes Scolaires (CNESCO) au sujet de la formation continue et de l'école inclusive, le travail collectif est une des préconisations :

“ Il faut donner à l'accompagnement dans le métier une dimension collective. (...) Cette logique positive doit s'incarner sur le terrain dans une animation de collectifs enseignants qui doivent permettre au sein des établissements comme dans les bassins de faire vivre des échanges pédagogiques, qui permettent aux enseignants de rompre avec l'isolement dans la classe, caractéristique de ce métier. ”

Dans l'environnement scolaire inclusif, les « accompagnants », c'est-à-dire les enseignants, les personnels éducatifs, les professionnels du secteur médico-social, et les parents d'enfants en situation de handicap, deviennent les acteurs clés de ce processus de changement. Le terme « accompagnant » est utilisé pour qualifier ce collectif d'acteurs scolaires et non scolaires, car l'environnement dans le paradigme inclusif correspond à la mise en œuvre d'un travail collectif (Rousseau, Point, Vienneau, Desmarais et Desmarais, 2017).

Dans ce chapitre, nous aborderons les pratiques collectives innovantes à généraliser, l'importance de la collaboration des différents acteurs comme condition sinequanone à l'efficacité de l'école inclusive sans négliger l'apport de ce qu'on

appelle les échanges informels qui contribuent à “semer des graines” et faire évoluer les perceptions pédagogiques ainsi que d’autres façon de collaborer et de mutualiser. Pour finir, nous évoquerons le leadership nécessaire pour mener collectivement une politique d’établissement inclusive.

Les échanges informels

D’après les dernières enquêtes TALIS, les enseignants français sont parmi les moins coopératifs de l’OCDE. Pourtant, ces mêmes enquêtes soulignent aussi qu’ils parleraient ensemble de la progression d’élèves spécifiques en moyenne plus souvent que dans la plupart les autres pays, occupant en 2018 la quatrième place du classement dans ce domaine (OCDE, 2014, 2020a). Pourtant, les conditions qui permettraient le développement du travail en équipe préconisé – en termes de temps, d’organisation et de division du travail, ou encore de reconnaissance... – ne semblent pas toujours réunies (Dupriez, 2003, 2015c). On est en droit de se demander quelle forme de communication prennent ces conversations.

Dans son travail de recherche de doctorante, Alice Le Coz met en évidence que *“La dimension collective du travail des enseignants constitue une notion très présente dans les préconisations institutionnelles ou politiques, comme dans nombre de recherches en sciences de l’éducation et de la formation”*.

Son étude est intéressante, dans le sens où elle apporte une nuance entre travail d’équipe, coopération et collectif. Selon elle, le “travail collectif” peut renvoyer à de multiples formes de “travail ensemble” : construire ou partager des ressources, coanimer un cours, se réunir pour des équipes éducatives, la réalisation de progressions ... Mais elle ajoute la notion *“d’échanges informels, conversations fortuites entre pairs concernant ou non leur activité professionnelle”*.

Le terme “informel” peut désigner ici des relations interpersonnelles spontanées, non imposées par l’organisation, et à première vue non indispensables à la réalisation des tâches prescrites (Brunet et Savoie, 2018). Nous les regardons, à l’instar de Fustier, comme des interstices au travail, des moments d’entre-deux – transitions, pauses, flottements – offrant des espaces-temps intermédiaires de

discussion entre pairs (2012). Néanmoins, cette forme de travail comme l'évoque Barrère resterait "une culture de travail affinitaire" dans laquelle les modalités de travail en équipe se construiraient essentiellement de manière élective.

Comme le dit Cousin, cette épreuve "porte aussi sur la sociabilité de l'individu et renvoie à sa capacité d'insertion dans le groupe", Les échanges informels vont donc malgré leurs bienfaits être tributaire de la capacité de l'enseignant à nouer des relations amicales et professionnelles.

L'établissement offre un lieu de travail commun, qui constitue néanmoins un espace social de relations professionnelles relativement informelles, souvent basées sur des critères d'affinité. Si les salles de classe accueillent le cœur du travail enseignant, l'établissement tout entier – de la salle des professeurs aux couloirs, en passant par la salle de restauration ou même les abords de la structure – est « le lieu de définition et de commentaire de critères d'appréciation professionnelle qui participent largement de l'auto-évaluation des enseignants, de leur plaisir et de leur souffrance au travail » (Barrère, 2002a, p. 71).

Si l'on s'intéresse également à la difficile séparation entre travail et non-travail, entre formel et informel (Lessard et Tardif, 1999), d'autant plus centrale que les activités ne se déroulant pas avec les élèves occupent souvent au moins la moitié du temps de travail déclaré des enseignants en 2010 (DEPP, 2013), il est donc évident que nombreux sont les échanges informels entre enseignants durant ces moments où ils préparent leurs séances, corrigent les évaluations...

Le collectif de travail se constituerait plus spontanément, informellement, à l'initiative de ses membres pour pallier des difficultés soulevées par la réalité d'une activité s'écartant des attentes formelles (Trognon et al, 2004).

De toute évidence, qu'elle soit formelle ou informelle, la collaboration entre enseignants et autres partenaires est indispensable à un accompagnement efficace et qualitatif de chacun dans "l'école pour tous".

La collaboration et la mutualisation

En effet, en appui sur des enquêtes telles que PISA ou TALIS, des organismes comme l'OCDE, l'UNESCO ou la communauté européenne préconisent le développement des pratiques collaboratives enseignantes, en les présentant comme un levier dans l'évolution vers une école dite inclusive (Thomazet et Mérini, 2014), ou encore comme positivement corrélées à de meilleurs résultats des élèves (OCDE, 2017, d'après PISA 2015) et une plus grande efficacité et satisfaction professionnelles des enseignants (OCDE, 2020b, 2020a, d'après TALIS 2018).

Par conséquent, il est devenu essentiel de développer le travail collaboratif entre les différents acteurs. Les professionnels (enseignants, chefs d'établissement, médecins, personnels de la Maison départementale des personnes handicapées, ...) doivent être incités au travail collaboratif et connaître précisément le rôle de chacun dans le système complexe de la scolarisation des élèves en situation de handicap. Des formations peuvent être mises en place pour réunir ces différents acteurs et faciliter leur rencontre.

Il faudrait développer une démarche de mutualisation entre les secteurs médico-social et éducatif à partir d'une démarche interministérielle de mise en cohérence du secteur médico-social et du secteur éducatif afin que les dispositifs mis à disposition des élèves en situation de handicap gagnent en clarté et en efficacité.

Les enjeux sont pluriels et sont fermement avancés par les autorités nationales comme une ambition forte de transformation de la formation continue des enseignants dans les prochaines années, notamment par un rapprochement de l'offre de formation du lieu d'exercice professionnel des enseignants mais aussi par l'intégration du temps de formation continue dans le temps de service des personnels et par la diversification et la mise en cohérence des modalités de formation et par **un transfert de compétences au sein des équipes pédagogiques** (classes ouvertes, visites de classes, observations croisées, échanges de pratiques entre pairs, etc.) (Igen, 2017)

Lorsque l'on s'appuie sur des espaces de proximité où les collectifs de travail peuvent plus facilement se créer et collaborer autour d'activités communes, la formation entre alors dans « un processus continu de perfectionnement professionnel » (Rakocevic, 2019, p. 61).

L'enseignant n'est pas qu'un simple exécutant. Il prend lors de chaque séquence et lors de l'articulation entre les séquences, des dizaines, des centaines de microdécisions, d'où l'enjeu d'une véritable démarche réflexive durant la formation au travers notamment des analyses de pratiques. Ce rôle implique également de dialoguer avec les familles, de savoir leur expliquer le diagnostic porté sur l'élève et de travailler avec elles à des solutions pour améliorer la situation, de savoir les aider à se reconnaître dans le système éducatif. Il doit les aiguiller vers les professionnels compétents dans les différents domaines concernés.

Enfin, l'enseignant est un professionnel qui a besoin du collectif, de la solidarité, de l'esprit d'équipe et non de la concurrence et du chacun pour soi. Il est en effet nécessaire de travailler en équipe pour faire face à des situations complexes. Ceci implique des modifications substantielles dans l'architecture et l'aménagement des établissements, par exemple la mise en place de salles pour du travail en petits groupes, de salles de travail pour les enseignants, d'espaces d'accueil des familles, etc.

La promotion de l'établissement scolaire comme lieu privilégié de développement professionnel a favorisé des rapprochements entre les universités et les écoles, et des innovations – mentorat, induction, portfolio, etc. (McLaughlin et Talbert, 2001). La faible assurance de la formation universitaire des enseignants et des savoirs y circulant, souffrant pour certains d'une « incertitude endémique » (Furlong, 1996, p. 154) dans leur capacité à préparer efficacement les enseignants à leur métier, a progressivement fourni le terreau de critiques, en Amérique du Nord puis en Europe, en fournissant à la fois les arguments d'un recentrement sur l'établissement scolaire comme lieu privilégié de formation, d'apprentissage et de développement professionnels, au détriment de l'expertise universitaire (Labaree, 1992).

Il existe de multiples façons de travailler ensemble dans le domaine de l'éducation : la co-intervention, le partage de ressources, l'observation entre pairs avec analyses

de pratiques, la construction de séquences d'apprentissages, la collaboration avec les acteurs du domaine médico-social... sans oublier les familles. Ce sont ces pratiques qui sont à développer afin d'améliorer les pratiques et l'accompagnement des EBEP.

À ce titre, le Conseil de l'Union européenne, dans sa recommandation 2018/C-189/01 relative aux compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie (rubrique « soutien du personnel éducatif »), insiste sur le lien à promouvoir entre collaboration accrue des personnels et développement professionnel pour une montée en compétences individuelle et collective :

« Les échanges de personnel, l'apprentissage par les pairs et les conseils entre pairs, qui permettent de gagner en souplesse et en autonomie dans l'organisation de l'apprentissage, les réseaux, la collaboration et les communautés de pratiques pourraient aider les membres du personnel éducatif à élaborer des méthodes orientées vers les compétences dans leurs contextes spécifiques ».

Depuis les années 1990, dans le monde anglo-saxon, l'optique de construire un cadre de formation collective plus motivant qui permet de sortir les personnels de la solitude a vu le jour avec l'implantation des communautés d'apprentissage professionnelles (CAP). Expérimentées en Ontario puis introduites au Québec, les communautés d'apprentissage professionnelles ont été conçues pour aider des groupes d'enseignants à analyser les résultats des apprentissages de leurs élèves afin de développer collectivement des pratiques pédagogiques visant à enrichir les apprentissages de tous leurs élèves. Les enseignants y développent un répertoire commun de pratiques d'enseignement, d'évaluation des apprentissages et d'analyse des acquis.

Ainsi, la participation à des CAP permet aux enseignants d'enrichir leur expertise et rehausse leur autonomie professionnelle.

Nombreuses sont les démarches de collaboration ou de mutualisation, le but ici n'étant pas d'en faire un relevé mais bien de mettre en exergue les bénéfices du travail collectif.

Toutefois, il est intéressant d'évoquer la méthode japonaise des " lesson studies ". Les enseignants japonais étudient ensemble les supports pédagogiques et

s'observent mutuellement pendant les cours. Les échanges les aident à perfectionner leurs supports et méthodes, à offrir un modèle pratique et à encourager à aller plus loin dans les efforts d'amélioration de l'instruction. Cette approche de la co-formation des enseignants semble porter ses fruits plaçant depuis quelques années le Japon en tête des classements internationaux PISA.

De tels changements pédagogiques ne peuvent se faire en un jour et demandent une politique éducative fortement engagée dans la formation des enseignants avec des personnes "relais" de proximité pour mener efficacement ce type de changement.

Un leadership de proximité

En France, le système éducatif s'est construit sur le principe d'un modèle « centralisé et unificateur » dessiné par un État puissant, garant de l'uniformité de la mise en œuvre de l'offre de formation, et s'appuyant sur une « autonomie locale très encadrée ». Cette homogénéité recherchée du système se perçoit notamment au travers de programmes définis nationalement et transmis par des enseignants recrutés également à l'échelle nationale (Malet, 2005; Malet et Mincu, 2018).

En termes de comparaison, le système éducatif anglais reste bien moins centralisé que le système français, conférant une large part de décisions aux établissements (65 % tous domaines confondus), tandis que le système scolaire français conserve davantage une organisation centralisée avec seulement 10 % des décisions prises directement par les établissements et plus de la moitié relevant de l'exécutif central (OCDE, 2018).

Que ce soit dans les pays qui ont développé un système scolaire centralisé, comme c'est le cas en France, ou dans ceux qui ont choisi la décentralisation comme mode de gouvernance, **l'entité « établissement » constitue un espace privilégié pour la formation** (Bouvier, 2012).

Afin de répondre au plus proche aux besoins de formation des enseignants qui, comme on l'a vu dans la partie précédente, estiment que les formations proposées sont déconnectées de leurs réalités, **la formation continue doit correspondre à ce besoin de proximité** (se situer au plus près des réalités scolaires vécues), et répondre à une meilleure contextualisation de l'activité professionnelle.

Comme l'explique Annie Feyfant (2013, p. 1), « Quel que soit le secteur professionnel, le développement professionnel s'envisage au premier chef dans le lieu d'exercice de ce métier ». L'établissement scolaire, parce qu'il s'inscrit dans un écosystème structuré autour d'enjeux locaux qui font sens pour l'ensemble des personnes qui s'y impliquent, peut progressivement devenir **une organisation apprenante** (Argyris, Schön, 1978 ; Senge, 1990) renouvellement des pratiques professionnelles, davantage axé sur la collaboration effective de tous et l'enrichissement mutuel.

La plupart des pays de l'OCDE (2004) ont mis en évidence l'idée qu'il y aurait davantage de performance si les managers étaient plus responsabilisés, si la déconcentration vers le terrain était plus forte et si les responsables devenaient comptables à la fois de leur budget et de leurs ressources humaines.

En tant que gestionnaire, les chefs d'établissement doivent simultanément se conformer à des pratiques de direction normalisées (Pelage, 2011) et évoluer vers des pratiques de leadership.

Le leadership est un processus par lequel une personne exerce une influence sur d'autres, dans le but d'atteindre un objectif commun (Northouse 2007). Les nouvelles pratiques au sein des établissements scolaires supposent une synergie entre leadership et changements éducatifs (Gaussel 2007).

L'application de pratiques de gestion de la ressource humaine attentives et soucieuses du bien-être collectif au travail, orientées sur une approche participative et communicante agissent directement sur la performance collective. Une gestion des ressources humaines attentive et personnalisée favorise la performance individuelle des enseignants.

Dans le cas des enseignants, nos résultats corroborent et confirment la nécessité pour les chefs d'établissement d'agir à la fois comme un gestionnaire des ressources humaines et un acteur responsable de la performance collective. Nous confirmons comme en science de l'éducation (Bressoux 2001) que, le suivi des classes favorise l'intérêt des enseignants au suivi des résultats de leurs élèves, il suscite la collaboration, une ambiance positive et le collectif pédagogique.

Van Zanten et Ball caractérisent le fonctionnement de l'Education Nationale et des établissements scolaires par l'omniprésence de la hiérarchie, le haut degré de segmentation des directions, des services et des tâches, la forte standardisation des activités. La spécialisation des individus, la séparation des tâches de conception et d'exécution relèvent des principes de la théorie classique des organisations (Fayol, Taylor). Cette division du travail est au fondement de l'organisation des établissements scolaires.

La forte autonomie qui caractérise cependant le personnel enseignant le responsabilise. L'être humain est au centre du système éducatif. Or, bien que la mission éducative soit un objectif commun aux personnels des établissements scolaires, elle ne suffit pas à unir les acteurs et nécessite que l'état décentralise son pouvoir à des acteurs de proximité.

DEUXIÈME PARTIE : LA MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE

L'objectif de ce travail de recherche était de montrer la complexité de la mise en œuvre d'une école inclusive malgré les moyens humains et financiers dont disposent les écoles françaises de l'étranger. En effet, l'objectif de départ était une étude comparative de deux écoles françaises à Maurice suivant la législation française tant dans la formation de ses enseignants que dans la mise en application de la politique inclusive française. La pandémie du Covid-19 qui a touché l'Île Maurice comme l'ensemble du monde, a obligé les enseignants mauriciens à faire de l'enseignement à distance de février 2020 à février 2022. Le protocole de l'enquête de départ a donc dû être réorienté. Afin de répondre à l'objectif initial, nous avons choisi de mener des entretiens semi-directifs et non directifs avec les différents acteurs de la mise en

place de la politique inclusive afin de recueillir des données qualitatives autour de nos questions de recherche. Étant donné les conditions évolutives de l'étude, nous considérons notre recherche comme étant "exploratoire" pour étudier les limites et les freins actuels à un accueil efficient de la diversité des élèves à besoins éducatifs particuliers.

Chapitre 5 : l'approche du terrain

Le terrain de recherche

Avant de développer plus en détails notre méthodologie, il est important de préciser que notre recherche s'intéressera à un type d'EBEP. En effet, les personnes en situation de handicap peuvent couvrir une typologie assez large. Le public concerné par cette étude concerne les élèves diagnostiqués ou en cours de diagnostic de troubles spécifiques des apprentissages et ne présentant pas de troubles sensoriels, psychiatriques ou neurologiques identifiables. Ces troubles spécifiques des apprentissages comprennent :

- le trouble spécifique des apprentissages avec déficit de lecture (communément nommée dyslexie)
- le trouble spécifique des apprentissages avec déficit de l'expression écrite (dysorthographe)
- le trouble spécifique des apprentissages avec déficit du calcul (dyscalculie).

Ainsi que des troubles associés :

- trouble du langage (dysphasie)
- trouble développemental de la coordination (dyspraxie) incluant certaines formes de dysgraphie (trouble de l'écriture)
- déficits de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH ou TDA).

De plus, certaines difficultés psychologiques sont également fréquemment associées:

- anxiété de performance
- manque de confiance en soi ...

Les personnes interrogées ont également évoqué des élèves ayant des troubles neurobiologiques (le trouble du spectre de l'autisme) ou des élèves à haut potentiel

(EIP) présentant des difficultés psychologiques, de comportement ou d'apprentissage.

Dans le cas des écoles françaises de l'étranger, tous ces élèves sont inclus dans des classes ordinaires.

Lorsque les aménagements et adaptations pédagogiques et les mesures de compensation mis en œuvre par les équipes éducatives, nécessitent un enseignement adapté dans le cadre de regroupements et dont le handicap ne permet plus d'envisager une scolarisation individuelle continue dans une classe ordinaire, ces élèves sont orientés dans les unités localisées pour l'inclusion scolaire (ULIS) ou des instituts médico-éducatifs (IME) pour d'autres types d'handicap ou de déficiences. Or à l'Île Maurice, ces structures n'existent pas nécessitant au sein de l'école la création d'une classe de type ULIS mais accueillant des enfants avec des handicaps qui seraient pris en charge en France dans des IME.

Les questions de recherche

Au cours de la courte période de stage qui a précédé cette étude, nous nous sommes intéressés aux difficultés que rencontraient les différents acteurs d'une école (ici, l'école Paul et Virginie de Tamarin à l'Île Maurice, dans l'Océan Indien) pour inclure pleinement les élèves à besoins éducatifs particuliers.

Le terrain de recherche qu'apportaient les écoles françaises à l'étranger a rapidement mis en évidence que l'évolution législative française en termes de politique inclusive avait pris plus de temps à s'implanter dans les établissements français à l'étranger jusque là très élitistes et sélectifs mais aussi éloignées de la métropole.

De plus, la terminologie française des textes législatifs était pour les équipes enseignantes confuse, mal maîtrisée et encourageait à intégrer plutôt qu'inclure. Malgré une volonté palpable et des moyens matériels et humains, beaucoup d'actions manquaient d'expertise et de collaboration pour tendre vers une école inclusive mais surtout des structures externes de prise en charge du handicap.

En effet, les EFE ont pour devoir de suivre la législation française mais sont confrontées aux réalités du pays d'accueil qui n'offre pas les mêmes services pour y répondre.

Ces constats nous ont amené à formuler plusieurs questions de départ que nous avons listées dans l'introduction et que nous reprenons ci-dessous :

- 4. En quoi la politique inclusive est-elle difficile à mettre en œuvre dans les établissements français de l'étranger et pourquoi, intégrer, est-il plus aisé qu'inclure ?**
- 5. Est-ce que la formation, l'accompagnement des enseignants et les moyens disponibles à l'étranger pour l'accueil des élèves à besoins éducatifs particuliers sont suffisants, efficaces et de qualité ?**
- 6. La division du travail, tant en termes de temps, d'espace et de gestion humaine, permet-elle au collectif un fonctionnement optimal ?**

C'est autour de ces trois questions que nous avons abordé notre recherche dans la littérature, qui se trouve dans le chapitre précédent . Nous avons focalisé nos recherches sur le cas particulier français pour répondre à la législation internationale en matière d'inclusion, sur l'ambiguïté des concepts et leur complexe mise en oeuvre, sur l'état des lieux de la formation des enseignants puis sur l'importance du collectif pour gérer la diversité des élèves et assurer un accompagnement de qualité. La plupart de nos recherches et de nos observations dans l'école Paul et Virginie de Tamarin à l'Île Maurice, ont mis en exergue l'importance d'étudier le fonctionnement de l'inclusion dans son ensemble afin d'en comprendre la complexité, de l'ambition législative de valoriser la diversité à son application concrète dans nos écoles.

C'est pour cette raison que le panel des personnes entretenues est vaste, allant d'un chef de secteur de l'AEFE aux enseignants néo-recrutés localement à Maurice, en passant par des entretiens avec des inspecteurs, une conseillère pédagogique, un enseignant maître formateur, des directeurs de primaire, un psychologue responsable d'un centre de dépistage des troubles, une coordinatrice "inclusion", une professeur des écoles et une étudiante en INSPE.

Par conséquent, en fonction de la personne interrogée, l'entretien était soit semi-directif, soit non directif.

Néanmoins, l'ensemble des entretiens questionnait l'identité professionnelle de la personne interrogée et sa conception du métier d'enseignant, sa vision de l'école

inclusive et son rôle dans la mise en application de la politique inclusive ainsi que les formations initiale et continue suivies.

Nous sommes donc partis d'un guide d'entretien⁸ type pour les enseignants en service que nous avons individualisé et adapté en fonction de la personne interrogée.

Le guide d'entretien

Afin de préparer les entretiens prévus pour cette étude, un guide d'entretien a été préparé pour encadrer chaque entretien autour de trois thèmes précis, tout en laissant une certaine flexibilité aux participants pour qu'ils puissent partager librement leurs expériences. Comme mentionné ci-dessus, ce guide a légèrement évolué en fonction de la particularité de la mission de la personne interrogée.

Le guide d'entretien est divisé en trois parties dont chacune se compose de plusieurs questions.

Les thèmes abordés sont les suivants :

- **Formation - Conceptions professionnelles et identité** : des questions personnelles portant sur la fonction, le contexte d'exercice, la carrière éducative, les motivations et les missions de l'enseignant.
- **Inclusion - Description des pratiques individuelles, collectives et ressources** : des questions portant sur la prise en compte pédagogique de la diversité, les difficultés rencontrées, les ressources humaines et matérielles, la collaboration avec les collègues et les intervenants extérieurs.
- **Développement professionnel continu - Besoins, ressources, contraintes** : des questions portant sur l'actualisation des compétences professionnelles, sur le développement professionnel continu de l'établissement d'exercice, la fréquence, les formations dédiées à la gestion des EBEP et leur impact sur l'enseignement.

La première partie concerne l'expérience antérieure de la personne interrogée et permet de connaître son positionnement actuel dans le fonctionnement des EFE

⁸ Annexe 1

ainsi que ses motivations pour l'enseignement. Il semblait pertinent de poser ses questions afin de conceptualiser la vision de l'école inclusive en fonction du rôle et des fonctions exercées dans cette politique pyramidale.

La deuxième partie évoque davantage la politique inclusive afin d'en identifier sa compréhension et sa mise en pratique par les différents acteurs et de cibler les ressources, les besoins, les difficultés et les freins.

Enfin la troisième partie s'intéresse au développement professionnel continu des enseignants au sein de leurs établissements ou personnel et plus particulièrement les formations relatives à l'inclusion proposées par l'AEFE, l'établissement ou à l'initiative du personnel.

Les entretiens

La méthode de recueil de données qui a été choisie est l'entretien. En effet, l'année 2021 s'est déroulée essentiellement en distanciel (sept mois sur dix), ce qui a limité les options possibles. L'entretien de recherche semblait donc la technique de collectes de données informatives la plus appropriée étant donné le contexte.

Cette méthode qualitative a permis de récolter et d'analyser plusieurs éléments : l'avis, l'attitude et les représentations des personnes interrogées.

À l'inverse du questionnaire, l'entretien de recherche établit une relation particulière entre le chercheur et l'individu interrogé. Il sert à vérifier des hypothèses et à en faire émerger de nouvelles.

Nous avons donc effectué douze entretiens : sept entretiens semi-directifs et cinq entretiens directifs (dits aussi "libres").

L'entretien semi-directif

Nous avons fait le choix de l'entretien semi-directif pour les personnes interrogées exerçant au quotidien dans l'une des deux écoles primaires mauriciennes, l'une partenaire, l'école Paul et Virginie de Tamarin (celle de mon lieu de stage et d'exercice) ou l'autre conventionnée, le Lycée Labourdonnais de Curepipe, de l'AEFE.

Ce type d'entretien permettant d'établir en amont des thèmes et des questions, il nous a permis d'avoir un même questionnaire pour les personnes ayant un contexte d'exercice de leur profession similaire. En effet, le guide d'entretien était basé sur des interrogations assez généralement formulées et ouvertes mais permettant de chercher des informations précises en relation avec la problématique et les hypothèses générées.

De plus, ce type d'entretien, par ses questions ouvertes n'enferme pas la personne interrogée et la laisse libre de ses réponses. Nous pouvions ainsi poser de nouvelles questions si la personne interviewée soulevait un aspect encore inconnu ou non abordé dans le questionnaire de base.

L'entretien non directif

L'entretien non directif ou aussi appelé "libre" ne comporte pas de questions pré-écrites ou de structure bien établie. Nous avons en ligne directrice les thèmes sur lesquels nous souhaitions recueillir des informations : l'inclusion et la formation.

Nos interventions ne servaient qu'à relancer la conversation ou encourager la personne interrogée à aller plus loin dans l'explication de sa pensée, adoptant davantage une attitude d'écoute, de compréhension et de neutralité.

Il nous semblait intéressant de recueillir l'avis des personnes ayant un contexte d'exercice plus large et non limité à une école sous forme d'entretien libre afin d'avoir leur avis personnel sur la formation et l'inclusion dans sa globalité.

L'échantillonnage

Douze entretiens ont été menés avec différents personnels du monde de l'éducation entre avril et octobre 2021.

Sept entretiens semi-directifs :

- Deux enseignantes de primaire recrutées localement, dans leur deuxième année de formation (formation dispensée en partie par l'AEFE et en partie par une formatrice au sein de l'école Paul et Virginie).
- Une professeure des écoles titulaire du CRPE enseignant depuis 15 ans au Lycée Labourdonnais.

- Une coordinatrice du dispositif d'inclusion "Avançons ensemble" au Lycée Labourdonnais.
- Un Enseignant Maître Formateur en Établissement (EMFE) au Lycée Labourdonnais.
- Un directeur de primaire au Lycée Labourdonnais.
- Une directrice / chef d'établissement à l'école Paul et Virginie

Cinq entretiens non directifs (libres) :

- Un chef de secteur de l'AEFE de la zone Océan Indien pendant 5 ans (dont dépend l'Île Maurice).
- Un entretien mené conjointement d'une Inspectrice de l'Education Nationale (IEN) et de sa conseillère pédagogique (CPAIEN) ayant travaillé trois ans ensemble dans la zone Océan Indien.
- Un inspecteur de l'Education Nationale de la zone Asie-Pacifique chargé de l'adaptation scolaire et de la scolarisation des élèves handicapés dans cette zone (entretien recommandé par le chef de secteur de l'Océan Indien présentant cette personne comme un spécialiste de l'inclusion).
- Un entretien avec un psychologue responsable d'un centre de dépistage des troubles à l'Île Maurice collaborant activement avec les écoles qui ont été nommées précédemment.
- Une étudiante en Master 2 de l'INSPE de Bordeaux faisant un mémoire sur l'Inclusion (entretien qui permettait de pousser la recherche jusqu'aux premiers concernés : les étudiants en cours de formation).

Un courriel a été envoyé à tous, via leurs adresses professionnelles ou universitaires, les sollicitant sur la base du volontariat à participer à un entretien de recherche dans le cadre de cette étude.

Le message décrivait l'objectif général de la recherche qui était de faire un état des lieux de la mise en œuvre de la politique inclusive dans les écoles, repérer les besoins et de relever les formations à faire émerger pour une école plus inclusive.

L'objectif restait très général sans évoquer le cas particulier français, l'ambiguïté des concepts, la formation dite hétéronome, l'importance du collectif ... afin d'éviter d'orienter les réponses des interviewés.

Douze personnes sur quinze ont répondu favorablement au courriel et ont donc été ensuite acceptées dans l'échantillon et une date d'entretien individuel a été fixée.

Suite aux entretiens, le nom de chaque personne a été remplacé par un numéro d'anonymat commençant par la lettre "E" suivie par un chiffre attribué arbitrairement de 1 à 12.

Tableau : Renseignements personnels

Entretien	Type d'entretien	Sexe	Ancienneté dans l'éducation	Fonctions exercées	Lieux d'exercice	Fonction actuelle
E1	Non directif	M	34 ans	Chef de secteur Proviseur Enseignant du secondaire	Zone Asie-Pacifique Zone Maghreb-Océan Indien France	Chef de secteur dans la zone Asie Pacifique
E2	Non directif	M	32 ans	IEN ASH IEN Directeur EMFE Instit	Zone Asie-Pacifique Zone Amériques France	IEN ASH dans la zone Asie-Pacifique
E3	Non directif	F	31 ans	IEN EMFE Directrice Instit	Zone Océan Indien France	IEN dans la zone Océan-Indien
		F	31 ans	CPAIEN Conseillère pédagogique Enseignante spécialisée Instit	Zone Océan Indien DOM TOM France	CPAIEN dans la zone Océan-Indien
E4	Semi-directif	M	21 ans	Directeur de primaire Professeur des écoles	Île Maurice Madagascar République dominicaine France	Directeur de primaire d'un établissement conventionné AEFÉ Île Maurice
E5	Semi-directif	F	21 ans	Directrice de primaire Professeure des écoles	Île Maurice France	Directrice de primaire d'un établissement partenaire AEFÉ Île Maurice

E6	Semi-directif	F	23 ans	Coordonnatrice de l'inclusion Enseignante locale	Île Maurice	Coordonnatrice de l'inclusion Île Maurice
E7	Non directif	M	Intervenant extérieur	Psychologue spécialiste du développement et des troubles autistiques	Île Maurice France	Psychologue responsable d'un centre de thérapie, d'évaluation et de formation à l'île Maurice
E8	Semi-directif	M	19 ans	EMFE Conseiller pédagogique Professeur des écoles	Île Maurice Etats-Unis France	Professeur des écoles à l'île Maurice
E9	Semi-directif	F	20 ans	Professeure des écoles	Île Maurice France	Professeure des écoles à l'île Maurice
E10	Semi-directif	F	2 ans	Enseignante locale	Île Maurice	Île Maurice
E11	Semi directif	F	2 ans	Enseignante locale	Île Maurice	Île Maurice
E12	Non directif	F	Quelques stages	Étudiante Master 2 MEEF ingénierie de la formation	France	Étudiante à L'INSPE de Bordeaux

Bien que nous aurions souhaité avoir plus d'entretiens avec des étudiants en INSPE et des professeurs des écoles, nous sommes en mesure de considérer ces douze entretiens acceptables à l'égard de cette étude sur la politique inclusive dans les EFE et les besoins en formation.

Chapitre 6 : Les données et leurs limites

La collecte des données

Les entretiens ont eu lieu à distance sur la plateforme de visioconférence, Zoom. Chaque entretien a duré entre cinquante minutes et une heure quinze, cette variation de temps s'explique par le rythme propre à chaque interviewé et le type d'entretien. Chaque entretien a été enregistré via la plateforme zoom, avec consentement verbal de chacun (excepté l'entretien E3 où l'une des deux personnes n'a pas donné son accord). Les enregistrements ont parfois été faits en plusieurs parties lorsque la connexion avait été perdue.

Pendant les entretiens, il n'y a pas eu de prise de notes en raison du fait que les entretiens soient enregistrés. Ceci nous a permis de nous concentrer sur les questions et les réponses et de nous adapter plus facilement au cours de l'entretien

surtout pour les entretiens non directifs, excepté encore l'entretien E3 où il a fallu prendre des notes, ce qui explique que la retranscription soit moins longue car plus fastidieuse pour noter l'intégralité des informations données. De plus, à cet entretien étaient présentes deux personnes, ce qui n'était pas prévu au départ. En effet, leurs convocations étaient prévues à une heure d'intervalle mais celles-ci exerçant au même endroit et ayant dû gérer un contretemps professionnel ont décidé de se regrouper au dernier moment. Nous avons fait le choix de garder cet entretien dans l'échantillon car ces personnes étaient des professionnels clés dans la politique inclusive de la zone Océan Indien dont fait partie l'Île Maurice.

Chaque entretien semi-directif (E4, E5, E6, E8, E9, E10 et E11) suivait la structure donnée par le guide d'entretien et des questions supplémentaires ont été posées lorsque la réponse nécessitait plus d'informations qui n'étaient pas évoquées par le guide. Les entretiens 4 et 5, pour lesquels les personnes avaient un profil plus similaire, directeurs d'écoles primaires, se ressemblent plus que les entretiens 6,8,9,10 et 11 qui eux ont le point commun d'un contexte d'exercice encore plus proche des élèves puisque que les interviewés étaient tous des enseignants. L'entretien 6 diffère un peu puisqu'il s'agit d'une coordinatrice inclusion qui est amenée à ne travailler qu'avec des EBEP et à collaborer davantage avec tous les membres des équipes éducatives.

Les entretiens non directifs (E1, E2, E3, E7 et E12) ont nécessité une plus grande adaptation et beaucoup de flexibilité mentale car nous devions sans cesse garder en tête nos deux thématiques principales (l'inclusion et la formation) ainsi que poser des questions en lien avec les autres entretiens. Ce choix a été fait afin de pouvoir exploiter le parcours riche et les expériences multiples de ces personnes : chef de secteur AEFE, IEN, IENASH, CPAIEN, EMFE, psychologue ...

Le traitement des données par la retranscription

Afin de pouvoir analyser les données recueillies lors des entretiens, nous avons procédé par une retranscription manuelle des enregistrements.

La retranscription étant primordiale pour l'analyse et la synthèse des données recueillies lors des entretiens, chaque entretien a été retranscrit dans son intégralité mot à mot. C'est cette approche de la retranscription qui a été choisie pour sa capacité d'améliorer la lisibilité et l'utilité de chaque réponse à l'orale dans un texte écrit, tout en gardant l'intégrité des contenus. Ainsi l'ensemble des mots prononcés par la personne interrogée a été retranscrit, Il s'agissait de prendre en compte les remarques annexes aux questions de l'entretien (exemple: "C'est parti, on commence l'entretien. "Ça va, j'ai bien répondu à votre question ?").

À l'inverse de la retranscription sociologique, la retranscription mot pour mot transforme les "j'veux pas" en je ne veux pas et supprime les hésitations comme "heu".

Nous n'aurions pas fait ce choix si les entretiens ne s'étaient pas fait en visioconférence, nous aurions choisi la retranscription sociologique afin de prendre en compte les expressions non verbales. Suite aux problèmes de déconnexion durant les entretiens et la distance, nous avons écarté ce choix.

Les retranscriptions ont été faites à la main avec de multiples arrêts pour la rédaction des réponses et se trouvent toutes en annexe⁹.

Les limitations de la méthodologie

Toute recherche a ses propres limites quelque soit l'approche. Que celle-ci soit une approche méthodologique à visée prescriptive, à visée heuristique ou à visée pratique.

L'approche adoptée se situait à visée heuristique, le but était de faire des découvertes sur des problèmes existants à partir de connaissances incomplètes. Ce type d'analyse permettait en un temps limité à des solutions acceptables.

Ainsi il était question de décrire les pratiques enseignantes dans le but de pouvoir, dans un premier temps, les comprendre et, dans un temps ultérieur, les expliquer.

⁹ Annexe 4

Plusieurs chercheurs soulignent la nécessité de développer des connaissances sur les pratiques enseignantes avant d'être en mesure de les évaluer (Bressoux et al., 1999; Bru, 2002a; Altet, 2003).

Les limitations du recueil des données et du choix méthodologique

L'approche méthodologique à visée heuristique étant de nature descriptive, notre étude nourrie par des entretiens aurait gagné en légitimité si elle avait pu être complétée par des enquêtes par questionnaires ou par des études de cas par observation. La démarche envisagée avant la pandémie prévoyait des questionnaires et des études de cas, notre travail de recherche a dû évoluer et écarter ces deux méthodes.

En effet, le contexte particulier de la Covid-19 à l'Île Maurice a plongé les enseignants dans une réelle incertitude sur l'avenir de leur métier étant donné que l'enseignement à distance a duré de février 2020 à février 2022 avec quelques reprises courtes en présentiel. Ainsi, la situation n'était pas sereine et favorable pour avoir des retours positifs sur leur participation à une enquête alors qu'ils passaient un temps plus que conséquent derrière leurs écrans afin de : préparer les supports informatiques et pédagogiques nécessaires aux visioconférences avec leurs élèves, faire plusieurs zooms par jour, préparer les fiches de route des jours de la semaine, alimenter le padlet classe, corriger les travaux des élèves sur Seesaw ...

L'enquête par questionnaire a été écartée faute de participants alors que celle-ci porte généralement sur un échantillon de grande taille afin d'être représentative et de pouvoir faire une macro-analyse.

En ce qui concerne , l'étude de cas par observation, elle a été écartée à cause de l'enseignement à distance qui la rendait impossible.

Le choix plus judicieux a donc été l'enquête par entretiens même si nous avons conscience d'une de ses limites : le phénomène de "désirabilité sociale"(Allaire, 1988) qui risque d'amener l'enseignant à donner la réponse qu'il pense adéquate en fonction des attentes du chercheur, afin que celui-ci génère une image positive de lui.

Toutefois, nous jugeons le recueil de nos données par entretiens valable puisqu'il s'est basé sur un échantillon restreint de personnes représentatives des différents

acteurs dans la structure pyramidale et descendante de l'Education Nationale ayant une expérience avérée pour la plupart de l'Inclusion.

Les limitations de l'échantillon

Comme dit précédemment, même si l'échantillon sélectionné était qualitatif, l'étude aurait encore gagné en qualité si l'échantillon avait été plus conséquent.

Certes, tous les maillons de la chaîne inclusive ont été représentés mais il aurait été favorable que le corps enseignant soit représenté par un nombre plus conséquent et varié. En effet, les pratiques enseignantes inclusives relevées auraient été plus nombreuses et plus variées ou voir même inexistantes pour certains. Cela aurait permis de comprendre pourquoi certains enseignants ne s'engagent que peu dans l'accompagnement des EBEP et dans la différenciation pédagogique et peut-être même de relever des besoins en formation plus précis et plus représentatifs de l'ensemble du corps enseignant. Un échantillon plus varié d'enseignants aurait permis de voir si les intervenants tels que les professeurs d'anglais, d'EPS, les documentalistes différenciaient eux aussi leur pédagogie et travaillaient en étroite collaboration avec les titulaires de classe et si les élèves étaient ainsi accompagnés dans l'ensemble de leur parcours éducatif. De plus, cela aurait sans doute permis d'aller plus loin sur l'importance du collectif que nous aborderons dans la partie sur les résultats et les analyses.

Dans un contexte d'école en présentiel et avec des parents moins sollicités par l'enseignement à distance, il aurait été intéressant d'interviewer des parents d'EBEP afin d'identifier leur vision de l'école inclusive et de mesurer leur implication en tant que partenaire de l'équipe éducative autour de l'enfant EBEP et d'ainsi pouvoir mesurer si l'importance du collectif s'élargissait à cette catégorie.

Le dernier écueil relevé concernant l'échantillon pourrait être qu'en tant que chercheuse étudiant le terrain de son lieu d'exercice, certaines personnes interviewées étaient des collègues. La proximité professionnelle et personnelle avec certains d'entre-eux a pu réduire la distance que nous avons pris pour mener cette étude, rendant les entretiens plus familiers qu'ils l'auraient été sur un autre terrain.

Néanmoins, cette proximité a aussi favorisé une relation de confiance (Charron, 2004) nécessaire pour des entretiens qualitatifs.

Les limitations sur la retranscription

Le choix d'une retranscription mot à mot écartait déjà les émotions de l'interlocuteur mais peut-on dire que le procédé en lui-même est objectif ? En effet, l'acte d'écouter et de retranscrire les entretiens est un acte subjectif et susceptible d'être biaisé. En passant d'une expression orale à celle de l'écrit, des éléments cruciaux de l'interprétation des phrases à l'orale, comme le ton, les gestes, l'expression faciale, etc. ne se retranscrivent pas et sont manquants.

Nous devons également évoquer le problème de la ponctuation et de sa légitimité. Inexistante à l'oral mais obligatoire à l'écrit, nous l'utilisons par souci de lisibilité mais comment la placer tout en étant juste avec les propos de la personne interrogée. Son ajout est assez ambigu, soit prosodique en fonction de l'intonation et de l'élévation de la voix, soit morpho syntaxique ou lexicale en fonction des adverbes interrogatifs, d'inversion sujet-verbe ...

La retranscription dans sa définition même a donc ses limites.

L'analyse des données

Pour l'analyse des données, nous avons utilisé une approche inductive basée sur un raisonnement empirico-inductif partant d'observations directes ou indirectes du terrain vers une généralisation empirique.

En effet, cette méthode de recherche inductive appelée "méthode de théorisation ancrée" vise la construction d'une théorie à partir des données empiriques recueillies. Elle comporte un échantillonnage raisonné et l'analyse est fondée sur la méthode de la comparaison constante entre les données d'analyse et les données du terrain.

Plusieurs lectures des retranscriptions ont été nécessaires. Au départ, il s'agissait d'annoter, de surligner et d'en faire ressortir les éléments clés et de les codifier afin d'avoir des points de repères facilement identifiables d'un entretien à un autre. puis un aller retour constant entre les données recueillies sur le terrain et la théorie ont

permis de dégager des thématiques, des mots clés, des citations importantes et mettre en exergue les similitudes et les différences.

Après plusieurs relectures, nous avons pu identifier six thèmes récurrents sur l'ensemble des propos recueillis que nous avons listés ci-dessous avec pour chacun des mots clés souvent relevés dans les entretiens :

Thèmes	Mots clés
Les spécificités de la politique inclusive à l'étranger	structures, spécialistes, allophones, sélection, compétition, retard
Les moyens des EFE et les critiques institutionnelles	institution, moyens financiers, humains et pédagogiques, formation initiale défailante, temps, programmes, évaluation
Les freins à l'inclusion	repérage, diagnostique, bilan, étiquetage, externalisation, confiance, formation, différenciation
La nécessité d'une différenciation active pour inclure	ateliers, contrats, projets, pédagogie coopérative, individualisation, médiation, hétérogénéité, aménagement, remédiation, PPRE, cycle
Les besoins en formation	EBEP, différenciation pédagogique, troubles, accompagnement, terrain, tutorat, observations, continue, autoformation, expérience, animations pédagogiques, stage
L'importance du collectif	pilotage, proximité, équipe, collaboration, thérapeutes, famille, collègues, mutualisation, coéducation, AVS, partage, harmonisation, coordination

À l'aide des mots clés, nous avons mis en exergue des sous-thèmes que nous allons détailler en présentant les résultats dans la partie suivante parallèlement nous nous permettront une analyse de ses résultats au regard de la récurrence de certaines données et de notre expérience de terrain.

TROISIÈME PARTIE : CE QUE LE TERRAIN DÉVOILE DES OBSTACLES RENCONTRÉS, DES BESOINS ET DES SOLUTIONS ENVISAGÉES

Cette partie de notre recherche concerne les résultats auxquels nous sommes arrivés après l'analyse et la mise en relation des thèmes qui ont émergé des données recueillies lors des douze entretiens. Même si nous employons le terme de "résultats", il est à appréhender avec précaution suite aux limites de notre méthodologie évoquées précédemment et au contexte particulier. Comme mentionné dans la partie de la méthodologie, les douze entretiens ont été menés auprès d'un public varié, répertoriés précédemment dans un tableau indiquant la fonction de chacun. Nous avons fait le choix de ne pas distinguer les différents lieux où les personnes exercent, puisque tous ont exercé dans le bassin de l'Océan Indien, hormis un inspecteur d'une autre zone, désigné par ses pairs comme un spécialiste de l'inclusion tant en France qu' à l'étranger (E2) et une étudiante de l'INSPE de Bordeaux (E12). Ils seront donc cités par la lettre attribuée précédemment et leur fonction actuelle entre parenthèses afin de situer la latitude de leurs propos.

Ces résultats seront présentés dans cinq parties : le début de l'histoire inclusive des EFE, le paradigme de scolariser un enfant extraordinaire dans un milieu ordinaire sans les moyens nécessaires, les freins à l'inclusion du diagnostic à la différenciation, la formation un continuum nécessaire tout au long de la vie et pour finir le collectif au service de l'inclusion. Dans chacune de ces parties seront mis en évidence les points récurrents collectés dans les différents entretiens.

Chapitre 7 : Dans les EFE, "L'inclusion au début de son histoire"

"C'est une révolution à l'étranger et ça l'a été en France" comme le dit ce chef de secteur (E1) "Aujourd'hui, il n'y a pas à être "enclin" comme vous l'avez dit tout à l'heure, c'est une obligation, donc un enseignant qui n'accueille pas, qui ne scolarise pas correctement un élève, pour moi c'est une faute professionnelle aujourd'hui" (E2, inspecteur). Comme l'indique cet inspecteur, l'inclusion étant une

obligation, toutefois à l'étranger la politique inclusive se met en place plus difficilement. Voyons le contexte des EFE et les raisons potentielles de ce retard.

Un temps d'adaptation pour appliquer la législation française

La loi de 2005 sur le handicap ne fut pas aussi vite effective à l'étranger qu'en France. "Ce n'est qu'en 2016 que l'AEFE a créé l'Observatoire des élèves à besoins éducatifs particuliers. Cela démontre, si besoin, qu'il a fallu un temps de latence suffisamment long pour que l'AEFE prenne en charge le dossier. Alors que d'habitude, l'AEFE réagit très vite à toutes les mesures édictées par l'Éducation nationale" (E4, directeur).

Point également évoqué par un inspecteur (E2) : "La dynamique d'Inclusion scolaire, je la connais bien. En revanche, j'ai aussi vu en intégrant l'AEFE (2014) que cette dynamique était plutôt au tout début".

Ces propos viennent mettre en évidence une application sur le terrain de l'étranger qui fut tardive et qui s'explique par un public de départ que l'on peut juger moins hétérogène.

EFE: des établissements au départ plus sélectifs et compétitifs

Les classes dans les écoles françaises de l'étranger semblaient être plus homogènes, ce qui nous interrogea et ne poussa à l'investigation. E4 (directeur) : "Il est parfois difficile de parler d'inclusion lorsque la sélection à l'entrée se base aussi sur les résultats scolaires des élèves. À l'AEFE, il s'agit d'établissements à caractère privé qui rendent un service public. C'est pour cela que le nombre de places peut être limité et la sélection peut-être drastique. Dans ce contexte, l'essentiel des cas qui nécessiterait une inclusion sont éliminés à l'entrée".

E1 (chef de secteur) : "Une vraie coupure entre cette génération d'enseignants qui a évolué en France depuis 10 ans et qui a été confrontée à la généralisation et à l'application de cette loi 2005 en France, et cette génération qui a vieilli à l'étranger,

qui eux non jamais rattaché à cette logique d'inclusion et de différenciation pédagogique”.

E2 (inspecteur): “ la volonté de résultats à cause de l'argent: les parents payent donc ils ont l'impression qu'il faut réussir d'une certaine façon: notion de performance plus que de compétences, donc on a des enseignants qui sont terrorisés à cette idée et qui ne s'autorisent pas à réussir l'inclusion”.

Ces propos recueillis permettent de comprendre en quoi l'inclusion fut si tardive dans les EFE. En effet, le caractère payant de ces écoles de l'étranger provoque une première sélection, n'étant pas accessible à tous. De plus leur localisation historique de centre ville dans les pays d'accueil ciblait de facto une catégorie de la population ne permettant pas un public très hétérogène. Ainsi, les parents attirés par ces établissements exigeaient un service de qualité en réponse aux frais de scolarité, ce qui engendra sur les équipes un besoin de performance et les moyens d'y répondre furent la sélection et la compétition. Cette sélection passant par des résultats académiques et un comportement scolaire répondant à la “norme”, les enfants présentant des troubles des apprentissages, des difficultés scolaires ou tout autre besoin éducatif particulier en étaient à l'entrée écartés.

E2 (inspecteur) : “J'ai essayé de comprendre pourquoi l'inclusion débutait à peine. Cela n'a pas été difficile à comprendre, on a pris l'histoire de l'établissement français à l'étranger, en gros on dé plante un lycée de centre ville et on le parachute en milieu hostile et indigène entre franco-français et on pense que ça va bien fonctionner. Heureusement, on va commencer à travailler avec les locaux, on va avoir des binationaux. Et avec tout ce public qu'on accueille on va avoir également des élèves en situation de handicap. C'est cette révolution qu'on est en train de vivre ensemble”. La décentralisation des EFE rendant ainsi plus accessible l'accès aux locaux des pays d'accueil à ces établissements permis une hétérogénéité grâce à la présence d'élèves non francophones, binationaux mais on peut également émettre l'hypothèse que cette ouverture permis une sélection moins drastique aux francophones étant évincés à jusque là faute de résultats académiques suffisants.

L'accueil de plus en plus d'allophones

La progressive prise en charge des EBEP s'est faite grâce aux besoins naissants de cette nouvelle population présente dans les établissements, dit "allophones" malgré des réticences.

E1 (chef de secteur) : " Le lobbying des parents d'élèves franco-français qui disent "ils vont nous faire baisser le niveau". Comme si le gamin allophone allait être moins bon que le gamin français! C'est quand même le problème de l'entre-soi, de l'élitisme entre expatriés".

E2 (inspecteur) : L'affaire des allophones, c'est complètement stupide, ça veut dire qu'il y a une langue "majeure" et qu'il y a des langues "autres" : "allo" alter". Bein non, on n'est pas le centre du monde. Il vaut mieux dire "néo francophone" quand on accueille ces élèves qui sont déjà "quelque chose" phone.

E4 (directeur) : "Cette expérience à Saint-Domingue (...) m'a permis d'aborder un bilinguisme très fort car le français était la langue étrangère dans un établissement qui la positionne comme langue première. (...). On se rapproche ici d'un contexte d'enfants allophones". Comme le montrent ces trois témoignages, l'accueil des locaux a poussé à une prise de conscience de la différence qui est d'abord passée par la scolarisation des élèves locaux pour lesquels une terminologie a émergé : allophone, néo francophone, élèves allophones nouvellement arrivés (EANA)... Nous avons interrogé nos interlocuteurs sur les motivations de cette ouverture tardive à un public plus local.

E2 (inspecteur) : "c'est une force! C'est comme le multiculturalisme! Les élèves allophones, c'est la force de demain de notre établissement! Ces élèves-là, c'est aussi un apport nouveau, un public nouveau, c'est aussi les élites d'un pays que la France aura contribué à former".

E1 (chef de secteur) : "C'est la stratégie de la diplomatie de l'influence ainsi que toute la stratégie du développement du réseau à l'étranger. Si tu n'as pas d'élève étranger, tu ne peux pas le développer ce réseau. Si tu veux développer la diplomatie d'influence en développant des élites qui parlent le français, si tu ne les accueille pas, tu ne développeras jamais ton réseau d'influence". L'intérêt pour les EBEP mais surtout leur accompagnement dans les EFE semble avoir d'abord été d'accueillir les néo francophones afin de faire rayonner le français à l'international.

Chapitre 8 :“Le paradigme de scolariser un enfant extraordinaire dans un milieu ordinaire sans les moyens nécessaires”

E4 (directeur) : “La difficulté de l'inclusion scolaire telle qu'elle est édictée par la loi de 2005, met en avant un paradigme de scolariser un enfant extraordinaire dans un milieu ordinaire. Par conséquent, il est pour moi, une inclusion idéale qui serait celle des suivis individualisés. En clair, aujourd'hui nous n'avons pas les moyens et nous tâtonnons, pour, en fonction des moyens dont nous disposons, s'approcher le plus possible des besoins individuels. Mais bien souvent nous avons des solutions qui sont semi collectives et peu individualisées jusqu'au bout”.

Un manque de structures et de spécialistes

Une des difficultés majeures dans les EFE de l'Océan Indien est le repérage et l'évaluation des troubles des EBEP, sans même parler de diagnostic, il est souvent difficile de trouver des thérapeutes capables d'un accompagnement thérapeutique de qualité. De plus, dans le seul contexte mauricien, il n'existe qu'une classe ULIS sur toute l'île pour quatre établissements français AEFÉ. Sans compter l'absence d'IME et de MDPH essentielle pour qualifier le handicap.

E5 (directrice) : “Pour atteindre mes missions, il y a plusieurs freins : la demande institutionnelle et le système non adapté au système mauricien” .

E6 (coordinatrice inclusion) : “Il y a aussi toute la hiérarchie qu'il faut respecter, tous ces plans qu'on doit mettre en place et qui ne sont pas toujours évidents pas toujours adaptés au fonctionnement à Maurice”.

E6 (coordinatrice inclusion) : “On a pas d'ULIS et il y a des limites quand même aux enfants qu'on peut accueillir (...)Il est souvent arrivé qu'on refuse des enfants parce qu'il s'agissait de cas extrêmement lourds ”.

E7 (psychologue) : Pour moi, l'inclusion est possible en fonction de deux variables : le niveau intellectuel et le niveau des troubles du comportement. Si un enfant n'a pas un comportement assez adapté , c'est compliqué en pratique”.

À défaut de structures adéquates, les établissements voir même les inspecteurs et conseillers pédagogiques de zone doivent faire preuve d'inventivité pour pouvoir répondre aux exigences pédagogiques françaises sans en avoir les moyens.

E1 (chef de secteur) : “La traduction à l'étranger, elle est compliquée parce qu'à l'étranger il n'y a pas la structure qui existe en France. Avec les Commissions, la MDPH... donc il a fallu inventer. C'est pour cela que l'agence avait créé au tout début un observatoire”.

E5 (directrice) :) “Un des freins également est que nous n'avons pas de MDPH internationale, Certains élèves pourraient saisir la MDPH (si on avait des critères de repérage commun). Il faudrait qu'il y ait un repérage international”.

Constat relevé par un enseignant (E9) “Soutien plus difficile face à des élèves différents où il n'y a pas de RASED , pas de dispositif humain important (une enseignante référente) “.

Comme le disait ce psychologue précédemment , certains handicaps nécessitent des structures adaptées, tels que des classes ULIS, des IME ... En France, la place de l'élève est dans son milieu de vie auprès de ses parents et de ses amis et dans une logique de parcours, avec une différenciation, ça peut être l'aide d'un Réseau d'Aide Spécialisé pour Élèves en Difficulté (RASED), d'un Pôle Inclusif d'Accompagnement Localisé (PIAL), du matériel adapté , d'un Service d'Education Spéciale et de Soins à Domicile (SESSAD), d'une aide humaine, une classe spécifique en milieu ouvert, une classe spécifique en milieu médico-social et surtout cela peut être un mélange de tout cela ce qui suppose une réelle adaptation.

Hors à l'étranger, ces structures d'accueil sont parfois inexistantes, comme c'est le cas à Maurice, il faut donc à partir d'une problématique trouver des solutions acceptables afin de rester dans l'inclusion sans tomber dans la ségrégation.

E4(directeur) : “on se cristallise sur la difficulté que nous constatons pour mettre en place une structure autour. C'est comme ça en tout cas que se créent la plupart des dispositifs à l'étranger”.

Comme le décrivent l'inspectrice et la conseillère pédagogique (E3 sans autorisation de retranscription), un “pôle ressources” a été créé (pour répondre, au départ, aux besoins des enseignants de Madagascar, île qui ne dispose que de trois orthophonistes malgré sa densité de population). Ce pôle est le fruit d'un travail collaboratif qui consiste à mettre en synergie tous les acteurs de l'inclusion scolaire et de la scolarisation inclusive de façon à accompagner les élèves dans leur parcours d'apprentissages de la petite section de maternelle à la terminale un parcours qui soit défini, évolutif et qui évite les ruptures, notamment celles de changements de cycles, de degrés pour définir un parcours au plus près de leurs

besoins.

Ce pôle est composé de l'enseignante ressources (de droit local issue d'une classe du 1er degré) et d'un psychologue scolaire, qui travaillent au plus près des équipes, épaulé par les conseils de la conseillère pédagogique à valence ASH afin d'avoir une réflexion commune, élargie sur toutes ses situations complexes et de réfléchir aux besoins de ces élèves et ne pas laisser les enseignants sans ressources pour les aider sur des aménagements.

Pour cela a été mis en place un document appelé le 2A2P (Aménagement et accompagnement pédagogique et personnalisé), réinvestissement du PAP pour en faire un document à la fois simple et opérationnel.

Pour contacter ce pôle ressources, il faut contacter directement soit l'enseignant soit le directeur. C'est sur ce principe qu'ont été développés les deux dispositifs d'inclusion des écoles dont parlent tous les enseignants interviewés et qui ont nécessité des moyens humains supplémentaires sur les fonds propres des écoles privées.

Des moyens humains et financiers plus importants

La mise en place de ces dispositifs annexes afin de pouvoir appliquer la politique inclusive va ainsi dépendre des moyens financiers des écoles. En fonction de leur statut (partenaire, conventionné, homologué), les finances ne seront pas les mêmes. E4 (directeur d'une école conventionnée) : " À l'étranger, des moyens financiers qui sont plus réactifs qu'en France". Ainsi, il explique son dispositif : "Nous avons trois remplaçantes sur le site pour lesquelles nous avons établi un emploi du temps lorsqu'elles sont disponibles pour aller en surnombre dans les classes, nous avons l'enseignante référente qui prend la moitié de son temps pour rencontrer les parents et faire le lien entre les enseignants et les parents au besoin, participer aux équipes éducatives, rédiger les plans de suivi avec les enseignants et nous avons aussi plusieurs salles libres à disposition pour travailler avec soit des élèves en petit groupe soit avec un élève seul".

Dans l'autre établissement mauricien, E5 (directrice d'une école partenaire) : "Il faudrait plus d'enseignants (un ratio plus important), une gestion financière différente pour arriver à des résultats, il faut sans aucun doute des moyens humains et

matériels”. Alors que cette école dispose de quatre personnels (2 enseignants et 2 accompagnateurs) sur deux dispositifs différents : EBEP et EAC (classe type ULIS avec des handicaps plus variés et dépendants normalement en France d’un IME) une personne pour les allophones et des remplaçants en renfort.

Une personne pour les allophones également. Les ressources humaines pour la gestion des EBEP de cet établissement correspondent à 10 % de l’équipe.

On peut donc en déduire que les moyens humains sont présents mais ce qui fait défaut ce sont des personnes spécialisées.

E4 (directeur): “Je pense qu’il s’agit d’abord de moyens humains, mais je pense aussi qu’il s’agit de moyens pédagogiques car nous n’avons pas à ce jour toutes les réponses pédagogiques à toutes les difficultés qui se présentent à nous”. Alors qu’une des enseignantes expérimentées (E9) de cette école dira “ Le soutien face à des élèves différents est plus difficile, il n’y a pas de RASED, pas de dispositif humain important, pas de suivi, pas de financement”. Le curseur des besoins ne semble pas être différent au sein d’un même établissement…

Les deux directeurs semblent d’accord sur le fait que les moyens financiers au service du recrutement pour des moyens humains supplémentaires sont présents voire suffisants néanmoins l’un d’eux évoque le besoin de moyens pédagogiques pour répondre aux difficultés. Propos qui fait écho à l’avis du chef de de secteur (E1): “Je pense que ce n’est pas une question de moyens, les moyens c’est important, il en faut, mais tant que tu n’auras pas mis sur le même niveau l’apport qualitatif est l’apport quantitatif je pense qu’on avancera pas”.

Former des personnels qualifiés à l’inclusion

Selon l’inspecteur (E2) ayant longtemps travaillé en France : “ De 2001 à 2014, on est passé de 40 % à 100 % spécialisés dans les Pyrénées orientales où j’étais chargé du secteur de l’Inclusion (...) À mon départ en 2014, tout le monde était formé, sauf qu’il y a eu une vague de 2009 à 2012 de suppression de postes, on est passé de 116 postes spécialisés à 66. Cette réforme a été une calamité”.

On peut donc facilement comprendre qu'il soit difficile à l'étranger de recruter des enseignants spécialisés étant les conditions de la politique inclusive à l'étranger à l'heure actuelle. Comme le dit le psychologue (E7) : "il faut que tous les enfants soient scolarisés. Mais après il faut donner les moyens de faire ça correctement". Toutefois, comme le mentionne le chef de secteur (E1) nous avons : " les moyens humains sur place et puis tu as aussi la latitude de pouvoir organiser ton stage dans l'établissement. Tu fais un stage interne sur les élèves à besoins éducatifs particuliers, tu vas pouvoir mobiliser ton CPAIEN, ton EMFE, toute ton équipe. Tu vas pouvoir former des AVS, si tu as des AVS dans ton établissement. C'est quand même une latitude assez intéressante".

Pour l'enseignante (E10), mais aussi maman d'une enfant dyslexique, l'inclusion scolaire fonctionne mais a ses limites et ne correspond pas, actuellement à tous les élèves, ni à tous les enseignants. Il faudrait lui donner plus de place, l'institutionnaliser pour "arrêter d'en faire quelque chose d'exceptionnel. Cela doit être normal et naturel, cela doit être une logique d'enseignement".

Chapitre 9 : Les freins à l'inclusion, du diagnostic à la différenciation

Dans les précédents chapitres ayant émergés des points récurrents abordés par les interviewés, nous avons pu constater que l'inclusion dans les EFE en était au début de son histoire et que le parcours avait été long pour passer d'établissements plutôt ségrégatifs à une politique d'école inclusive au regard de celle menée en France. Toutefois, il serait réducteur d'aborder dans cette partie les freins à l'inclusion dans les deux établissements d'étude sans les inscrire dans le contexte du pays qui les accueille : l'Île Maurice.

En effet, les écoles mauriciennes pour la plupart anglaises ne pratiquent pas réellement la pédagogie différenciée, c'est un système valorisant la compétition et l'évaluation. De plus, aucune proposition étatique, telles que celles proposées en France (ULIS, IME ...) n'existe. Les parents d'enfants en situation de handicap ou avec des difficultés scolaires n'ont guère de solutions et sont souvent obligés de créer leurs propres structures, ONG ...

Comme en témoigne le propos du psychologue interrogé (E7): “ Il y a une telle différence avec les enseignants du système public mauricien. C’est un autre monde! Il y a un gouffre entre les deux. C’est sûr que pour nous c’est plus agréable de travailler avec les enseignants du système anglais ou français. Il y a des exceptions, mais ce que j’observe de l’extérieur c’est quand même ça. Ce qui est sûr c’est que du côté des enseignants des établissements mauriciens, gouvernement ou RCA, ils n’y connaissent rien à l’inclusion. Il n’y a rien qui est fait ”.

Il nous semblait important de poser le contexte avant de développer dans cette partie les freins à l’inclusion.

Une tendance à diagnostiquer pour étiqueter

Comme le rappelle cet inspecteur ASH (E2) : “La loi 2005 dit que le pronostic ne doit pas entraîner le diagnostic (...)Pour éviter donc des diagnostics qui entraînent des pronostics, on évite de trop vite de faire trop vite la course au diagnostic même si ça sécurise et ça informe car le problème est que ceux qui informent ne sont parfois pas eux-mêmes des spécialistes”.

Alors que si l’on s’attarde sur la définition d’Élèves à besoins éducatifs particuliers, le concept est très large puisque tout élève en tant que personne singulière a des besoins éducatifs particuliers et différents, ce concept devient donc caduc puisqu’on peut y trouver une partie considérable de la classe comme le dit le chef de secteur (E1) : “Dans la définition des EBEP aujourd'hui on peut mettre beaucoup de choses. Bientôt on aura 80 % d' EBEP dans nos établissements! C'est un besoin éducatif particulier et donc... chaque élève est une entité particulière”.

De plus, cette appellation vient mettre en évidence des enfants différents et par cette démarche ambivalente à l’inclusion, on les démarque des autres.

Ce que souligne d’ailleurs l’inspecteur ASH (E2) : “Quand on a cette stratégie de disqualifier un élève avec ce nom d’ EBEP on a déjà résolu, ou on se le croit, une partie du problème. C’est normal que mes réponses normales ne fonctionnent pas avec cet élève “anormal”. On colle une étiquette pour se rassurer. On n’a fait que la moitié du chemin, mais on s’est rassuré , donc on est dans une position moins hostile face à cet élève”.

Toutefois, il semble dire que ce procédé rassure les enseignants qui voient dans le diagnostic, une justification à leur difficulté à suivre ces élèves. Une fois, confortés sur leurs compétences professionnelles, ils sont plus enclins à accompagner l'élève. À ce sujet, cet inspecteur lors de l'entretien met en évidence que les diagnostiquer les exclus et s'insurge (E2) : "Ces "enfants-là" moi ça me fait saigner les oreilles. Donc ces élèves on peut les appeler "extraordinaires" car ils ne sont pas ordinaires, c'est amélioratif."

L'inspectrice de zone et la conseillère pédagogique (E3) sont aussi sceptiques au sujet du besoin de diagnostic et pensent également qu'il vient surtout rassurer des enseignants ne se remettant pas assez en question : " le diagnostic c'est souvent une échappatoire, car on n'a pas envie de se questionner ou de questionner ses incompétences, ou de ne pas les soumettre à l'équipe qui pourrait donner un coup de main. On va essayer de trouver une maladie qui va expliquer le dysfonctionnement de la situation".

On parle aujourd'hui d'élèves en situation de handicap en montrant que c'est la situation qui crée le handicap.

De plus, la conseillère pédagogique (E2) complète les propos de l'inspectrice en disant : "il y a un effet pervers aux appellations et au diagnostic des troubles. Dès qu'il y a des difficultés et une fragilité scolaire, on va chercher le trouble mais au sein même des troubles, il y a une grande diversité et pas une façon de faire.

Même si beaucoup dénoncent les diagnostics pour étiqueter, il faut tout de même garder à l'esprit qu'avec la loi de 2005, les enfants autistes ont pu être intégrés et que leur accompagnement nécessitent des compétences particulières et que connaître leur profil atypique permet de les inclure. L'inspecteur ASH (E2) : "Ceux qui sont apparus très clairement dans les écoles après la loi 2005, ce sont les enfants autistes (et les TDAH) car il y a eu un vrai lobbying des parents d'enfants autistes qui ont réellement permis des développements de l'inclusion".

Ainsi, lorsque les bilans sont faits, il est important de les voir comme une aide pour accompagner l'enfant et l'aider à s'inclure mais ne doit pas être utilisé comme une raison de plus de marquer sa différence. Le psychologue (E7) dira qu'il voit le bilan comme "un outil supplémentaire pour donner à l'enfant et à toutes les personnes qui accompagnent cet enfant, des moyens supplémentaires de l'aider au plus près de ce qu'il demande, de ses besoins" tout en précisant humblement : "pour être très

honnête , moi je suis un spécialiste de l'évaluation et du diagnostic mais je ne suis pas un spécialiste de la prise en charge et notamment de l'aménagement scolaire". Ce qui apporte de la consistance au propos de la conseillère pédagogique (E2) et à la nécessité de différencier : " Il y a des déficiences, des troubles mais il n'y a pas de recettes toutes faites mais un besoin de beaucoup de bon sens " .

Par ailleurs, une enseignante (E11) qui partage son expérience de maman d'une enfant dyslexique explique la pénibilité de ce long parcours de repérage pour que son enfant soit diagnostiqué. Parfois, elle témoigne que le diagnostic posé n'amène pas plus d'accompagnement de la part d'enseignants réticents et peu adaptables : " Pour résumer, pour le parent comme pour l'enfant, c'est un long parcours que de faire diagnostiquer son enfant, d'accepter et de comprendre ce que sont les troubles qui affectent sa scolarité, puis de mettre en place des plans d'aide à la scolarité (PAP puis le PPS dans notre cas) pour qu'au bout du compte certains enseignants considèrent cela souvent comme un "caprice" de l'enfant ou de ses parents et qu'il n'y a pas de raison de considérer cet enfant comme ayant besoin d'une attention particulière et de modalités d'apprentissages adaptées".

Cette pénibilité et la complexité du processus est également soulevé par la coordinatrice inclusion (E6) : "On s'est rendu compte justement quand il n'y avait pas notre procédure que cela partait dans tous les sens et les parents ont été envoyés sans cesse à aller faire des bilans et ce n'est pas anodin de faire un bilan.Ca nous est déjà arrivé de mettre en place un PAP avec seulement des suspicions mais avec vraiment des difficultés qui perdurent et qui sont vraiment très compliquées et que les thérapeutes eux-mêmes ont du mal à poser un diagnostic".

La phrase de l'inspecteur ASH (E2) prend ainsi tout son sens "ne cherchons pas le diagnostic mais cherchons la pédagogie et profitons de ces élèves un peu extraordinaires pour augmenter les compétences en différenciation pédagogique"

Les moyens humains utilisés pour externaliser

Les moyens humains mis en place dans les EFE sont conséquents. En tant qu'écoles privées disposant de leurs fonds propres et menant leur propre politique éducative, ces écoles ont la possibilité de faire des choix plus adaptés à la

particularité de leur école. Ainsi dans le principe de favoriser l'inclusion, les deux écoles en question ont fait le choix d'augmenter leur masse salariale afin d'avoir plus de personnel pour accompagner les EBEP, enseignants supplémentaires et auxiliaires de vie scolaire. L'inspecteur ASH évoque ces moyens humains complémentaires : "Il y avait eu une vraie réticence avec l'éducation massive (...) Les enseignants ont réussi à les inclure au prix massif parfois d'embauches d'auxiliaires de vie scolaire (AVS) ce qui n'est pas forcément une bonne chose. Certaines étaient largement justifiées, d'autres étaient des AVS de "confort".

Toutefois, ces moyens humains semblent être utilisés pour externaliser l'accompagnement, remédier à des difficultés en dehors de la classe au lieu de pratiquer de la co-intervention ou d'être un support supplémentaire au service de toute la classe.

Même si la volonté de départ des directeurs n'est pas d'externaliser comme le dit ce directeur (E4) : "C'est un véritable non-sens de remplacer ou de substituer l'enseignant en tant que première expert de l'inclusion. Ça ne peut pas être un service qu'on externalise. Pour autant, il me semble que l'enseignant a besoin d'être accompagné dans ce domaine et surtout rassuré".

Ce constat et l'utilité de différencier au sein de la classe est partagée par le chef de secteur (E1) : "Mon constat de départ, c'est-à-dire, j'ai un problème, la prise en charge doit se faire en dehors de la classe... Et sur les allophones, c'est la même chose! C'est-à-dire que l'allophone, il est pris hors de la classe par le prof de FLE et c'est tout le contraire de ce que l'on veut faire".

L'inspectrice et sa conseillère pédagogique (E3) sont plus nuancées, elles pensent que certaines sorties de classe peuvent être intéressantes si elles se font sur des groupes de besoin de façon ponctuelle : "Une autre des limites serait la tendance à l'externalisation. Les dispositifs CLIS, RASED, Classe ULIS... Il faut que ce soit géré de façon à ce que l'élève ait une classe de référence, un emploi du temps bien établi pour ses sorties de classe et que cela ait un effet coup de pouce et non stigmatisant avec un enseignant ressource conscient de la réalité qui établisse des groupes de besoin et non la mise en place d'une classe décrochée qui a un fonctionnement à part entière".

C'est d'ailleurs ce que le directeur (E4) plutôt favorable à une prise en charge en classe, tente de mettre en œuvre avec son dispositif "Avançons ensemble" de façon ponctuelle : "L'enseignante référente décide de sortir les élèves à besoins éducatifs

particuliers lorsqu'elle rencontre le même type de besoin sur d'autres classes du même niveau. C'est un groupe de besoin et elle tente de répondre aux besoins qui semblent communs”.

Concernant les sorties de classe, à l'écoute des différents acteurs, on peut dire que l'externalisation est à limiter pour éviter de faire de l'intégration plutôt que de l'inclusion, toutefois, il semblerait que la différenciation au sein de la classe pour certains élèves, en fonction de leurs difficultés, soit difficile et qu'on ne peut pour l'instant rejeter l'option de les regrouper par petits groupes de remédiation selon les besoins communs sur un temps court et limité.

La différenciation lacunaire : manque de confiance ou de compétences ?

Le besoin de différenciation pédagogique au sein des classes pour l'ensemble des élèves n'est pas un sujet qui fait débat, tous s'entendent, elle est indispensable pour gérer l'hétérogénéité et faire avancer chaque élève.

Néanmoins, le constat actuel fait par les cadres dirigeants des EFE diffère.

Le chef de secteur (E1) expose les conséquences de l'ancienne politique d'excellence des EFE, dénonçant un manque de pratique de la différenciation depuis ces dernières années et mettant les enseignants en difficulté concernant l'inclusion : “À l'étranger, ce n'est pas une politique d'excellence mais d'élitisme , donc on a sélectionné les meilleurs, ce qui fait qu'on a atrophié les muscles pédagogiques des enseignants de ces lycées puisqu'on avait les meilleurs, donc c'est plus facile, en revanche, ça tombe, on devient de moins en moins musclé, et quand il arrive un élève un petit peu différent ou extraordinaire, il n'y a plus de muscles”.

L'inspecteur ASH (E2) reste confiant sur les capacités des enseignants à gérer l'hétérogénéité en précisant que dans 90% des situations, les enseignants ont déjà des réponses et des propositions pédagogiques adaptées mais que pour les 10% restant, il va falloir de la volonté, de la recherche, du travail en équipe, des prises d'initiatives et surtout des essais : “Il ne faut pas faire croire aux enseignants ordinaires qu'ils sont incompetents, pas du tout, 90 fois sur 100 , ils ont déjà des bonnes réponses s'ils essayent de différencier tels des artisans et 10 fois sur 100, il faut gratter un peu en interrogeant les parents, les enseignants spécialisés, en

faisant des lectures, en demandant au gamin lui même, en se rappelant tel ou tel dispositif qui avait été mis en place pour un autre élève et 1 fois sur 100, on atteint son seuil d'incompétence et il faut l'accepter. Ce qui est plus difficile”.

Ces deux points de vue semblent s'opposer avec pour l'un la conviction que “les muscles pédagogiques” des enseignants sont atrophiés et l'autre la croyance que dans la plupart des cas, les enseignants, experts de leur classe ont les réponses pédagogiques adaptées.

Le fossé entre ces deux affirmations pourrait être le manque de confiance qu'ont certains enseignants en leurs compétences, ainsi externaliser serait non pas se défausser d'un élève en difficulté mais compenser avec un intervenant extérieur qu'on juge plus compétent pour accompagner cet élève. C'est ce que pense le directeur (E4) en parlant de “logique de compensation”.

Du point de vue des enseignants, des évolutions ont été constaté et ceux-ci voient positivement la mise en place de dispositifs avec des enseignants référents (E9) : “De réelles évolutions en termes d'inclusion, avant il y avait très peu de différenciation et aujourd'hui de plus en plus, il y a même une personne référente qui coordonne le dispositif appelé “Avançons ensemble”. Pour la coordinatrice (E6), c'est une solution intermédiaire mais ce n'est pas suffisant, le risque étant d'intégrer et non inclure, en privant l'élève de l'interaction de la classe et le reste de la classe des outils créés par l'enseignante référente :” C'est vraiment prendre la classe dans son ensemble parce que même si j'adapte c'est obligé de servir à tout le monde. il y a un mode de fonctionnement dans la classe grâce à ses enfants là qui fait que c'est extraordinaire, c'est indispensable. Et les mettre dans une classe à part c'est de l'intégration oui on les intègre dans l'école mais on ne les inclut pas “

En croisant ces points de vue et en relevant les difficultés de part et d'autre, afin de faire émerger une organisation pérenne permettant aux enseignants de découvrir davantage d'outils de différenciation et de se faire confiance, la co intervention semblerait une approche intéressante pour aboutir à une différenciation efficace.

Les outils de différenciation pour inclure

La différenciation est jugée comme indispensable pour accompagner chaque élève dans sa différence et le faire progresser individuellement au sein du groupe, comme

le dit l'inspectrice (E3) "la question de la différenciation pédagogique et c'est le cœur du métier et celui-ci on ne peut l'apprendre qu'en faisant du "pratico-pratique" et de la discussion sur de la façon de faire", ou le chef de secteur (E1) : "Qui dit élèves à besoins éducatifs particuliers dit différenciation de la pédagogie".

Lorsqu'on demande aux enseignants ce qui leur pose le plus de difficulté, pour beaucoup, c'est différencier (E10) : "Mon plus grand défi au quotidien est la différenciation et la gestion de l'hétérogénéité.

E (11) : "Lorsque tu prépares une activité, tu penses à la remédiation.

La différenciation en amont serait idéale mais pour ça le groupe classe n'est pas toujours simple. Nos demi-groupes ne sont pas toujours efficaces et ne permettent pas la remédiation immédiate".

Cette enseignante pense à la différenciation en amont mais avoue avoir du mal à la mettre en place. Une autre enseignante (E9) n'estime pas avoir les outils pour certains élèves : " pour les élèves difficilement détectables, c'est plus difficile, c'est moins efficace, on a pas encore les outils pour les accompagner".

Il est vrai que individualiser le travail de chaque élève de la classe tout en gardant des projets et des activités collectives n'est pas si aisé et requiert de l'expérience, si le concept semble le plus adapté en pratique il s'avère complexe et coûteux en temps et en préparation de classe. De plus, même avec une envie forte de l'enseignant, parfois, celui-ci n'y parvient pas tant la tâche est complexe. Comme le dit justement l'inspecteur ASH (E2) : "Accompagner la complexité d'une classe avec 25 élèves complètement différents, c'est une performance intellectuelle qui n'est pas donnée à tous, parce qu'on ne va pas essayer de trouver tout ce qui se ressemble dans nos différents élèves et leur donner une soupe commune. Mais je reviens à ma petite section de maternelle, si d'emblée, on comprend qu'il y a 25 individus totalement différents car éduqués différemment chez eux, qui fonctionnent différemment, on embrasse l'étrangeté".

Les enseignants nous ont partagé leur façon de différencier et ce qu'ils mettaient en place :

La coordinatrice inclusion (E6) évoque les possibilités à son niveau : "Ca peut être des aménagements simplement d'un point de vue matériel, des aménagements de l'espace de la classe sur la disposition des tables dans la classe. On voit ceux qui travaillent en ateliers aussi, ce qui est très porteur pour des enfants particuliers".

Le travail en ateliers est repris par une autre enseignante (E10) comme outil qui en précise : “Apprendre à travailler ensemble et à mobiliser leur capacité de réflexion”. Une autre (E11) évoque également cette façon d’enseigner un peu moins frontale mais déplore le manque de temps pour travailler en équipe : “une pédagogie coopérative avec les élèves , pas forcément frontale, une pédagogie du projet . Ce qui demande un travail d’équipe et du travail supplémentaire”.

L’enseignante (E9) la plus expérimentée et celle s’estimant avoir été bien formée à l’époque grâce à son expérience de terrain, évoque cette zone proximale de développement de Vygotski abordée dans la partie littéraire de notre étude. Ses connaissances psychopédagogiques semblent plus affinées et son expérience lui permet d’avoir beaucoup plus d’outils de différenciation qui lui viennent spontanément en tête lors de l’interview : “Il faut faire des groupes de besoin , des ateliers , proposer différentes possibilités, tutorats , encourager l’apprentissage horizontal, la manipulation, faire plans de travail , travailler au rythme de l’élève, faire des contrats de travail, mettre à disposition du matériel, des activités dans des coins, un affichage évolutif, des aides individuelles, des outils posés sur la table, une police d’écriture pour tous (opendys), agrandir des supports, mettre des couleurs, passer des consignes différentes et aussi à l’oral, être mobile dans la classe , encourager et valoriser les élèves”.

L’enseignante (E11) résume en disant que “tout doit être mis en place en termes de différenciation : les outils, les supports, la police d’écriture, les affichages...”.

Les propositions semblent être partagées par ceux qu’on pourrait qualifier “d’experts”, l’inspecteur ASH (E2) , parle d’ateliers également, de contrats différents dans le cadre d’un projet commun afin de favoriser la coopération : “plus on est dans une animation coopérative de la classe, plus c’est facile pour un enseignant d’apporter les bonnes médiations et plus il devient expert en différenciation pédagogique”. Pour lui, les enseignants devraient s’inspirer de la pédagogie de maternelle. Propos entièrement partagé par l’inspectrice de zone (E3)qui valorise ce travail de remédiation en amont favorisé par les espaces en maternelle : “Les enseignants tributaires du fonctionnement de la maternelle doivent aménager des espaces ce qui permet une meilleure gestion de l’hétérogénéité (...)L’aménagement prend en compte les différences, ainsi il est moins question de remédiation mais plutôt avoir un temps d’avance, faire en amont pour donner aux élèves un coup

d'avance et leur donner la possibilité de faire et de réussir l'activité".

Pour elle, il faut savoir " se libérer du temps pour observer" afin de choisir les meilleures variables didactiques.

Toutefois, du côté enseignant, on déplore justement un manque de temps, comme le souligne une enseignante (E10) : "Il faudrait davantage de moments pour différencier. Les programmes sont denses et l'on a pas le temps dont ont besoin les élèves. C'est difficile de répondre aux exigences institutionnelles en respectant les besoins des élèves". Une autre enseignante (E9) évoque aussi une incompatibilité entre les demandes institutionnelles, la pédagogie à mettre en oeuvre pour accueillir l'hétérogénéité et la méconnaissance de l'évolution pédagogique nécessaire : " Le statut de l'erreur est un problème , c'est lié aux attentes de la famille (on l'a vu avec l'Enseignement à distance) et à l'institution (les évaluations) , les parents sont confrontés à leur connaissance du système. L'institution voudrait que l'on valorise le statut de l'erreur sans laisser le temps (les évaluations , les programmes) l'erreur c'est un processus de macération qui demande du temps.

Concernant les évaluations et le statut de l'erreur, une de ces collègues partage ce point de vue (E11) : "Notre système d'évaluation actuel n'est , selon moi, pas adapté aux élèves à besoins éducatifs particuliers (EBEP)". Un autre enseignant, aussi maître formateur (E5) posera même cette question : "Comment faire pour respecter les besoins de l'enfant le peu de liberté ". Pour lui, il n'y a pas vraiment de liberté pédagogique mais plutôt "une liberté dans les obligations".

Néanmoins, les enseignants doivent réussir malgré, selon eux, un manque d'outils et de temps à inclure chaque élève car cette compétence est l'une de celle évaluée par les supérieurs hiérarchiques. Lorsqu'on pose la question des points observés lors de visites de classe, l'inspecteur ASH mentionne évidemment les outils mis à disposition des élèves mais la façon dont les EBEP sont valorisé : " L'entrée en classe est fondamentale. La disposition des places est très éloquente: quand l'élève est isolé , on se rend compte que l'enseignant ne peut pas faire autrement qu'en l'isolant (...)L'interaction qu'un élève, réputé en difficultés, aura avec un enseignant ou ses copains, est un autre caractère important. ça montre que l'enseignant en a envie. (...)les mots utilisés sont très intéressants au niveau linguistique.Quand on dit "gérer", ça veut dire qu'il y a une contrainte, le vocabulaire utilisé voyez: "prise en charge" ça veut dire : un poids..." (...) *Étonnamment, les meilleurs enseignants sont*

toujours surpris par la qualité des classes qu'ils ont toujours eues. C'est un indicateur intéressant. Alors qu'un enseignant qui est dépassé, il va se plaindre".

La pédagogie différenciée doit également être visible à l'échelle de l'établissement et sur le long terme par : (E2) "des raccourcissements de cycle extraordinaires, pour des élèves extraordinaires , mais pas des raccourcissements de confort,(...)Un élève accompagné par un RASED, ça doit être sur un temps déterminé, une période, deux période, mais ça ne doit pas être sur un ou deux ans. Ca veut dire sinon que la partie faite en classe n'est pas adaptée".

(E4) : "Poser un accompagnement "sur la durée c'est-à-dire que je n'estime pas qu'on pourra régler son problème sur une seule année scolaire lorsque les difficultés persistent. Par conséquent, c'est un accompagnement au long terme qui est nécessaire pour moi" .

(E5) : "Par la formation de enseignants , On doit arriver à une cohérence entre les enseignants ,à de la coanimation, à des projets de classe , de niveaux" . L'inclusion c'est aussi l'inclusion des profs, il faut ouvrir les classes pour échanger sur les pratiques".

Par conséquent, différencier sa pédagogie se fait à l'échelle d'une classe, en équipe et sur le long terme, avec des outils, du temps et une valorisation de la différence. Même si tous s'entendent sur les moyens à mettre en oeuvre, tous n'estiment pas les avoir pour mener à bien cet accompagnement de chacun.

Chapitre 10 : La formation, un continuum nécessaire tout au long de la vie

Comme nous l'avons vu dans une première partie plus théorique, la législation en termes d'inclusion n'est pas nouvelle. À l'heure actuelle, tout enseignant français qu'il exerce dans la métropole ou à l'étranger doit inclure chaque élève au sein de sa classe et répondre à ses besoins ou l'orienter vers la structure la mieux adaptée si son handicap ne relève pas d'une école dite ordinaire. On peut donc attendre de l'institution qu'elle ait eu le temps, depuis 2005, de s'organiser afin de proposer aux étudiants débutants une formation de qualité pour inclure mais aussi qu'elle ait via la

formation continue spécialisé les enseignants français de métropole ou ceux des EFE étant donné que les élèves aux besoins éducatifs particuliers et en situation de handicap sont déjà scolarisés au sein de nos établissements depuis de nombreuses années. Ce chef de secteur (E1) donne le ton : “ la formation et le recrutement sont deux entrées nécessaires, indispensables pour davantage d’inclusion. Maintenant cela nécessite une prise de conscience, un bouleversement des pratiques”. Nous verrons donc dans cette partie au travers du prisme de nos quelques interviewés si la formation permet à ceux-ci d’inclure sereinement ces élèves dans leurs classes.

Repenser la formation initiale

Alors qu’on les interroge sur la formation initiale, voici quelques-unes de leurs réponses:

E1(chef de secteur) : “Je pense que tout se joue sur la formation des personnels” (...). Le jeune enseignant d'aujourd'hui qui a eu le CRPE où le jeune enseignant du second degré qui a eu le CAPES ou l'AGREG, il devrait être formé à l'accueil des élèves à besoins éducatifs particuliers, à la pédagogie différenciée, lui, ça devrait être dans sa formation initiale! “.

“Je ne crois pas que la maîtrise ait fait avancer les choses au niveau des professeurs”.

E2 (inspecteur) : “Pour penser la formation, on doit favoriser la montée en compétences des enseignants ordinaires en différenciation pédagogique et les outiller pour qu’ils se fassent confiance”.

E4 (directeur): “c'est une formation théorique qui se base sur un modèle standard mais qui n'investit pas le champ de l'inclusion (...) Je pense qu'ils peuvent s'apercevoir qu'une différenciation est nécessaire mais les réactions qu'ils ont au regard de l'inclusion montrent qu'ils sont dans ce domaine complètement démunis. En tout cas, au début de leur carrière”.

E5 (directrice) : Il y a un problème de formation , certains ne sont pas formés à la différenciation et se sentent démunis.

E8 (enseignant EMFE) : La formation reçue n'a eu aucune influence, je me suis autoformé .

C'est important, de garder un pied dans le métier, de rester pilote de la classe pour former les futurs enseignants en restant connecté au terrain.

E9 (enseignante PE) : “Je pense qu'actuellement la formation est trop théorique et pas assez pratique.

Il serait intéressant par exemple de suivre des élèves repérés avec un trouble sur un an , les aménagements, comment se fait l'équipe, presque comme un documentaire (ça ferait moins peur d'accueillir ces enfants et ainsi on comprendrait mieux leur fonctionnement. Il nous faudrait aussi pour les détecter des outils concrets.

Il faudrait plus de concret, moins de théorie et plus de terrain car elle est souvent inadaptée à la mise en situation en classe.

Par la visite de classes , d'observations , de visites des classes d'inclusion , des maîtresses qui accueilleraient des profils particuliers par partage”.

E11 : “Le manque de connaissances des différents troubles,il est très difficile pour moi de jongler entre les EBEP et les autres”.

A lecture de ces témoignages, qu'ils soient d'enseignants, de directeurs, d'inspecteurs ou même chef de secteur, on peut extraire une pensée commune que la formation initiale est à l'heure actuelle trop théorique, non axée sur la pratique essentielle pour former correctement à l'inclusion, ne préparant pas assez les futurs enseignants à la différenciation pédagogique. En effet, de notre propre expérience, nous pouvons rejoindre ces propos, la différenciation est vaste et s'apprend au contact des élèves en multipliant les observations possibles.

L'inspecteur ASH (E2) va plus loin, en évoquant factuellement un manque de compétences psychopédagogiques :

“nous travaillons pas forcément ces compétences de psycho-pédagogie car on a de moins en moins d'heures dans la formation initiale. À titre indicatif, moi, quand j'ai eu

ma formation initiale en 1983, j'ai eu 200 heures de psychopédagogie et aujourd'hui à l'INSPE, il y a 6 heures. (...)

Ici, est remis en partie, en question, le contenu même de la formation universitaire.

En effet, avoir au fur et à mesure des années diminué le nombre d'heures théoriques de psychopédagogie a un impact direct sur la différenciation pédagogique. Les nouveaux enseignants sans connaître les différents fonctionnements de l'enfant et notamment ceux en difficultés ne peuvent pas réfléchir à l'aménagement de réponses adaptées à ses besoins.

Le recrutement et l'entrée dans le métier

Comme on l'a vu précédemment, certains déplorent une mastérisation qui accentue une montée en compétences disciplinaires et théoriques en laissant toujours moins de place à la pratique.

L'inspectrice (E3), propose une analyse encore plus fine du problème. Pour elle, c'est le recrutement par concours lui-même qui est à revoir, recrutant sur des connaissances théoriques à Bac + 5 sans avoir jusque là eu de cas pratiques pour s'essayer au métier. Elle dénonce même la titularisation presque automatique de tous les T2.

E3 (inspectrice) : "*Le grand drame*" de l'Education Nationale, selon elle, est la titularisation presque systématique en T2. Après l'année de T2 il faudrait deux ans d'accompagnement ou s'autoriser à mettre un avis défavorable s'il y a eu une "erreur de casting" mais la machine administrative est trop lourde.

Selon l'inspectrice, l'évaluation lors du recrutement est trop trop en termes de connaissances pédagogiques, c'est trop subjectif.

Une des erreurs est d'également avoir recruté à Bac + 5, trop de connaissances théoriques avant de s'essayer à la pratique".

D'ailleurs, nous avons fait le choix d'interroger une étudiante (E12) en master 2 à l'INSPE, même si un témoignage est loin d'être représentatif d'un collectif, toutefois, certaines de ses réponses rejoignent quelque peu celles des autres interviewés, elle évoque le manque de pratique, de pédagogie et de didactique : "La première année est essentiellement théorique à revoir le contenu des disciplines comme le français,

les mathématiques... Les épreuves, seul un tiers de la note est sur de la didactique et de la pédagogie". Selon elle : " Les étudiants apprennent essentiellement sur le terrain et c'est malheureusement une formation essentiellement universitaire qui est décrochée de ce qui se passe sur le terrain". Elle critique également la variété des différenciations proposées : "On nous propose juste de mettre un texte à trous lorsque l'élève est en difficultés" et le peu de place à l'inclusion en formation: "L'inclusion, je ne savais pas vraiment ce que c'était avant de faire mon mémoire". De plus, elle aborde un point non évoqué jusque là : "Il y en a pas mal d'ailleurs qui abandonnent à ce moment-là (...) leur objectif était d'avoir le concours qui pour moi n'a pas de sens et ce n'est pas révélateur des capacités pour faire ce métier".

Ses propos semblent être partagés sur certains points par le chef de secteur (E1) et l'inspecteur (E2).

E1 : "Aujourd'hui cela a encore un peu évolué par rapport à mon époque mais soyons très honnête, le recrutement est basé à 90 % sur ta performance académique".

E4 (directeur) : "le bon recrutement ce serait peut-être de voir la personne en situation de classe pour pouvoir jauger de ses qualités humaines et professionnelles".

E2 : " Si on peut recruter des gens qui ont une sensibilité à la chance que représente l'hétérogénéité, il faut commencer par ceux-là. Ceux qui n'ont pas encore fait ce parcours, il y en a deux : certains sont incurables, il ne faut pas les prendre, d'autres sont adaptables, ceux-là on peut les former (...) C'est un concours, donc, certains parviennent à duper les jurys (...) Alors on essayera de les virer mais c'est très difficile"

Cet inspecteur apporte une subtilité intéressante en parlant de "sensibilité" à l'inclusion. En effet, il semble évident que des compétences psychosociales, telles que l'empathie, la tolérance, le respect et bien d'autres soient nécessaires pour accompagner la diversité des élèves. Le concours tel qu'il est constitué à l'heure actuelle permet-il ce repérage de compétences? Le CRPE actuel, comme l'ont souligné les personnes entretenues, vérifie jusqu'à aujourd'hui des compétences disciplinaires.

La directrice (E5) qui, à l'étranger, maîtrise son recrutement, parle elle aussi de pratique pour recruter :

Je pense qu'il y a aussi un problème de contrôle et d'accompagnement.

Le meilleur des recrutements , c'est de mettre la personne sur le terrain pendant 48H afin de voir ses aptitudes et juger si on la recrute ou pas et si potentiellement on la forme davantage." Nous reviendrons plus tard sur ce pilotage.

Pour revenir au terrain, l'expérience de cette enseignante expérimentée (E9) est intéressante :

"C'est le terrain avec les multiples niveaux qui m'a vraiment formé . J'ai eu mon concours sur liste complémentaire ce qui a rendu effective la deuxième année de formation car j'avais de réelles questions de terrain". (...)

" Il y a 20 ans, j'ai eu une bonne formation avec beaucoup d'intervenants instruits sur le terrain, maîtres formateurs de terrain et déchargés pour venir former à l'IUFM. Ce sont ces personnes connectées à la réalité de la classe qui m'ont le plus appris".
Ce qui illustre bien le ressenti général qu'avant le concours, il devrait y avoir plus de situations de terrain afin de préparer les enseignants à la diversité et à la différenciation pédagogique.

La politique inclusive menée vient réinterroger tout le processus de formation des enseignants. Différencier sa pédagogie, demande de passer du transmissif à un groupe à la prise en compte de chaque élève dans son individualité. Pour se faire, la formation doit proposer beaucoup plus d'observations, de situations professionnelles et de rencontres avec des personnes du terrain.

E3 (l'inspectrice) : "Il faudrait aussi réinterroger les deux années post concours et les inscrire dans un vrai parcours de formation. Une formation qui serait faite par les pairs par imprégnation avec des analyses de situations professionnelles par exemple.

Cette imprégnation doit être accompagnée de vrais modules de posture professionnelle pour avoir un discours professionnel face aux familles car beaucoup d'enseignants ne se définissent pas comme de vrais professionnels face à des parents critiques".

Effectivement être enseignant suppose une posture qui s'apprend un minimum à défaut de s'acquérir avec l'expérience, comme le mentionne cette enseignante (E9) :
"Au début de ma carrière car j'étais confrontée à des problèmes de discipline, je n'ai

pas réussi à gérer des cas difficiles , particulièrement les premières années ,faute d'expérience”.

Nous n'avançons rien de nouveau, si nous évoquons ici que de nombreux enseignants sans réelle connaissance pratique du terrain débutent souvent dans des écoles difficiles où l'hétérogénéité est grande et demande beaucoup de différenciation pour inclure les élèves en difficultés.

E4 (directeur) : “Au niveau professionnel j'ai commencé dans des réseaux d'éducation prioritaire, parce que j'étais probablement un jeune enseignant et que d'autres ne souhaitaient pas ce type de poste”.

J'ai ensuite travaillé dans des écoles souvent en réseau d'éducation prioritaire”.

L'enseignant EMFE (E8) partant du même constat pense que des solutions financières mais aussi structurelles pourraient être apportées :

“La première chose , mettre les personnels expérimentés où il faut, il y a des besoins avec un système de primes. Puis, un réel tutorat doit se mettre en place entre enseignants expérimentés et débutants, entre élèves EBEP et ordinaires, tout simplement faire un parallèle avec la société , des aides sont accordées pour soutenir les personnes rencontrant diverses difficultés. Il faut donc une école à l'image de la société”.

Cet enseignant n'est pas le seul à évoquer des problèmes structurels, le directeur (E4) pense que “C'est un métier de passion et de vocation mais les structures qu'on lui apporte depuis plusieurs années tendent à ralentir les élans humains et pédagogiques, qui sont ceux d'un enseignant en début de carrière”.

Palier aux besoins avec les cellules de formation continue

A l'étranger comme en France, les enseignants ont des heures de formation continue. Comme nous l'avons vu dans la partie de littérature, selon des résultats d'enquêtes, beaucoup se plaignent que les formations proposées soient souvent déconnectées de leurs besoins.

Un enseignant, ancien conseiller pédagogique (E8) en France nous livre ce propos : “Les enseignants font remonter leurs besoins mais l'institution fait des propositions

de formation en fonction des demandes institutionnelles.

La formation continue est pilotée de trop haut .

Par exemple, si une étude fait remonter des résultats moyens sur les compétences orales, la consigne du haut sera de proposer des formations sur l'oral et c'est désormais malheureusement l'actualité qui pilote ce qui se passe dans les classes. L'inspecteur va tenter de rejoindre les directives avec les besoins réels .

Le système ne permet pas une corrélation entre les besoins et les propositions”.

Ce chef de secteur (E1) explique ainsi comment la formation à l'étranger doit s'adapter: “Exporter à l'étranger un plan de formation qui soit à la fois respectueux des orientations du ministère français de l'éducation nationale mais aussi adapté au contexte local. Parce que tu es obligé d'avoir les deux dès l'instant que tu accompagnes ces enseignants dans chaque établissement scolaire, tu as une cellule de formation continue”.

Dans les établissements français de l'étranger, celle-ci diffère comme nous l'explique cet inspecteur (E2) : Dans chaque établissement existe une cellule de formation avec le chef d'établissement , enseignants, représentants qui vont déterminer qui partira en stage sur la base de quels critères. Ainsi les formations proposées l'année suivante sont au plus proche des besoins formulées par les équipes comme l'évoque ce directeur (E4) : “les cellules de formation continue peuvent proposer des besoins en formation qui sont relayés, tant que faire se peut, par le bureau de la formation. Par conséquent, une formation qui aurait été demandée peut être dispensée d'une année sur l'autre. Cela donne pour moi une réalité aux besoins des enseignants et une légitimité à la formation qui est proposée par conséquent”.

Ce sont des formations de “3 jours, donc 18 heures, aujourd'hui sur les formats en distanciel on est sur des protocoles en termes horaires équivalents sauf qu'on les espace”.

De plus, lors des retours dans les équipes, des temps sont prévus et obligatoires pour que les personnes parties en stage restituent l'essentiel de ce qu'elles ont appris à l'équipe afin d'en faire profiter le plus d'enseignants possibles (celles-ci se déroulant souvent dans un autre établissement et sur les heures d'enseignement.

E2 (inspecteur) : Il y aura un effet de “démultiplication” . Ce stagiaire ne va pas pouvoir décrire toutes les heures qu'il a vécues mais au moins quelques éléments

phares qu'il va pouvoir véhiculer à son équipe, donner des astuces qu'il aura entendues lors de cette démultiplication. c'est vraiment la stratégie de chaque établissement (...) Donc chacun va envoyer les gens les plus intéressés mais peut-être aussi les gens qui en ont beaucoup besoin (...)C'est la cellule de formation qui va le proposer ou l'envoyer pour aider cet enseignant ou amener à aider les autres enseignants".

En plus de ces formations ponctuelles, les établissements ont eux même les moyens de réajuster les besoins en formation. En effet, les deux établissements en question dont sont issus les enseignants et les directeurs ont évoqué la présence d'une formatrice ou d'un EMFE au sein de l'établissement qui proposent des animations pédagogiques en fonction des besoins mais aussi des suivis individualisés pour les enseignants en ayant besoin. Grâce à un pilotage de proximité, des formations sur mesure avec l'IEN ou le conseiller pédagogique peuvent s'organiser à la demande des équipes de direction.

E4 (directeur) : "Cette formation peut être de proximité car nous avons une enseignante maître formatrice sur l'île qui peut répondre par le biais d'animations pédagogiques ou de formation individualisée".

E1(chef de secteur) : " Il y a aussi un autre volet: c'est que si je ne trouve pas dans ce que me propose la zone de formation des stages dont j'ai besoin alors je fabrique avec l'EMFE, le CPAIEN , l' IA IPR référent, le stage qui va venir sur mesure pour mon établissement par rapport à la problématique de formation qui est la mienne".

E2 (inspecteur) : "ça se passe par l'animation pédagogique, si à priori, si on peut avoir un discours déclencheur ça peut être les "IEN" qui vont faire une animation pédagogique pour toute l'équipe sur l'inclusion scolaire et sur les différenciations pédagogiques au service de tous les élèves finalement. Cela peut être une entame et ensuite les gens qui sont plus intéressés peuvent aller dans ces stages qui vont être un peu plus précis".

E5 (directrice) : “formation de zone à l’inclusion, formation interne par la conseillère pédagogique, par la formation entre pairs et autoformation et par les échanges de pratique tous les jours”.

Ainsi le choix qui a été fait, dans cette zone de L’AEFE et dans les deux établissements sondés, est de ne pas faire une formation à la différenciation pédagogique et à l’inclusion mais bien de l’intégrer à toutes les formations comme le mentionne l’inspectrice de zone (E3) :

“Ne pas faire de la différenciation une formation à part entière mais l’inclure dans toutes les formations car chaque compétence travaillée, chaque séance préparée doit être pensée en fonction de chaque élève, ainsi la différenciation n’est pas une activité décrochée mais bien intrinsèque à chaque acte pédagogique et éducatif. C’est pourquoi la différenciation pédagogique nécessaire à une inclusion réussie est discutée, présentée, étayée dans tous les modules de formation”.

Le retour fait par les enseignants lors des entretiens coïncide bien et semble répondre à leurs besoins.

E9 (enseignante) : Un soutien institutionnel par des formations de zone régulières qui m’ont permis de mettre en place de nouvelles pratiques, les visites formelles et informelles aident aussi.

E10 (enseignante) : L’institution fournit les ressources et le soutien via les formations de zone et la formation T1/T2 suivie sur deux ans pour l’entrée des locaux dans le métier. Nous avons en plus la chance d’avoir une formation en interne et une conseillère pédagogique qui nous suit de façon hebdomadaire, je ne me sens pas seule et je trouve auprès d’elle, de la directrice et des collègues, toujours réponses à mes questions”.

L’autoformation et le développement personnel

Au-delà de la formation continue, l’autoformation est un terme souvent revenu lors des entretiens. L’enseignement étant un métier au contact de l’humain, il nécessite une bonne connaissance de soi et un développement professionnel et personnel

constant afin d'accompagner au mieux les nouvelles générations tout en restant connecté aux mutations de notre société qui change vite. Nombreux sont ceux à avoir suivi des formations parallèles pour faire évoluer leur pratique ou souhaitent en suivre à l'avenir.

E4 (directeur) : "j'ai entamé une formation chaque année en plus de mon travail. Cela a commencé par la formation de maître formateur, puis une licence de français langue étrangère, puis des formations au niveau de la langue espagnol durant mon séjour à Saint Domingue puis une formation d'informatique et depuis 2 ans une formation plus générale, un master sur la responsabilité des établissements éducatifs dispensé par l' Université de Bretagne".

E5 (directrice) : "Mes intérêts particuliers liés à la profession : l'inclusion, la communication et le collaboratif. On ne peut pas travailler seul, il faut davantage travailler en équipes (...) j'ai donc fait un master sur la responsabilité des établissements éducatifs et j'ai suivi un coaching en communication".

E8 (enseignant EMFE) : "Les ressources oui, elles sont toutes existantes mais il faut aller les chercher et sortir absolument du cadre de formation. Le monde d'aujourd'hui nous permet d'avoir accès à de nombreuses ressources mais il faut savoir trier, juger la valeur , valider... Et rester critique surtout par rapport à internet (Y a t-il derrière une validation scientifique ou pas). Je ne suis pas un spécialiste de l'inclusion et de la différenciation mais je forme pour faire évoluer mon enseignement".

E9 (enseignante) : j'aimerais suivre une formation sur la pédagogie positive.

En ce qui concerne l'inclusion, cela va aussi passer par le développement personnel, l'inclusion permet une meilleure connaissance de soi en ce qu'elle réveille en nous comme valeurs et dans l'envie d'accompagner chacun dans sa différence, elle nous confronte également en nous montrant nos limites.

L'étudiante de l'INSPE En cela, elle nécessite une confiance en soi et en ses capacités à trouver des solutions sans se remettre en cause personnellement. Il faudra donc sur le terrain avoir été en difficulté face à un élève à inclure pour chercher à se former afin de trouver des solutions concrètes dans notre quotidien d'enseignant .

E4 (directeur) : "Il s'agit essentiellement d'une question de contexte. Il est nécessaire d'être confronté à l'inclusion pour entamer une démarche de réflexion et

la motivation de trouver les réponses. Ce sont les deux éléments qui font que l'on s'intéresse à l'inclusion, en mon sens".

La formation par les pairs

La formation par les pairs permet de valoriser les pratiques des uns et des autres mais surtout d'échanger et de transmettre des savoirs informels acquis par l'expérience. Ainsi par les échanges, les conversations, les concertations, les enseignants entre eux peuvent trouver des solutions aux problèmes rencontrés avec leurs élèves en mettant en pratique ce qu'un de leur collègue aurait déjà essayé voir même faire émerger une proposition ou une solution ensemble grâce au dialogue. Cette démarche d'apprentissage va être proposée et encouragée lors de formations animées par les inspecteurs ou les conseillers pédagogiques. L'IEN ASH (E2) avoue favoriser cette pratique en formation par l'intermédiaire d'études de cas :

"Dans les formations ce qu'on fait ce sont des études de cas avec les groupes d'analyses de situation éducatives . L'enseignant expose et les autres essayent de décrire la situation, de comprendre comment elle fonctionne et ensuite faire des hypothèses. le but de cet exercice est de montrer aux enseignants qui sont là qu'il n'y a pas de solutions miracles , qu'il y a juste des réponses hypothétiques apportées par des collègues, des parents , par les élèves eux-mêmes , par des soignants, et ces réponses-là ,l'enseignant lui va les récupérer et les métaboliser pour faire des tentatives et peut-être trouver des solutions, peut-être, et souvent il en trouvera grâce à cette réflexion largement plus intelligente que tout seul".

Cette méthode incite à chercher, à montrer qu'il n'existe pas une solution mais qu'il faut tenter des approches jusqu'à trouver celle qui conviendra à l'élève en question. Mais surtout, elle encourage à travailler ensemble pour montrer que ce n'est pas une histoire de compétences et que de facto l'intelligence collective est plus riche.

Certains directeurs favorisent le partage des pratiques lors des heures de réunions hebdomadaires, E4 : "les concertations entre enseignants permettent de faire découvrir aux autres membres de l'équipe des pratiques professionnelles qui sont restées jusque là dans la classe" (...) Les échanges entre pairs sont pour moi au cœur de la formation continue. Je me charge de les provoquer le plus régulièrement

possible en proposant des ateliers qui sont dirigés par les enseignants”. Ce directeur repère les forces de ses enseignants lors de ses visites et les encourage à les partager au collègues lors de réunions sous forme de petits ateliers. On peut imaginer que ce choix pédagogique du petit groupe est pour que l’enseignant se sente davantage en confiance et non face au groupe entier d’enseignants.

Chapitre 11 : Le collectif au service de l’inclusion

Dans ce chapitre, nous souhaitons mettre en évidence l’importance du collectif. Même si la formation et des connaissances solides sont indispensables à l’accueil de tous les élèves afin de proposer des situations pédagogiques de qualité qui permettent à tous de progresser, les compétences didactiques ne semblent pas suffire. Pour que l’école soit inclusive, cela doit être l’affaire de toute une équipe. En effet, c’est avant tout une philosophie sociétale qui ne peut se faire dans une classe selon les bonnes volontés d’un enseignant, l’inclusion doit se faire à l’échelle de l’école et même en dehors de ses murs avec toute l’équipe éducative qui entoure l’enfant, les parents, les AVS, les thérapeutes... Avant de détailler en sous-parties ces points indispensables, nous avons relevé le propos de cet enseignant EMFE (E8) qui résume assez bien notre propos :

“ L’échelle de l’inclusion ne peut être pensée au niveau de l’enseignant mais au niveau de l’école, de l’équipe. Il faut que ce soit très guidé avec une formation très exigeante . Il ne faut pas qu’il y ait d’interprétations sur la mise en œuvre.Co construire l’inclusion.

Ce qui implique tout le monde , les parents, les thérapeutes qui vont travailler autour de l’enfant”.

E2 (inspecteur) :” C’est important de dire à un enseignant ordinaire avec un élève extraordinaire qu’il n’est pas tout seul, c’est l’affaire de l’équipe, de l’école, des parents, des soignants et de l’aide humaine... Toutes ces personnes doivent coopérer pour réussir l’inclusion scolaire”.

Pour impulser cette politique d’établissement, les entretiens font émerger la nécessité d’un leadership de proximité qui viendrait impulser, motiver, coordonner la politique inclusive de l’école.

L'inclusion, la responsabilité de toute l'équipe

Dans les entretiens menés, les personnes interrogées ne semblent pas aller contre ce postulat qui serait de dire que l'inclusion est un projet d'équipe. Toutefois, en pratique l'entreprise semble plus complexe.

À en croire ce chef de secteur (E1) en fin de carrière, qui a visité de nombreuses écoles en France et à travers le monde, une politique inclusive à l'échelle de l'école est rare : “ Je n'ai jamais trouvé d'établissement où on pratique vraiment l'inclusion. Tu vas avoir des pôles d'enseignants qui vont la pratiquer ponctuellement dans leur classe. Mais de là à dire que c'est une politique d'établissement, je n'ai jamais trouvé (...) toute l'équipe qui partage les mêmes objectifs par rapport à l'inclusion scolaire. C'est un peu le scénario idyllique. Tu ne vas pas le rencontrer souvent dans le monde celui-là” .

Nous pouvons donc imaginer que ce travail inclusif d'équipe ne se fait pas naturellement et doit être impulsé, soutenu, guidé et balisé par des outils.

Le témoignage de la coordinatrice inclusion (E6) vient appuyer le propos du chef de secteur en montrant que la tâche est périlleuse :

“Il y a 5 ans, nous avons mis en place le dispositif “Avançons ensemble” qui a été un sacré challenge parce que ce qui est difficile c'est de pouvoir travailler avec tous les enseignants de l'école. Ce n'est pas évident parce qu'on a à faire à des caractères différents. on a affaire à des enseignants différents. Comme vous savez à Maurice il y a des locaux, des résidents , il y a ceux qui sont de la vieille école, qui enseignent depuis 35 ans”.

Il semblerait que même avec des coordonnateurs et davantage de moyens humains, l'inclusion ne fasse pas l'unanimité auprès de tous les enseignants.

Quand celle-ci parle des enseignants depuis longtemps en poste, on peut penser que les nouveaux dispositifs pédagogiques que nécessitent l'inclusion sortent certains enseignants de leur zone de confort et qu'il faille les accompagner dans cette démarche.

Une enseignante (E10) nuance : “On collabore mais on ne travaille pas ensemble, pas de préparation commune car nous n'avons pas les mêmes méthodes”, celle-ci précise que le travail d'équipe doit être mieux défini car ce qu'elle attend c'est avant tout “des conseils”.

Cet inspecteur ASH (E2) va dans ce sens, il pense qu'il faut par le travail d'équipe trouver des solutions ensemble afin que l'enseignant ne soit pas isolé et qu'il n'interprète pas ses difficultés à inclure un élève comme une zone d'incompétence : "Il faut également, lors des formations, encourager les enseignants à travailler en équipe car souvent en décrivant la situation ensemble on trouve une solution. Malheureusement, souvent quand on a un élève en situation de handicap, on se le "coltine" plutôt que d'en parler à l'équipe parce qu'on a l'impression qu'en décrivant une situation, on va révéler une incompétence".

Selon lui, une des solutions pour décharger l'enseignant qui inclut un EBEP ou un enfant en situation de handicap serait de l'inscrire dans un parcours afin de responsabiliser toute l'équipe: " Ce n'est pas de la responsabilité d'un enseignant mais de la communauté éducative et le travail d'équipe est d'autant plus important. Il faut davantage inscrire l'élève dans un parcours afin d'assurer une continuité pédagogique".

Une des enseignantes (E11) pense qu'effectivement la collaboration pourrait être améliorée par : "l'enrichissement dans les échanges de pratiques, l'allègement de la quantité de travail par la création d'une base de données communes plus riche qui permettrait d'uniformiser l'apport des savoirs et de faire profiter aux enfants de spécialistes dans plusieurs domaines".

Néanmoins, ces partages ont besoin d'être structurés et coordonnés.

Une structuration favorisant l'inclusion en équipe dans le quotidien

Comme nous l'avons eu précédemment certaines écoles afin de pouvoir rendre effective la politique inclusive développent des dispositifs de coordination et d'accompagnement. L'objectif est de faire collaborer les partenaires éducatifs, créer du lien et de la cohérence et trouver des solutions ensemble concrètement applicables sur le terrain.

Pour cette directrice (E5), " On prend en compte tous les élèves en compte, en les observant , en ayant une connaissance d'eux sur leur être et leurs capacités , nous faisons d'ailleurs un repérage à plusieurs et croisons les regards avec la référente

EBEP, les thérapeutes , la directrice et évidemment l'enseignante et les parents. Ensuite, le dispositif EBEP (enseignante référente) prend le relai : les PPRE, les bilans si nécessaires, les équipes éducatives, les outils à mettre en place, les sorties de classe si nécessaire ...”.

Dans le deuxième établissement, le directeur (E4) :“Je peux m'appuyer sur un dispositif qui s'appelle “Avançons ensemble”. Ce dispositif permet à une équipe médicale composée d'un psychologue, d'un médecin scolaire, une infirmière, et d'une enseignante qui va accompagner les élèves à besoins éducatifs particuliers. Cette équipe pluridisciplinaire travaille hebdomadairement au suivi des élèves, et à la liaison avec les enseignants et les familles”.

E6 (coordinatrice) :”c'est vraiment une équipe avec le directeur, la psychologue, le médecin scolaire, l'infirmière et moi. La psychologue est employée par l'école 2 fois par semaine, il s'agit d'un contrat sur 24 heures/semaine. Elle fait 2 jours au primaire et 2 jours au secondaire. Ce qui est intéressant c'est que les élèves qui passent chez nous au primaire ont un suivi au secondaire avec la même personne”.

Ces dispositifs qui permettent d'assurer un suivi sont mis en place grâce aux financements privés de l'école.

La fréquence semble être un prérequis nécessaire puisque abordé par différents interlocuteurs.

E5 (directrice) : Une fois toutes les trois semaines nous avons un conseil de cycle pour le suivi des EBEP”.

E11 (enseignante) : “Il n'y a pas assez de temps consacré à l'échange concernant ces élèves”.

E6 (coordinatrice) : “Avec cette équipe on se réunit une fois par semaine et on passe en revue les enfants en difficulté, la procédure c'est vraiment quand il y a un enseignant qui se retrouve en difficulté face à un élève . Malgré les efforts ou malgré ce qu'il a pu mettre en place en classe ça ne fonctionne pas (...) on en discute avec l'équipe d' “Avançons ensemble” (...) C'est beaucoup *plus léger pour certains enseignants mais, on prend une décision en équipe. Il y a des enseignants pour lesquels le directeur me dit d'y aller, de l'assister de ne pas la laisser seule*”.

Ce suivi hebdomadaire et de proximité permet de soutenir les enseignants démunis ou qui n'ont pas confiance en leur potentiel d'inclusion en les accompagnant dans la réflexion, en soutenant leurs expériences, en les valorisant et en les motivant.

Toutefois, certains enseignants pourtant enclin à l'inclusion avouent ne pas trouver le travail et le support de l'équipe qu'ils souhaiteraient.

E9 (enseignante) : Le travail d'équipe serein manque pour échanger et avancer (...) je pense qu'il faudrait donner plus de temps aux enseignants pour le travail d'équipe.

Du côté enseignant, on évoque un manque de temps pour réellement travailler ensemble et échanger et une réticence pour certains à travailler différemment.

E9 (enseignante) : "Je trouve moins ma motivation dans le travail d'équipe, je n'ai malheureusement pas forcément eu des équipes qui avaient envie ou faute de temps. Je pense également être un peu différente dans ma façon d'enseigner ce qui peut provoquer des réticences face à ma pédagogie".

L'ambition de structurer d'accompagner et d'être accompagné est noble mais pour initier un travail d'équipe, encore faudrait-il créer une ambiance propice et conviviale favorisant naturellement les échanges informels comme l'évoque l'inspectrice (E3) "La posture dans les établissements doit être repensée et incitée par des espaces conviviaux où on se sent en confiance. Réinvestir les salles des maîtres pour qu'ils redeviennent des endroits accessibles à toute l'équipe et vus comme des espaces où on mutualise les ressources, on fédère, on établit un climat scolaire convivial et serein créant ainsi une véritable communauté pédagogique".

L'importance de la collaboration ayant été soulignée à différentes reprises, voyons comment celle-ci s'opère avec les parents.

La collaboration indispensable avec les parents

La formation et le travail d'équipe au sein de l'établissement sont des pré-requis indispensables que nous avons relevés des entretiens et dont les acteurs interrogés ont conscience. Toutefois, des membres de l'équipe éducative à ne pas négliger sont les parents qui sont les premiers concernés par les difficultés rencontrées par l'enfant. L'affect que ceux-ci ont avec la situation est à considérer avec la plus grande considération afin d'en faire des partenaires et non des opposants mais surtout de les impliquer afin que ce soit un challenge à relever ensemble et non le problème de l'école. Le parent doit être un collaborateur selon ce directeur (E4) :

“C’est donc notre travail aussi de situer l’élève dans son parcours afin que le parent puisse devenir un collaborateur actif énorme et non un consommateur défiant (...)

“Je me bats souvent contre une logique de consommation et j’essaie de faire passer en avant la construction et si possible la relation”.

La posture professionnelle de l’équipe et les compétences psychosociales jouent un rôle majeur dans la relation développée avec les parents.

E4 :“ Avec l'ensemble des parents que je peux rencontrer , j’ai une écoute active et bienveillante tout en étant ferme. (...) Les problèmes de société sont ressentis au sein de l’école et les parents sont de plus en plus exigeants vis-à-vis de l’école”.

Ressenti partagé par une enseignante (E9) également “ l’attente des parents a évolué depuis mon entrée dans le métier, ils sont un peu plus exigeants”.

En effet, pour pouvoir travailler efficacement avec les parents, ces partenaires éducatifs indispensables, il s’agirait en premier lieu, selon les deux directeurs interrogés (E4 et E5), de revaloriser le statut de l’enseignant, de recréer du lien pour un partenariat efficace.

E4 :” Il s'agit de revaloriser le statut de l'enseignant souvent déprécié dans son travail et la vision de la société est de plus en plus négative vis-à-vis de la profession”.

E5 : “Il faut valoriser l'École (les enseignants, les famille , la coéducation) et créer du lien entre les gens (...) L'école Paul et Virginie est une communauté orientée sur la coéducation. Réussir avec les élèves c’est un triangle avec les parents. (...) La différence qui fait tout en primaire est l’implication de la famille et la stimulation”.

Un avis partagé par le psychologue interrogé (E7) qui pense que la douleur engendrée à la découverte d’un handicap peut être projeté sur l’équipe enseignante si tous ne travaillent pas ensemble.

“C'est vraiment la relation avec les parents, c’est à dire, le déni et la douleur autour de la différence et du handicap de ton enfant et de comment ça peut être projeté sur l’équipe thérapeutique, sur l’équipe enseignante. C’est tellement, tellement, tellement compliqué à gérer et là aussi je pense qu’ il y a vraiment des réflexions à avoir, des choses à mettre en place, des groupes de paroles, mais de telles souffrances c’est compliqué”.

Ce psychologue évoque même un outil qu’il serait intéressant de développer afin de pouvoir accompagner parents et enseignants, des groupes de parole. En effet, cette

démarche permettrait une dédramatisation pour les enseignants dans l'accompagnement mais aussi pour les parents dans l'acceptation du handicap. Certains enseignants ne se sentent pas toujours outillés pour entamer la discussion avec les parents. Comme le confie cette enseignante expérimentée (E9) "un de mes points faibles est la communication avec les parents".

Malgré ses difficultés à communiquer avec les parents, cette même enseignante (E9) souligne l'importance de cette communication afin d'accompagner l'élève. En effet, les parents restent les premiers à pouvoir nous révéler des informations essentielles sur le quotidien de l'enfant, quotidien qui peut parfois être un frein aux apprentissages.

"La difficulté que l'on peut rencontrer est que l'enfant n'a pas envie malgré la mise en place de choses, s'il n'est pas à l'écoute et dans son statut d'élève.

De parler avec la famille permet de faire évoluer les apprentissages en classe et de comprendre parfois que les besoins primaires, nécessaires aux apprentissages, ne sont pas nourris".

Sans les parents, l'enseignant se prive d'informations cruciales sur ses élèves mais aussi de partenaires. En effet, sans eux, les éventuels besoins thérapeutiques ou prises en charge nécessaires (psychomotricité, orthophonie, ergothérapie ...) ne peuvent se faire alors qu'elles sont parfois indispensables aux progrès de l'élève.

La collaboration avec les thérapeutes et les auxiliaires de vie scolaire

Lors des entretiens et de notre stage, nous avons pu constater que ces écoles de l'étranger privées de MDPH avaient besoin de l'avis de professionnels pour trouver des réponses à des problématiques rencontrées. Ces écoles ont ainsi développé des dispositifs d'inclusion comme celui nommé précédemment "Avançons ensemble" qui intègre des psychologues et des médecins aux équipes éducatives. Au sein de notre établissement, celui de notre lieu de stage, plusieurs salles sont mises gratuitement à la disposition de thérapeutes extérieurs afin d'éviter que l'enfant pris en charge ne sorte trop longtemps de la classe mais aussi pour favoriser la communication avec les enseignants et proposer des outils communs de

remédiation aux élèves. Ce dispositif mis en place a permis d'établir une collaboration plus fréquente, il nous semblait donc intéressant de recueillir l'avis d'un des psychologues (E7) avec lequel l'école Paul et Virginie travaille, lui-même convaincu du travail en équipe.

E7 : "J'apprends mon travail en équipe: psychologues, ergothérapeutes, psychomotriciens, orthophonistes (...) On est tellement plus précis et justes dans nos analyses, dans nos recommandations quand on travaille en équipe . (...) Avant quand je travaillais seul, je faisais attention, il y avait des doutes mais quand on travaille en équipe il y a rarement de « je sais pas », ça arrive de collaborer avec des écoles comme la vôtre mais c'est pas régulier. Pourtant moi je suis convaincu du travail d'équipe et l'école fait partie de cette équipe là".

E7 : "Tous ensemble, les parents, les professionnels, l'école. tous ensemble de faire le partage de ses connaissances et petit à petit faire des hypothèses, de devoir donner du temps à l'enfant . Il y a tellement de choses qu'on ne maîtrise pas! il faut être humble".

Comme le souligne ce psychologue, le travail d'équipe est primordial pour que chacun amène ses éléments de connaissance sur l'enfant, son expertise car ce n'est qu'en croisant toutes les informations, les expériences et les avis que l'on peut avoir une image globale des difficultés et des forces de l'enfant et ainsi proposer l'accompagnement le plus adapté.

Cette idée est d'ailleurs bien résumée par l'inspecteur ASH (E2) :

"Un pédagogue n'est pas un médecin, un médecin n'est pas un pédagogue mais ils doivent travailler ensemble pour trouver les symptômes et trouver les pistes".

Cette collaboration observée n'en est qu'à ses débuts, toutefois ce psychologue ayant pratiqué cette démarche dans le passé, nous communique son enthousiasme et sa conviction sur les bienfaits de ce travail collaboratif :

E7 :Ce que j'aimais beaucoup faire c'était des analyses de pratiques où on travaille sur des cas cliniques, et il y a un éducateur entouré de plein de personnes différentes, d'enseignants d'autres classes, d'autres établissements, d'autres professions...Un panel bien différent et puis on écoute les problématiques et puis on partage. Et c'est tellement riche, et moi je vois un petit peu le travail auprès des écoles comme ça (...)avec tous les autres regards différents on apprend de multiples

facettes et en partageant tout ça on peut arriver à faire émerger quelque chose d'intéressant pour l'inclusion scolaire".

L'ensemble des personnes interrogées n'ont que peu évoqué leur travail avec les AVS, nous en déduisons deux hypothèses :

- Notre questionnaire d'entretien aurait dû prévoir des questions sur ces personnes indispensables à l'inclusion de certains élèves dans les classes.
- Le peu d'évocations de ces personnels dans les entretiens traduit peut-être un manque de collaboration ou de formation pour travailler efficacement avec ces partenaires au sein des classes.

Toutefois, une enseignante (E10) évoque un besoin de formation pour la gestion de ces personnels : " Il faudrait former à comment accueillir les personnes supplémentaires, les aides humaines (placement, travail à donner...)".

L'inspecteur ASH (E2) précise d'ailleurs dans l'une de ses réponses : "Avoir une auxiliaire de vie développe une compétence supplémentaire, c'est comme une enseignante de maternelle, c'est un chef d'équipe de deux. Ça s'apprend, sans donner d'ordre "essaye de..." etc... pendant que moi je suis là, toi vires, tu seras utile à d'autres. On est deux adultes au service d'un groupe dont un élève est en situation de handicap.

C'est un collectif qu'on aide, on est deux adultes au service de ce collectif. Et tantôt c'est l'enseignant qui aide l'élève en situation de handicap, tantôt c'est l'autre.

Cette réplique nous laisse penser qu'une réelle formation devrait être envisagée pour optimiser ce duo au service de l'enfant inclus mais aussi de la classe inclusive.

On peut aussi interpréter que la configuration des EFE ne le permette pas étant donné qu'en l'absence de MDPH, ce sont les parents qui emploient et payent les AVS, ce qui rend difficile un travail d'équipe au service de la classe.

De nombreuses personnes gravitent autour de l'enfant inclus, il est primordial que tous ces acteurs aillent dans le même sens et assurent une continuité. Dans certains EFE, c'est développer le rôle de coordinateur inclusif qui correspond à l'enseignant référent des circonscriptions françaises. La différence va être dans le nombre de parcours d'enfants inclus à superviser. En effet, les EFE bénéficient d'un coordinateur par établissement voir plusieurs lorsque ce sont des établissements allant de la maternelle au lycée. Ces moyens humains sont mis en place grâce au repérage des besoins effectué par ce qu'on pourrait appeler un "leadership" de proximité.

Un leadership de proximité

Lors de l'entretien de l'enseignant EMFE (E8), personne en milieu de carrière qui connaît aussi bien les écoles françaises que celles à l'étranger, un de ces propos nous a interpellé et nous avons souhaité pousser l'étude en la mettant en lien avec d'autres propos : "L'échelle de l'inclusion ne peut être pensée au niveau de l'enseignant mais au niveau de l'école, de l'équipe (...) Avant de parler de formation, il faut repenser la façon de travailler avec un vrai pilotage. Poser les contraintes institutionnelles mais aussi celles, logiques, inhérentes à l'école".

En effet, dans ces établissements à l'étranger, souvent loin de la métropole, l'autorité hiérarchique a dû s'organiser différemment. De grosses disparités apparaissent en fonction du statut de l'établissement (partenaire, homologué ou conventionné) mais ceci n'est pas l'objet du propos. Ce qui s'est révélé très intéressant lors de ces entretiens c'est de constater une proximité entre les différents stades de la pyramide hiérarchique mais surtout de voir que les missions ne sont pas les mêmes qu'en France. En effet, en France, le directeur n'est pas le supérieur hiérarchique des autres enseignants de l'école, c'est l'IEN. Alors qu'à l'étranger, dans de nombreuses écoles, le directeur est le supérieur hiérarchique et parfois assure même des fonctions de chef d'établissement comme l'explique cette directrice (E5) : "Je suis directrice d'une école primaire mauricienne . Dans les fonctions, je suis plus proche d'un chef d'établissement car j'ai des missions de gestion des ressources humaines, de recrutement, de coordination ..."

De plus, ces directeurs vont avoir une guidance un peu plus rapprochée par les inspecteurs de zone qui doivent gérer un nombre d'écoles moins vaste.

E4 (directeur) : "À l'AEFE, nous avons une institution de proximité en la personne de l'inspectrice qui est à Madagascar et avec laquelle nous avons des échanges réguliers".

Ce statut directeur, comme supérieur hiérarchique de proximité, puisque présent tous les jours au sein de l'école, va lui permettre d'avoir une latitude très intéressante pour pouvoir mener une politique éducative par exemple inclusive, en choisissant les axes de son projet d'établissement, les moyens matériels et humains mis en oeuvre, l'outil pour évaluer ce projet ... Tout en respectant la législation et les

programmes français, le directeur va pouvoir choisir des axes prioritaires, insuffler une philosophie d'établissement et piloter son équipe dans ce sens. La directrice de l'école Paul et Virginie (E5) nous explique ses missions élargies : "Mon rôle

- Montrer une direction
- Donner un sens qui fédère tout en gardant à l'esprit un chemin sécurisé, un parcours cohérent
- Piloter mais pas gouverner
- Je participe à la stratégie de gouvernance de l'établissement (la différence entre gouverner et piloter est que piloter ça se fait à plusieurs).

Ce poste me permet d'insuffler une vision, une direction. Pour moi, il est indispensable de développer le statut des directeurs. Il est coordinateur de façon fonctionnelle et pas pilote, au mieux il est fédérateur.

Le directeur de primaire devrait tendre vers les rôles de chef d'établissement, c'est-à-dire, insuffler une direction, rendre l'école cohérente (exemple : appliquer les cycles pour insuffler une pédagogie de cycle, il faut un leader, quelqu'un qui amène)".

L'autre directeur, celui du Lycée Labourdonnais (E4) , qui lui a un proviseur comme supérieur hiérarchique et a donc moins le rôle d'un chef d'établissement semble avoir choisi une autre approche qui serait de révéler à l'équipe les compétences des uns et des autres afin que ceux-ci prennent confiance et soient davantage dans le partage des outils et des difficultés rencontrées dans leur quotidien.

E4 : "Être directeur signifie pour moi, harmoniser des compétences et les partager. C'est-à-dire que je suis un catalyseur ou un révélateur des compétences des uns et des autres et je me charge de les rendre accessibles à tous (...)La finalité de tout ça c'est de privilégier un travail d'équipe actif de la part de chacun. J'ai souvent eu des enseignants qui ne se sentaient pas capables de réaliser une intervention face à un grand groupe d'adultes, et qui au final se sont pris au jeu et portent aujourd'hui des projets innovants. Il s'agit de le valoriser, de reconnaître leurs compétences et les aménagements qu'ils mettent en place alors mais qu'ils n'en ont peut-être pas conscience".

Du côté enseignant, ce leadership ne semble pas poser problème, bien au contraire, il semble apporter un soutien :

E9 : “Cela change tout d’avoir une direction qui soutient l’inclusion et la favorise”. Dans l’école Paul et Virginie où une cellule de formation interne à l’établissement a été créé, avec une formatrice et conseillère pédagogique présente quotidiennement dans l’école, une enseignante (E10) témoigne : “Celle-ci nous rencontre de façon hebdomadaire, nous visites une fois par période avec analyse de séance, nous fait deux animations pédagogiques par période et est présente à tout moment sur le terrain pour répondre à nos questions (...) Elle connaît bien les difficultés des élèves dont nous avons besoin de parler.”

Ce leadership de proximité structuré et bien mené ne semble pas poser problème mais est davantage vu comme une aide et un soutien.

En effet, cet encadrement quotidien n’est efficace que s’il est mené dans la bienveillance et la valorisation. Une autre enseignante (E11) bénéficiant de la même formation et du même suivi dit : “Nous avons la chance d’avoir une formatrice au sein de l’école (...), les débriefs de séances sont faits dans le but de progresser et d’être accompagnés. Se retrouver dans la posture d’élève avec le droit de faire des erreurs”.

Par conséquent, les enseignants, conscients des multiples compétences à acquérir pour pratiquer l’inclusion tant au niveau pédagogique que communicationnel pour interagir avec les nombreux collaborateurs, semblent dans les EFE plutôt favorables à un accompagnement et à un leadership de proximité.

Discussion

Au début de notre étude, riche d’une expérience dans le domaine de l’inclusion dans les EFE et de nos observations nous nous sommes posées trois questions sur ce qui rendait à l’heure actuelle l’inclusion si complexe dans sa mise en oeuvre, émettant des hypothèses sur la qualité de la formation et de l’accompagnement, sur les moyens mis à disposition et même sur la division du travail. Ces questions ainsi que celles qui se sont affinées au fur et à mesure ont encadré notre recherche afin que nous puissions mettre en lumière la complexité d’une école inclusive. Nous souhaiterions, à présent, revenir aux questions dans l’objectif de mettre nos résultats en relation avec d’autres études portant sur le

même sujet.

Avant d'évoquer les subtilités mises en lumière que nous détaillerons ensuite, une des évidences que nous ne pouvons écarter est que l'inclusion scolaire est avant tout un profond changement sociétal qui nécessite du temps et un changement des mentalités. En effet, les dernières décennies, théâtre de cette massification couplée au phénomène de mondialisation, ont ainsi vu de profondes transformations s'opérer dans les systèmes éducatifs : « passage d'un enseignement élitiste à un enseignement de masse, diversification des publics et des contextes d'enseignement, émergence d'une demande de participation sociale » (Malet et Mangez, 2013, p. 6). C'est un enjeu d'état d'esprit. La création d'une école inclusive nécessite une révolution des esprits et une transformation de nos systèmes scolaires. Ainsi, elle ne peut s'opérer avec la même réactivité et la même efficacité que pour toute autre injonction institutionnelle. Les établissements de l'étranger restés longtemps dans cet enseignement élitiste ont d'autant plus de difficulté à opérer cette transformation, l'excellence académique entrant en contradiction avec l'inclusion.

Au-delà de cette vérité criante, notre étude a mis en évidence que les enseignants ont souvent tendance à vouloir poser un diagnostic, dirigeant ainsi les parents vers des professionnels, puis à externaliser en faisant appel à des ressources humaines qu'ils jugent plus compétentes pour accompagner l'élève dans ses besoins éducatifs particuliers. Par conséquent, ce fonctionnement est davantage une façon d'intégrer plutôt qu'inclure. Néanmoins, il semblerait que c'est avant tout révélateur d'un manque de confiance en leurs compétences bien plus qu'une stratégie pour se défaire de leurs obligations. Les enseignants ne sont pas cliniciens et pourtant, c'est bien une compétence casuistique fine (Passeron & Revel, 2008) qui est nécessaire pour réaliser l'adaptation au cas par cas des activités pédagogiques à des besoins éducatifs particuliers (occasionnés par des difficultés d'apprentissage d'origine variée, OCDE 1995). Par conséquent, malgré des moyens plus importants, il n'est pas étonnant de constater que le manque de structures et de spécialistes dans certains pays rend la tâche d'autant plus complexe pour les enseignants des EFE. Ce sentiment d'inefficacité auquel les enseignants sont confrontés nous conforte dans l'idée que la formation doit évoluer pour mieux

les préparer à accueillir chaque élève dans sa différence.

Les résultats concernant la formation soulèvent le même constat que celui fait par d'autres études: " les néo-enseignants apparaissent très insuffisamment préparés pour faire face à la diversité croissante des classes, et, faute de formation initiale et continue, peinent à s'adapter et à se développer professionnellement dans ce sens, pour le bien-être des élèves comme pour leur propre sentiment d'auto-efficacité" (Bergugnat, Dugas & Malet, 2018 ; Donnelly, 2010 ; Hay, Smit & Paulsen, 2001). Toutefois, les cellules de formation continue proposées sans les EFE semblent légèrement pallier aux besoins des enseignants qui se sentent davantage accompagnés, soutenus et formés progressivement à cette transformation. Ceux-ci semblent un peu moins avoir recours à des formations extérieures car ils se sentent entendus dans leurs besoins par une hiérarchie réactive.

En effet, un des atouts majeurs des EFE relevé dans cette étude semble être un leadership de proximité plus à l'écoute, accordant davantage de confiance à des individus pour de nouvelles missions et valorisant le collectif qui n'est ainsi pas vu comme nuisible. Ce résultat rejoint les propos d'Alain Bouvier "Le management pédagogique de proximité repose sur une **vision stratégique pédagogique** soucieuse d'efficacité. Une telle vision permet de construire une planification pédagogique et d'engager de l'ingénierie. Cela s'accompagne du repérage et de l'organisation des ressources disponibles, qu'elles soient humaines, intellectuelles ou matérielles. Cela permet aussi au management de proximité de donner des impulsions et l'invite à pratiquer un *leadership* pédagogique **partagé**, accompagné des mécanismes de régulation nécessaires". Par conséquent, ce type de management semble plutôt bien accepté par les enseignants de l'étranger qui se sentent des acteurs accompagnés davantage enclins à collaborer.

En effet, le travail collectif semble une condition de l'école inclusive, toutes les personnes interviewées ont abordé les multiples collaborations nécessaires à une inclusion réussie (thérapeutes, AVS, famille ...), constat qui rejoint les résultats de nombreuses études. L'activité de partage des savoirs des professionnels de l'école s'inscrit de plus en plus dans des dispositifs (Gardiès, 2012) nécessitant un partenariat entre acteurs (Richard Roussel, 2011). Le partenariat, la collaboration, la

concertation, la coordination sont des termes fréquemment mentionnés comme pratiques associées à l'école (Sander et Harver, 2002) ou encore comme condition à certaines interventions éducatives (Hemmingsson, Gustavsson et Townsend, 2007) notamment pour les interventions visant à répondre aux besoins particuliers des élèves (Chatelanat et Pelgrims, 2003). Ces termes décrivent des pratiques de co-enseignement (Souplet et Favier, 2014), des communautés de pratique (Wenger, 1998) ou d'apprentissage professionnel (Leclerc, 2012). Toutes ces notions, que l'on peut associer à un certain « Agir ensemble ».

Par conséquent, un travail collectif et une formation continue individualisée et de qualité rendue possible par un management de proximité pourrait atténuer le sentiment d'inefficacité dont sont victimes de nombreux enseignants, ce qui aurait des répercussions positives sur l'inclusion.

Conclusion

Les recherches actuelles en éducation au sujet de l'école inclusive sont nombreuses afin de trouver de nouvelles pistes pour accompagner et former des enseignants capables de relever le défi d'un projet sociétal qui dépasse largement l'enceinte de l'école et qui n'en est qu'à ses débuts.

C'est avec beaucoup de modestie que notre recherche exploratoire s'inscrit dans ce mouvement sans prétendre pouvoir considérer nos résultats comme étant représentatifs des données globales à ce sujet.

Toutefois, nous espérons qu'elle pourra apporter un éclairage sur la politique inclusive française dans les établissements de l'étranger et alimenter le corpus de recherche favorisant la formation à l'éducation inclusive, la collaboration et une redéfinition de l'identité collective (Wittorski, 2008).

Bibliographie

- Bélanger, J., Thomazet, S. & Merini, C. (2017). Chapitre 6. Politiques publiques ayant trait aux besoins particuliers des élèves : quels partages dans l'Agir ensemble ? . Dans : Cécile Gardiès éd., *Savoirs au travail: Savoirs en partage en éducation et formation* (pp. 111-129). Dijon cedex: Éducagri éditions.
<https://doi.org/10.3917/edagri.gardi.2017.01.0111>
- Benoit (H.), « Peut-on parler de besoins éducatifs particuliers en cas de difficulté scolaire ? », *La nouvelle revue de l'ALS*, n° 22, Suresnes, 2003, p. 81-88.
- Berzin, C., Monchaux, P. & Ibernou, L. (2020). De l'intégration à l'inclusion, quelles évolutions des pratiques enseignantes : Le cas de la Picardie. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 65-2, 13-23. <https://doi.org/10.3917/spir.652.0013>
- Brun, P. & Mellier, D. (2016). L'inclusion scolaire de l'enfant handicapé : un éclairage de la psychologie du développement. *Bulletin de psychologie*, 544, 253-266.
<https://doi.org/10.3917/bupsy.544.0253>
- Bouvier, A.(2015). Le management pédagogique de proximité. *Administration & Éducation*, 147, 79-86. <https://doi.org/10.3917/admed.147.0079>
- Cnesco (2016). Quelle école pour les élèves en situation de handicap? Dossier de synthèse.
- Cèbe, S. & Goigoux, R. (2018). Lutter contre les inégalités : outiller pour former les enseignants. *Recherche & formation*, 87, 77-96.
<https://doi.org/10.4000/rechercheformation.3510>
- Deberre, J. (2021). L'enseignement français à l'étranger ne se développera pas sans une gouvernance adaptée à l'international. *Administration & Éducation*, 170, 133-141. <https://doi.org/10.3917/admed.170.0133>
- Dupriez, V. (2010). Le travail collectif des enseignants : Au-delà du mythe. *Travail et formation en éducation*, n° 7, pp. 2-10.
- Fortier, M., Noël, I., Ramel, S., et Bergeron, G. (2018). Intégration scolaire, éducation inclusive et représentations des enseignants : de la formation initiale à la communauté éducative. *Revue des sciences de l'éducation*, 44(1), 12-39.
- Grimaud (F.) & Saujat (F.), « Des gestes ordinaires dans des situations extraordinaires. Approche ergonomique des élèves en situation de handicap à l'école primaire », *Travail et Formation en éducation*, n° spécial, 2011.

- Kohout-Diaz, M. (2017). Incertitudes de l'éducation inclusive: Obstacles ou moteurs pour la formation des enseignants ?. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 60, 71-87. <https://doi.org/10.3917/spir.060.0071>
- Kohout-Diaz, M. (2018). *L'éducation inclusive: Un processus en cours*. Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.kohou.2018.01>
- Kohout-Diaz, M., Noël, I. & Ramel, S. (2020). Singulariser pour mieux inclure : Représentations et pratiques professionnelles d'enseignant·e·s en formation initiale en France et en Suisse. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 65-1,45-54. <https://doi.org/10.3917/spir.651.0045>
- Le Coz, A. (2021) thèse : Les échanges informels des enseignants, entre trajectoires individuelles et exercices situés en lycée, quelles fonctions, quels effets ?
- Malet, R. & Bian, C. (2020). Présentation. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 65-1, 3-11. <https://doi.org/10.3917/spir.651.0003>
- Malet, R. (coord.), Condette, S., Derivry, M. & Le Coz, A. (2021). De la formation continue au développement professionnel des personnels enseignants et d'encadrement éducatif. Situation nationale, comparaisons internationales, état des recherches. Paris : Cnesco-Cnam.
- Mencacci, N., Harma, K., Gombert, A., Barbier, M., Chnane-Davin, F. & Tsao, R. (2011). La formation des étudiants de Master *Éducation et Formation* à la prise en compte des Besoins éducatifs particuliers: L'exemple de l'IUFM d'Aix-Marseille. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 55, 75-91. <https://doi.org/10.3917/nras.055.0075>
- MENJ (2020b). Formation professionnelle continue. <https://eduscol.education.fr/pid25543/formation-continue.html>
- MENJ (2018) , Ensemble ! Regard international sur l'éducation inclusive
- Mons N., Chesné J.-F., Piedfer-Quênay L. (2021). Comment améliorer les politiques de formation continue et de développement professionnel des personnel d'éducation ? Dossier de synthèse. Paris : Cnesco-Cnam.
- Morlaix, S. & Tavant, D. (2021). Profil enseignant et compétences psychosociales des élèves : quels liens établir au sein de la classe ?. *Revue française de pédagogie*, 211, 87-101. <https://doi.org/10.4000/rfp.10534>
- Noepfel, M. & Goulet, C. (2019). Évolution des représentations sur l'inclusion et formation continue des enseignants. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 87, 129-147. <https://doi.org/10.3917/nresi.087.0129>

- Robbes, B. (2018). Connac, S. (2017). *Enseigner sans exclure. La pédagogie du colibri*. Paris : ESF Éditeur, 224 p. ISBN : 978-2-7101-3367-4. *Recherche & formation*, 87, 130-132. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.3133>
- Pelgrims, G., Delorme, C. & Chlostova Muñoz, 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, 37-55. <https://doi.org/10.3917/nresi.092.0037>
- Tardif, M. et Lessard, C. (dir.) (2004). *La Profession d'enseignant aujourd'hui*, Paris-Bruxelles : De Boeck.
- THomazet (S.), « De l'intégration à l'inclusion. Une nouvelle étape dans le processus de normalisation de l'école », *Le français aujourd'hui*, 152, 2006, p. 19-27
- Thomazet, S. (2008). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive ! *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 123–139. <https://doi.org/10.7202/018993ar>
- Thomazet, S. & Merini, C. (2019). Vers une société inclusive : des liens nécessaires entre formation, pratique et recherche. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 85, 103-120. <https://doi.org/10.3917/nresi.085.0103>
- Thomazet, S., Merini, C. & Gaime, E. (2014). Travailler ensemble au service de tous les élèves: Analyse de l'activité d'enseignants néo-titulaires à partir des dilemmes professionnels qu'ils rencontrent. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 65, 69-80. <https://doi.org/10.3917/nras.065.0069>
- Troncin, T. (2011). Pourquoi et comment ancrer la question de la diversité des élèves au cœur de la formation des enseignants ?. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 55, 123-132. <https://doi.org/10.3917/nras.055.0123>
- UNESCO, (2006) *Principes directeurs pour l'inclusion: assurer l'accès à l'éducation pour tous*
- UNESCO, (1994), *Conférence mondiale sur les besoins éducatifs spéciaux: Accès et qualité*, Salamanca, Spain, 1994
- Ventoso-Y-Font, A. (2011). Former en *continu* : des modalités de formation à la co-intervention comme expérience professionnelle de la diversité. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 55, 203-213. <https://doi.org/10.3917/nras.055.0203>
- Visioli, J., Petiot, O. & Ria, L. (2015). Vers une conception sociale des émotions des enseignants ?. *Carrefours de l'éducation*, 40, 201-230.

<https://doi.org/10.3917/cdle.040.0201>

Vygotski (L.), *Pensées et langage*, Éditions La Dispute, 1985, 1997.

Wittorski, R. (2008). La notion d'identité collective. In M. Kaddouri, C. Lespessailles, M. Maillebouis et M. Vasconcellos (dir.), *La question identitaire dans le travail et la formation: contributions de la recherche, état des pratiques et étude bibliographique* (pp. 195-213). Paris: L'Harmattan.

Zay, D. (2012). *L'éducation inclusive: Une réponse à l'échec scolaire ?*. L'Harmattan.

Annexe 1 : Guide d'entretien

GRILLE D'ENTRETIEN SEMI-DIRECTIF

FORMATION - CONCEPTIONS PROFESSIONNELLES ET IDENTITÉ (20 mn)

- Informations personnelles : âge, sexe, caractéristiques de la classe, environnement de travail (contexte socio-économique des familles des élèves)
- Depuis combien de temps enseignez-vous ? Combien d'années dans cette école ?
- Quelle a été votre carrière éducative ? Qu'en est-il des expériences de travail antérieures ? (brièvement)
- Pourquoi avez-vous décidé de devenir enseignant ? 2 ou 3 aspects les plus attractifs pour vous ?
- Que signifie pour vous être enseignant ? Quels objectifs / missions vous fixez-vous ?
- Vous sentez-vous « en réussite » dans ces missions ? Pourquoi ?
- Pensez-vous avoir les ressources et le soutien nécessaires pour atteindre ces objectifs / missions ?
- Pourquoi ? Raisons, obstacles ?
- Où trouvez-vous votre motivation pour ce métier ?
- Quelles qualités un bon enseignant devrait-il posséder, à votre avis ?
- Comment l'école a-t-elle changé depuis que vous avez commencé à enseigner ?
- Diriez-vous qu'en tant qu'enseignant, vous êtes satisfait ou non de votre travail ?
- Pourquoi ça ?
- Quels sont les plus grands défis / difficultés auxquels vous faites face dans votre travail quotidien ?
- Comment améliorer les conditions d'enseignement ? Pourquoi ?
- Comment pensez-vous pouvoir faire une différence en tant qu'enseignant ?
- Quelle est selon vous la fonction principale de l'école dans la société ? Qu'en est-il de l'école secondaire en particulier ?

INCLUSION – DESCRIPTION DES PRATIQUES INDIVIDUELLES COLLECTIVES ET RESSOURCES (20mns)

- Quels sont les caractéristiques qu'une activité d'enseignement qui intègre les élèves, les mobilise, une pratique qui inclut ? Qu'est ce qu'elle doit avoir pour vous? Pourquoi?
- Comment prenez-vous en compte la diversité des besoins d'apprentissage des élèves (par exemple, élèves avec BEP) lors de la réalisation d'une activité pédagogique? Pourquoi?
- Comment prenez-vous en compte les divers besoins d'apprentissage des élèves (par exemple, les élèves avec BEP) dans l'évaluation de vos activités d'enseignement? Pourquoi?
- Quelles difficultés rencontrez-vous dans la gestion des divers besoins d'apprentissage des élèves (par exemple, les élèves avec BEP)?
- De quelles ressources humaines et matérielles disposez-vous pour gérer les divers besoins d'apprentissage des élèves (par exemple, élèves avec BEP)? Sont-ils suffisants? Qu'est-ce qui pourrait être amélioré? Comment?
- Vous sentez-vous soutenu par votre hiérarchie dans ce domaine?
- Comment collaborez-vous avec vos collègues ? A quelles occasions et selon quelle régularité ? Quels sont les avantages de travailler avec eux ? Quelles difficultés ?
- En plus de vos pairs, avec qui collaborez-vous dans votre pratique pédagogique : médecins, psychologues, assistants VS, parents, hiérarchie, etc. ?
- Vous sentez-vous suffisamment informé sur les caractéristiques des élèves ayant des besoins spéciaux?
- Vous êtes-vous préparé ou avez-vous été préparé à gérer la diversité dans la classe pendant votre formation ?
- Comment votre activité a-t-il évolué pour pouvoir prendre en compte les divers besoins d'apprentissage des élèves au cours de votre formation ?
- À votre avis, à quoi sont dues principalement les différences dans les besoins d'apprentissage des élèves en fonction de votre expérience ?
- Comment essayez-vous de motiver les élèves pendant vos activités?
- Quelles sont les caractéristiques d'un bon élève, à votre avis?

DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL CONTINU – BESOINS, RESSOURCES, CONTRAINTES (20 mns)

- Comment actualisez-vous généralement vos compétences professionnelles? Par quels canaux, organes, institutions, ressources ?
- Comment fonctionne le développement professionnel continu dans votre école?
- Vous occupez-vous actuellement d'intérêts particuliers liés à votre profession? Lesquels? Pourquoi?
- Quel type de cours de développement professionnel continu avez-vous suivi jusqu'à présent (contenu, enseignement, réflexion)? Avec quelle fréquence (annuelle?)
- Avez-vous déjà suivi une formation professionnelle continue dédiée à la gestion des divers besoins d'apprentissage des élèves (par exemple sur les BEP)?
- Était-ce suffisant? Quels sont vos besoins en la matière? Vos manques ?
- Votre école propose-t-elle des cours de formation sur la manière de répondre aux divers besoins d'apprentissage? Par exemple? Sont-ils obligatoires? En bénéficiez-vous dans votre pratique quotidienne? De quelle manière?
- Comment la formation reçue a-t-elle influencé votre enseignement?

Annexe 2 : retranscription des entretiens

Entretien E1

Entretien avec le chef de secteur AEFÉ de la zone Asie-Pacifique

Profil de la personne interrogée

Homme d'une soixantaine d'années, chef de secteur expatrié pour la zone Asie-Pacifique de l'AEFE.

Pourrais-tu me parler de ton parcours éducatif ?

Après avoir été enseignant dans le secondaire, j'ai été proviseur d'un établissement à Créteil de 2003 à 2007, puis d'un lycée français au Vietnam de 2007 à 2011. De 2011 à 2016, j'ai assuré les mêmes fonctions dans un établissement en Espagne, à Valence. C'est après toutes ces expériences, que j'ai intégré l'AEFE en tant que chef de secteur de la zone Maghreb- Océan Indien de 2016 à 2019. Depuis je suis chef de secteur pour la zone Asie-Pacifique en résidence à Singapour.

Comme tu me l'as dit, l'inclusion n'est pas du tout un sujet de ton champ d'expertise, néanmoins j'aimerais avoir ton avis et ton récit d'expérience par rapport à quand tu as été chef de secteur sur la zone Océan Indien. Comme tu représentais l'institution de 2016 à 2019 sur la zone Océan Indien, ton point de vue m'intéresse.

Oui je vais te faire un descriptif qui vaut ce qu'il vaut. Il y a une politique volontariste qui naît de l'inclusion scolaire pour coller au plus près de la loi de 2005. Sur la traduction à l'étranger de la loi 2005 qui est de comment on peut faire pour dire que tout élève, quel que soit son besoin éducatif particulier, doit être accueilli dans un établissement scolaire. Le point de départ, il est quand même là ! Il est sur ce simple fait, et c'est une révolution à l'étranger et ça l'a été en France. On est passé d'une politique où on se disait que ces élèves-là allaient dans une institution particulière à ces élèves qui sont intégrés pleinement dans un cursus scolaire depuis la maternelle jusqu'au baccalauréat. Et après, je ne peux pas trop me prononcer sur l'université.

Et donc, on fait des essais en France avant 2005. et on s'appuie sur ces expérimentations-là pour les généraliser à l'accueil global des élèves qu'on dit handicapés puis le mot "à besoins éducatifs particuliers" arrive plus tard. Donc la traduction à l'étranger, elle est compliquée parce qu' à l'étranger il n'y a pas la structure qui existe en France. Avec les Commissions, la MDPH... donc il a fallu inventer. C'est pour cela que l'agence avait créé au tout début un observatoire, tu connais ça, un observatoire pour l'accueil des élèves à besoins éducatifs particuliers?

Au sein de la AEF?

Oui

Parce que je connais celui au niveau de notre zone. Mais je ne savais pas qu'en haut de la pyramide il y avait aussi un observatoire.

Oui il y a un observatoire qui s'appelle l'Observatoire des élèves à besoins éducatifs particuliers qui existe depuis 3 ou 4 ans. Avec la volonté traduite à l'étranger pour accueillir très largement les élèves à besoins éducatifs particuliers. Alors dans la définition des EBEP aujourd'hui on peut mettre beaucoup de choses. Bientôt on aura 80 % d' EBEP dans nos établissements!

Oui c'est ça, est-ce qu'ils sont pas tous finalement EBEP, n'ont-ils pas tous des besoins particuliers ?

Si parce que c'est un besoin éducatif particulier et donc... chaque élève est une entité particulière. C'est profond comme réflexion ! Dans cette traduction à l'étranger, il y a la remontée d'un certain nombre d'enseignants qui dit : « nous, nous ne sommes pas formés pour les accueillir ! ». Parce qu' en fait ils n'ont rien à faire dans nos établissements. Donc ce chemin qui a été fait en France, n' a jamais été fait à l'étranger. C'est-à-dire, quand j'entends aujourd'hui à l'étranger me dire qu'il y a trop d'élèves allophones, moi je leur dis qu'il faut rentrer en France. Parce qu' à l'étranger si tu n'accueilles pas les élèves allophones, il ne va rien te rester. Et

quand tu demandes à ces mêmes personnes de définir leurs besoins en formation et bien tu n'y arrives pas.

Tu veux dire qu'ils ne formulent pas ces besoins là ?

Globalement, ils ne vont pas être capables de dire “voilà de quoi j'ai besoin.” La réflexion c'est plutôt, ils n'ont rien à faire là. je caricature à peine !

Par rapport à ce que tu dis, est-ce que tu penses qu' on est un peu dans des établissements privés qui fonctionnent un peu comme des entreprises quand même, où il y a des parents qui payent une scolarité, et est-ce que tu ne penses pas que les parents attendent une certaine élite dans ces écoles et qu'il n'y a pas beaucoup de place au final pour ses enfants-là ?

Non je pense que c'est un non-argument à mon avis. je pense que ce n'est absolument pas là-dessus que les choses se jouent. Je pense que tout se joue sur la formation des personnels. Donc un, c'est “comment est-ce que je peux aider ces gens à formuler leurs besoins de formation?” C'est, ok vous nous dites que vous n'êtes pas armés pour accueillir, qu'est-ce que vous avez besoin comme accompagnement pour justement accueillir dans les meilleures conditions possibles ses élèves à besoin éducatif particulier ? Qu'est-ce que c'est que la pédagogie différenciée aussi ? Qui dit élèves à besoins éducatifs particuliers dit différenciation de la pédagogie. Donc si tu ne fais pas, merci de m'aider à réfléchir sur ce sujet, là je sens que je vais partir dans un délire intellectuel de haut niveau!!! On constate quand même une vraie coupure entre cette génération d'enseignants qui a évolué en France depuis 10 ans et qui a été confrontée à la généralisation et à l'application de cette loi 2005 en France, et cette génération qui a vieilli à l'étranger, qui eux non jamais raccroché à cette logique d'inclusion et de différenciation pédagogique. C'est pour ça qu'une petite piqûre de rappel et d'aller se faire former en France à nouveau, ce n'est peut-être pas une mauvaise chose. Ou alors exporter à l'étranger un plan de formation qui soit à la fois respectueux des orientations du ministère français de l'éducation nationale mais aussi adapté au contexte local. Parce que tu es obligé

d'avoir les deux dès l'instant que tu accompagnes ces enseignants dans chaque établissement scolaire, tu as une cellule de formation continue. Tu es censé avoir une cellule de formation continue. Je ne sais pas comment fonctionne la cellule de formation de Paul et Virginie mais, est-ce un catalogue de formation et dans ce catalogue de formation tu vas chercher ce que tu as envie ou tu n'as pas envie de faire le stage sur les élèves allophones alors que tu n'arrêtes pas de te plaindre qu'il y a trop d'élèves allophones ou alors tu dis « la prise en charge des élèves à besoins éducatifs particuliers je ne sais pas faire », tu as un stage mais tu n'y vas pas. Tu peux t'interroger. Or là, je dirais que la politique de formation dans les établissements à l'étranger . Là, tu as la patte du pilote. Et dans le pilotage de l'établissement, de ton projet établissement, parce que le pilotage se fait à travers le projet de ton établissement, la formation à mon avis c'est un volet de ton projet d'établissement, le développement de l'accueil des élèves allophones, je prends l'exemple de Maurice, des élèves anglophones parce que sinon la concurrence te les prends tous, bien sûr qu'il faut que tu formes tes profs ! Et quand tu pilotes ton établissement, c'est toi qui dit voilà moi je désigne madame Brunelle parce qu'elle va prendre en charge tel ou tel poste et c'est moi qui la désigne. Ce n'est pas le catalogue. Et ça, c'est ma politique pour la Cellule de formation continue, c'est ça qui nous manque aujourd'hui. Quand on passe de cette notion de catalogue dans lequel tu vas puiser et tu vas t'inscrire à celle d'une formation pilotée par le chef d'établissement qui réfléchit à "voilà ce dont j'ai besoin pour mon établissement". Pour qu'il se développe et pour atteindre les objectifs de mon projet d'établissement. Si je veux créer une section sportive dans le second degré par exemple, il va falloir que je forme les prof d' EPS. Si je veux faire une section internationale, il va falloir que je réfléchisse à cette section internationale et de toute façon il y a aussi un autre volet: c'est que si je ne trouve pas dans ce que me propose la zone de formation des stages dont j'ai besoin alors je fabrique avec l'EMFE CPAIEN , l' IA IPR référent, le stage qui va venir sur mesure pour mon établissement par rapport à la problématique de formation qui est la mienne.

L'avantage c'est les moyens humains.

Des moyens humains tu peux les avoir à disposition.

Non je dis par rapport à la France peut-être que notre avantage à l'étranger ce sont les moyens humains.

Tu les as sur place et puis tu as aussi la latitude de pouvoir organiser ton stage dans l'établissement. Tu fais un stage interne sur les élèves à besoins éducatifs particuliers, tu vas pouvoir mobiliser ton CPAIEN, ton EMFE, toute ton équipe. Tu vas pouvoir former des AVS, si tu as des AVS dans ton établissement. C'est quand même une latitude assez intéressante. Je ne sais pas si on est dans le champ de ta problématique et de ce que tu attends, mais je pense qu'à l'étranger on est en train bonant malant aujourd'hui d'abord de démultiplier l'obligation d'accueil des élèves à besoins éducatifs particuliers. Est-ce qu' on est capable aujourd'hui de les diagnostiquer? Je n'en suis pas très sûr.

Alors là je ne sais pas si tu sais ce que celle qui est arrivée après toi à développer : L'inspectrice et la conseillère pédagogique de la zone sont parties d'un constat. Et elles l'ont présenté à une table ronde de l' AEFÉ je pense. En fait, elles sont parties du constat, surtout à Madagascar , où il y avait un problème justement de thérapeutes, de commissions pour évaluer les besoins. Elles ont créé ce que l'on peut appeler des pôles ressources avec un enseignant ressource et un psychologue. Et en fait, les établissements font appel à ces personnes là et en fonction elles organisent un parcours qui est fait sur mesure. Et il y a une commission en interne qui vient justement évaluer la validité.

Est-ce que les psychologues sont sur place ?

Oui du coup ils ont recruté un psychologue dans leur cellule. Le problème de Madagascar comme tu sais, c'est qu'il y a peut-être 3 orthophonistes référencés par l'Ambassade au niveau du pays. Ils ont réussi à régler plus ou moins le problème sur Tananarive.

Le problème qu'on rencontre à Maurice à l'heure actuelle c'est qu'il y a ça qui existe, la directrice peut impulser et elle a déjà impulsé puisque c'est une demande et une obligation et puisque c'est dans les textes, Mais maintenant nous on a un problème au sein de notre structure , on a mis des moyens

humains mais elle se pratique plutôt plus comme de “l'exclusion”. C'est-à-dire que les moyens humains, moi entre autres, c'est devenu mon problème !C'est-à-dire que maintenant qu'on repère l'enfant, c'est moi qui le sort des classes mais ce n'est pas ça l'inclusion! Qu'en penses-tu?

C'est tout le contraire de ça! Mais c'est mon constat de départ. c'est-à-dire j'ai un problème, la prise en charge doit se faire en dehors de la classe. Et sur les allophones c'est la même chose! C'est-à-dire que l'allophone, il est pris hors de la classe par le prof de FLE et c'est tout le contraire de ce que l'on veut faire.

Donc pour toi ça passe par le pilotage au niveau de la direction et une formation en interne?

Pas spécialement, tu peux aussi avoir une formation de zone parce que c'est bien d'avoir des échanges de pratique entre les différents établissements sur la question. Tu as aussi le lobbying des parents d'élèves franco-français qui disent “ils vont nous faire baisser le niveau”. Comme si le gamin allophone allait être moins bon que le gamin français! C'est quand même le problème de l'entre-soi, de l'élitisme entre expatriés. A la limite, bientôt, tu vas exclure les élèves boursiers, pourquoi pas. Ce genre de problème, tu le retrouves moins sur Maurice ou sur Madagascar mais par exemple en Asie où il y a beaucoup d'expatriés français de la finance ou du commerce c'est affreux ! Et ce sont les arguments que tu entends. “Il faut arrêter de prendre les élèves étrangers, ils font baisser le niveau”. Ça remet en cause toute la stratégie de la diplomatie de l'influence ainsi que toute la stratégie du développement du réseau à l'étranger. Si tu n'as pas d'élève étranger, tu ne peux pas le développer ce réseau. Si tu veux développer la diplomatie d'influence en développant des élites qui parlent le français, si tu ne les accueille pas, tu ne développeras jamais ton réseau d'influence. Il y a d'autres pays qui savent le faire. Les Chinois en Afrique savent le faire. Ils ne se posent pas ce genre de problème. Nous on n'est pas bon parce qu'il y a cette espèce de complexe de supériorité européenne et du Franco français, celui qui sait tout, qui connaît tout, qui méprise complètement le petit peuple.

Il faudrait que ça passe aussi par une communication de l'établissement avec les parents, non?

C'est pas pour ça que tu changes les mentalités tout de suite.

Oui je sais bien, mais ça ne peut pas se faire qu'en interne c'est ça que je veux dire. Si on veut que ça change, comme l'école est une micro-société, si on veut avoir des répercussions. Et pour toi ce serait quoi les critères on va dire en tant que chef de zone quand tu arrives dans un établissement, quels seraient les critères d'une école réellement inclusive? Est-ce que, quand tu arrives dans un établissement, tu as quelques repères comme ça où tu te dis "ah oui ici on pratique vraiment l'inclusion" ?

En fait, j'en n'ai jamais trouvé. Tu vas avoir des pôles d'enseignants qui vont la pratiquer ponctuellement dans leur classe. Mais de là à dire que c'est une politique d'établissement, je n'ai jamais trouvé.

Donc ça peut être dans les textes mais ce n'est pas dans les faits.

C'est pas encore dans les faits, je pense que ça viendra. Quand j'étais proviseur en France en 2003, 2004 , il y avait une unité pédagogique d'intégration d'élèves handicapés moteurs et sensoriels. La loi 2005 n'a rien apporté parce que dans les faits, ces élèves étaient déjà là et le mot à l'époque c'était unité pédagogique d'intégration. Mais tu avais quand même des profs qui te disaient qu'ils n'avaient rien à faire là et qu'ils devraient être dans une institution spécialisée. Est-ce que 20 ans après, ces mentalités ont évolué ? Je ne sais pas, je n'en suis pas sûr. N'oublie pas qu'on fonctionne par élimination dans le système éducatif français. Après, on oriente donc, c'est bien le décalage entre l'orientation stratégique et politique du gouvernement à travers les lois successives qui ont été votées et sa déclinaison sur le terrain. Est-ce qu'on a donné suffisamment de moyens pour l'accompagnement de

cette nouvelle loi? Je ne sais pas du tout. Je pense que ce n'est pas une question de moyens, les moyens c'est important, il en faut, mais tant que tu n'auras pas mis sur le même niveau l'apport qualitatif est l'apport quantitatif je pense qu'on avancera pas.

Au final, est-ce qu'on n'est pas en train d'impulser au niveau des textes et de ce que demande l'Éducation nationale, est-ce qu'on n'est pas en train d'essayer de demander aux enseignants de mettre en place quelque chose qu'on n'arrive déjà pas à appliquer au niveau de la société? Est-ce qu'on n'est pas en train de demander aux enseignants une mission qui est quasi impossible ?

Peut-être, mais je ne suis pas très bien placé pour le dire . Mais, est-ce que les personnels enseignants font l'effort ainsi que les personnels qui pilotent? Ou est-ce que le préalable, c'est qu'on n'a pas de moyens et qu'on ne peut pas mettre en place cette politique? Ou alors, on avance mais il faudra peut-être nous accompagner en termes de moyens? Aujourd'hui, on sait très bien que la politique de l'Education Nationale ce n'est pas vraiment d'accompagner en terme de moyens. Sauf qu'à l'étranger tu as une autonomie que tu n'as pas en France.

À l'étranger, on a les moyens, on met en place des formations et j'en suis arrivée dans mon questionnement à cela : Est-ce que notre problème n'est pas dans le recrutement de départ?

Le jeune enseignant d'aujourd'hui qui a eu le CRPE où le jeune enseignant du second degré qui a eu le CAPES ou l'AGREG, il devrait être formé à l'accueil des élèves à besoins éducatifs particuliers, à la pédagogie différenciée, lui, ça devrait être dans sa formation initiale!

Déjà, est-ce que ça l'est ? j'ai interrogé des étudiants à l'INSPE , et tu te rends compte que ça l'est de façon trop minime par rapport à ce qu'on nous demande de mettre en application sur le terrain. C'est seulement quelques modules dans l'année donc ce n'est pas suffisant parce que c'est complexe l'inclusion. Il faut comprendre les troubles oui, il faut comprendre ce que cela

engage, il faut comprendre ce qu'on peut faire et ne pas faire avec un enfant autiste. Ça demande une réelle formation, bien plus que quelques modules! Moi mon postulat de départ c'est, qu'à mon avis, déjà la formation n'est pas assez dense et je pense même (c'est là que j'ai besoin de l'avis de professionnel) qu'au niveau de la formation qui est donnée, si pour les personnels qu'on recrute, il ne faudrait pas aussi qu'on teste à l'entrée leurs qualités émotionnelles, ce qu'ils ont en terme d'empathie, d'écoute de l'autre, d'accueil de la différence et de la tolérance.

Ça veut dire que tu spécialises un certains nombres de personnels pour l'accueil des EBEP et que les autres???... tu n'es plus vraiment dans l'inclusion quand tu fais ça!

Non, je dis seulement qu'il faut avoir des qualités humaines requises qui sont plus du tout évaluées et qui ne sont pas évaluées dans le recrutement.

Qu'est-ce que tu en penses de ça ?

Je comprends mieux, oui, cela dit ce n'est pas une porte ouverte que tu enfonces, c'est que tu préconises une révolution culturelle du recrutement. Aujourd'hui cela a encore un peu évolué par rapport à mon époque mais soyons très honnête, le recrutement est basé à 90 % sur ta performance académique. Ça veut dire que tu as de brillants étudiants qui deviennent agrégés d'une discipline et dès l'instant qu'ils se retrouvent devant une classe, ils sont incapables de faire un cours et deviennent fous. On a tous connu dans notre carrière, moi j'en ai connu à la fois quand j'étais prof et élève et quand j'étais chef d'établissement des profs qui craquaient parce que ce n'était pas leur truc.

Oui, est-ce que ce n'est pas ça le problème de départ ?

Oui c'est un problème de recrutement beaucoup plus profond que celui que tu viens d'évoquer. En amenant à la maîtrise, est-ce qu'on a fait avancer les choses ou pas ? Je ne crois pas que la maîtrise ait fait avancer les choses au niveau des professeurs.

Non parce qu'il y a moins de terrain. D'après les enquêtes que j'ai faites avec les étudiants, il y a beaucoup moins de terrain. C'est beaucoup plus universitaire.

Pour nous recentrer un peu sur l'étranger, oui c'est plus universitaire donc ça corrobore avec tout ce que je viens de dire. Il y a eu un truc qui a été envoyé il y a 3 semaines ou un mois, c'est la création d'un diplôme universitaire "Education inclusive dans les systèmes français à l'étranger" qui n'est pas un master.

C'est un DU. qu'est-ce que ça va donner ? Est-ce que ça va faire évoluer les pratiques ? c'est bien beau de faire des diplômes nouveaux si ça ne fait pas évoluer ta pratique. Ça ne sert à rien!

Et le problème n'est-il pas que ceux qui vont s'inscrire à ça, ce sont des gens qui s'y intéressent déjà. Est-ce que ce sont ceux qui en ont réellement besoin ?

Ceux qui vont y aller, oui certainement, ils s'y intéressent déjà, ils sont déjà convaincus. Ils ne sont pas opposés à pratiquer l'inclusion. Donc ils sont déjà convaincus qu'ils ont besoin de faire évoluer les pratiques, leur pratique professionnelle pour mieux servir l'inclusion. Ça veut dire qu'ils ont fait le chemin. Mais ça ne veut pas dire que ces gens-là ne pourront pas démultiplier sur le terrain! Il faut rester positif!

Pour moi, l'inclusion quand je t'ai posé la question sur ce que pouvait être un critère pour pratiquer l'inclusion dans un établissement, pour moi le critère, c'est le travail d'équipe. On fait l'inclusion ensemble. Il ne s'agit pas de l'élève de telle maîtresse mais l'élève de l'école, qu'en penses-tu ?

Là, tu es dans l'utopie la plus totale!

Peut-être, mais sans ça est-ce que ça peut fonctionner ?

Oui parce que je pense qu'il faut aussi des pionniers, parce que ce que tu es en train de dire là, ce n'est pas spécialement un truc, c'est le scénario idyllique que tu es en

train de présenter. C'est-à-dire que c'est toute l'équipe qui partage les mêmes objectifs par rapport à l'inclusion scolaire. C'est un peu le scénario idyllique. Tu ne vas pas le rencontrer souvent dans le monde celui-là.

Nous, l'avantage de Paul et Virginie par rapport à d'autres écoles de l'AEFE, c'est que l'on gère aussi notre recrutement et notre formation interne. A partir du moment où dans ton recrutement et ta formation interne est pilotée de manière ferme comme tu disais et que cela fait vraiment partie des valeurs de l'établissement....

Est-ce que tu le vois véritablement, est-ce que tu vas le voir ? Est-ce que tu vas le percevoir quand tu vas faire ton recrutement ? Où est-ce que tu vas profiler et faire ton recrutement en fonction de cela ?

Je pense qu'il y a des questions que tu peux poser en terme de recrutement où tu te rends compte si la personne a déjà pratiqué l'inclusion parce que quand tu viens te positionner sur la différenciation et que tu poses des questions à quelqu'un qui n'a jamais pratiqué cette différenciation...

Il ne peut pas broder un peu s'il est un peu intelligent ?

Pas si tu le mets presque en étude de cas. Tu donnes 10 minutes, tu lui dis, "voilà c'est telle compétences...", comme on faisait au concours avant ! Moi en tout cas je pense qu'il y a quelque chose à faire au niveau du recrutement au départ.

Vous, vous avez la main sur le recrutement c'est sûr, c'est plus facile pour vous que pour un établissement conventionné AEFE. Encore qu' un établissement de l'AEFE pourrait profiler un poste comme ça. Il pourrait dire, la personne doit avoir le DU... pourquoi pas?

Non, si tu veux, formation et recrutement, oui ,ce sont deux entrées nécessaires, indispensables. Maintenant cela nécessite une prise de conscience, des bouleversements des pratiques..

Oui mais à partir du moment où la loi est sortie en 2005, ne penses-tu pas qu'en 2021, il est temps ?

La volonté ne peut pas être que la volonté du législateur c'est ça le problème. Il aurait fallu depuis 2005 mener une politique beaucoup plus volontariste de la part du ministère aussi pour le développement de tout cela. Aujourd'hui, si tu veux accueillir des élèves à besoins éducatifs particuliers, il faut que, un tu y mettes des moyens, et deux il faut que tu y mettes des objectifs. Si tu ne mets pas des objectifs à chaque établissement... il faut leur dire "bah voilà, nous devons pendant tant d'années accueillir tant d'élèves..." Moi, à l'étranger, je pense qu'on a beaucoup plus d'autonomie pour y arriver, ça c'est sûr, mais je pense que les gens qui sont en poste là-bas sont beaucoup plus réactionnaires qu'en France parce que l'élitisme et l'entre-soi tout ce dont je parlais précédemment est bien présent.

Et le fait que ce soit privé et non public et payant, ça leur donne une force ?

Non, je ne suis pas tout à fait d'accord, je ne suis pas sûr que ça joue trop ça. Pour certaines écoles privées, si tu retires les moyens de l'État, qu'est-ce qu'il reste dedans? Pour un établissement comme Tananarive, ça ne serait pas seulement que doubler les frais de scolarité mais ça les triplerait entre des frais des bourses, l'internat ... Je me souviens de mon expérience à Maurice à l'école du Nord ou Mascareignes avec des comités de gestion qui parfois nous mettait des bâtons dans les roues, retire-leur ce que la France finance, qu'est-ce qu'il leur reste derrière ? Tu dois arriver à 2000 à 3000 € par élève entre les bourses, les profs résidents, les expatriés.... et ces gens-là disent nous on est privé ? Ok, "barrez-vous" comme privés et après on se reverra!

Et c'est là, que ces gens-là disent "nous on ne veut pas les accueillir ces élèves handicapés, (je parle du handicap au sens général), parce-qu'en fait ils vont ternir l'image de notre établissement". Mais en fait, c'est une force! C'est comme le multiculturalisme! Les élèves allophones, c'est la force de demain de notre

établissement! Ces élèves-là, c'est aussi un apport nouveau, un public nouveau et économiquement, c'est peut-être eux qui sauveront notre lycée va savoir!

Et derrière, c'est aussi les élites d'un pays que la France aura contribué à former.

Entretien E2 :

Entretien avec un Inspecteur de l'Education Nationale AEFE

chargé de l'Adaptation Scolaire et de la Scolarisation des élèves handicapés de la zone Asie Pacifique

Après m'être présentée succinctement, pouvez-vous vous présenter et présenter vos différentes missions au sein de l'Education nationale ?

Je vais commencer par la fin, je suis arrivée en 2019 dans la zone Asie Pacifique basé à Singapour, 6 mois de fonctionnement et un an et demi de confinement sans bouger et sans pouvoir partir en mission.

De 2014 à 2019, IEN sur Mexico, sur l'Amérique latine et l'Amérique centrale.

2001 à 2014, IEN ASH dans les Pyrénées orientales, chargé du secteur de l'Inclusion. J'ai mené à l'époque une grande politique de réformes, à l'époque CAPSAIS qui est devenu CAPA-SH, j'ai re-basé le centre de formation à l' IUFM de Perpignan, j'ai fait passé 500 CAPA-SH et on est passé de 40% de spécialisés à 100% de spécialisés sur les postes A,B,C,D,E,F,G. On avait un réseau très étoffé avec des établissements très bien pourvus et avec des publics privés et publics tous formés. À mon départ en 2014, tout le monde était formé, sauf qu'il a eu une vague en 2009 et 2012 de suppression de postes , on est passé de 116 à 66 (des départs en retraite, des reprises de classes ...). Cette réforme a été une calamité mais c'était une volonté gouvernementale, il fallait donc l'appliquer.

Je suis donc un convaincu de l'Inclusion, d'ailleurs en 1998, avec Ségolène Royale et le plan Handiscol, il y avait une volonté de pionniers et en 2005, on avait la loi avec nous.

J'ai travaillé avant 2005 sur les bonnes volontés avec les gens enclin et après la loi est passée, on ne discutait pas de la même façon. A priori de manière légale, ce n'était pas possible de refuser une inclusion ou de mal la définir.

Auparavant, j'étais un an IEN à Narbonne et un an IEN stagiaire à Perpignan.

Avant, j'ai été 3 ans directeur d'école, maître formateur pour l'IUFM de Perpignan, directeur de classes à cours multiples d'un petit village avec des inclusions qui se passaient bien.

Avant ce poste, deux ans remplaçant et six ans de SEGPA et aussi titulaire mobile dans des zones sensibles du côté de Lens.

Il faut savoir que j'ai aussi fait 2 ans de remplacement entre 1994 et 1996, j'ai remplacé mon épouse qui elle même était instit en classe de perfectionnement et j'étais instit de SEGPA, CAPSAIS option F. Ces mêmes classes de perf, je les ai toutes supprimées quand j'étais aux manettes en 2001 au profit de postes en RASED et de classes transformées en CLIS puis en ULIS, tout simplement parce que les classes de perf étaient comme des classes d'adaptation qui étaient des mouroirs de gamins en difficulté, on était dans un système très ségrégatif. Tous ces postes spécialisés, je les ai supprimés pour les rouvrir dans des milieux ordinaires, plutôt sur des ULIS appelés CLIS à l'époque et des postes de RASED. J'ai beaucoup créé d'UPI. Il y en avait une en 2001 quand je suis arrivé dans le département, il y en avait une par collège à mon départ soit 26, plus 4 en lycées. La dynamique d'Inclusion scolaire, je la connais bien. En revanche, j'ai aussi vu en intégrant l'AEFE que cette dynamique était plutôt au tout début. J'ai essayé de comprendre pourquoi elle débutait à peine. Cela n'a pas été difficile à comprendre, on a pris l'histoire de l'établissement français à l'étranger, en gros on dé plante un lycée de centre ville et on le parachute en milieu hostile et indigène entre franco-français et on pense que ça va bien fonctionner. C'était la vraie réalité des lycées français, il y a vingt ou trente ans. Heureusement, on va travailler avec les locaux, on va avoir des binationaux. Et avec tout ce public qu'on accueille on va avoir également des élèves en situation de handicap. Les enseignants au départ pensaient avoir des franco-français juste en voyage. C'est cette révolution qu'on est en train de vivre ensemble. Il faut donc expliquer pourquoi ça va fonctionner et comment ça doit fonctionner. Il y avait eu une vraie réticence avec l'éducation massive les "vrais" en situation de handicap, je parle des "vrais" pour toutes les déficiences motrices et sensorielles, les déficiences intellectuelles. Les enseignants ont réussi à les inclure au prix massif parfois d'embauches d'auxiliaires de vie scolaire (AVS) ce qui n'est pas forcément une bonne chose. Au départ, en 2001, j'avais 15 AVS pour un département de 600 000 habitants, à la fin, en 2014, j'en avais 420. Certaines étaient largement justifiées, d'autres étaient des AVS de "confort". C'était un peu une euphorie, j'ai beaucoup empêché car ce n'est pas rendre service à l'enfant, ni au système.

Est-ce qu'au final, ce n'est pas externaliser plutôt qu'inclure, devenant le "problème " de l'AVS ?

Tout à fait, j'ai toujours défendu l'idée auprès des enseignants spécialisés que j'accompagnais qu'ils étaient amenés à disparaître, à priori un IEN ASH, un directeur spécialisé quelqu'il soit doit travailler à sa perte . Cela voudra dire que l'on aura accru les compétences pédagogiques en termes de différenciation pédagogique et de compétences pour inclure l'inclusion scolaire.

C'est une utopie car le tout inclusif a été testé en Italie, cela a été une catastrophe, le tout ségrégatif en Belgique, ce n'est pas bon non plus. Nous sommes dans quelque chose de médian qui semble fonctionner, on est pas dans une logique de place mais de parcours. Auparavant, dès qu'un élève avait une pathologie identifiée par un spécialiste, on lui cherchait une place. La place était souvent loin de la vie, la cité dans un établissement ségrégatif, plutôt au bon air, à la campagne. Aujourd'hui , la place de l'élève est dans son milieu de vie auprès de ses parents et de ses amis et dans une logique de parcours, avec une différenciation, ça peut être l'aide d'un Réseau d' Aide Spécialisé pour Elèves en Difficulté (RASED), d'un Pôle Inclusif d'Accompagnement Localisé (PIAL) matériel adapté , d'un Service d'Education Spéciale et de Soins à Domicile (SESSAD), de matériels adaptés, une aide humaine, une classe spécifique en milieu ouvert, une classe spécifique en milieu médico-social et surtout cela peut être un panachage de tout ça, ça suppose une réelle adaptation. Il faut être alerte, agile pour que l'élève sans être morcelé et explosé au niveau intellectuel puisse vivre tantôt une scolarisation avec les copains dans sa ville de naissance, tantôt aller dans un établissement spécialisé (exemple : pour apprendre le braille) parce qu'on va pas pouvoir équiper tous les établissements d'un matériel perfectionné. Selon leurs besoins, ces élèves vont avoir des temps partagés et des emplois du temps adaptés en favorisant au maximum la scolarisation avec les élèves ordinaires parce que c'est avec eux qu'ils apprennent. Ce faisant, on a une influence sur l'élève en situation de handicap mais on a aussi une influence sur l'élève ordinaire qui le regarde moins comme un être bizarre. Et on est en train de former une future société dans laquelle on sera un peu moins surpris quand on verra un élève autiste, un élève aveugle, un adulte en fauteuil ... J'avais des copains qui avaient des problèmes sociaux, qui étaient pas trop fort scolairement et je les voyais disparaître sans trop savoir pourquoi. Je pense que

mon implication initiale doit être de là. C'est ce que la loi 2005 a défini comme citoyens invisibles, ceux qu'on croissait dans notre environnement sportif, dans les centres de vacances mais qu'on ne voyait pas scolairement. Pourtant ils existaient dans la commune. Les premiers pionniers des élèves en situation de handicap sont les parents les plus avertis qui ont tenu à ce que les enfants soit en milieu ordinaire et on a déplacé vers les SESSAD. Auparavant , c'était hors de question, on avait un spécialiste et on regroupait les enfants au même endroit et on y dépêchait des enseignants spécialisés.

Peut-on dire que c'est une force du système scolaire français car , à l'Île Maurice par exemple, peu de structures sont existantes pour prendre en compte les élèves en situation de handicap ?

Oui car la France est un pays riche qui a scolarisé ses enfants depuis un siècle et demi avec les lois Ferry permettant aux pauvres d'être scolarisés. Avant , les enfants de moins de 6 ans n'allaient pas à l'école. La France s'est permis ensuite d'offrir une éducation scolaire obligatoire à la nation jusqu'à 14 ans en 1936 (loi Jean Zay) et jusqu'à 16 ans en 1959 (loi Berthoin). Ces cohortes d'enfants que l'on a maintenu en système scolaire ont un coût pour la nation puisqu'auparavant ils étaient au champs et à la mine ou dans les usines. C'est un problème de pauvres , et les premières personnes en situation de handicap qui représentent 50 % de la population , ce sont les filles car ce sont les filles qui dans le monde sont le moins scolarisées puisqu'elles doivent rester à la maison. Lorsqu'on rend une école plus démocratique, c'est un travail qui profite d'abord aux filles. C'est un travail que l'on doit mener et rendre la scolarité obligatoire. Les filles c'est 50 % et les personnes en situation de handicap c'est 2% d'une population. On doit donc d'abord s'occuper des filles et ensuite on verra. C'est d'ailleurs pourquoi, dans un pays où des élèves en situation de handicap ne sont pas scolarisés, il faut si les filles le sont, c'est souvent un bon indicateur. L'histoire du handicap varie selon les pays, il y a de nombreuses croyances , par exemple, les aveugles, on leur donne des pouvoirs de divination et ils prédisent l'avenir, pour d'autres, les handicapés portent chance, c'est plein d'inepties de ce type . Parfois, on dit qu'un aveugle entend mieux, ce n'est pas prouvé scientifiquement, bien au contraire.

Concernant la loi 2005, avez-vous vu de réelles évolutions sur le terrain depuis cette loi ?

Oui, très clairement .

Dans un premier temps, les élèves avec “déficiences nobles” , c'est-à-dire sensorielles et motrices. Des déficients visuels et moteurs ne font pas peur, on va les aider. Les déficients auditifs , on met plus de temps à les repérer surtout s'ils ne sont pas appareillés donc c'est un peu plus compliqué.

En ce qui concerne les déficiences intellectuelles et les troubles psychiques, c'est différent.

Ceux qui sont apparus très clairement après cette loi, ce sont les enfants autistes car il y a eu un vrai lobbying des parents d'enfants autistes qui ont réellement permis des développements de l'inclusion et les pédopsy ont changé leur fusil d'épaule. Ils accusaient et faisaient culpabiliser ces mamans dans le cadre du développement psychologique de l'enfant autiste, et progressivement on a bien mieux équilibré les causes. En France, avec le courant des psychanalystes, courant de Lacan, on a culpabilisé les mamans. Les américains sont plus dans un modèle cognitiviste et parfois neuroscientifique, en cherchant tout le temps une cause génétique ou biologique, ce qui n'est pas forcément une bonne chose, il n'a pas que ça. Le meilleur équilibre est quelque chose de pondéré entre le développement psycho de l'enfant et les causes génétiques. L'autisme à la française a été battu au profit de l'autisme à l'anglo-saxonne et les accompagnements des enfants autistes ont largement été modifié aussi , on va être beaucoup dans de la domestication avec des méthodes comme Makaton, qui sont des dressages, méthodes qui ont d'abord effrayées mais ces méthodes fonctionnent car derrière l'élève est beaucoup plus civile, courtois et déclenche moins de passions et donc est mieux adapté.

Comme ça a beaucoup été le cas pour les TDAH ?

Exactement, par contre il y a deux approches différentes.

L'américaine : dès qu'il y a un trouble de l'hyperactivité, on va y associer un trouble social et donc on va essayer de le médicaliser.

La française, l'européenne : on essaye de définir si c'est du trouble de l'attention, du trouble de l'hyperactivité, ce sont les deux factorisées. L'attention ne déclenche par

l'hyperactivité et inversement, ce n'est pas que ça. Cela peut, ça se cumule, ça se factorise mais ce n'est pas automatique.

En terme de développement professionnel , j'imagine que vous devez impulser des formations auprès des enseignants, comment cela fonctionne t-il?

J'ai la chance que dans notre zone, j'ai 2 IEN et 2 CPAIEN pour 50 établissements. Un des conseillers pédagogiques est un spécialiste dans la partie nord, à Pékin, c'est un ancien conseiller pédagogique ASH.

Pour penser la formation, on doit favoriser la montée en compétences des enseignants ordinaires en différenciation pédagogique et les outiller pour qu'ils se fassent confiance.

La loi 2005 dit que le pronostic ne doit pas entraîner le diagnostic, plus trouver une place mais plutôt un parcours. On laisse parfois les enseignants dans une certaine insécurité en ne déclarant pas le diagnostic tout simplement parce que très vite ils réduisent les possibilités (il n'aura pas son brevet, son bac, son doctorat... ce qui est faux). Pour éviter donc des diagnostics qui entraînent des pronostics, on évite de trop vite de faire trop vite la course au diagnostic même si ça sécurise et ça informe car le problème est que ceux qui informent ne sont parfois pas eux-mêmes des spécialistes. Par exemple, un mauvais médecin va dire il est ceci ou il est cela, donc vous devriez au niveau pédagogique faire ça. C'est une catastrophe car un pédagogue ne dira pas à un médecin ce qu'il doit faire comme ordonnance. Un médecin n'est pas un pédagogue mais ils doivent travailler ensemble pour trouver les symptômes et trouver les pistes. Souvent ce sont des enseignants spécialisés qui sont dans des SESSAD qui viennent donner un coup de main. Mais il ne faut pas faire croire aux enseignants ordinaires qu'ils sont incompetents, pas du tout, 90 fois sur 100 , ils ont déjà des bonnes réponses s'ils essayent de différencier tels des artisans et 10 fois sur 100, il faut gratter un peu en interrogeant les parents, les enseignants spécialisés, en faisant des lectures, en demandant au gamin lui même, en se rappelant tel ou tel dispositif qui avait été mis en place pour un autre élève et 1 fois sur 100, on atteint son seuil d'incompétence et il faut l'accepter. Ce qui est plus difficile.

Il faut également, lors des formations, encourager les enseignants à travailler en équipe car souvent en décrivant la situation ensemble on trouve une solution.

Malheureusement, souvent quand on a un élève en situation de handicap, on se le “coltine” plutôt que d’en parler à l’équipe parce qu’on a l’impression qu’en décrivant une situation, on va révéler une incompétence. C’est important de dire à un enseignant ordinaire avec un élève extraordinaire qu’il n’est pas tout seul, c’est l’affaire de l’équipe, de l’école, des parents, des soignants et de l’aide humaine... Toutes ces personnes doivent coopérer pour réussir l’inclusion scolaire.

Vous n’êtes donc pas pour cette tendance aux bilans à outrance, j’imagine ...

C’est souvent une réponse à une angoisse d’une incompétence.

Les vieux enseignants d’expérience vont chercher tels des artisans, creuser, essayer d’être plus à côté du gamin... Ils ont des talents en différenciation pédagogique qu’ils vont tester. Ils ont 20 à 30 ans d’expérience, ils vont tout tester avant d’aller voir le spécialiste quand ils ne vont pas trouvé la clé. Comme nous travaillons pas forcément ces compétences de psycho-pédagogie car on a de moins en moins d’heures dans la formation initiale (à titre indicatif, moi, quand j’ai eu ma formation initiale en 1983, j’ai eu 200 heures de psychopédagogie et aujourd’hui à l’INSPE, il y a 6 heures, on ne peut pas faire la même chose, c’est évident). J’ai rapidement compris que le quotient intellectuel n’était qu’une vague mesure qui était une aide à l’accompagnement mais en aucun cas une manière de faire des paquets qui est stérile. Donc le diagnostique c’est souvent une échappatoire, car on n’a pas envie de se questionner ou de questionner ses incompétences, ou de ne pas les soumettre à l’équipe qui pourrait donner un coup de main. On va essayer de trouver une maladie qui va expliquer le dysfonctionnement de la situation. En formation on fait depuis que je suis arrivé à Mexico et Singapour, il y a au moins une formation par an sur l’élève en situation de handicap et l’accompagnement. En tout cas, avec le chef d’établissement, proviseur de l’établissement de Mexico était un ancien instit qui s’était spécialisé et qui ensuite est devenu chef d’établissement, donc il était tombé dedans quand il était petit, il avait été directeur d’un centre médico-social aussi donc à nous deux , notre discours n’était pas “cherchons le diagnostic” mais “ cherchons la pédagogie”. et profitons de ces élèves un peu extraordinaires pour augmenter les compétences en différenciation pédagogique ça c’était vraiment très clair, on est sur le même discours: le diagnostic de toute façon il va peut-être confirmer certaines hypothèses mais il ne va pas donner des solutions pédagogiques, ou il va donner

des raccourcis ou des astuces mais en tout cas pas des réponses et dans ces formations ce qu'on fait ce sont des études de cas avec les groupes d'analyses de situation éducatives . L'enseignant expose et les autres essayent de décrire la situation, de comprendre comment elle fonctionne et ensuite faire des hypothèses. le but de cet exercice est de montrer aux enseignants qui sont là qu'il n'y a pas de solutions miracles , qu'il y a juste des réponses hypothétiques apportées par des collègues, des parents , par les élèves eux-mêmes , par des soignants, et ces réponses-là ,l'enseignant lui va les récupérer et les métaboliser pour faire des tentatives et peut-être trouver des solutions, peut-être, et souvent il en trouvera grâce à cette réflexion largement plus intelligente que tout seul.

Et ces formations durent combien de temps?

On a des formats contrats: quand on était sur des dynamiques en présentiel c'était 3 jours, donc 18 heures, aujourd'hui sur les formats en distanciel on est sur des protocoles en termes horaires équivalents sauf qu'on les espace, on fait un jour au mois de novembre et la deuxième journée en janvier et dans l'intervalle on fait des temps de rencontre sur des formats de une heure pour répondre à des demandes en particulier plus scientifiques, plus théoriques qui durent une heure ou on fait des études de cas, ce qui fait que sur 18 heures ils ont des occasions de rencontre et discussion.

Est-ce que ce sont des formations qui sont proposées et c'est des enseignants qui sont déjà impliqués qui s'y inscrivent ou c'est plutôt une démarche de former toute l'équipe d'une école?

Alors, il faut savoir que, dans chaque établissement existe une cellule de formation avec le chef d'établissement , enseignants, représentants qui vont déterminer qui partira en stage sur la base de quels critères: ancienneté, le fait d'en avoir besoin et surtout la personne ira en stage non pas pour elle, mais pour l'équipe, il y aura un effet de "démultiplication" . Ce stagiaire ne va pas pouvoir décrire toutes les heures qu'il a vécues mais au moins quelques éléments phares qu'il va pouvoir véhiculer à son équipe, donner des astuces qu'il aura entendues lors de cette démultiplication. c'est vraiment la stratégie de chaque établissement. Donc chacun va envoyer les

gens les plus intéressés mais peut-être aussi les gens qui en ont beaucoup besoin, car si l'enseignant qui récupère une classe estime que 50% de sa population est en difficulté c'est qu'il n'y a pas un souci d'élèves mais d'enseignant, après il faut que ce soit lui. C'est la cellule de formation qui va le proposer ou l'envoyer pour aider cet enseignant ou amener à aider les autres enseignants. Après ça peut arriver qu'il y ait un enseignant qui soit en totale insécurité par rapport à un élève alors ce jour -là peut-être qu'il pourra interroger le formateur sur quelle pathologie ou forme d'autisme ou choses plus particulière. C'est une conjonction de tout ça. Ce ne sont pas nous qui choisissons, ce sont les établissements qui par leur cellule de formation font les choix. Il y a des gens qui viennent pour de bonnes raisons, c'est un stage qui attire assez. Les gens en ressortent assez armés.

On n'a pas beaucoup d'heures pour faire les réunions, conseils des maîtres ... donc souvent malheureusement il y a une restitution mais qui est assez rapide. C'est ceux qui sont intéressés au départ qui vont poser des questions au-delà de cette restitution. Comme l'inclusion doit se faire en équipe et qu'isolé c'est beaucoup moins efficace, je me demande si ça ne devrait pas être des formations d'école finalement? Pour que toute l'équipe entende le même discours, au même moment, soit impliquée et se sente forte d'y aller ensemble.

Vous avez raison, ça se passe par l'animation pédagogique, si à priori, si on peut avoir un discours déclencheur ça peut être les "IEN" qui vont faire une animation pédagogique pour toute l'équipe sur l'inclusion scolaire et sur les différenciations pédagogiques au service de tous les élèves finalement. Cela peut être une entame et ensuite les gens qui sont plus intéressés peuvent aller dans ces stages qui vont être un peu plus précis.

J'ai une question sur la place de l'inclusion dans la formation initiale. Vous m'avez parlé des 200 heures de psycho-pédagogie, dont il ne restait plus que 6 heures, mais sur l'inclusion est-ce que vous savez comment ça a évolué parce que j'ai l'impression que c'est devenu très universitaire et il n'y a plus beaucoup de contact avec le terrain? Mais c'est peut-être une mauvaise impression...

Alors cette question de l'inclusion, c'est devenu une question de mode, à priori il y a des jurés dans les jurys qui vont essayer de montrer leur compétence en posant une question, donc il va y avoir de la sélection sur l'inclusion scolaire, le pauvre étudiant qui n'a pas essayé d'aller lire quelque chose et de comprendre un petit peu, et bien il va se planter et prendre une mauvaise note et donc ne pas être recruté. Il y a donc une sélection à l'entrée sur une vague érudition sur l'inclusion scolaire. Donc théoriquement, les gens ont compris qu'il n'y avait pas le choix : aujourd'hui on n'inclut . Point. Alors là c'est une autre question puisque ça va être la question de la différenciation pédagogique et c'est le cœur du métier et celui-ci on ne peut l'apprendre qu'en faisant du "pratico-pratique" et de la discussion sur de la façon de faire. Tout simplement, est-ce qu'on va laisser les élèves coopérer? les mettre en ateliers pour les observer et pour pouvoir apporter les bonnes médiations, est-ce qu'on va faire des contrats différents dans le cadre d'un collectif qui va porter, est-ce qu'on va être dans le cadre d'un projet qui permettra de laisser la place aux élèves. Plus on est dans une animation coopérative de la classe, plus c'est facile pour un enseignant d'apporter les bonnes médiations et plus il devient expert en différenciation pédagogique mais ça c'est pas théoriquement compris puisqu'on a vécu des cours très magistraux avant de devenir enseignant. Il est très rare qu'on ait été en BAC ou études universitaires par paquets d'ateliers comme quand on était en maternelle, ça fait très longtemps, alors que si on était passé directement de la maternelle à professeur des écoles, peut-être qu'on se dirait "Tiens je vais faire des ateliers, pendant ce temps-là, je vais aller les observer." C'est une chose intéressante la pédagogie de maternelle car l'enseignant se laisse le temps d'accompagner, de faire de la médiation , alors que plus on grandit, plus on a des gamins plus ou moins attentifs devant un enseignant face à un cours magistral et finalement on bascule de ce modèle qui est très réhhibitoire en termes d'inclusion scolaire à un poste de professeur des écoles ou lycée ou collège qui va devoir lui se charger d'inclusion scolaire. Donc en termes de formations, oui il y en a, par qui c'est fait, je n'en sais rien, pas forcément très bien fait. Il y a éducol, il y a des choses bien faites sur éducol.

Dans le référentiel de compétences de formations de professeurs des écoles de 2013, il y a un chapitre spécifique, c'est pour ça qu'il n'y a pas à être "enclin" comme vous l'avez dit tout à l'heure, c'est une obligation, donc un enseignant qui

n'accueille pas , qui ne scolarise pas correctement un élève, pour moi c'est une faute professionnelle aujourd'hui. Donc on peut le virer, si on voulait aller jusque là, on pourrait le virer, parce qu'il n'est pas capable d'accueillir un élève autiste, eh bien s'il n'est pas capable alors il dégage, il n'a rien à faire dans l'enseignement à la française. Bon on ne va pas aller jusque là, malheureusement pour l'élève autiste, on va trouver des stratégies, on va le scolariser avec un enseignant qui est capable de le faire. Et pendant ce temps-là, celui qui n'a pas voulu, eh bien il n'apprendra jamais à le faire. Moi cette politique de l'inclusion, elle ne peut pas se faire sur le dos des élèves aujourd'hui et maintenant, lui doit vivre la meilleure scolarité, mais quand on peut pousser un peu, on va essayer de pousser vers l'enseignant qui lui doit apprendre des choses pour le rendre plus compétent. Et on en revient à notre histoire d'enseignement à la française, à l'étranger, ce n'est pas une politique d'excellence mais d'élitisme , donc on a sélectionné les meilleurs, ce qui fait qu'on a atrophié les muscles pédagogiques des enseignants de ces lycées puisqu'on avait les meilleurs, donc c'est plus facile, en revanche, ça tombe, on devient de moins en moins musclé, et quand il arrive un élève un petit peu différent ou extraordinaire, il n'y a plus de muscles.

Et il y a une zone de confort aussi, ces élèves-là nous demandent plus de travail, d'essais, de challenges...

Si vous travaillez la mémoire sur ces élèves particuliers, alors je vous donne une astuce, le tiret suffixe là , ces enfants-là, je ne sais pas si vous connaissez Jacques Brel, "ces gens-là"? Et bien moi ces "enfants-là" moi ça me fait saigner les oreilles. Donc ces élèves on peut les appeler "extraordinaires" car ils ne sont pas ordinaires, c'est amélioratif, c'est plus sympa, ces élèves aux besoins éducatifs particuliers, en situation de handicap, c'est tout un vocabulaire.

Est-ce que toutes ces appellations: EBEP, allophones, qui sont censées aider à l'inclusion, est-ce que quelque part elles ne sont pas stigmatisantes et nous éloignent de l'inclusion?

En effet, d'ailleurs "allophones" on vient d'inventer en zone asie pacifique un nouveau terme: "néo-francophone".

- **Nous on a EANA.**

Oui en effet, “enfant allophone nouvellement arrivé” ça c’était déjà intéressant parce qu’on les appelait auparavant: “primo arrivant” : ça veut dire “qu’ils arrivaient mais qu’ils pouvaient repartir” alors que “nouvellement arrivé” ça veut dire qu’ils ne sont pas censés repartir. L’affaire des allophones, c’est complètement stupide, ça veut dire qu’il y a une langue “majeure” et qu’il y a des langues “autres” : “allo” alter”. Bein non, on n’est pas le centre du monde. Il vaut mieux dire “néo francophone” quand on accueille ces élèves qui sont déjà “quelque chose” phone, ils peuvent être “créolophone”, “lusophone”, “anglophone”, “thaïophone” etc... Ils sont déjà quelque chose, ils ont une compétence, parfois ils sont “thaïophone” et “anglophone” donc ils ont deux compétences, donc on leur apporte une nouvelle compétence qui est la francophonie, donc c’est important que l’on qualifie ça et non de le disqualifier. “Allophone” disqualifie, “néo francophone” qualifie. Ils sont en train d’apprendre une nouvelle langue donc ils sont “néo” mais ça ne veut pas dire qu’ils ne sont pas “quelque chose” phone. Ils ont déjà une compétence et un talent. Pour revenir à votre question de l’évolution de l’appellation, elle a signé un parcours de la perception, de l’état ou de la qualité de la personne.

Au XXe siècle, on les appelait les “arriérés”. Il y avait des “arriérés” physiques et mentaux. Ensuite, il y a eu, les “débiles” puisqu’il y avait le “normal” et “l’anormal” . Normal: la norme, il faut rappeler que “Dieu a fait l’Homme à son image” dans la religion catholique, donc le normal, c’est l’image divine, c’est Dieu. Donc Dieu est représenté par un homme à peu près convenable avec de la barbe, même si on n’a pas le droit dans certaines religions de représenter Dieu, et “l’anormal” c’est tout ce qui différencie: donc il va manquer un bras, il va manquer une tête, un genou. “Débile” ça a été une appellation qui signifiait qu’on était “anormal” parfois avec des tests de psychométriques, parfois médicaux, donc il y avait l’arriéré, le débile, puis ensuite on est devenu le “déficient”: c’était un manque / par rapport à débile: anormalité. Et ensuite, on parle aujourd’hui d’“élèves en situation de handicap” en montrant que c’est la situation qui crée le handicap, j’en veux pour preuve que si des personnes voyantes sont dans une pièce totalement opaque, si une personne aveugle est dans la même situation, elle va moins stresser et trouver l’objet sonore avant les autres, donc la personne en situation de handicap c’est les personnes voyantes. Même si “handicapé”, tout comme “arriéré, débile ou déficient” c’est vécu comme péjoratifs or c’était des normes médicales, psychologiques.

Est-ce que la situation de handicap n'est pas une notion qui s'inscrit dans le temps, sinon on serait en situation de handicap quand on se blesse et qu'on est en chaise roulante?

Tout à fait, dans la loi française de 2005 apparaît une définition de "handicap". Dans la première loi de 75 présentée par Simone Veil au sénat, elle décrivait le handicap en disant que "c'était une personne déclarée comme telle par une commission compétente". Ce n'était pas une définition, c'était une définition par le mode administratif pour décrire une personne handicapée donc la commission était la commission d'éducation spéciale ou la commission de circonscription élémentaire en premier degré . Donc on était sur une commission qui déclarait la personne handicapée, en Commission de Circonscription pour l'enseignement Préélémentaire et Élémentaire on les envoyait en classe de perfectionnement ou en établissements médico-sociaux et c'était la Commission Départementale de l'Education Spéciale dès qu'il y avait des mesures onéreuses.

A partir de 2005, on a donné une définition du handicap, donc c'est une "altération substantielle ou définitive d'une ou plusieurs parties des fonctions psychiques, cognitives ou motrices subies par une personne dans un environnement". Donc c'est parce qu'il y a altération d'une ou plusieurs fonctions qu'il va y avoir une altération de la participation pleine et entière à la vie sociale et au développement. Cette définition donne des droits.

Et pour le terme de EBEP? Nous permet-il d'inclure? Tous les élèves ont des besoins éducatifs particuliers, donc ce serait tous des EBEP? Quel est le sens de ce terme exactement?

Pour en revenir à votre question, dans le durable ou définitif, on pourrait être en situation de handicap pendant deux ans.

Ce terme vient d'une traduction américaine: special needs of education. Quand quelque chose est différent ou extraordinaire: soit on va être heureux, soit on va être dans une zone d'inconfort comme vous l'avez dit tout à l'heure. Donc l'autre avec un grand "A" c'est dangereux. Ce qui est étranger: ça fait peur. Donc dès qu'il est un

peu différent, on va essayer de le nommer: alors ceux qui sont les plus érudits, ils disent “ça va nous faire du bien d’être avec un élève autiste, on va apprendre des choses”. ceux qui vont coller une étiquette, c’est comme le diagnostic, c’est pour se rassurer. Les médecins vous diront que le diagnostic participe du soin, quand on sait quelle maladie on combat, on a déjà gagné une partie de la victoire contre la maladie. Quand on a cette stratégie de disqualifier un élève avec ce nom de EBEP on a déjà résolu, ou on se le croit, une partie du problème. C’est normal que mes réponses normales ne fonctionnent pas avec cet élève “anormal”. On colle une étiquette pour se rassurer. On n’a fait que la moitié du chemin, mais on s’est rassuré, donc on est dans une position moins hostile face à cet élève. Mais, accompagné la complexité d’une classe avec 25 élèves complètement différents, c’est une performance intellectuelle qui n’est pas donnée à tous, parce qu’on ne va pas essayer de trouver tout ce qui se ressemble dans nos différents élèves et leur donner une soupe commune. Mais je reviens à ma petite section de maternelle, si d’emblée, on comprend qu’il y a 25 individus totalement différents car éduqués différemment chez eux, qui fonctionnent différemment, on embrasse l’étrangeté. Peu à peu l’école va normaliser, on va essayer de faire des paquets avec des élèves qui sont tous clonés. C’est étonnant. Dès que y’en a un un peu extraordinaire, on va essayer de le caractériser, on va lui coller une étiquette pour se rassurer. ça c’est la pire des choses, pour problématiser, c’est déjà un peu mieux, car on va chercher des solutions ensemble.

C’est ce que l’on appelle de l’intégration au lieu de l’inclusion. Le terme “inclusion” a cette chose intéressante et j’utilise la chimie et l’image de l’olive dans le glaçon dans le martini : autour de l’olive, sans briser l’olive, toutes les chaînes moléculaires de l’eau se ré adaptent pour figer l’olive. L’inclusion d’un élève un peu extraordinaire, va changer tous les rapports dans la classe. Parfois c’est sympa, parfois ça grince. Un autiste, ou Gilles de la Tourette qui dit “batard, batard” tout le temps, ça fatigue. etc... C’est des incursions dans chacune des intimités des élèves de voir ces élèves un peu extraordinaires. Le gamin qui va “gueuler” parce qu’il a une déficience auditive, on va essayer de l’écouter mais c’est hyper fatiguant. Quand on accueille un élève ou un adulte sous la maladie de Charcot qui est sous respirateur artificiel et bien en réunion tout le monde a pris le rythme de la machine. Voilà c’est ça l’inclusion, ce n’est pas une question de charité mais de solidarité. Pas

de bonnes pensées par rapport à l'inclusion. Quand on a été nourrisson, on a eu de la chance parce qu'on a eu de la solidarité familiale, quand on sera vieillard, on aura de la chance parce qu'on aura de la solidarité sociale avec des gens qui viendront vous changer, en attendant, on a juste une solidarité politique, idéologique et philosophique, qui permet aux êtres les plus fragiles d'une société d'être accompagnés. Ca c'est pour les sociétés évoluées, évidemment.

Dans d'autres sociétés, si on peut les empêcher de naître, c'est plus facile à gérer.

S'attarde-t-on sur ces compétences humaines lors du recrutement des enseignants?

Oui et non, si on peut recruter des gens qui ont une sensibilité à la chance que représente l'hétérogénéité, il faut commencer par ceux-là. Ceux qui n'ont pas encore fait ce parcours, il y en a deux: certains sont incurables, il ne faut pas les prendre, d'autres sont adaptables, ceux-là on peut les former. Ils n'ont peut-être pas rencontré quelqu'un sur leur parcours qui leur a montré cette chance mais ils ne sont pas loin. Ceux qui pensent génétique, que les "américains sont meilleurs que les africains", ceux-là faut pas les prendre.

Le concours est-il assez efficace pour les recruter?

C'est un concours, donc, certains parviennent à duper les jurys, donc selon les jurys, si vous avez des jurés qui sont dans l'idée l'inclusion scolaire, comme l'idée d'une place au paradis ou de la tarte à la crème, alors ceux-là ils vont laisser passer les truands. Ceux qui sont dans une autre dynamique, ils pourront choper ceux qui ne sont pas fiables. Après, c'est un concours, si on les recrute, donc on va essayer de former ce qu'on a, et si vraiment on a des truands, terroristes ou des criminels, ceux-là on essayera de les virer, mais c'est très difficile.

Quels seraient les critères, les gages de qualité, d'une école vraiment inclusive?

L'entrée en classe est fondamentale. La disposition des classes est très éloquent: quand l'élève est isolé, on se rend compte que l'enseignant ne peut pas faire

autrement qu'en l'isolant, mais quand on peut observer en classe, dès qu'il y a une personne en difficulté, elle vient nous voir, donc l'élève vient nous voir. Il attirera mon attention, donc je verrai l'interaction qu'il vivra avec ses copains et l'interaction avec l'enseignant. C'est très rapide, ça ne peut pas mentir. Certains arrivent à ne pas le montrer en faisant en sorte que le gamin ne vienne pas ce jour-là. Ça existe. Des enseignants qui passaient le CAFIPEMF, s'arrangeait pour que gamin ne soit pas là. Forcément c'est plus facile. Si l'enfant avait été là, le formateur ne l'aurait pas eu, parce que justement, s'il avait été là, le formateur aurait montré sa capacité à gérer un élève un peu extraordinaire, ça signe sa capacité plus tard à expliquer cela à d'autres en formation.

Donc, il y a déjà cette disposition spatiale. L'interaction qu'un élève, réputé en difficultés, aura avec un enseignant ou ses copains, est un autre caractère important. ça montre que l'enseignant en a envie.

Dans le courrier préalable à l'inspection, j'ai une partie dans laquelle je demande de décrire les protocoles d'aides aux élèves aux besoins éducatifs particuliers, les mots utilisés sont très intéressants au niveau linguistique.

Cette façon de décrire la situation me donne des informations. Etonnamment, les meilleurs enseignants sont toujours surpris par la qualité des classes qu'ils ont toujours eues. C'est un indicateur intéressant. Alors qu'un enseignant qui est dépassé, il va se plaindre, et ils n'auront pas tenté. Ou alors ils vont tout de suite me choper en me disant "bein ouai, on sait que vous avez des précédents dans l'ASH , est-ce que vous pourriez m'aider? Mais dans la façon dont est posée la question, je me rends compte , si c'est pour travailler, oui.

Alors ça c'est au niveau micro, de la classe, niveau politique de l'établissement: la première fois que je suis allé à Saint Domingue, il y avait un tableau , avec des fichiers de couleurs où on met le nom et le prénom, et sur cette base, on voyait bien qu'il y avait beaucoup de panachage de couleurs, c'est à dire qu'il y avait beaucoup d'élèves qui n'étaient pas dans la classe d'âge, soit en retard, parfois en avance, en 4 ans: on a vu le tableau évolué. Le directeur avait mis une grosse pression dessus. Les raccourcissements de cycle doivent être vraiment extraordinaires, pour des élèves extraordinaires , mais pas des raccourcissements de confort, pour flatter l'ego des parents ou enseignants. Donc, vraiment des élèves qui vont être à l'âge avec une différenciation réelle dans le cycle, avec de vraies équipes qui vont discuter de tout ça. Donc ça c'est aussi des signes au niveau macro. Quand c'est inscrit en

projet d'établissement pour des bonnes raisons, pour non pas gérer mais utiliser l'hétérogénéité, c'est aussi des petits indices. Quand on dit "gérer", ça veut dire qu'il y a une contrainte, le vocabulaire utilisé voyez: "prise en charge" ça veut dire: un poids, un accompagnement vient de "panere": partager le pain. Tous ces vocabulaires qui sont utilisés c'est une façon de décrire la réalité avec plus ou moins de compétences. Si dispositif il y a, ça doit être pour de bonnes raisons, non pas pour exclure et faire des paquets d'élèves qu'on va gérer différemment, mais bien pour "inclure" avec des temps de parcours éphémères qui doivent durer 5 à 6 semaines pour un accompagnement particulier, ça peut être un peu plus sur des périodes, pour des élèves allophones par exemples, qui peuvent être accueillis un peu plus de 6 semaines, et puis une deuxième et troisième et puis après on s'arrête. Un élève accompagné par un RASED, ça doit être sur un temps déterminé, une période, deux période, mais ça ne doit pas être sur un ou deux ans. Ça veut dire sinon que la partie faite en classe n'est pas adaptée. Donc on est vraiment dans le processus d'externaliser comme vous l'avez décrit.

On donne à quelqu'un d'autre, qu'on pense plus qualifié que soit, la responsabilité de ce bébé, sa difficulté. Donc parfois on donne à un tiers, parfois on va s'acheter une aide humaine, parce que c'est assez facile à obtenir, et on va coller à l'aide humaine la responsabilité de cet élève et il va faire paravent par rapport à la situation d'inclusion. L'aide humaine est efficace si elle multiplie les interactions entre les élèves handicapés, et les autres élèves et si ça multiplie entre élèves handicapés et enseignants les occasions d'interaction. Là on pourra dire que l'Accompagnant d'Élève en Situation de Handicap est efficace. Si un AESH réussit, l'inclusion se passe bien, mais à l'étranger c'est un peu plus difficile, car ce sont des aides payées par les parents, donc on ne va pas pouvoir les enlever, car sinon la personne perd le poste. Donc, on va plutôt, tendre à montrer qu'elle était efficace comme un enseignant spécialisé qui n'aurait pas compris sa mission.

Un élève qui a des voisins, il peut copier l'unité, et c'est comme ça qu'on apprend, un élève qui a une aide humaine, n'a plus que la moitié des possibilités de copier sur quelqu'un. Donc il faut lui permettre d'avoir deux voisins, l'aide va venir devant, sur le côté, dessus, mais pas assise à côté. Physiquement, on a un élève handicapé et sa verrue à côté.

Avoir une auxiliaire de vie développe une compétence supplémentaire, c'est comme une enseignante de maternelle, c'est un chef d'équipe de deux. Ça s'apprend, sans donner d'ordre "essaye de..." etc... pendant que moi je suis là, toi vires, tu seras utile à d'autres. On est deux adultes au service d'un groupe dont un élève est en situation de handicap.

C'est un collectif qu'on aide, on est deux adultes au service de ce collectif. Et tantôt c'est l'enseignant qui aide l'élève en situation de handicap, tantôt c'est l'autre.

Selon votre analyse d'expert, qu'est-ce qui pour vous sont encore des freins à l'inclusion dans les établissements?

Je vois plusieurs choses:

1. la volonté de résultats à cause de l'argent: les parents payent donc ils ont l'impression qu'il faut réussir d'une certaine façon: notion de performance plus que de compétences, donc on a des enseignants qui sont terrorisés à cette idée et qui ne s'autorisent pas à réussir l'inclusion.
2. Deuxième chose: manque de formation à la différenciation pédagogique. C'est plus un travail d'artisan: rediscuter la façon dont on réussit la différenciation, donc il y a une incidence directe: la capacité à se mettre en pédagogie coopérative, dans laquelle les élèves sont vraiment acteurs et l'enseignant médiateur ou accompagnateur. Ce qui n'est pas le modèle dominant qui est encore le magister ex cathedra qui va dire, qui va faire et vous vous écoutez bêtement ce que je raconte. C'est malheureusement trop fréquent. On le voit dans les visites d'inspection, les enseignants parlent beaucoup et laissent très peu les élèves agir parce qu'ils ont l'impression qu'on ne va pas voir leurs qualités. On va le voir en maternelle, parfois on va mettre en atelier sans comprendre ce qu'on est en train de faire, il n'y aura pas de variable, pas de travail pédagogique, et les gamins sont très autonomes, parce que l'enseignant n'est pas utile, mais plus on grandit moins on voit les élèves autonomes. Exemple, en terminale, où les élèves grattent pendant une heure et il n'y aura pas d'interactions. Donc ce qui est le modèle pédagogique c'est le temps qu'on donne à observer les élèves. Se libérer du temps pour observer c'est une vraie clé pour aimer regarder l'élève. Si on prend une fiche de préparation de séance, le scénario souvent décrit est pour

une collection d'individus clonés de soi-même et rarement on met en place des variables pédagogiques qui permettent à la situation d'évoluer en fonction des profils et talents des élèves et compétences de chacun.

Pour conclure:

- payer plus pour scolariser plus d'élèves différents. Aspect politique, il faut que les parents se disent: on va payer un peu plus et un peu trop peut-être mais ça va permettre à chacun de travailler. Comme on le fait avec les impôts en France, c'est moins indolore et on permet ainsi à des élèves en situation de handicap d'être inclus.
- la micro-pédagogie: plus de pédagogie coopérative, donc plus de médiation, et plus de pertinence.

Un des freins ne serait pas le système d'évaluation?

Je pense que c'est un problème de méconnaissance. Il y a des paliers et il y a des compétences en fin de palier qui sont exigibles : le suffixe "ible" dit tout. Or beaucoup d'enseignants pensent qu'elles sont exigées et ils sont renforcés dans cette idée par les éditeurs de manuels scolaires qui donnent des compétences de CP, CE1, CE2. Quand un enseignant me dit qu'un élève "n'a pas le niveau", je lui demande : qu'est-ce que vous appelez "niveau"? "bein niveau CP" "Je ne comprends même pas votre question" vous parlez de la première année du cycle. Si nous nous inscrivons réellement dans la politique des cycles, cette pression n'a pas lieu d'être.

Nous avons perdu la connexion , cet échange s'est terminé ainsi.

Entretien E3 :

Entretien avec une Inspectrice expatriée de l'Education Nationale (IEN) sur la zone Océan Indien de l'AEFE et sa Conseillère Pédagogique

Profil des personnes interrogées

Il est important de noter que les personnes interrogées n'ayant pas souhaité être enregistrées, ce document n'est pas une transcription mais un document de synthèse de l'échange, validé par les personnes concernées.

Inspectrice de l'Éducation Nationale (IEN) 1er degré de la zone Océan indien depuis 2017 et depuis 1991 dans l'Education Nationale.

Conseillère Pédagogique auprès de L'IEN (CPAIEN) depuis 2018 et dans l'Education Nationale depuis 1991.

Expérience au sein de l'EN des personnes concernées

Avant de devenir Inspectrice en 2009, elle était professeur des écoles depuis 1991 , elle a eu le Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Instituteur ou de Professeur des Ecoles Maître Formateur CAFIPMF en 1993, après 5 ans EMFE pour la formation des profs PSC1 / PSC , elle n'a pas eu de mission de conseillère pédagogique mais a été directrice en Zone d'Education Prioritaire.

Elle a également une expérience de 4 ans à Mayotte et est arrivée pour ses missions d'inspectrice du 1er degré de la zone Océan Indien en 2017 où l'une de ses principales actions a été la création d'un pôle ressources pour favoriser l'inclusion.

En ce qui concerne la conseillère pédagogique, elle est entrée dans l'Education Nationale également depuis 1991 après une maîtrise de sciences économiques. Celle-ci a fait une maîtrise FLE en 2000, a enseigné 2 ans en CLIN (classe d'initiation pour élèves non francophones) en 5 ans en Martinique. Puis a passé le CAPSAIS option E en 2005, elle a enseigné à plusieurs reprises en tant que maître E en RASED (en France et à l'étranger). Elle a eu une expérience de 4 ans dans un

IME à Nouméa (tout type de handicap) puis un an en EREA (SEGPA avec Internat, avec des adolescents ayant des troubles des apprentissages mais également du comportement). En 2008, elle passe le CAFIPEMF et devient conseillère pédagogique départementale ASH en France dans l'HÉRAULT pendant 4 ans (gestion SEGPA, Ulis école collège lycée). Elle a également été enseignante référente du dispositif "école à l'hôpital", secteur du médico-social. Puis CPAIEN de la zone Océan Indien depuis septembre 2018 .

La mise en place du "pôle ressources" selon elles ...

Mise en place d'un dispositif appelé "pôle ressources" qui est le fruit d'un travail collaboratif qui consiste à mettre en synergie tous les acteurs de l'inclusion scolaire et de la scolarisation inclusive de façon à accompagner dans leur parcours d'apprentissages de la petite section de maternelle à la terminale un parcours qui soit défini, évolutif et qui évite les ruptures, notamment celles de changements de cycles, de degrés pour définir un parcours au plus près de leurs besoins.

Ce projet est aussi né parce qu'il y avait une véritable attente des enseignants qui étaient prêts et disposés à accueillir ces élèves. Mais il manquait de ressources (malgré celles qui existent : PPRE, PPAP , PPS,PAI qui fonctionnent dans le cadre français avec la saisie MDPH) car à Madagascar, il y a peu de professionnels médicaux et paramédicaux (3 orthophonistes sur tout le pays postés à Antananarive).

Poser des diagnostics est déjà compliqué.

Ce pôle est composé de l'enseignante ressources (de droit local issue d'une classe du 1er degré) et d'un psychologue scolaire, qui travaillent au plus près des équipes, épaulé par les conseils de la conseillère pédagogique à valence ASH afin d'avoir une réflexion commune, élargie sur toutes ses situations complexes et de réfléchir aux besoins de ces élèves et ne pas laisser les enseignants sans ressources pour les aider sur des aménagements.

Pour cela a été mis en place un document appelé le 2A2P (Aménagement et accompagnement pédagogique et personnalisé), réinvestissement du PAP pour en faire un document à la fois simple et opérationnel.

Pour contacter ce pôle ressources, il faut contacter directement soit l'enseignant soit le directeur. L'enseignant doit remplir une fiche de référence et non de signalement

pour expliquer pourquoi ils ont besoin de ce pôle “ressources”. Le pôle reçoit ces demandes, les analyse et fait des propositions : propositions d’entretiens, d’observations de classe, de rencontres avec les parents ... Ensuite, une fiche de suivi est ouverte, afin de ne pas perdre l’information, elle viendra alimenter le parcours inclusif, ils auront ainsi un livret parcours inclusif pour qu’à aucun moment, il n’y ait de rupture. Ce pôle accompagnant en étant notamment présent lors des équipes éducatives.

Une continuité s’opère ensuite avec le collège et le lycée.

Ce dispositif a permis de construire des outils mis à disposition des écoles partenaires de la zone, comme celle de Paul et Virginie à l’Île Maurice. Certains sont des enseignants de droit local qui n’ont pas reçu de formation à l’inclusion scolaire. Il y a eu des animations pédagogiques à destination de tous nos personnels. Lors du séminaire de rentrée, il y a eu un temps fort sur l’inclusion des EBEP auprès des directeurs , de façon à ce que tout le monde ait eu le même niveau d’informations institutionnelles mais aussi de mise à disposition des outils mis sur le site de l’inspection pour leur diffusion.

L’idée majeure était de ne laisser aucun élève au bord de la route et aucun enseignant seul face à la difficulté scolaire.

Gérer l’hétérogénéité avec le prisme de ce qui se fait en Maternelle

L’inspectrice explique son affection pour la maternelle.

Au départ, elle s’interroge sur sa légitimité par rapport à son manque d’expérience de la maternelle et décide donc de s’y intéresser de plus près.

C’est alors qu’elle porte un regard nouveau et se passionne pour son fonctionnement.

Les enseignants tributaires du fonctionnement de la maternelle doivent aménager des espaces ce qui permet une meilleure gestion de l’hétérogénéité, de l’évaluation diagnostique ainsi se construit un parcours où l’hétérogénéité devient intrinsèque et est prise en compte dès le départ. L’aménagement prend en compte les différences, ainsi il est moins question de remédiation mais plutôt avoir un temps d’avance, faire en amont pour donner aux élèves un coup d’avance et leur donner la possibilité de faire et de réussir l’activité.

S'engage alors une analyse réflexive de l'élémentarisation de ce fonctionnement mais aussi de la construction d'un parcours pour l'élève où la différenciation pédagogique est au cœur du processus d'accompagnement de l'élève dans ses apprentissages.

L'inclusion et la différenciation : un fil rouge des actions de formation

Ce binôme (et même trio , un autre conseiller pédagogique organise les formations avec elles) ne fait pas de la différenciation une formation à part entière mais l'inclut dans toutes les formations car chaque compétence travaillée, chaque séance préparée doit être pensée en fonction de chaque élève, ainsi la différenciation n'est pas une activité décrochée mais bien intrinsèque à chaque acte pédagogique et éducatif. C'est pourquoi la différenciation pédagogique nécessaire à une inclusion réussie est discutée, présentée, étayée dans tous les modules de formation.

Repenser le recrutement, la formation et la posture de l'enseignant

Comme le précisera sa conseillère pédagogique *“ l'inspectrice est très engagée dans la formation, elle est présente sur le terrain , elle crée de la connivence , elle met en projets ... Elle n'est pas qu' évaluatrice , elle est positive à ne pas mélanger avec indulgence et bienveillance. Elle est exigeante mais l'exigence passe par soi et cela doit être pareil pour les enseignants”*.

Selon l'inspectrice, l'évaluation lors du recrutement est trop trop en termes de connaissances pédagogiques, c'est trop subjectif.

Une des erreurs est d'également avoir recruté à Bac + 5, trop de connaissances théoriques avant de s'essayer à la pratique, les personnes sont déjà trop engagées.

De plus, il faudrait aussi réinterroger les deux années post concours et les inscrire dans un vrai parcours de formation. Une formation qui serait faite par les pairs par imprégnation avec des analyses de situations professionnelles par exemple.

Cette imprégnation devrait être accompagnée de vrais modules de posture professionnelle pour avoir un discours professionnel face aux familles car beaucoup d'enseignants ne se définissent pas comme de vrais professionnels face à des parents critiques.

La posture dans les établissements doit être repensée et incitée par des espaces

conviviaux où on se sent en confiance. Réinvestir les salles des maîtres pour qu'ils redeviennent des endroits accessibles à toute l'équipe et vus comme des espaces où on mutualise les ressources, on fédère, on établit un climat scolaire convivial et serein créant ainsi une véritable communauté pédagogique.

“Le grand drame” de l'Education Nationale, selon elle, est la titularisation presque systématique en T2. Après l'année de T2 il faudrait deux ans d'accompagnement ou s'autoriser à mettre un avis défavorable s'il y a eu une “erreur de casting” mais la machine administrative est trop lourde.

Les limites actuelles de l'Inclusion

L'avantage et en même temps le problème de nos métiers est que c'est “un métier où l'on est avec sa personnalité et sa singularité, on travaille avec ce que nous sommes et on donne énormément de notre personne” ce qui implique que pour qu'il y ait du sens et du plaisir, on doit fournir beaucoup de travail. On peut se tromper, essayer, tâtonner mais on doit y investir beaucoup de soi, de son temps, de son énergie et de travail. Malheureusement, beaucoup n'en sont pas conscients en entrant dans ce métier et ça engendre des frustrations.

De plus, il y a un effet pervers aux appellations et au diagnostic des troubles. Dès qu'il y a des difficultés et une fragilité scolaire, on va chercher le trouble mais au sein même des troubles, il y a une grande diversité et pas une façon de faire. Il y a des déficiences, des troubles mais il n'y a pas de recettes toutes faites mais un besoin de beaucoup de bon sens. C'est pourquoi, ce n'est pas de la responsabilité d'un enseignant mais de la communauté éducative et que le travail d'équipe est d'autant plus important. Il faut davantage inscrire l'élève dans un parcours afin d'assurer une continuité pédagogique.

Une autre des limites serait la tendance à l'externalisation. Les dispositifs CLIS, RASED, Classe ULIS ... Il faut que ce soit géré de façon à ce que l'élève ait une classe de référence, un emploi du temps bien établi pour ses sorties de classe et que cela ait un effet coup de pouce et non stigmatisant avec un enseignant ressource conscient de la réalité qui établisse des groupes de besoin et non la mise en place d'une classe décrochée qui a un fonctionnement à part entière.

Entretien E4 :

Entretien avec un directeur de primaire à l'Île Maurice

Profil de la personne interrogée

Directeur de primaire d'un établissement AEFÉ de sexe masculin âgée de 48 ans.
Depuis 21 ans dans l'éducation nationale et 3 ans dans cette école.

Pourriez-vous me parler de votre contexte professionnel ?

C'est un établissement mauricien avec une composition de 80 % de mauriciens d'un niveau socioprofessionnel moyen et une population largement ancrée sur le territoire mauricien.

Quelle a été votre carrière éducative ?

Orienté par le sport et l'éducation populaire, j'ai commencé très jeune le sport et j'ai pris des responsabilités d'arbitre. Puis, j'ai travaillé pour l'éducation. J'ai été animateur de colonies et de centres de vacances pour jeunes. Par la suite, j'ai pris des responsabilités dans ce domaine et je suis devenu directeur. Et puis, j'ai vite senti l'attrait que j'avais pour tout le secteur éducatif ce qui m'a naturellement fait glissé vers le secteur pédagogique.

Qu'en est-il des expériences de travail antérieures ?

Au niveau professionnel j'ai commencé dans des réseaux d'éducation prioritaire, parce que j'étais probablement un jeune enseignant et que d'autres ne souhaitaient pas ce type de poste. Puis, j'ai travaillé dans un établissement régional d'enseignement adapté où les élèves étaient d'âge de collège voir de lycée, mais l'enseignement se faisait au niveau primaire en fonction de leurs compétences cognitives. J'ai ensuite travaillé dans des écoles souvent en réseau d'éducation prioritaire. Cela a développé chez moi une sensibilité particulière car en tant

qu'enseignant, je sentais la nécessité de différencier beaucoup les apprentissages. Je suis devenu directeur en 2007, à la suite d'une proposition de mon directeur d'école. J'y ai investi 3 années en France puis j'ai été recruté à l'étranger à Tananarive à Madagascar . Je faisais parti d'un ensemble de 3000 élèves et nous étions 4 directeurs de primaire. Cette première expérience collective de direction m'a permis d'apprendre beaucoup au contact des autres directeurs. J'ai été affecté sur des missions collectives notamment en termes de d'aide aux élèves à besoins éducatifs particuliers. Il fallait trouver une démarche, puis réfléchir à une structure concernant la prise en charge dans un pays qui dispose de très peu de thérapeutes. Ainsi la liaison et l'accompagnement de l'élève se faisait avec des moyens très réduits, ou avec un diagnostic de l'enseignant très poussé. J'ai aussi travaillé sur une école de très grande taille, environ 500 élèves, pour laquelle il a fallu travailler sur la structuration même de l'école. J'entends par structuration, l'organisation de l'école en fonction des locaux qui était vétustes et pour lesquels il fallait travailler sur une remodelisation de l'ensemble de la circulation des élèves, de la sécurité et aussi de l'utilisation des locaux par les enseignants. Suite à cette expérience, j'ai été affecté au lycée français de Saint-Domingue où j'ai intégré une structure complète qui comprenait l'école, le collège et le lycée. Cette expérience m'a permis d'aborder un bilinguisme très fort car le français était la langue étrangère dans un établissement qui la positionne comme langue première. J'ai donc été de plein fouet confronté à la place de chacune des langues et au travail entre les langues pour faciliter la compréhension des élèves dont la langue maternelle n'était pas le français. On se rapproche ici d'un contexte d'enfants allophones. J'ai été aussi sollicité en tant que formateur pour animer des stages sur les parcours des élèves toujours avec le bilinguisme en ligne directrice ou fil rouge. Depuis 2018, je dirige une structure de 24 classes et d'environ 575 élèves, ce qui m'amène à travailler avec une équipe très importante d'enseignants. La difficulté scolaire reste présente et je peux m'appuyer sur un dispositif qui s'appelle "Avançons ensemble". Ce dispositif permet à une équipe médicale composée d'un psychologue, d'un médecin scolaire, une infirmière, et d'une enseignante qui va accompagner les élèves à besoins éducatifs particuliers. Cette équipe pluridisciplinaire travaille hebdomadairement au suivi des élèves, et à la liaison avec les enseignants et les familles. Dans un contexte où la compétition est inscrite dans la culture locale, il est très important de travailler sur la psychologie des familles et la culture scolaire car

les parents fondent de grands espoirs dans l'école française afin que leurs enfants puissent accéder à des études supérieures de grande qualité. C'est donc notre travail aussi de situer l'élève dans son parcours afin que le parent puisse devenir un collaborateur actif énorme un consommateur défiant.

Pourquoi avez-vous décidé de devenir enseignant puis directeur ?

C'était pour moi une évidence avec un tout mon cursus sportif et éducatif d'être dans la continuité.

Que signifie pour vous être directeur ?

Être directeur signifie pour moi, harmoniser des compétences et les partager. C'est-à-dire que je suis un catalyseur ou un révélateur des compétences des uns et des autres et je me charge de les rendre accessible à tous, que ce soit mes compétences ou que ce soit les compétences des collègues, c'est-à-dire que je donne beaucoup la main à des collègues dont je connais des compétences afin qu'ils puissent partager entre eux . La finalité de tout ça c'est de privilégier un travail d'équipe actif de la part de chacun. Je ne veux pas être le seul détenteur du savoir ou de la formation.

Vous sentez-vous « en réussite » dans ces missions ? Pourquoi ?

Je me sens effectivement en réussite car je perçois une confiance en les mises en place que je propose et surtout les enseignants qui proposent des choses se voient toujours gratifiés ou se voient sortis grandis de cette expérience. Cela leur permet d'avoir le pied à l'étrier, j'ai souvent eu des enseignants qui ne se sentaient pas capables de réaliser une intervention face à un grand groupe d'adultes, et qui au final se sont pris au jeu et portent aujourd'hui des projets innovants.

Pensez-vous avoir les ressources et le soutien nécessaires pour atteindre ces objectifs / missions ?

À l'AEFE, nous avons une institution de proximité en la personne de l'inspectrice qui est à Madagascar et avec laquelle nous avons des échanges réguliers. Par ce biais, les cellules de formation continue peuvent proposer des besoins en formation qui sont relayés, tant que faire se peut, par le bureau de la formation. Par conséquent, une formation qui aurait été demandée peut être dispensée d'une année sur l'autre. Cela donne pour moi une réalité aux besoins des enseignants et une légitimité à la formation qui est proposée par conséquent.

Où trouvez-vous votre motivation pour ce métier ?

Ma motivation et celle de révéler à chacun le potentiel qui est en lui.

Quelles qualités un bon directeur devrait-il posséder, à votre avis ?

Je vais essayer de ne pas faire une liste exhaustive mais parmi les qualités prioritaires je pense que l'écoute, la compréhension d'une situation, et surtout la décentration sont des qualités indispensables. Je pense notamment aussi à une qualité basée sur l'humain et la compréhension de la situation de l'autre.

Comment l'école a-t-elle changé depuis le début de votre carrière ?

Je dirais concernant les impacts importants de la société sur l'école. Les problèmes de société sont ressentis au sein de l'école et les parents sont de plus en plus exigeants vis-à-vis de l'école.

Quels sont les plus grands défis / difficultés auxquels vous faites face dans votre travail quotidien ?

Je me bats souvent contre une logique de consommation et j'essaie de faire passer en avant la construction et si possible la relation.

Comment améliorer les conditions d'enseignement ? Pourquoi ?

Il s'agit de revaloriser le statut de l'enseignant souvent déprécié dans son travail et la vision de la société est de plus en plus négative vis-à-vis de la profession.

Comment pensez-vous pouvoir faire une différence en tant que directeur ?

Lors de mes interventions avec les parents, étant donné que j'en ai plus souvent que si je suis enseignant .

Mais aussi avec l'ensemble des parents que je peux rencontrer en ayant une écoute active et bienveillante tout en étant ferme.

Quelle est selon vous la fonction principale de l'école dans la société ? Qu'en est-il de l'école primaire en particulier ?

L'école primaire est pour moi le fondement de la société, elle apprend à vivre ensemble. C'est là aussi qu'on découvre les moyens de régler les différentes difficultés, qu'elles soient relationnelles, cognitives ou pédagogiques.

Quels sont les caractéristiques qu'une activité d'enseignement qui intègre les élèves, les mobilise, une pratique qui inclut ?

Une pratique qui inclut est, selon moi, une pratique ciblée où l'enseignant connaît les possibilités de l'élève pour pouvoir différencier. On peut pas différencier à vide il faut savoir ce qu'on cherche à différencier.

Comment prenez-vous en compte la diversité des besoins d'apprentissage des élèves (par exemple, élèves avec BEP) dans votre établissement?

Pourquoi?

Le premier expert de cette diversité, c'est l'enseignant. Car chacun d'eux est différent de l'autre. À ce titre, ils doivent aussi se rendre compte que la diversité existe bel et bien. C'est ainsi que c'est un véritable non sens de remplacer ou de substituer l'enseignant en tant que première expert de l'inclusion.

Ca ne peut pas être un service qu'on externalise.

Pour autant il me semble que l'enseignant a besoin d'être accompagné dans ce domaine et surtout rassuré.

C'est ainsi que nous avons mis en place des échanges avec le dispositif "Avançons ensemble". Il permet notamment à l'enseignant de ne plus se retrouver seul face à une difficulté mais de pouvoir échanger avec des thérapeutes ou des pairs afin de d'objectiver son avis.

Dans votre dispositif avançons ensemble, est-ce que les élèves sont parfois sortis en petits groupes des classes pour remédier à certaines de leurs difficultés ?

Tout à fait, il s'agit de travailler soit avec des enseignants en surnombre car nous avons des remplaçants sur le site. L'idée est de consacrer du temps aux élèves qui en ont besoin lorsque leur emploi du temps le permet. Il y aussi l'enseignante référente qui va aider au diagnostic et parfois aussi aider au travail de la dynamique du groupe avec des élèves.

Alors sur quel critère d'enseignante référent, décide de prendre en charge les élèves dans la classe ou en petit groupe à l'extérieur de la classe ?

Il s'agit d'abord d'observer l'élève puis l'enseignante référente proposera ensuite d'avoir un entretien avec les parents, l'enseignante ou avec les thérapeutes. Ensemble, l'équipe envisage la meilleure option. Sortir de la classe, au premier abord. On cherche à s'appuyer sur la Lune. L'enseignante référente décide de sortir les élèves à besoins éducatifs particuliers lorsqu'elle rencontre le même type de besoin sur d'autres classes du même niveau. C'est un groupe de besoin et elle tente de répondre aux besoins qui semblent communs.

Rencontrez-vous la difficulté avec certains enseignants pour avoir ce travail d'équipe et avoir une tendance à externaliser des élèves ?

Bien sûr, c'est humain, il s'agit d'une logique de compensation où l'enseignant cherche à déléguer une chose qu'il ne pense pas savoir faire. Il s'agit pour moi et en tout cas pour l'enseignante référente de montrer que l'enseignant a déjà une grande partie des clés de remédiation et de l'encourager dans la voix qui semble la plus

propice.

Quelles difficultés rencontrez-vous au sein de l'équipe dans la gestion des divers besoins d'apprentissage des élèves (par exemple, les élèves avec BEP)?

Il s'agit notamment d'harmoniser les exigences, car chaque enseignant ne place pas au même endroit le curseur des exigences avec ses élèves. À la fois, il s'agit aussi de donner une fourchette à l'intérieur de laquelle les difficultés devront être référées sans remettre en cause la légitimité ou le travail de chacun des enseignants. Pour moi il est important que l'enseignant se sente soutenu et accompagné à partir du moment où il estime qu'il se pose des questions et qu'il n'en a pas les réponses.

De quelles ressources humaines et matérielles disposez-vous pour gérer les divers besoins d'apprentissage des élèves (par exemple, élèves avec BEP)? Sont-ils suffisants? Qu'est-ce qui pourrait être amélioré? Comment?

Nous avons trois remplaçantes sur le site pour lesquelles nous avons établi un emploi du temps lorsqu'elles sont disponibles pour aller en surnombre dans les classes, nous avons l'enseignante référente qui prend la moitié de son temps pour rencontrer les parents et faire le lien entre les enseignants et les parents au besoin, participer aux équipes éducatives, rédiger les plans de suivi avec les enseignants et nous avons aussi plusieurs salles libres à disposition pour travailler avec soit des élèves en petit groupe soit avec un élève seul.

Vous êtes-vous préparé ou avez-vous été préparé à gérer la diversité dans l'établissement pendant votre formation ?

Non, c'est une formation théorique qui se base sur un modèle standard mais qui n'investit pas le champ de l'inclusion.

Je vais alors vous poser une autre question : comment vous êtes vous formez pour intégrer l'inclusion dans votre établissement ?

Il s'agit essentiellement d'une question de contexte. Il est nécessaire d'être confronté à l'inclusion pour entamer une démarche de réflexion et la motivation de trouver les réponses. Ce sont les deux éléments qui font que l'on s'intéresse à l'inclusion, en mon sens.

Je suis tout à fait d'accord avec vous mais est-ce que nous ne sommes pas confrontés à l'inclusion dans chaque établissement ?

Il est parfois difficile de parler d'inclusion lorsque la sélection à l'entrée se base aussi sur les résultats scolaires des élèves. À l'AEFE, il s'agit d'établissements à caractère privé qui rendent un service public. C'est pour cela que le nombre de places peut être limité et la sélection peut-être drastique.

Dans ce contexte, l'essentiel des cas qui nécessiterait une inclusion sont éliminés à l'entrée.

Peut-on alors qualifier que beaucoup d'établissements AEFE sont des établissements d'élite ?

Pas réellement mais je sais que le nombre d'élèves à besoins éducatifs particuliers dans les établissements AEFE est beaucoup moins important que dans un établissement public en France. Par contre, comme il s'agit d'un service public avec ses obligations, celle de la loi de 2005 apparaît pleinement et doit se réaliser. Ce n'est qu'en 2016 que l'AEFE a créé l'Observatoire des élèves à besoins éducatifs particuliers. Cela démontre, si besoin, qu'il a fallu un temps de latence suffisamment long pour que l'AEFE prenne en charge le dossier. Alors que d'habitude, l'AEFE réagit très vite à toutes les mesures édictées par l'Éducation nationale.

À votre avis, à quoi sont dues principalement les différences dans les besoins d'apprentissage des élèves en fonction de votre expérience ?

Les différences de besoins des élèves sont principalement dues au domaine affectif bien souvent et bien sûr du domaine pédagogique. Il s'agit de créer un environnement sécurisant pour l'enfant et cela est de plus en plus compliqué dans le contexte actuel de crise économique et de crise des valeurs pour lesquelles les parents considèrent désormais l'école comme un prestataire de service. Les valeurs qui sont donc véhiculées ne sont pas celles qui permettent à l'enfant de croire en l'école ou de se construire un véritable projet pour l'avenir. C'est devenu désormais comme une obligation et non pas une rampe de lancement pour une vie future.

Comment essayez-vous de motiver et d'impliquer les enseignants à l'inclusion?

C'est une position humaine qui est avant tout nécessaire à mon sens. Il s'agit de le valoriser, de reconnaître leurs compétences et les aménagements qu'ils mettent en place alors mais qu'ils n'en ont peut-être pas conscience.

Quelles sont les caractéristiques d'un bon enseignant, à votre avis?

Pour moi un bon enseignant est un enseignant qui regarde chaque élève comme particulier mais avec un œil positif c'est-à-dire qu'il croit aux capacités de l'élève.

Selon vous, l'inclusion scolaire dans votre école fonctionne-t-elle? Est-ce efficace pour tous les élèves? Comment cela pourrait-il être amélioré?

La difficulté de l'inclusion scolaire telle qu'elle est édictée par la loi de 2005, met en avant un paradigme de scolariser un enfant extraordinaire dans un milieu ordinaire. Par conséquent, il est pour moi, une inclusion idéale qui serait celle des suivis individualisés. En clair, aujourd'hui nous n'avons pas les moyens et nous tâtonnons

pour, en fonction des moyens dont nous disposons, s'approcher le plus possible des besoins individuels. Mais bien souvent nous avons des solutions qui sont semi collectives et peu individualisées jusqu'au bout.

Dans mon établissement, actuellement, j'estime que l'inclusion fonctionne plutôt très bien même si je pense qu'on peut toujours mieux faire. Et c'est là que je me dis que le mieux est l'ennemi du bien.

C'est pour ça que j'essaie de répondre déjà à chaque élève qui a besoin d'accompagnement et je pose cet accompagnement sur la durée c'est-à-dire que je n'estime pas qu'on pourra régler son problème sur une seule année scolaire lorsque les difficultés persistent. Par conséquent, c'est un accompagnement au long terme qui est nécessaire pour moi.

Quand vous parlez de suivi individualisé en disant qu'on a pas les moyens, parlez-vous des moyens humains ou des moyens matériels ?

Je pense qu'il s'agit d'abord de moyens humains, mais je pense aussi qu'il s'agit de moyens pédagogiques car nous n'avons pas à ce jour toutes les réponses pédagogiques à toutes les difficultés qui se présentent à nous.

Constatez-vous des différences entre la démarche inclusive en France et celle au sein de l'AEFE?

Oui, la première différence est celle de la continuité du parcours car nous avons des établissements qui permettent de scolariser un enfant depuis la maternelle jusqu'en terminale.

La deuxième différence est au niveau de l'inclusion car ce sont souvent des établissements qui construisent l'inclusion au contact de l'élève à besoin éducatifs particuliers. Dans ce sens, on se cristallise sur la difficulté que nous constatons pour mettre en place une structure autour. C'est comme ça en tout cas que se créent la plupart des dispositifs à l'étranger. C'est une méthode empirique qui met en avant les besoins de l'élève en premier. En France, la structure est déjà posée et on tente d'y faire rentrer les remédiations dont a besoin l'élève.

La troisième différence constatée à l'étranger est celle des moyens financiers qui sont plus réactifs qu'en France.

Comment fonctionne le développement professionnel continu dans votre école?

Il fonctionne par deux canaux principaux :

Celui la formation niveau de la zone AEFÉ et une continuité par rapport aux demandes faites par les enseignants qui ont fait remonter des besoins de formation.

Comme je l'avais expliqué avant, chaque besoin de formation est remonté à un bureau de la formation qui peut mettre en place une réponse pédagogique aux besoins des enseignants par le biais d'une formation. Cette formation peut être de proximité car nous avons une enseignante maître formatrice sur l'île qui peut répondre par le biais d'animations pédagogiques ou de formation individualisée.

L'Autre canal principal est celui de la formation continue avec l'équipe. Les échanges entre pairs sont pour moi au cœur de cette formation continue. Je me charge de les provoquer le plus régulièrement possible en proposant des ateliers qui sont dirigés par les enseignants.

Vous occupez-vous actuellement d'intérêts particuliers liés à votre profession? Lesquels? Pourquoi?

Si continuer ses études ce sont des intérêts particuliers, alors oui je continue à me former, car depuis que je suis à l'étranger, j'ai entamé une formation chaque année en plus de mon travail. Cela a commencé par la formation de maître formateur, puis une licence de français langue étrangère, puis des formations au niveau de la langue espagnol durant mon séjour à Saint Domingue puis une formation d'informatique et depuis 2 ans une formation plus générale, un master sur la responsabilité des établissements éducatifs dispensé par l' Université de Bretagne.

Votre école propose-t-elle des cours de formation sur la manière de répondre aux divers besoins d'apprentissage? Par exemple? Sont-ils obligatoires?

Pas vraiment dans le sens où ce sont les échanges entre pairs concernant le suivi des élèves qui permet à chacun de se positionner et d'exposer ses pratiques

concernant les besoins d'apprentissage. Ainsi les concertations entre enseignants permettent de faire découvrir aux autres membres de l'équipe des pratiques professionnelles qui sont restées jusque là dans la classe. L'idée pour moi c'est de partager ses pratiques professionnelles afin que chacun puisse les tester.

C'est l'institution qui pose souvent une modification des gestes professionnels qu'on essaie d'accompagner. J'en veux pour preuve la dernière mesure concernant l'éducation physique et sportive où il est demandé de passer à 30 minutes d'activité physique et sportive par jour. C'est pour l'enseignant un nouveau schéma de séance pédagogique car il calibre les siennes sur 45 minutes. Par conséquent, outre le fait d'enseigner l'EPS lui-même, il s'agit aussi d'interroger la façon dont une séance pourrait tenir en 30 minutes. Chose qu'il ne ferait pas spontanément si l'Institution n'avait pas une commande bien particulière.

Pensez-vous que les enseignants sont suffisamment formés à l'Inclusion?

Non, je pense qu'ils peuvent s'apercevoir qu'une différenciation est nécessaire mais les réactions qu'ils ont au regard de l'inclusion montrent qu'ils sont dans ce domaine complètement démunis. En tout cas, au début de leur carrière.

Alors vous nous avez dit que pour votre dernière formation vous aviez fait un mémoire sur les élèves à besoins éducatifs particuliers. Est-ce que ça vous a apporté de nouveaux éclairages?

J'ose l'espérer en tout cas. Cela m'a permis de faire un état des lieux de l'inclusion à l'étranger et aussi en France.

Ce qui m'a apporté une vision peut-être plus globale et surtout m'a permis d'échanger avec des professionnels ayant une vision plus globale. Par conséquent, cela m'a ouvert les yeux sur un critère bien évidemment important de l'inclusion qui est le critère humain. En effet, en France, un coordinateur du dispositif ULIS est soumis à la bonne volonté de ses confrères enseignants pour pouvoir échanger concernant les élèves et afin qu'il les accepte encore dans leur classe. À l'étranger, c'est une

thématique que nous rencontrons fortement et pour laquelle nous nous posons moins la question d'accepter ou pas l'élève à besoins éducatifs particuliers, cela fait partie intégrante de nos missions.

Souhaitez-vous ajouter quelque chose qui pourrait faire évoluer la formation et l'inclusion dans les établissements ?

Cette inclusion est au début de son histoire, elle explore des nouvelles pistes et je souhaite qu'elle continue à le faire car c'est en continuant à chercher que nous pourrions probablement apporter des réponses plus justes à nos élèves à besoins éducatifs particuliers avec des conditions locales qui varient à chaque fois. Cela permettrait d'établir une réponse la plus appropriée possible à chaque environnement pour les élèves.

Est-ce que désormais l'inclusion fait partie d'une des compétences que doit valider un enseignant (référentiel de compétences), pensez-vous que le recrutement devrait prendre en considération certaines valeurs humaines ?

Complètement, la difficulté dans le cas du recrutement est celle d'un échange à distance. C'est pour ça que le bon recrutement ce serait peut-être de voir la personne en situation de classe pour pouvoir jauger de ses qualités humaines et professionnelles.

Ce qui m'amène à vous demander : pensez-vous que le recrutement initial des enseignants sur concours doit évoluer ?

C'est une question complexe car on met en parallèle un contexte difficile pour les enseignants et des exigences toujours plus grandes. À ce titre, je pense qu'un enseignant qui a l'envie et la bienveillance pourra arriver à faire une inclusion réussie. C'est un métier de passion et de vocation mais les structures qu'on lui apporte depuis plusieurs années tendent à ralentir les élans humains et pédagogiques, qui sont ceux d'un enseignant en début de carrière.

Entretien E5 :

Entretien avec une directrice de primaire à l'Île Maurice

Profil de la personne interrogée

Directrice de primaire d'un établissement partenaire de l'AEFE de sexe féminin âgée de 43 ans.

Depuis 2001 dans l'éducation nationale et 18 ans dans cette école.

Pourriez-vous me parler de votre contexte professionnel ?

Je suis directrice d'une école primaire mauricienne . Dans les fonctions, je suis plus proche d'un chef d'établissement car j'ai des missions de gestion des ressources humaines, de recrutement, de coordination ...

À Maurice , les frais de scolarité sont importants, les catégories socioprofessionnelles sont élevées et nous avons $\frac{1}{3}$ de mauriciens, $\frac{1}{3}$ de franco-mauriciens et environ $\frac{1}{3}$ de français et une vingtaine d'étrangers.

Quelle a été votre carrière éducative ?

J'ai passé le Brevet d'Aptitude aux Fonctions d'Animateur (BAFA), j'ai été 10 ans animatrice de centre de vacances, 10 ans monitrice de plongée ,16 ans professeur de musique et après avoir passé mes niveaux de yoga , je suis également professeur de yoga. On peut donc dire que la transmission de connaissances est quelque chose qui m'a toujours animé.

J'ai été 3 ans enseignante en France avant de m'expatrier à l'Île Maurice.

Quand je suis arrivée à l'École Paul et Virginie (EPV), celle-ci se créait , participer à chaque étape de sa création, à l'innovation éducative et se poser des questions et pour aller plus loin ont fait partie de cette expérience enrichissante commencée il y a 18 ans.

Après plusieurs années au sein de l'école sur de nombreux niveaux, allant de la

maternelle au CM2, je suis devenue en 2013 directrice. J'ai alors passé un Master à distance, pour me préparer au poste de direction.

Qu'en est-il des expériences de travail antérieures ?

Ma première expérience fut enrichissante mais difficile .

En Norvège, j'ai découvert la bienveillance, l'école ouverte, la pédagogie active avancée . L'objectif de cette pédagogie n'était pas dans le résultat mais la recherche du procédé. Je travaillais dans une crèche pour des enfants de 6 mois à 6 ans , une fois par semaine, par exemple, ils passaient une journée en pleine nature, c'était vraiment une école ouverte vers l'extérieur.

J'ai également été interpellée par le rôle des papas en congé de paternité de 6 mois, le rapport au sport quotidien, le style de vie très en lien avec l'environnement.

En septembre 2002, à mon retour en France, j'ai eu un poste de brigade de remplaçante en PS/MS (j'ai beaucoup apprécié la liberté créative de la maternelle). Puis, j'ai été nommé sur un mi-temps et deux $\frac{1}{4}$ temps (j'avais tous les niveaux sauf le CP). Ce moment de ma carrière a été très formateur. J'étais dans une école de campagne de 4 classes, c'était une équipe éducative âgée pas dans la remise en question. Il y avait une détresse sociale inquiétante, pas de soutien de la mairie et de l'institution. L'école était laissée à l'abandon.

De plus, on ne respectait pas l'enfant dans son intégrité.

C'est la particularité de l'est du Loiret, il y a des écoles vraiment innovantes et des écoles en détresse , l' impact du terroir .

J'avais un réel désir personnel de partir sous les tropiques, mais la deuxième raison était que j'étais dégoûtée du fonctionnement des mouvements possibles chez les enseignants.

Pourquoi avez-vous décidé de devenir enseignant puis directeur ?

Transmettre mes connaissances, participer à l'ouverture de l'éducation nationale.
Enseigner c'est essentiellement apporter une ouverture culturelle sur le monde.

Que signifie pour vous être directeur ?

Quels objectifs / missions vous fixez-vous ?

Montrer une direction, donner un sens qui fédère tout en gardant à l'esprit un chemin sécurisé, un parcours cohérent (piloter mais pas gouverner).

Je participe à la stratégie de gouvernance de l'établissement (gouverner)

La différence entre gouverner et piloter est que piloter ça se fait à plusieurs.

La gouvernance est bien assise mais est amenée à évoluer.

Ce poste me permet d'insuffler une vision, une direction.

Pour moi, il est indispensable de développer le statut des directeurs.

Il est coordinateur de façon fonctionnelle et pas pilote, au mieux il est fédérateur.

L'écart se creuse entre les écoles. Le directeur de primaire devrait tendre vers les rôles de chef d'établissement, c'est à dire, insuffler une direction, rendre l'école cohérente (exemple : appliquer les cycles pour insuffler une pédagogie de cycle, il faut un leader, quelqu'un qui amène).

Vous sentez-vous « en réussite » dans ces missions ? Pourquoi ?

Globalement en réussite. Je suis quelqu'un qui travaille beaucoup par objectifs personnels et pour l'école.

Des objectifs du domaine de l'être, du développement personnel et des objectifs professionnels.

L'objectif professionnel de l'école cette année était de mettre en oeuvre la classe à triple niveaux, j'ai tenu bon pour la mettre en place.

Depuis mon arrivée, les cycles sont de plus en plus respectés, par les pratiques pédagogiques (mais parfois limitée par l'institution, exemple le nom de la classe, l'évaluation....) j'ai développé des outils coercitifs car il y avait un problème de cohérence et de continuité pédagogique.

La mobilité de l'école nous empêchera d'aller plus loin (on ne peut pas la marginaliser par rapport aux autres écoles).

Pensez-vous avoir les ressources et le soutien nécessaires pour atteindre ces objectifs / missions ?

Pour atteindre mes missions oui mais il y a plusieurs freins : la demande

institutionnelle et système non adapté au système mauricien .

Des freins également au niveau de certains outils (exemple: livreval, on pourrait développer un livret en interne), un des freins également est que nous n'avons pas de MDPH internationale, devoir faire une différence entre français et mauriciens est très difficile, même sentiment pour les bourses ... Certains élèves pourraient saisir la MDPH (si on avait des critères de repérage commun). Il faudrait qu'il y est un repérage international.

Un des freins d'EPV est le frein financier mais je vois cela comme quelque chose de positif qui oblige à être créatif et à s'ancrer dans le territoire.

L'autre frein : le contexte mauricien , la différence de loi (quelle loi appliquer, exemple: la piscine avec le taux d'encadrement, français ou mauricien ? L' autonomie est importante mais l'institution nous soutiendra t-elle si on est pas aux normes françaises?

Où trouvez-vous votre motivation pour ce métier ?

Ma motivation principale c'est les élèves, la beauté de l'enfance, l'innocence, la fraîcheur, la curiosité.

Quelles qualités un bon directeur devrait-il posséder, à votre avis ?

Des qualités humaines sont indispensables telles que l'écoute, l'empathie, la bienveillance (il faut savoir déterminer les besoins), donner une direction, faire que les enfants soient bien pour apprendre dans de bonnes conditions ,être ouvert vers l'extérieur et garder une certaine neutralité.

Comment l'école a-t-elle changé depuis le début de votre carrière ?

En ce qui concerne l'EPV, cela a été drastique, nous sommes passés de 28 élèves à 415 aujourd'hui, une belle croissance, un développement des bâtiments, le nombre des employés, la masse salariale est passée de 20 à 70%... On est passé d'un mode de succession d'activités sans lien à une cohérence d'établissement.

Je n'ai pas d'analyse critique sur ce qui se passe en France, mais je pense qu'on est en train d'augmenter les différences.

Quels sont les plus grands défis / difficultés auxquels vous faites face dans votre travail quotidien ?

La gestion humaine.

Je suis quelqu'un d'assez passionné , j'ai du mal à travailler avec des personnes qui travaillent de façon alimentaire, la passion est indispensable pour travailler dans une école, nous avons une trop grande responsabilité.

Comment améliorer les conditions d'enseignement ? Pourquoi ?

Il faudrait plus d'enseignants (un ratio plus important), une gestion financière différente pour arriver à des résultats, il faut sans aucun doute des moyens humains et matériels.

Et surtout valoriser l'École (les enseignants, les famille , la coéducation).

Créer du lien entre les gens.

L'EPV est une communauté qui est orientée sur la coéducation.

Comment pensez-vous pouvoir faire une différence en tant directrice ?

Ma passion, mon implication et le fait de créer du lien avec les familles.

Réussir avec les élèves c'est un triangle avec les parents.

Ma créativité et ma prise de risques.

Quelle est selon vous la fonction principale de l'école dans la société ? Qu'en est-il de l'école primaire en particulier ?

L'école dans la société , c'est le vivre ensemble, avoir une appartenance commune définie par des valeurs .

L'égalité fraternité et la liberté.

La formation sans parler de formatage mais comme les fondations de l'individu.

On sait plus que jamais grâce aux neurosciences que la période de 0 à 6 ans est décisive.

Quels sont les caractéristiques qu'une activité d'enseignement qui intègre les élèves, les mobilise, une pratique qui inclut ?

Il faut qu'elle soit accessible à tous , adaptée aux besoins de chacun et aux capacités.

Comment prenez-vous en compte la diversité des besoins d'apprentissage des élèves (par exemple, élèves avec BEP) dans votre établissement?

On les prend en compte, en les observant , en ayant une connaissance d'eux sur leur être et leurs capacités , nous faisons d'ailleurs un repérage à plusieurs et croisons les regards avec la référente EBEP, les thérapeutes , la directrice et évidemment l'enseignante et les parents. Ensuite, le dispositif EBEP prend le relai : PPRE, bilans si nécessaires, équipes éducatives, outils mis en place, sorties de classe si nécessaire ...

Quelles difficultés rencontrez-vous au sein de l'équipe dans la gestion des divers besoins d'apprentissage des élèves (par exemple, les élèves avec BEP)?

L'envie, tout le monde n'a pas la même implication (liée à la quantité de travail, pour adapter ça prend du temps, de l'énergie et puis il y a le problème de formation , certains ne sont pas formés à la différenciation et se sentent démunis.

De quelles ressources humaines et matérielles disposez-vous pour gérer les divers besoins d'apprentissage des élèves (par exemple, élèves avec BEP)? Sont-ils suffisants? Qu'est-ce qui pourrait être amélioré? Comment?

Nous avons 4 personnels : (2 enseignants et 2 accompagnateurs) sur deux

dispositifs différents : EBEP et EAC .

Une personne pour les allophones également.

Nous avons également plusieurs remplaçants dans l'école qui sont en renfort.

Les ressources humaines pour la gestion des EBEP correspond à 10 % de l'équipe.

On a une grande école, l'espace permet de varier la différenciation.

Le dispositif EAC, apparenté à une ULIS est quelque chose de rare , c'est pas une classe à part entière (une classe de référence)

Mais nous pouvons aller plus loin, sur le temps de cantine, des temps de récréation...

Vous sentez-vous soutenu par l'Institution dans ce domaine?

Pas trop par l'AEFE, notamment sur le dispositif EAC et l'inclusion, on a cette chance à Maurice d'avoir des thérapeutes et des suivis, heureusement.

Comment collaborez-vous avec les enseignants ? A quelles occasions et selon quelle régularité ?

Une fois toutes les trois semaines nous avons un conseil de cycle pour le suivi des EBEP.

Lors de la coordination des équipes éducatives, j'apporte mon expertise et mon soutien aux familles dans le déni. Je compense sur les messages et je filtre la négativité vis à vis des enseignants.

Vous êtes-vous préparé ou avez-vous été préparé à gérer la diversité dans l'établissement pendant votre formation ?

Non pas du tout .

Comment vous êtes vous formez pour intégrer l'inclusion dans votre établissement ?

Grâce à de l'autoformation et à la formation de zone , ce n'est pas un problème de

système mais un problème de personnes.

Les actuels (Inspectrice et conseillers pédagogiques) sont impliqués et concernés par l'inclusion.

À votre avis, à quoi sont dues principalement les différences dans les besoins d'apprentissage des élèves en fonction de votre expérience ?

Les différences en primaire, l'implication de la famille et la stimulation.

À Maurice, ce sont les différences culturelles qui creusent les écarts.

Comment essayez-vous de motiver et impliquer les enseignants à l'inclusion?

En les faisant participer à des formations organisées au sein de l'établissement (exemples: la discipline positive, la présentation des spécialités des différents thérapeutes...) et d'autres en interne par notre formatrice. Tout passe par l'exemplarité, le travail de groupe, une compétition par l'émulation.

Quelles sont les caractéristiques d'un bon enseignant, à votre avis?

Un bon enseignant c'est quelqu'un qui a un rapport aux autres bienveillant , qui a envie de prendre en considération chacun, qui respecte le cadre mais va plus loin , qui travaille en projets, met du sens ... Je pense qu'il y a une réelle question d'ouverture pour un travail transdisciplinaire .

Un bon enseignant doit être flexible et adaptable aux besoins de l'élève et des familles .

Il doit séduire par son enseignement.

Selon vous, l'inclusion scolaire dans votre école fonctionne-t-elle? Est-ce efficace pour tous les élèves? Comment cela pourrait-il être amélioré?

Cela fonctionne mais ça peut être amélioré par la formation de enseignants , On doit arriver à une cohérence entre les enseignants , à de la coanimation, à des projets de classe , de niveaux .

Comment fonctionne le développement professionnel continu dans votre école?

Il fonctionne sous différentes formes , par la zone AEFÉ , par la formation interne (conseillère pédagogique au sein de l'école) par la formation entre pairs , par le fond de formation mauricienne (des formations payées par l'école sur les temps de vacances pour les plus motivés :CNV, discipline positive, premiers secours ...) , par les échanges de pratique tous les jours.

Vous occupez-vous actuellement d'intérêts particuliers liés à votre profession? Lesquels? Pourquoi?

L'inclusion car c'est l'un de nos objectifs de l'année prochaine, aller encore plus loin dans ce domaine.

La communication car des problèmes de communication peuvent cristalliser des situations et avoir des répercussions sur les élèves

Le collaboratif , on ne peut pas travailler seul, il faut davantage travailler en équipes.

Quel type de cours de développement professionnel continu avez-vous suivi jusqu'à présent (contenu, enseignement, réflexion)?

Durant ces 5 dernières années , j'ai fait un MEEF R2E, j'ai également suivi un coaching professionnel, une formation de gestion de crise, une formation de discipline positive.

Lors de ce parcours, j'ai fait mes deux mémoires sur l'inclusion.

Pensez-vous que les enseignants sont suffisamment formés à l'Inclusion?

Non, aussi bien sur les connaissances que sur la pratique.

Souhaitez-vous ajouter quelque chose qui pourrait faire évoluer la formation et l'inclusion dans les établissements ?

L'inclusion c'est aussi l'inclusion des profs, il faut ouvrir les classes pour échanger sur les pratiques.

Est-ce que désormais l'inclusion fait partie d'une des compétences que doit valider un enseignant du référentiel de compétences pensez-vous que le recrutement devrait prendre en considération certaines valeurs humaines?

Oui mais je pense qu'il y a aussi un problème de contrôle et d'accompagnement. Le meilleur des recrutements , c'est de mettre la personne sur le terrain pendant 48H afin de voir ses aptitudes et juger si on la recrute ou pas et si potentiellement on la forme davantage.

Entretien E6 :

Entretien avec une enseignante locale en charge d'un dispositif pour l'inclusion à l'Île Maurice

Profil de la personne interrogée

Professeur de sexe féminin âgée d'une quarantaine d'année qui enseigne depuis 23 ans et qui coordonne un dispositif d'inclusion.

Quelle a été votre carrière éducative ?

Bonjour, je suis enseignante au lycée labourdonnais depuis 23 ans. J'étais une simple petite enseignante locale. J'ai suivi une formation éducatrice de jeunes enfants c'est une formation que j'ai faite à Paris. Puis, je suis revenue à Maurice et je n'ai pas trouvé mon bonheur dans ce que je voulais faire donc je suis arrivée à l'enseignement et depuis je suis toujours là. Depuis quelques années, après avoir fait beaucoup de cycles différents, la maternelle, le cycle 2, le cycle 3... j'ai fait un peu le tour effectivement. Il y a 5 ans, nous avons mis en place le dispositif "Avançons ensemble" qui a été un sacré challenge parce que ce qui est difficile c'est de pouvoir travailler avec tous les enseignants de l'école. Ce n'est pas évident parce qu'on a à faire à des caractères différents. on a affaire à des enseignants différents. Comme vous savez à Maurice il y a des locaux, des résidents , il y a ceux qui sont de la vieille école, qui enseignent depuis 35 ans . Il y en a qui sont disposés à s'éclater et à faire de leur mieux , d'autres sont très fermées, d'autres n'acceptent pas forcément l'aide et d'autres n'attendent que ça. Comme je dis on travaille avec l'humain et au quotidien ce n'est pas toujours évident. Mon rôle n'est pas toujours super bien vu. Maintenant, ça va on a bien avancé, on a bien reculé aussi parfois. On a vraiment trouvé les meilleures façons de fonctionner et de travailler. On a mis des procédures en place justement pour que ce soit clair et net et que ça ne parte pas dans tous les sens. Ça a été difficile cette nouvelle procédure .Ca commence à venir, c'est très enrichissant, très intéressant, on apprend tous les jours, on fait des erreurs, on avance à nouveau. Je ne suis pas convaincue qu'il s'agisse d'un

problème de formation, il s'agit plus de la volonté de chacun. Il y a celles qui ont cette formation de professeur des écoles mais qui n'ont pas forcément envie de s'investir. Il y a d'autres qui sont des locaux qui sont là depuis une trentaine d'années et qui s'éclatent et vont tout faire pour faire un travail extraordinaire à côté. Il y a aussi toute la hiérarchie qu'il faut respecter, tous ces plans qu'on doit mettre en place et qui ne sont pas toujours évidents pas toujours adaptés au fonctionnement à Maurice. Ça change souvent, cela vient de changer encore... Ce n'est plus les PPS mais c'est devenu les PPSE pour les enfants mauriciens. Ça change à chaque fois et ce n'est pas tous les jours facile mais je pense qu'au fur et à mesure on s'en sort bien. L'école inclusive, je pense que ça marche et que ça fait ses preuves.

Justement vous parlez d'une procédure qui a dû être mise en place, moi ça m'intéresse parce que nous sommes dans cette démarche et c'est compliqué à mettre en place à l'école Paul et Virginie.

Ce sera compliqué, ce sera compliqué ... mais on arrive quand même à s'y tenir. Quand je dis moi, je parle aussi de l'équipe médicale, c'est vraiment une équipe avec le directeur, la psychologue, le médecin scolaire, l'infirmière et moi. La psychologue est employée par l'école 2 fois par semaine, il s'agit d'un contrat sur 24 heures/semaine. Elle fait 2 jours au primaire et 2 jours au secondaire. Ce qui est intéressant c'est que les élèves qui passent chez nous au primaire ont un suivi au secondaire avec la même personne. Le médecin aussi est le même. Nous avons en revanche une infirmière pour le primaire et une infirmière pour le secondaire.

Et alors le médecin, est-ce qu'il est recruté par le collège ?

Il est recruté par l'école de la même manière que la psychologue et l'infirmière. Il est un jour au primaire et un jour au secondaire. Il est présent principalement pour les visites médicales et depuis quelque temps on l'a inclus dans le dispositif "Avançons ensemble". On a besoin de son aval, c'est lui qui donne son aval pour tous les plans surtout pour les PPS et les PAP. C'est lui qui signe les documents.

C'est comme Madagascar où vous êtes "un pôle ressources" avec une "enseignante référente" ?

Voilà, c'est ça, l'enseignante référente. Le directeur a tendance à dire que je suis l'enseignante spécialisée mais j'ai tendance à lui dire que ce n'est pas vrai. Je ne suis pas une enseignante spécialisée du tout. Je suis une simple enseignante avec une expérience mais, je ne suis pas forcément spécialisée je n'ai pas plus de connaissances sur les handicaps, des troubles des apprentissages. J'ai seulement un temps libéré qui me permet d'être plus disponible et de pouvoir faire le suivi de tous ces enfants tout au long de la semaine avec les enseignantes. Avec cette équipe on se réunit une fois par semaine et on passe en revue les enfants en difficulté, la procédure c'est vraiment quand il y a un enseignant qui se retrouve en difficulté face à un élève . Malgré les efforts ou malgré ce qu'il a pu mettre en place en classe ça ne fonctionne pas. Elle vient me voir, je dis elle parce qu'il y a une majorité de femmes dans notre équipe enseignante . Donc, elle vient me voir on en discute et on essaie avec mon aide de mettre autre chose en place pour voir si on peut l'aider. S'il s'agit d'une difficulté passagère on met un PPRE en place, qui est un programme sur une plus courte période. Si on voit que franchement le PPRE ne fonctionne pas et qu'il y a autre chose, la procédure dit justement que dans ce cas on en discute avec l'équipe d' "Avançons ensemble". C'est pas l'enseignante qui décide d'aller voir les parents pour leur dire qu'elle pense qu'il y a un problème et qu'il faudrait faire des bilans. Parce qu'on s'est rendu compte justement quand il n'y avait pas cette procédure, cela partait dans tous les sens et les parents ont été envoyés sans cesse à aller faire des bilans et ce n'est pas anodin de faire un bilan. Ça demande d'abord un apport financier de la part des parents, c'est compliqué surtout quand les bilans n'apportent rien. Alors ce qui est important c'est qu'il y a une discussion qui est faite surtout avec la psychologue. l'enseignante et moi , on fait un point sur l'enfant et on essaie de voir un peu ce qui se passe autour, par rapport à sa situation familiale, par rapport à ce qui se passe ailleurs mais, on peut demander à aller faire des tests de vue, d'oreille et cetera et puis si on sent vraiment les difficultés persister et que malgré un PPRE malgré les petites aides apportées actuellement en classe ça n'avance pas, alors l'équipe prendra la décision de discuter avec les parents. Soit c'est l'enseignante qui reçoit les parents avec au préalable le travail de l'équipe d'"Avançons ensemble" pour proposer un bilan. Et là on décide surtout avec la psychologue vers qui on guide en priorité (la psychomotricienne, l'orthophoniste, un bilan WISC ou autre...).

À ce moment-là, si on a un diagnostic qui tombe, s'il y a une suspicion, on ne met pas en place tout de suite. On attend d'avoir un bilan avec un diagnostic clair et net pour pouvoir mettre un PAP en place. Ça nous est déjà arrivé de mettre en place un PAP avec seulement des suspicions mais avec vraiment des difficultés qui perdurent et qui sont vraiment très compliquées et que les thérapeutes eux-mêmes ont du mal à poser un diagnostic. Parce qu'il y a tellement de facteurs qui entrent en jeu. Donc le PAP va vraiment être intéressant dans ce sens-là, quand vraiment on est bloqué on n'arrive pas à poser un diagnostic sur un enfant sur les difficultés de l'enfant.

Et pour le PPRE, quand vous dites et on est d'accord il ne doit pas s'inscrire sur le long terme, c'est quoi ? une période ?

Oui, en général une période de 6 semaines mais on peut le remettre en place si on sent que l'enfant a besoin d'une aide supplémentaire. On peut le renouveler. On a des objectifs légèrement différents pour la deuxième période mais, comme on dit, un PPRE qui marche c'est un PPRE qui se termine. Il ne doit plus avoir besoin d'exister. Donc si on sent que tous les ans pour un enfant on a besoin de remettre un PPRE en place c'est qu'il faut aller fouiller un peu plus loin.

Pour les PPRE comment faites-vous, est-ce que c'est vous qui sortez l'enfant de la classe? Comment ça se passe ?

Non non pas du tout . Les PPRE à la rigueur ça ne rentre même pas dans le dispositif avançons ensemble. Ce sont vraiment des difficultés ponctuelles. C'est l'enseignante qui me dit voilà l'enfant aurait besoin d'un PPRE, il a de grosses difficultés en lecture par exemple, le passage à l'écrit est très compliqué ou dans d'autres matières, peu importe, elle me dit qu'elle pense qu'il a besoin d'un peu d'aide. C'est l'enseignante qui met en place le PPRE avec des objectifs, elle reçoit les parents, elle leur explique, je peux être là à ce moment-là ou pas. Il y a des enseignants qui aiment bien que je sois là pour faire un peu la liaison mais pas nécessairement. Là ,dans ce cas, l'équipe médicale ne rentre pas en jeu. C'est un plan qui est purement éducatif. Il y a la signature du directeur et il y a un point qui est fait à la fin de la période avec les parents bien sûr. Comment le PPRE est mis en

place? Soit il y a des choses qui sont faites au sein de la classe donc avec l'enseignante, un travail différencié où tu auras plein d'autres choses différentes, soit cela se passe en dehors de la classe et c'est là que je peux intervenir, moi ou les remplaçantes. Depuis cette année, ça marche super bien. Moi, je suis à mi-temps "avançons ensemble" et remplaçante. mais je remplace peu au regard de mes deux autres collègues qui sont remplaçantes. Pour ma part, je suis un dernier recours pour remplacer, mon rôle est plutôt cibler vers le soutien.

Vous êtes essentiellement sur le dispositif avançons ensemble?

50/50

Mais si vous n'êtes pas souvent remplaçante ?

Les jours où je ne suis pas dans le dispositif "avançons ensemble" je fais ce qu'on appelle du soutien. Je prends les enfants en petits groupes dans un bureau, dans mon bureau. Ce n'est pas nécessairement des enfants qui ont un PPRE, pas nécessairement non plus les enfants qui sont dans le dispositif, pas nécessairement des enfants qui ont des troubles des apprentissages. J'ai un emploi du temps qui est sur 2 jours ou 2 jours et demi où je change à toutes les périodes avec les enseignants où je prends les enfants de leur classe. Je ne prends pas plus que 5 élèves et je fais un travail différencié avec eux.

Ce sont ceux qui ont un PPRE ?

Pas nécessairement. donc les deux autres remplaçantes, quand elles ne remplacent pas sont de la même manière associées à des enseignantes et elles vont chercher lorsqu'il n'y a pas de remplacement à faire. Elles vont chercher ces enfants dans les classes auxquelles elles sont associées. 3 fois par semaine soit elles sont en surnombre, c'est-à-dire qu'elle est dans la classe avec l'enseignante pour aider, soit elle prend un demi-groupe, soit elle prend quelques élèves mais selon la demande de l'enseignante.

D'accord et vous avez combien de remplaçantes ?

Il y a deux remplaçantes à temps-plein et moi à mi-temps.

D'accord, donc il y en a une plus ou moins attribuée à un cycle j'imagine ?

Oui on essaye. Il y a toujours des préférences aussi, tu as des remplaçantes qui sont plus à l'aise avec telle ou telle enseignante ou avec le cycle. C'est aussi ce qu'on a fait pendant la Continuité Pédagogique en Distanciel (CPD). On a gardé ce fonctionnement. Nous avons des rencontres zoom, moi j'avais trois ou quatre zooms par jour avec des élèves un petit groupe en soutien, voilà on a continué ce fonctionnement et c'est génial parce que ça marche super bien et ça aide. Ce n'est pas forcément des enfants qui ont des troubles des apprentissages ou des PPRE que je prends en petit groupe.

Et est-ce qu'on est d'accord pour dire que c'est comme pour le PPRE , l'idée du soutien c'est de les avoir pour une période et pas plus ? Ou bien vous suivez certains enfants toute l'année ?

Ça arrive mais c'est rare et ce n'est pas forcément une bonne chose que ces enfants viennent avec moi aussi longtemps. On essaie de changer un peu. De les enlever de leur classe tout le temps comme ça, ce n'est pas forcément la meilleure solution.

Et est-ce que vous, vous intervenez au sein des classes à plusieurs ? Par exemple sur l'apprentissage de la lecture à deux trois CP ? Est-ce que ça arrive ?

Oui voilà c'est ce que nous appelons le travail en surnombre. Moi, je le fais moins mais mes collègues oui, elles ont plus de créneaux, ils font beaucoup plus. Pour ma part, le dispositif "avançons ensemble" me prend pas mal de temps parce que j'ai pas mal d'équipes éducatives. J'ai des rendez-vous avec des parents... Mes collègues le font beaucoup plus. Si la demande de l'enseignante que je vienne justement dans sa classe, d'avoir ce rôle d'une AVSH par exemple et de m'asseoir tous les lundis de 9h à 10h sachant qu'elle fait une activité spécifique en lecture, oui

je peux le faire, ça m'est arrivé. C'est vraiment selon la demande de l'enseignante. Il y en a qui n'aiment pas ça, il faut respecter.

Que pensez-vous des sorties de classe?

C'est le gros défi, mais moi franchement dans ma façon de fonctionner, il y a des enseignantes qui nous donnent leur manuel et nous disent:” tu fais ça c'est ce que je suis en train de faire”. Et moi j'ai tendance à refuser, dire “non je voudrais justement faire autre chose”. J'ai une armoire remplie de jeux d'étiquettes, je passe beaucoup par le jeu et les élèves aiment bien. Je n'ai pas d'enfants qui souffrent, ils sont contents de venir quand je les prends parce que pour eux ils viennent presque s'amuser avec moi et ça marche aussi bien. Mais c'est rare en général, il y a plus que 3/4 des enseignants qui me font confiance. Ils m'expliquent là où ça ne fonctionne pas et moi je me débrouille. Mais refaire exactement la même chose qui est faite en classe, je trouve dommage.

Patricia, notre conseillère pédagogique était venue en visite dans notre établissement l'année dernière et elle m'avait expliqué qu'en France l'ancien dispositif RASED avait montré ses limites et elle expliquait que sortir les élèves des classes, ça n'avait pas forcément fait ses preuves. Qu'en penses-tu ?

Oui très compliqué. C'est comme le choix de prendre un enfant à besoins particuliers avec une AESH par exemple, il y a des enseignants qui ne peuvent pas. Ce n'est pas le handicap de l'enfant mais c'est d'avoir un adulte dans la classe sans arrêt présent. Il y a des enseignants qui n'aiment pas. D'avoir un regard sur elle tout au long de la journée, il n'y en a pas beaucoup mais pour certaines c'est compliqué. Donc, je pense qu'il faut le respecter ce n'est pas pour ça qu'elle ne s'éclate pas en classe et qu'elles ne font pas de belles choses. Il y a des enseignants qui ne veulent pas d'aide du tout et ça je pense qu'il faut le respecter. Au début, le directeur voulait à tout prix que j'intervienne mais je pense que c'est quelque chose qu'il faut respecter. Il y en a d'autres au contraire c'est en permanence mais, si on pouvait

prendre tout leur classe elles auraient été ravies aussi. À l'opposé, il y a l'enseignante qui trouve qu'elle est avec ses élèves et elle fait ce qu'il faut faire avec ses élèves, elle les prend comme ils sont et elle n'a pas besoin de cette aide supplémentaire. Et ça je pense qu'il faut respecter car ça ne sert à rien d'aller à l'encontre d'un mode de fonctionnement de chacun et chacune.

En plus, en termes de différenciation c'est eux qui sont les plus au courant de ce qu'il faut mettre en place.

Ah oui ça c'est important de le dire parce que justement c'est elle qui est en priorité avec les élèves c'est elle qui connaît ses élèves ce n'est pas moi même. Si je fais le suivi d'un enfant que je connais, je connais son trouble de l'apprentissage, je connais son handicap, je connais son dossier par cœur, j'ai accès au bilan mais ce n'est pas moi qui travaille avec lui tous les jours ! Donc je pense qu'il faut avoir une écoute et pas forcément un regard critique par rapport à leur mode de fonctionnement en classe. C'est très particulier, je pense qu'on est tous, en tant qu'enseignant, là pour tous les enfants, pour leur donner tout ce dont ils ont besoin, même l'enfant qui est autiste, l'enfant qui est dyslexique ou l'enfant qui n'a pas envie de travailler, peu importe avec troubles de l'apprentissage avec un handicap ou pas, il faut adapter ça, plus ça va plus c'est comme ça. Plus on aura des enfants qui vivent devant les écrans, plus ils seront complètement détachés, il y a l'éducation qu'ils ont de leurs parents qui entre en jeu. Il y a tellement de facteurs que tant qu'on a compris ça en tant qu'enseignante je pense qu'on est tous des enseignants inclusifs.

D'accord mais est-ce que tous vos enseignants font de la différenciation justement ?

Oui chacune à leur manière je pense. Il y a certaines, je pense à celles de la vieille école qui ont tendance à presque faire du "par cœur", on apprend et c'est comme ça il faut que tu écrives comme ça, il faut que tu soulignes en rouge telle chose, écrire à tels nombres de carreaux... ce sont vraiment des méthodes... Elles ont été elle-même élèves comme ça, elles ont été formées comme ça il y a 35 ans et on ne va pas les changer. Mais je pense qu'indirectement avec toute la bienveillance qu'elles peuvent avoir avec les enfants qu'elles ont, même si c'est un enfant qui a

un handicap, un autiste par exemple, un trouble auditif ou visuel peu importe mais, on sera obligé à un moment donné de différencier.

Justement j'ai une question par rapport à ça. Avez-vous une classe de type "ULIS"?

Non, elles sont inclusives. Vraiment ça n'a jamais été dans la politique de l'école de fonctionner comme ça. Ils sont inclus en classe et on part du fait que ce sont des enfants qui peuvent tellement apporter de choses différentes de par leurs différences de par leur mode de fonctionnement. Et automatiquement je trouve que l'enseignante, même si elle est classique, est obligée de prendre l'enfant. Ce n'est pas seulement adapter pour moi, ce n'est pas ça avoir une école inclusive mais, ce n'est pas juste adapter le matériel, c'est adapter la classe, adapter les apprentissages... C'est vraiment prendre la classe dans son ensemble parce que même si j'adapte c' est obligé de servir à tout le monde. Parce que si je fais du "par coeur" bêtement comment on pouvait faire il y a 40 ans, ça va toucher qui ? Ça va toucher 5 ou 6 élèves qui sont déjà dans leur petite case peu importe où on les emmène, ils vont rentrer dedans. Mais même l'enfant qui est à côté et qui n'a pas de troubles des apprentissages, qui a un mode de fonctionnement classique ça peut lui faire que du bien que d'avoir, une adaptation aussi. Moi j'ai vu avec des enfants autistes la bienveillance de ses enfants, des autres élèves de la classe. Il y en avait un qui courait qui se sauvait et qui partait et l'ASH avait besoin de courir derrière lui et les enfants avec une bienveillance et une gentillesse extraordinaire dès qu'ils sentaient que l'enfant commençait à bouger, ils avaient compris dans son "body language" et j'ai vu de mes yeux vu c'était extraordinaire! Ils étaient 4, ils se sont levés oui, ils se sont attrapés les mains et ils ont fermé l'entrée de la classe. et ça avec toute leur douceur et l'enfant s'est tout de suite calmé et apaisé. Il est reparti s'asseoir et ça je trouve ça extraordinaire parce que naturellement, sans forcément avoir été poussés par l'enseignante, il y a un mode de fonctionnement dans la classe grâce à ses enfants là qui fait que c'est extraordinaire, c'est indispensable. Et les mettre dans une classe à part c'est de l'intégration oui on les intègre dans l'école mais on ne les inclut pas on les voit encore comme des handicapés on va dire.

Et vous en avez beaucoup dans l'école ? Des enfants qui ont un PPS ?

Dans les EBEP ?

Oui mais les EBEP c'est large. Il y a les TDAH, il y a les dyslexiques, les allophones, les enfants à haut potentiel... Moi je vous pose la question en termes de handicap lourd comme des autistes par exemple.

Des autistes, nous en avons 4 au primaire. Et là on en aura trois qui vont entrer en maternelle cette année.

D'accord et ils ont une AVS à longueur de journée ?

Oui, les quatre en ont besoin. On a aussi des troubles de l'attention certains ont une AESH et pas d'autres. Pour certains c'est gérable, on a au moins 3 ou 4 enfants atteints de troubles de l'attention. Et on avait eu un handicapé moteur aussi, ça a été compliqué mais là on s'est rendu compte qu'il a changé d'école parce que justement il y avait tout un handicap de naissance, il avait une maladie à la naissance et donc cela a automatiquement déclenché une malformation d'un côté et il a commencé à devenir très agressif malgré l' AESH c'était compliqué. Puis, en faisant des bilans approfondis, on s'est rendu compte qu'il était autiste également. Du coup, c'était un enfant qui commençait à devenir dangereux pour les autres et pour lui-même. c'est assez prenant comme métier ! De temps en temps, on sort de certaines équipes éducatives(soupir) ... on repart avec ça à la maison et ce n'est pas toujours évident quand on est face à la détresse des parents... Là il y a un enfant qu'on avait en grande section qui monte en CP . L'enseignante a crié au secours parce qu'il avait un comportement étrange. Effectivement le bilan est tombé et il est autiste. Les parents se sont effondrés mais c'est un enfant qui n'a pas besoin d'une AESH oui, au niveau social ça se passe bien mais il a des troubles.

Je crois que c'est d'autant plus violent pour les parents quand c'est moins marqué.

C'est compliqué, même les troubles des apprentissages ça reste aussi compliqué. Il y a le parent qui ne sait même pas ce que c'est que la dyslexie parce qu' on a quand même une population ici... non ils ne savent pas ce que c'est . Si on va chez un psy c'est que on est pas bien. Il faut les rassurer, il faut leur expliquer et puis il y a aussi le parent qui va faire tous les bilans et voir tous les thérapeutes qu'il connaît. Le pauvre enfant, il va faire des tests à la chaîne. C'est pour ça que cette procédure a été super importante. C'est non seulement canaliser certains enseignants, ça c'est important, et de canaliser certains parents aussi qui dans l' envie de bien faire, l'envie de tout apporter à leurs enfants partent dans tous les sens. Et le pire c'est que de temps en temps il n'y a rien ! Il n'y a rien qui ressort de là ! Les parents ont dit que le psy est nul, qu'il n'a rien trouvé. et moi je leur réponds que s'il n'a rien trouvé c'est qu'il n'y a rien. Lâchez prise , on va l'aider, on va faire de notre mieux. Non c'est compliqué. Il y a des familles avec qui c'est agréable de travailler c'est facile et d'autres c'est plus compliqué parce qu'ils sont dans le déni.

Je sors un peu du questionnaire mais je vais y revenir, juste pour dire que ça pourrait être intéressant je pense que l'on se rencontre pour parler et voir comment on peut s'entraider. Nous on a essayé de développer un partenariat avec le centre Libellule .Je ne sais pas si vous connaissez?

Oui avec Geoffrey Bodet.

C'est ça ! Ils sont venus à l'école deux fois là aussi pour parler aux enseignants et pour dédramatiser, pour que les enseignants travaillent plus en équipe. Certains le voyait comme des manquements quand il n'arrivait pas à développer certaines compétences chez les enfants alors que d'une, ce n'est pas un problème lié à un enseignant mais bien un problème et un travail d'équipe. On essaie de mettre en place les choses avec eux et je trouve que c'est intéressant autant pour nous que pour eux. Parce qu' ils se rendent compte que les premiers experts ce sont les enseignants. Et on apporte autant alors au diagnostic qu'ils nous apportent après en termes d'aménagements possibles.

Oui, être une école inclusive pour moi ce n'est pas seulement adapter en classe. Il y a toute cette réflexion derrière et qui est faite aussi avec l'aide de l'équipe avant toute chose "avançons ensemble". Oui c'est bien, mais il y a des enseignants, on ne va pas dire qui s'accrochent à nous mais qui viennent d'emblée nous voir, ça devient naturel en nous disant là je n'ai pas réussi. On la rassure en disant, ce n'est pas grave on va discuter avec la psy, avec moi, on va trouver une solution. On va voir les parents, on va voir en quoi les parents peuvent nous aider. C'est vraiment tout un travail d'équipe et ça je pense que quand ils acceptent, parce qu'il y a quand même une acceptation, quand on fait les listes de classe, quand on met les différents enfants, on fait attention on les mets pas tous dans la même classe quand on les répartit. Et c'est vraiment un choix de l'enseignant de prendre cet enfant-là ou non. Il y a l'enseignante qui ne supporterait pas de voir l'enfant hurler, on a un enfant autiste qui parfois hurle. Il faut respecter, c'est comme ça. Il y a un respect à avoir par rapport à ça.

Parfois, il s'agit seulement d'une intolérance au bruit, il y en a qui sont plus sensibles au niveau auditif.

Vous imaginez s'il y a un enfant qui ne fait que hurler matin midi et soir dans sa classe et qu'elle ne supporte pas ça! Le résultat, ça fait une enseignante qui ne peut pas enseigner dans de bonnes conditions et qui n'est pas bien et qui n'est pas heureuse ce n'est pas ça le but.

C'est clair que c'est contre-productif.

Oui complètement donc imposer n'est absolument pas le cas. Pour moi, cette école inclusive c'est un travail d'équipe et c'est beaucoup plus léger pour certains enseignants mais, on prend une décision en équipe. Tu n'es pas tout seul face à tout ce qui se passe dans ta classe dès qu'il y a un souci avec les parents on est là, on te soutient, on reçoit les parents ensemble s'il y a besoin. Il y a des enseignants pour lesquels le directeur me dit d'y aller, de l'assister de ne pas la laisser seule, c'est passionnant c'est vraiment un travail d'équipe.

On a parlé des points positifs, c'est bien. Mais quels sont les obstacles encore que vous rencontrez ?

C'est marrant, on a fait une commission "avançons ensemble" la semaine dernière aussi bien pour le primaire que pour le secondaire, on a fait cette commission principalement pour le passage du CM2 vers la 6e. On essaie d'avoir les mêmes documents, le même suivi même si c'est différent entre le collège et le primaire. Nous discutons justement de qu'est-ce qui a pas marché et qu'est-ce qui marche et quelles sont les choses qu'on pourrait changer. On s'est rendu compte que ce qui ne marchait pas c'était vraiment des détails très administratifs, de la paperasse. Moi cette année je vais mettre en place une fiche de suivi par élève qui rentre dans le dispositif, pas pour tous les élèves bien sûr. Cette fiche de suivi nous permettra d'être plus à même d'être informé sur les différences enfants car il y a beaucoup d'enfants suivis et il y a un moment où on peut être perdu.

C'est intéressant, on a décidé de mettre nous aussi en place une fiche un peu comme celle-ci parce qu'on ne savait plus comment les classer, classer les bilans. Alors on avait des classeurs par année, ça ne marchait pas, on a fait ensuite des classeurs par élève, ça ne marche pas non plus. Et on en est arrivé à faire une fiche de suivi et qui sera plus ou moins aussi informatisée et qui suivra l'enfant. Quand il partira au collège, ils auront toutes les étapes.

Nous on met beaucoup de choses dans Pronote aussi. Vous avez Pronote aussi ?

À partir de l'année prochaine.

Avec Pronote c'est facile, on peut inclure si on a une équipe éducative avec cet enfant-là de telle date à telle date, si un PAP a été mis en place. On peut même inclure en pièce jointe le PAP qui est visible par les enseignants. Il y a des choses quand même à faire sur Pronote. Pour moi j'ai carrément un tableau où je commence par les maternelles avec le nom de l'enfant, s'il a un PAP ou un PPRE, équipe éducative et à la fin je mets une colonne diagnostic. Il y a des enfants que j'enlève l'année d'après quand le problème est réglé. Ou alors cet enfant-là on va le remettre parce que ça ne va plus. J'ai besoin de ce tableau de temps en temps

parce qu'on est des enseignants, on n'est pas des thérapeutes. Quand on me fait lire un bilan de WISC je vais à la conclusion je vais surligner le diagnostic. On n'est pas fait pour lire ce genre de documents et les parents n'ont plus malheureusement. Et quand c'est en anglais c'est encore plus sympathique. On a un médecin mauricien qui parle bien l'anglais donc c'est mieux. Quand je parle de tableau de suivi, c'est vraiment individuel. Je le trouve intéressant parce que malheureusement on peut avoir certains soucis avec certaines familles. C'est toujours intéressant parce que parfois ils me reprochent que l'on n'a rien fait. Et là on peut montrer ce tableau avec leur signature, leur accord, les différentes actions mises en place. Malheureusement quand ça touche personnellement certaines familles, ça peut devenir compliqué. Il faut qu'on se protège aussi. Cette fiche de suivi individuel c'est quelque chose que moi je n'ai pas mis en place et je pense que ce sera nécessaire. Donc qu'est-ce qui est négatif ? Ce qui a été compliqué c'est quand même, j'ai quand même un bon caractère, je m'entends bien avec tout le monde, mais avec deux trois professeurs ça peut être compliqué parce qu'elles sont assez bornées, elles n'ont rien à fiche de la procédure, elles passent par derrière, annoncent aux parents « votre enfant est dyslexique ! ». Je leur dis, il ne faut pas dire ça, qui tu es pour pouvoir poser un diagnostic pareil ? Tu ne peux pas faire ça, ce n'est pas possible. Elle me répond souvent oui mais moi je sais, je travaille avec l'enfant... c'est ça le côté le plus difficile. Mais ça va de mieux en mieux. On ne va pas changer le monde, on ne va pas changer les gens. Il y en a qui sont bornés, on les aime comme ils sont, on les accepte tels qu'ils sont. Où on les prend différemment. Il y a celles qui ne veulent pas d'aide du tout, il faut respecter. C'est vraiment ce point-là qui est le plus compliqué.

Alors quelles qualités un bon enseignant devrait posséder à votre avis ? Pour faire de l'inclusion?

La question piège! (rires) Non ce n'est pas une question piège . Ce serait vraiment avoir conscience du métier que l'on fait. On est là pour tous, on est là pour tous les enfants. C'est triste à dire mais je vais le dire quand même, malheureusement certains enseignants ne sont pas dans le métier qu'ils devraient faire. Elles sont là parce qu'elles sont là, parce qu'elles ont besoin de faire un métier, ou bien il y a des vacances et c'est chouette, on est avec nos enfants. Malheureusement il y en a et ça

c'est difficile et on le voit. Et moi je fais attention et Philippe le directeur est d'accord avec moi, il me dit ces élèves-là, on ne peut pas les mettre avec ces enseignants. Tous les ans, on a les cheveux qui se dressent sur notre tête quand il s'agit de faire la composition des classes. Mais on essaie d'être équitable, on va essayer de ne pas donner cet enfant à cet enseignant parce qu'on sait qu'il n'y a pas cet amour du métier. Quand on a l'amour du métier oui, c'est vraiment une vocation l'enseignement, je pense que c'est la force d'une école inclusive. C'est vraiment quand on est conscient qu'on est là pour tous, pour l'enfant qui n'a aucun trouble des apprentissages, aucun handicap, il a quand même besoin de nous d'une façon différente. C'est l'enseignant qui peut s'adapter à tout élève. Même avec ou sans handicap, même avec ou sans troubles des apprentissages, l'enfant qui est « normal » il a lui aussi besoin qu'on s'occupe de lui. Il faudra peut-être à un moment donné qu'on s'adapte parce qu'à la maison ça ne va pas, les parents se séparent, il y a un petit frère qui est arrivé hier, il s'effondre où il a un problème avec sa copine ... il y a tellement de choses! L'enseignante inclusive c'est vraiment l'enseignante qui est là dans sa classe et qui aime être dans sa classe, bienveillante et qui est là pour faire avancer chacun à sa façon à sa vitesse. Elle n'est pas là pour finir son cours, finir son programme à tout prix ! Elle essaie! Et laisser derrière ceux qui ne suivent pas.

Justement dans les obstacles dont on parlait, est-ce que ce n'est pas un obstacle ça parfois le fait de finir le programme? On dit qu'il faut s'adapter à tous, mais il y a cette pression parfois du programme à terminer qui peut peser sur certains enseignants. Il y a des enseignants qui peuvent se dire « je m'en fiche de ne pas finir le programme , le principal c'est que j'emmène chacun le plus loin possible ».

Oui, je vois chez certains enseignants, lorsqu'ils sentent que ça bloque dans la classe pour une notion , qu'ils sentent que leurs élèves ne vont pas y arriver ils "cassent" leur programme. On a eu un exemple en CE1, il y avait l'enseignante qui suivait à la lettre le programme, il fallait qu'au premier trimestre son travail sur l'heure soit fait, et bien l'enseignante d'à côté a constaté que ses élèves n'y arrivaient pas et elle a décidé de faire l'heure en juin. L'autre enseignante était surprise, elle ne comprenait pas comment elle pouvait changer son programme comme ça, comment

feront ses élèves en CE2. Il y a cette pression de “ il faut suivre à la lettre tout ce qu'on nous dit.”

Et vous avez des progressions par niveau au lycée Labourdonnais ?

Oui

Vous avez donc des lignes directives et ensuite l'enseignant est libre de s'adapter s'il sent que le profil de la classe est particulier.

Il y a des niveaux qui fonctionnent exactement de la même façon, en maternelle particulièrement c'est plus facile de fonctionner comme ça. Chacun fonctionne à son rythme selon le rythme de sa classe aussi. Il faut avancer au rythme de sa classe.

Ils sont combien par classe?

Alors ça varie. En CP c'est plutôt 25 élèves, en CE1 aussi. Par contre en CE2 ça diminue un peu, ils sont 21.

Vous ne dépassez jamais combien ?

On a été loin, on a été à 28 en CM1. Là c'est un peu plus compliqué parce qu'on perd un peu des élèves. Il y a des écoles qui s'ouvrent de partout. Il y a une école qui s'ouvre dans le sud. Donc on perd des élèves. C'est vrai qu'avant on avait 6 classes par niveau aujourd'hui c'est 4. C'est normal, Paul et Virginie a ouvert, West Coast...

Ce n'est pas plus mal parce que l'école primaire trop grande c'est pas ça non plus je trouve.

Je suis tout à fait d'accord. Moi une année j'étais en moyenne section et j'avais un effectif de 28 élèves. C'était beaucoup. Maintenant on essaie d'avoir des effectifs autour de 25. En CP je trouve déjà beaucoup 25.

Je trouve aussi... Est-ce que vous fonctionnez sur la pédagogie de cycle? Est-ce qu'il y a des maintiens dans votre école ? Comment ça se passe à ce niveau-là ?

Oui on fonctionne en cycle 1 tout à fait. il y a une programmation qui est faite sur le cycle. Oui il y a des maintiens. Mais là, cette année-ci, ça a changé car l'IEN a demandé à avoir un regard sur les maintiens. On a été un peu surpris. On n' a pas beaucoup, très peu par année environ 3 et cette année on en avait cinq mais sur ces 5 propositions de maintien une seule a été acceptée. C'est compliqué, enfin l'année prochaine on saura quoi faire parce que peut-être que notre dossier n'était pas suffisamment étoffé. Je pense à une enfant en particulier, ça va être difficile pour elle l'année prochaine. Avec deux confinement, il suffit que l'enfant ne soit pas bien suivi à la maison ...

Est-ce que quand vous dites on fonctionne par cycle, est-ce que justement notre objectif ne serait pas de valider les compétences quand on arrive à la fin du cycle. Du coup, de se dire que lui il n'a peut-être pas les compétences pour passer en CE2 mais par exemple pour les maths il ira en CE1? Mais le laisser évoluer avec sa classe d'âge. Qu'est-ce que vous en pensez?

Alors cette année c'est ce qu'on avait fait avec un enfant qui avait un PPS en classe, on s'était rendu compte en grattant avec les parents qu'il y avait un sacré handicap avec des grosses difficultés en CP. C'est un enfant qui n'avait pas fait de grande section et avec les parents, en particulier avec la maman, on a décidé par exemple en maths, il avait un niveau début grande section, donc deux fois la semaine, les après-midis, il allait en maternelle et il faisait des mathématiques avec plus de manipulation. C'était chouette! Je trouvais que ça avait bien marché. On l'a déjà fait aussi pour un enfant précoce. Il était en CM1 il allait faire des mathématiques par exemple dans la classe supérieure, mais c'est très rare.

Et pourquoi?

Je ne sais pas, on n'a pas forcément les cas ou de demandes particulières. Cela demande une réflexion et une certaine organisation quand même.

Oui c'est sûr mais c'est juste que moi parfois je me suis posée la question sur certains maintiens, je me suis dit, tiens on est en train de le séparer de ses copains et sur beaucoup de matières il peut suivre avec de la différenciation. Parfois c'est juste sur une matière et la réponse sur le cycle c'est de se dire quand on fera un bilan à la fin des 3 années du cycle, on verra" ...

Tout à fait c'est ce qu'on fait, on maintient en fin de cycle.

Vous ne faites que des maintiens en fin de cycle ?

Pas toujours, ça peut arriver qu'on maintienne en cours de cycle mais cette année l'enfant qui a été maintenu c'est en CE2 donc en fin de cycle. Ce qui a pesé dans la balance pour cet enfant c'est qu'il y avait un bilan de neuropsychologue qui disait qu'il avait un niveau intellectuel assez bas . Ça a marché. Mais un simple dossier avec un PPRE et des livrets trimestriels... Ça ne marche pas. L'inspectrice a commenté à chaque fois sa décision, l'enseignante a dit qu'il avait progressé, pourquoi voulez-vous le maintenir alors qu'il a progressé? Oui c'est vrai effectivement ça fait réfléchir, réfléchir sur les maintiens.

Selon vous comment pourrait-on améliorer les conditions d'enseignement, les conditions d'inclusion si on avait une baguette magique et des moyens en plus ? Qu'est-ce qu'on pourrait faire pour améliorer l'inclusion ?

C'est intéressant ce que vous faites avec l'organisation Libellule et ça manque chez nous. Je ne pense pas qu'il y ait des formations particulières pour l'inclusion pour les enseignants.

Vous ne pensez pas que ça passe par la formation selon vous?

Non je ne suis pas convaincue. Par contre avoir une idée par exemple de ce qu'est un autiste, l'expliquer à une enseignante , de comprendre leur mode de fonctionnement , Qu'est-ce qu'un TDAH avec ou sans troubles du comportement comment la dyslexie fonctionne , un dysgraphique, un dyspraxique, quels sont leur mode de fonctionnement, qu'est-ce qui marcherait avec lui, qu'est-ce qui ne

marcherait pas, quelles sont leurs difficultés? Sinon tu n'as aucune idée de ce que c'est que la dyspraxie et tu forces l'enfant à faire des choses qu'il n'est pas capable de faire, ça par contre je pense que c'est hyper important. Et ça, ça manque!

J'ai eu Geoffrey Bodet juste avant vous justement et on se disait, ce qui pourrait être intéressant ce serait de faire des petites sessions avec les enseignants d'analyses de cas. C'est-à-dire qu'au départ, lui il sait quel profil est derrière quel cas, pas forcément des productions écrites, le descriptif sur un élève, les difficultés qu'il rencontre, et puis mettre les enseignants en petit groupe et les faire réfléchir sur le type de trouble qu'il pourrait y avoir derrière ça et après à la fin révéler le trouble.

Je pense que c'est une très bonne idée, des études de cas ou aller observer une classe qui accueille des enfants avec des troubles particuliers. Je pense que le côté pratique fonctionnerait plus.

Nous on a fait des formations sur les "dys" mais comme c'était très théorique il y avait beaucoup de contenu, au final c'est une liste des troubles les uns après les autres. Et lorsque la différence entre deux troubles est fine je ne sais toujours pas la détecter. Alors que si on fonctionne par petits groupes à décortiquer trois ou quatre situations, je pense que ce qui restera, comme pour les enfants, sera plus pertinent.

C'est rare les formations au niveau de l'AEFE à ce sujet. Et si il y en avait, ça ne devrait même pas être pour moi, plutôt pour les enseignants parce que ce sont eux qui ont ces élèves en classe. Moi je suis d'accord oui, avoir des connaissances des troubles c'est important mais passer 3h dessus, ça ne sert à rien. L'enseignante a besoin justement de ce côté pratique et concret.

Il faudrait qu'on en reparle à la rentrée, cela pourrait être intéressant car je sais que Philippe et Sandra travaillent beaucoup ensemble et si on fait venir l'équipe de Libellule à ce moment-là quelques enseignants de chez vous pourraient faire partie de cette formation. Je pense aussi que pour nos enseignants ce serait intéressant de voir votre système d'inclusion. Parce que je ne pense pas que ça parte forcément d'un manque d'envie mais plutôt d'une peur de ne pas savoir comment faire. Je pense que s'ils voyaient des enseignants chez vous qui chaque année

peuvent intégrer un enfant autiste et que cela se passe bien, les enseignants expliqueraient aussi ce que cela apporte à leur classe, je pense que ça encouragerait davantage les enseignants à garder les élèves plus longtemps dans leur classe. Parce que nous on a un système avec cette classe EAC où chaque enfant qui a un trouble est inscrit dans une classe et normalement, je parle des 12 élèves qu'on a en EAC, chaque enfant à la base est inscrit dans une classe avec qui il va faire les rituels et à certains moments normalement c'est comme ça que ça devrait fonctionner, l'enseignante d'EAC vient chercher son élève pour retravailler avec lui ou un petit groupe. Or comme on a ce dispositif en place, ce qui se passe c'est plutôt : l'enfant est inscrit sur la liste mais en vrai, sa vraie classe ce sont les 12 en inclusion, vous voyez ce que je veux dire? Parce que je pense qu'il y a une réelle peur de l'enseignant de mal faire dans sa classe alors qu'en parlant avec ceux de votre école et en voyant que des enseignants qui ont la même formation qu'eux arrivent à intégrer ce genre d'élèves et que depuis quelques années en France tout le monde fait ça, je pense que ça dédramatise . Parce que finalement, ils ne les prennent pas mais ils se culpabilisent aussi. Ils ne sont pas très à l'aise.

Justement, on en a plusieurs, il y a des autistes qui montent du CE2 au CM1 et effectivement c'est toujours les mêmes enseignants qui disent que ça se passe tellement bien dans leur classe avec ce genre d'élève, c'est magique ! Je pense à un élève en particulier qui est un autiste Asperger, qui est brillant , ses seules grosses difficultés c'est du côté social et le passage à l'écrit. Il était dans une classe l'année dernière où il hurlait oui, ça se passait très très mal. Il n'était juste pas compris par son enseignante qui pourtant faisait la discipline positive, elle faisait beaucoup de choses mais ça ne passait pas avec cet enfant. Et l'année d'après , certains enfants ont besoin d'une soupape, ont besoin de sortir un moment donné de la classe. Et ça on le met dans le PPS , dès qu'il bouge un peu, l'AVSH s'en rend compte, on lui donne la possibilité de sortir, d'aller faire de la peinture parce qu'il adore ça depuis la moyenne section, il va à l'atelier peindre pendant quelques minutes puis lorsqu' il se sent prêt il dit : je veux retourner en classe. Et il réintègre sa classe. Donc l'année d'après, cet enfant était très différent, son enseignante lui a donné un cadre différent qui lui a permis d'être apaisé, on s'est même posé la question de lui enlever son AVSH. Je pense qu'avec des enfants comme avec des adultes il y a des relations qui sont plus difficiles, c'est une question de personnalité! Il y a des enseignantes

qui ont du mal avec ce genre de situation, elles n'ont pas confiance en elles, elles voient cela comme un handicap et se demandent comment elles vont faire avec un enfant handicapé. On la soutient en lui recommandant de se faire confiance, de lui faire confiance, et on l'encourage en lui disant que cette expérience va apporter des choses positives à sa classe. À la fin de l'année, cette enseignante avoue qu'elle s'était trompée. Je ne suis pas convaincue que ce soit un manque de formation mais plus un manque de confiance. En revanche, un partage de pratique me semble nécessaire. Avoir un petit apport théorique est important mais surtout, avoir un échange de pratique. Je pense que c'est beaucoup plus porteur.

Alors justement quelles devraient être les caractéristiques d'une activité, d'une pratique qui inclut ?

Je ne sais pas, je ne vois pas forcément des caractéristiques propres à l'inclusion. Ça peut être des aménagements simplement d'un point de vue matériel, des aménagements de l'espace de la classe sur la disposition des tables dans la classe. On voit ceux qui travaillent en atelier aussi, ce qui est très porteur pour des enfants particuliers, porteurs d'un handicap. Ce qui est chouette aussi c'est que l'on a un directeur qui lorsqu' on fait des réunions ensemble, il nous met en action tout de suite lui aussi. Ça je pense que ça a dû aider beaucoup d'enseignants. De mettre l'enfant en situation d'activité en étant actif et non passif, ça on le sent dans certaines classes. Effectivement on le voit tout de suite. Pour beaucoup de ses enfants qui ont un handicap lourd, il peut aussi exister un petit coin dans la classe avec ce que l'enfant aime. Par exemple, il y avait un enfant qui adorait les horloges donc on lui avait mis une horloge dans ce coin, un autre adorait les cartes alors on lui avait placardé des cartes partout !

Et comment c'était perçu ça par les autres enfants ?

Très bien.

Ils n'étaient pas jaloux de ne pas avoir leur coin aussi ?

Non, si c'est bien expliqué par l'enseignante, c'est ce qui est chouette, il y a un partage avec les élèves de la classe sans la présence de l'enfant en question en général et ce partage va permettre une discussion, un questionnement sur ce que l'on peut faire pour intégrer cet enfant différent. Non, c'est très bien accepté par les autres. C'est naturel, on ne se pose même pas la question. Ce sont en général des enfants qui sont connus de toute l'école. Ils font partie de l'école. Ils ne sont pas stigmatisés du fait qu'ils sont ensemble avec les autres élèves.

Comme on en parlait justement avec Geoffrey Bodet, on intègre quand même dans notre dispositif EAC des enfants qui ont un handicap très très lourd et il est difficile de les intégrer pleinement dans une classe et comme il le disait ce ne serait même pas bon pour eux-même. parce qu'ils seraient obligés de trop se contenir s'ils étaient dans une classe traditionnelle toute la journée. Comme il n'y a pas beaucoup de structures à Maurice pour accueillir ce genre d'enfant, on se retrouve avec des enfants qui n'ont plus de place nulle part. Donc quand on a accueilli ce genre d'élèves, il était préférable d'avoir cette classe où ils pouvaient avoir leurs moments à eux...

c'est vrai que je ne l'ai pas dit mais, on reste dans un système classique chez nous parce qu'on a pas cette classe particulière et il y a des limites quand même aux enfants qu'on peut accueillir. Effectivement je fais partie de celles qui font passer des tests d'entrée, effectivement on est victimes de notre succès avec "avançons ensemble", ça fonctionne et avec le bouche-à-oreille il y a de plus en plus d'élèves et de parents qui veulent mettre leurs enfants dans notre école d'où le besoin de faire des commissions, de demander tous les bilans aux parents qui nous les donnent lorsqu'ils sont honnêtes malheureusement certains parents nous cachent beaucoup de choses pour être sûrs que leur enfant soit inscrit à l'école. Comme le directeur voit les parents et l'enfant pour l'inscription, il soupçonne parfois des choses et me demande de prendre l'enfant pour le tester. Il est souvent arrivé qu'on refuse des enfants parce qu'il s'agissait de cas extrêmement lourds et comme on est une école inclusive, on a des limites, on n'est pas une école adaptée justement avec une classe particulière.

Alors quelles sont vos limites ?

Un enfant qui arrive à être canalisé par son AVS, ça marche. Un enfant qui va dans tous les sens qui hurle oui, on ne peut rien lui apporter. On a des cas d'autisme très très lourds avec déficience intellectuelle oui, on ne voit pas trop où est-ce qu'on peut l'emmener. Effectivement ce genre d'école comme vous ou l'École du Centre qui ont une classe particulière seraient mieux adaptées. On avait le cas d'une petite fille malvoyante quasiment aveugle , quand elle est arrivée on l'a acceptée en grande section et c'était juste une enfant malvoyante. On s'était dit qu'on adapterait, qu'on agrandirait ce qu'il faut pour elle, mais les parents n'avaient pas réalisé que leur enfant avait un gros retard intellectuel aussi. On s'est rendu compte de cela au cours de l'année, on lui a fait refaire sa grande section, en se disant qu'on allait voir comment on pourrait l'aider mais elle n'avancait pas. On a été obligé de dire aux parents que ce n'est pas parce qu'on ne veut pas la garder mais c'est qu'on ne peut pas l'aider à progresser. Il y a des enfants comme ça quand le handicap est trop lourd, on n'a pas les moyens d'accompagner cet enfant.

Donc pour une réelle adaptation comme nous le demande le système français on est d'accord pour dire qu' on a pas assez de moyens ?

Oui, on a des limites et encore une fois on arrive dans un contexte mauricien où il n'y a rien pour ses enfants là. On fait face à la détresse de parents qui supplient pour qu'on prenne leur enfant. Et c'est arrivé qu'on a conseillé aux parents d'aller soit à Paul et Virginie ,soit à l'école du Centre pour inscrire leur enfant. Parce que justement on reste cette école classique sans classe spécialisée. Effectivement les enfants avec un gros gros handicap, on ne peut pas les prendre.

Quelles difficultés rencontrez-vous dans vos groupes de soutien ? Pour la gestion de ses élèves à besoins particuliers ?

Par rapport à quoi aux enseignants ?

Non, par rapport à vous lors d'activités par exemple si vous vous fixez 10 semaines pour atteindre une compétence bien ciblée.

AH, avec les élèves ?

Par exemple, je peux vous donner une difficulté à laquelle je suis confrontée.

Pour certains enfants, il peut y avoir des difficultés d'apprentissage parce qu'il y a un manque de continuité dans le fait de venir à l'école. Si j'ai 6 semaines mais qu'ils ne viennent que 3 fois c'est un problème.

Mais vous prenez les enfants qui sont dans cette classe là aussi dans des autres classes ordinaires?

Non pour moi c'est dans les autres classes. En fait on a deux dispositifs d'aide on a la classe EAC pour les élèves autrement capables et après je prends aussi les autres EBEP. Comme vous, j'ai le même rôle que vous, je m'occupe des équipes éducatives, des liens avec les thérapeutes, on n'a pas comme vous un médecin et une infirmière dans l'école mais on a un psy qui vient aussi deux fois par semaine. Comme vous, deux jours et demi par semaine je sors des enfants de leur classe, sur une période, pour remédier à des difficultés qu'on a ciblé temporairement. Mais c'est à la demande de l'enseignante.

Alors la difficulté c'est souvent l'enfant qui est en groupe classe et est perdu ... Mais dès qu'on le met en petit groupe et qu'il a une attention particulière, on arrive à travailler avec lui plus facilement. Et il redémarre. C'est là qu'on a vu pendant le confinement que l'enfant qui était complètement perdu au sein de sa classe aidé par sa maman ou son papa, pas à pas à la maison, ce sont des enfants qui ont fait des bonds en avant assez impressionnants. Ca c'est quelque chose qui ressort le "one-to-one" avec les enfants, ça marche assez bien. Ce qui peut être difficile aussi c'est que l'on retrouve souvent les mêmes enfants. Même si j'essaie de ne pas toujours les prendre tout au long de l'année, ce sont tout de même les mêmes enfants qui demeurent en difficulté. Moi j'aime bien demander à l'enfant pour discuter avec lui s'ils aiment venir avec moi, qu'est-ce qui l'embête, qu'est-ce qu'il trouve difficile, qu'est-ce qu'il trouve plus facile quand il est avec moi. J'aime bien

avoir ce temps pour mettre des mots dessus. Ce que je trouve difficile aussi c'est qu'on a pas forcément le même mode de fonctionnement que l'enseignante. Il y a l'enseignante qui est très directive qui va dire qu'il faut apprendre ça de cette manière. Lorsque l'enfant vient avec moi et que je lui propose un autre mode de travail et bien ça se passe super bien. On revient au problème des enseignants qui ne savent pas s'adapter à tout le monde. Alors que dans certaines classes on en voit pas trop parce que l'enseignant va s'adapter. Tout changement, toute adaptation fait du bien à tout le monde non seulement à l'élève en difficulté mais aussi au reste de la classe.

Oui et moi l'une de mes difficultés également c'est par exemple un élève x dont on n'a pas entendu parler pendant 1 an parce que comme vous dites l'enseignante précédente a su adapter son enseignement à cet élève et donc il n'y a pas de suivi pour cet élève à part peut-être un PPRE de 6 semaines tout au plus. Quand cet élève arrive dans la classe d'une enseignante un peu plus traditionnelle, elle vous tombe dessus en disant mais comment ça tu n'en n'as pas entendu parler, c'est inadmissible et cetera. C'est difficile parce que ce n'est pas de se mettre en porte-à-faux avec cette enseignante et là ce n'est pas facile. Il y a des années où l'enfant a besoin de sortir de la classe alors que il n'en avait pas forcément besoin l'année d'avant avec une autre enseignante. Je trouve que même s'il est content de venir avec nous, cela peut jouer parfois sur sa confiance et je trouve ça dommage et dur. Par rapport à une justice vis-à-vis de l'enfant, je rentre dans le jeu parce qu'on est une équipe avant tout, il n'y a pas à contredire le discours de l'enseignante, mais je trouve que du point de vue de la confiance pour cet élève ce n'est pas juste c'est dur.

Ce n'est pas notre rôle effectivement. Mais parfois le directeur me demande d'aller discuter avec l'enseignante pour savoir ce qui se passe exactement lorsqu'il s'agit d'un élève dont on n'avait pas entendu parler l'année d'avant et qu'il pose difficulté dans cette classe. Mais lorsque c'est trop délicat, j'envoie le directeur directement discuter avec l'enseignante parce qu'il s'agit de ma collègue et que ce n'est pas mon rôle. Il y a des limites à ce que je peux faire et que je peux dire. Qui suis-je pour venir lui dire, regarde peut-être que tu ne t'y prends pas comme il faut ? Je suis très très mal placée pour lui dire.

C'est difficile en plus parce que dans ces moments-là l'enseignante nous renvoie le fait que l'on ne veut pas prendre l'enfant dans nos classes alors que ce n'est pas ça le problème.

Oui on nous prend pour des paresseuses. Déjà on n'a pas de classe et en plus on refuse de prendre l'enfant ? C'est vraiment le côté le plus compliqué pour moi. Je sais qu'au secondaire c'est encore plus difficile pour en avoir discuté avec mes collègues du secondaire. Au primaire on a à faire à une seule enseignante par classe alors qu'au collège c'est 12 professeurs, il y a celui qui se donne à fond pour l'enfant et d'autres qui ne vont rien changer à leur pédagogie. Il y a des parents qui se plaignent de ce déséquilibre. Effectivement au primaire c'est plus facile. Et malgré tout, c'est le côté le plus difficile à gérer. De travailler avec ses collègues et de trouver la bonne façon de dire les choses sans froisser qui que ce soit .

C'est vrai, il faut donc un bon pilote comme tu le disais quand les choses ne vont pas, tu fais appel au directeur et c'est important d'avoir un bon pilote qui a un moment donné tranche.

C'est vrai que depuis 3 ans je travaille avec Philippe et les choses sont plus faciles. Parce qu'il a cette façon de pouvoir prendre les choses en main, de prendre le relais quand c'est nécessaire. Il ne va pas me laisser seule face à une difficulté .Il est très présent et il est convaincu par l'inclusion. C'est une grande valeur ajoutée, c'est ce dont l'école a besoin et pour moi ça facilite mon travail. Nous allons changer cette année de psychologue et d'infirmière. Ça va être un sacré changement à la rentrée. C'est difficile parce qu'on a tout mis en place avec ces deux personnes qui sont parties et là ça va être un peu déstabilisant. On va rebondir dessus, d'ailleurs la nouvelle psy c'est une Mauricienne qui vient de France et qui a beaucoup travaillé justement dans les écoles, qui est une psychologue de l'Education Nationale.

Comment s'appelle-t-elle?

C'est une madame Fanchette. En tout cas, je serai ravie qu'on puisse refaire un point ensemble, pourquoi pas faire des propositions à nos directeur et directrice respectifs ? Je pense qu'on peut apporter des choses positives.

Effectivement ! Ce sera avec plaisir.
Je te remercie pour le temps que tu m'as accordé.

Entretien E7 :

Entretien avec un psychologue d'un centre de dépistage de troubles à l'Île Maurice

Profil de la personne interrogée

Homme d'environ 40 ans, de nationalité française marié à une mauricienne, psychologue et directeur d'un centre de dépistage de troubles des apprentissages, le centre Libellule.

Pourriez-vous présenter votre parcours ?

Moi je commence à travailler en France dans un centre de ressources autistes. En fait, il y a des centres de ressources autistes qui sont placés dans chaque région. Le centre de ressources autistes est à la fois un centre qui fait des évaluations, des diagnostics pour les autistes, qui regroupent des ressources bibliothécaires autour de l'autisme. C'est un projet qui a été mis en place il y a quelques années maintenant. Ça fait 20 ans !

Parce que tu as un diplôme de psychologue avec une spécialité ?

J'ai une spécialité en psychologie du développement.

D'accord, et qui date de quelle année ? Au moment des lois sur le handicap ?

Je ne sais pas trop, je ne suis pas très au point au niveau des dates des lois. Moi, j'ai un doctorat en psychologie et donc je termine mon doctorat en (il réfléchit..., ne sait plus trop) en 2006 je crois. Donc moi j'ai une formation en psychologie du développement, à l'époque il y avait encore DESS et DEA donc moi je fais un DE, c'est-à-dire, l'option recherche. On pouvait faire un stage de 180 heures environ, le rapport de stage étant validé devant un panel d'enseignants et du coup je pouvais pratiquer en tant que psychologue avec ce DEA et mon rapport de stage validé. Puis j'enchaîne sur une thèse parce que je voulais être maître de conférences à l'Université. Et ma thèse je la fais au centre de ressources autistes et je commence

ma carrière de psychologue au centre de ressources autistes, parce que j'ai pu à la fois faire ma thèse et travailler comme psychologue là-bas.

D'accord...

Voilà et le premier centre de ressources autistes en France est celui du Languedoc Roussillon. Donc j'ai vraiment la chance de me retrouver avec les pionniers de l'approche comportementale pour l'autisme en France parce qu'avant c'était très psychanalytique, ça l'est toujours beaucoup en France. Ces centres de ressources autistes s'inspirent de ce qui se fait aux Etats-Unis, en Angleterre, au Canada pour amener quelque chose de plus comportemental, plus terre à terre. J'ai la chance de faire partie de cette équipe pionnière en France et je suis formé là-bas pour tout diagnostic. Et j'apprends mon travail en équipe ; psychologues, ergothérapeutes, psychomotriciens, orthophonistes, pour poser des diagnostics et puis je fais de la recherche en même temps pour le centre de ressources autistes. Ce n'était pas de la recherche pour ma thèse parce qu'il y avait des financements de recherches où j'étais employé.

Et quel était le sujet de ta thèse ?

Alors moi j'ai fait une thèse dont je ne me souviens plus du titre car ça fait longtemps, mais j'ai fait une thèse sur les résultats d'une ancienne recherche. Au centre de ressources autistes, ils faisaient des recherches et il y avait un gros gros poule de résultats, de tests et re tests où ils avaient fait des évaluations et réévaluations sur 300 enfants autistes avec beaucoup de données. Et du coup moi ma thèse a été de travailler ces données pour en faire sortir quelque chose. C'était sur l'évolution de l'enfant autiste et on a mis en évidence quatre grands groupes d'évolution pour les enfants autistes parce que c'est une des grandes problématiques, ce fameux spectre autistique, c'est très compliqué de faire des recherches dessus parce que le diagnostic « autiste » ne suffit pas, tu ne peux pas... L'idée c'était d'affiner, d'avoir des clusters plus distincts. On a travaillé sur des courbes d'évolutions différentes pour pouvoir les regrouper.

Et tu as travaillé dans ce centre de ressources autistes, mais tu avais un attrait particulier au départ ou en étant dans ce centre ça a développé un intérêt chez toi ?

Oui c'est ça, mais au début je ne vais pas chercher mon stage par-là, à l'époque c'était Maîtrise, ça correspond à une Licence 2, non Master 2. Je fais ma maîtrise avec un prof qui est lui spécialisé dans l'autisme et qui travaille au centre de ressources.

Oui concours de circonstances donc...

Voilà, c'est ça.

Et alors comment tu arrives à la création du centre Libellule ? Est-ce que tu peux l'expliquer ?

Aujourd'hui, je me rends compte que ce que je sais faire c'est travailler en équipe et que j'ai vraiment une expertise par rapport à ça, c'est-à-dire que je commence à travailler dans cet environnement là et je commence véritablement à travailler en équipe. Ça c'est quelque chose qui me plaît, j'ai beaucoup de mal à travailler tout seul au contraire c'est même quelque chose qui m'angoisse beaucoup. J'aime travailler en équipe d'un point de vue professionnel mais aussi personnel ; être avec les gens, moi je me sens bien dans une atmosphère comme ça. Je me rends compte que j'ai vraiment développé une expertise par rapport à ça avec cette formation initiale. Je fais 3 ans/3ans et demi en France puis j'arrive à Maurice avec ma femme qui est Mauricienne et quand je travaille à Maurice, je travaille pendant 7 ans à l'APEIM (la plus grosse et la plus ancienne ONG qui s'occupe du handicap), beaucoup avec des enfants mais il y a aussi des adultes et c'est un travail d'équipe. A ma connaissance c'est une des seules ONG qui est vraiment entièrement professionnalisée. Ce qui veut dire qu'il n'y a pas de parents, ce sont que des professionnels. En fait, à l'origine, c'est un parent comme toutes les ONG à Maurice ou quelqu'un qui connaît personnellement la problématique du handicap. Mais, cette personne est morte et du coup il y a vraiment eu un changement de la direction et tout ça, il n'y a que des professionnels.

D'accord...

Et c'est vraiment un travail d'équipe, je me retrouve à travailler avec une équipe ; psychologues, orthophonistes, ergothérapeutes... Je continue à faire mon expertise d'équipe, à apprendre ce travail là et après je suis contacté par. ?. Enfin le truc c'est que je travaille assez rapidement en privé et en privé je suis naturellement identifié

comme spécialiste de l'autisme à Maurice. A l'époque, il n'y avait que moi qui faisais ça. Du coup 90% ou peut-être moins 80% des enfants autistes à Maurice, je les ai vus à un moment ou à un autre. Quand il y a eu des parents qui ont voulu s'associer pour fonder l'association Autisme à Maurice, ils m'ont contacté. Et ça a bien fonctionné, il y a vraiment eu quelque chose qui s'est organisé autour de cette association qui s'est mise en lien avec l'association Autisme Réunion. Il y a eu des financements assez conséquents. Quand j'arrive à Maurice, le centre de ressources autistes de Montpellier me met en contact avec le centre de ressources autistes de la Réunion qui se met en place car la Réunion est une région. Au tout début de mon installation à Maurice, je suis parti quelques fois à la Réunion au tout début de la mise en place du centre de ressources autistes de la Réunion pour faire de la supervision et les aider à mettre en place la structure. Quelques années plus tard, quand Autisme Maurice me contacte, ils sont déjà en association avec Autisme Réunion. Autisme Réunion leur dit « Nous on veut bien vous aider à mettre en place votre centre de ressources... » Parce que c'était ça l'idée, de mettre en place à Maurice un centre de ressources autistes sur le modèle d'un CRA français. « ...Mais il faut que vous ayez un superviseur ! » Du coup, ils ont dit « Nous on a travaillé avec Monsieur Bodet donc on voudrait que ce soit lui notre superviseur ! » Ils voulaient quelqu'un de confiance avec les connaissances pour soutenir toute l'équipe parce que l'autisme c'est compliqué et il faut de l'expérience et il faut des gens qui s'y connaissent parce qu'en fait c'est un trouble où il n'y a pas de marqueurs biologiques. Pour une Trisomie 21 tu fais un caryotype qui est un test médical qui va te sortir un diagnostic posé. Pour l'autisme ça n'existe pas. Comme il n'y a pas de marqueurs biologiques, le diagnostic se pose sur des signes cliniques, sur l'expertise professionnelle qui a assez d'expérience pour pouvoir utiliser les outils diagnostics parce qu'il y a des outils, mais il y a besoin de cette expérience pour faire des choix à un moment donné.

Quand tu dis signes cliniques, tu veux dire des signes comportementaux ?

Oui des observations, il faut observer l'enfant, c'est sur des observations, sur ce que l'enfant va proposer, sur l'observation que va faire le professionnel qu'on va pouvoir poser un diagnostic. Alors maintenant il y a des outils diagnostics qui sont internationaux mais il faut l'expérience pour les utiliser, pour faire la différence, des diagnostics différenciés. A la Réunion, ils l'ont bien compris et ils comprennent aussi

qu'ils ne pourront pas toujours être là pour soutenir une équipe mauricienne et le fait que moi je sois là, ils disent ok c'est viable parce que je suis là. Le projet est super intéressant car ce qu'ils me proposent c'est jouer le rôle d'un pédopsychiatre et d'être superviseur de l'équipe. C'est le rêve !

En fait d'être dans l'action de ce que tu as pu observer en France au final ?

Oui c'est ça et de superviser toute l'équipe de professionnels et de continuer les diagnostics. Donc, super projet et on va de l'avant avec ça. Et on est une super équipe. Je travaille avec 4 personnes : une orthophoniste, une psychologue, une éducatrice et une ergothérapeute, et moi, ça fait 5 !

Et on a commencé à travailler comme ça pendant quatre ans et demi. Et ce qui était super c'est que ce n'était pas cher car il y avait un gros financement, à l'époque c'était la MCB (banque mauricienne) qui finançait, parce qu'il y avait un gros besoin car pouvoir diagnostiquer un enfant autiste à Maurice ça n'existait pas et on venait combler un manque. Et du fait que ce soit une ONG qui soit financée et bien il n'y avait quasiment rien à payer pour les parents.

Et qu'est-ce qui se passait après le diagnostic, parce qu'à Maurice il n'y avait pas énormément de structures si ?

Après le diagnostic ce qui est le plus simple c'est l'aspect de prise en charge parce qu'il a maintenant pas mal de thérapeutes qui sont présents et qui travaille donc ça, c'est ce qui peut se mettre en place facilement sans que ce soit très facile mais c'est vraiment faisable effectivement. Le plus compliqué, c'est pour l'orientation scolaire. Bon tout ce qui est maternelle c'est ok mais c'est surtout l'orientation pour le primaire. Parce qu'en maternelle on va recommander le développement de savoir-faire essentiellement, classique, mais pour le primaire c'est plus compliqué. Mais on va référer aux ONG, on connaît bien les différentes ONG, on commence à connaître les écoles qui acceptent, si le niveau est satisfaisant donc après on se débrouille comme ça. Et le truc, c'est que Autisme Maurice démarre avec des écoles et le centre de ressources, le centre des évaluations, s'appelait le CEDAM (centre d'évaluation de l'autisme à Maurice). Le CEDAM en fait, est arrivé un peu après les écoles donc il y avait un certain nombre d'enfants qui était passé par le CEDAM qui étaient orientés aussi à Autisme Maurice. C'est vrai, définitivement il y a un manque

à Maurice. Mais malgré tout il y avait peu d'enfants qui restaient sans prise en charge. Les parents avec notre aide arrivaient à se débrouiller pour mettre en place quelque chose. C'était pas idéal, mais il y avait quand même une scolarité et une prise en charge qui pouvaient se mettre en place.

Et pourquoi tu en parles au passé ?

J'en parle au passé parce que ça s'est terminé et très très mal terminé. Et du coup c'est la problématique qu'on évoquait tout à l'heure sur la professionnalisation des ONG, mais ça c'est pas la faute du tout des ONG mais plutôt celle du gouvernement, c'est mon analyse en tout cas. Le gouvernement à Maurice est complètement désinvesti ...enfin complètement, en tout cas beaucoup désinvesti de tout ce qui est prise en charge, éducation, diagnostic du handicap en général. Du coup, les parents qui se retrouvent à devoir se débrouiller créent des ONG et le gouvernement s'est complètement désinvesti sur ces ONG. Du coup tu te retrouves avec des parents qui sont eux-mêmes personnellement dans la problématique du handicap de leur propre enfant et c'est très compliqué à gérer. Il y a un côté personnel et émotionnel qui rentre en jeu qui vient (avec mon expérience des ONG à Maurice) polluer, devenir toxique pour le travail. A la fin on s'est retrouvés à être harcelés par la directrice, avec des menaces et des accusations de vols de tests, elle ne voulait pas me payer, ça s'est extrêmement mal passé. J'avais senti le vent changer, et avant d'en venir à cela je commence à me poser des questions pour créer le centre Libellule actuel, j'interroge l'équipe sur la possibilité d'ouvrir un centre d'évaluation et on fait tout sauf de l'autisme parce que l'autisme, ça se fait ici. Je sentais que ça se passait mal, je commençais à avoir envie de partir, j'avais plus la relation, ce n'était pas ok, mais par contre l'équipe, c'est l'équipe que j'ai formée avec l'aide du CRA de la Réunion mais c'est moi qui les ai formés sur le terrain, avec grand plaisir d'ailleurs. J'ai confiance en cette équipe et je sais comment elle travaille. Ce n'était que des femmes. Et je leur propose ça, une seule accepte (c'est Divya). Les autres disent oui au départ mais se désistent au fur et à mesure. Ça se termine en catastrophe avec la directrice. On démissionne tous ! Avec Divya (orthophoniste) on monte le centre Libellule. Avec toute cette expérience-là, pouvoir proposer aux parents un centre pour pouvoir faire de l'évaluation, de la thérapie dans un même lieu. Et pour nous les professionnels, pouvoir conserver ce travail en équipe, est très important pour moi. Je travaillais en équipe autour de l'autisme mais

pour tout le reste, dans le privé je travaillais seul et je ne connaissais pas le travail d'équipe pour tout ce qui était les troubles des apprentissages tels que dyspraxie ... Je me suis rendu compte que c'est tellement plus riche, on est tellement plus près de la réalité, on est tellement plus précis et justes dans nos analyses, dans nos recommandations quand on travaille en équipe. C'est vraiment un plaisir et moi j'adore ça et j'ai l'impression de travailler correctement comme ça. Maintenant dans ma pratique privée il y a des gens qui peuvent m'appeler pour me demander un WISC. Je leur réponds que je ne fais plus ça maintenant. Donc je réfère à d'autres personnes. Je ne travaille plus tout seul à de rares exceptions près parce que je considère que je ne fais pas mon travail correctement enfin dans le cadre d'une évaluation si je le fais comme ça tout seul.

Et est-ce que tu penses que dans le passé, le fait d'avoir travaillé individuellement, le fait de ne pas avoir pu croiser des regards, tu as pu passer à côté de quelque chose ?

Sûr à 200% ! Je ne pense pas avoir dit de trop grosses bêtises parce que j'ai toujours fait attention mais oui. Avant quand je travaillais seul, je faisais attention, il y avait des doutes mais quand on travaille en équipe il y a rarement de « je sais pas », c'est complet parce que souvent quand j'étais seul, je faisais mon WISC, puis je disais au patient de mon point de vue de psy, voilà ce que j'observe mais il y avait peut-être des troubles des apprentissages donc il faudrait peut-être faire avec une orthophoniste ou une ergothérapeute... J'avais des listes, je référais mais après on ne se voyait pas. Et l'institut à l'école se retrouve avec des multitudes de bilans mais rien n'est mis en commun.

Et quand ce n'est pas lié, c'est plein d'hypothèses, chacun de votre côté, vous ne pouvez pas aller sur le terrain qui n'est pas le vôtre. Cela se termine toujours par une hypothèse et nous on n'est pas formés à relier tous vos bilans.

Tout à fait ! D'ailleurs on peut proposer de faire une synthèse de toutes ces différentes évaluations pour proposer quelque chose de commun.

Parfois vous faites que des synthèses sans refaire la batterie de bilan ?

Parfois ça arrive, dans la pratique on a arrêté cette pratique-là parce que c'est compliqué pour relier tous les différents professionnels. Ce qui va arriver plus fréquemment c'est quand une évaluation qui vient d'être faite on va se dire ok on ne va pas la refaire mais s'il y a trop nous on préfère vraiment le faire avec l'équipe parce que sinon c'est compliqué.

Comment vous collaborer avec les écoles et les enseignants ? Est-ce que les enseignants vous appellent suite au bilan ou c'est rare ?

Ça arrive mais ce n'est pas régulier. Nous aussi on peut appeler mais ce n'est pas régulier non plus. C'est compliqué dans la pratique de part et d'autre (professeurs et spécialistes). Moi une fois que j'ai terminé une évaluation, j'ai déjà ma tête ailleurs, je rebascule sur une autre évaluation. C'est du travail et de l'énergie en plus. C'est vrai que c'est compliqué. En plus, il n'y a pas forcément de procédures bien établies par rapport à ça. Des fois il y a des écoles qui sont ok d'autres pas ok. Certaines vont nous appeler et nous demander « Tiens vendredi on a la synthèse vous pouvez venir, on a la réunion ? » Nous on leur dit que ce n'est pas possible comme ça. Et pourtant moi qui suis convaincu par l'efficacité du travail en équipe, et l'école fait partie de cette équipe-là, après pour être honnête d'un point de vue marketing aussi pouvoir être présents, auprès des écoles, d'expliquer ce qu'on fait, que ça va dans les deux sens et bien c'est important. Pour nous c'est une réalité économique. On s'est donc dit « Allons initier un petit peu ça en proposant quelque chose, parce que c'est vrai, quand on vient vous voir, au niveau de l' Ecole Paul et Virginie (EPV), c'est là que (on est jeune depuis 2017, ça ne fait que 3/4 ans) on a une phase où vraiment on travaille beaucoup sur toute la procédure d'évaluation pure et ça prend beaucoup de temps, parce qu'à la fois tu fais tes évaluations puis tu reprends tes procédures et tu les peaufines, et puis il arrive le temps où l'on se rencontre et là on se dit « C'est quand même super sympa et si on essayait de formaliser le truc et d'avoir des réunions comme ça régulièrement. » C'est un petit peu comme ça qu'on vous propose ça et qu'on essaie de mettre en place un truc un petit peu plus formalisé, plus régulier qui rentre dans notre procédure. C'est tout récent et on ne l'a pas réellement mis en place parce qu'après il y eu le confinement avec le Covid. Mais c'est vraiment avec EPV qu'on se dit « Wahou, ça nous plaît ! » Et ça pourrait être efficace à tous les niveaux, que ce soit pour l'école, pour les parents, pour

l'enfant, pour nous ! Donc essayons de mettre ça en place à EPV mais aussi avec toutes les autres écoles avec lesquelles on travaille.

En ayant le poste que j'ai à EPV, je me suis retrouvée face à une problématique : Sans travailler avec vous, les enseignants ne vont pas forcément parler des élèves « extraordinaires » parce que ça les renvoie à un manque ; ils ont du mal à intégrer que cela ne remet en rien en cause leur pratique, des manquements, et qu'au contraire il faut travailler en équipe avec ces enfants-là parce qu'on a des réponses à apporter en équipe. Et souvent ils ont énormément de mal à en parler en salle des maîtres et se mettre vulnérables vis-à-vis de l'équipe au final ! Il y a des enseignants qui ont plus de 20 ans d'expérience, l'inclusion ce n'est pas si vieux que ça, donc ça les remet sérieusement en question. Et malheureusement en ayant créé ce poste-là à EPV qu'on va devoir encore faire évoluer, on s'est rendu compte qu'ils avaient décidé d'externaliser ces enfants-là. C'est-à-dire qu'au lieu de me voir comme une ressource et qu'on prépare un travail ensemble et pourquoi pas avec d'autres élèves au sein de la classe, c'est devenu, on sort l'enfant de la classe. Alors que ce n'est pas la solution parce qu'il faudrait que mon activité à moi soit 200 fois plus intéressante que ce qu'ils font pour que cette sortie soit justifiée. Quand moi je le sors, il loupe autre chose. Comme c'est un enfant qui a déjà des difficultés, il faut vraiment que ce que je lui propose soit vraiment plus intéressant parce qu'il loupe quelque chose. On s'est rendu compte que ce poste-là pour l'année prochaine, il va falloir encore qu'on le fasse évoluer, parce que c'est devenu (tu me comprendras car pour moi évidemment ce n'est pas un problème) mais pour eux c'est devenu mon problème. Ils font un signalement, on a une personne ressource, donc Laetitia va s'occuper de ses difficultés-là, sauf que moi je les prends 3 fois par semaine, c'est comme vous, vous les voyez 1 fois par semaine, moi je les vois 3 fois par semaine et il y a 6 heures par jour. On est en train de se demander avec la directrice s'il n'y a pas tout un travail à faire sur la différenciation et justement faire des formations sur la différenciation et peut-être que dans les premiers mois je ne vais plus les sortir de la classe. Je vais proposer de les accompagner, accompagner l'enseignant à différencier mais ça va être une révolution ! (rire ironique) Ca va être compliqué ! Et justement je voulais un

petit peu ton avis sur tout ça ! Vous à la fin d'un bilan, vous proposez des aménagements, des outils, éventuellement une AVS mais souvent ce sont des outils que vous proposez. Qu'est-ce que t'en penses toi de sortir l'enfant de la classe, est-ce que c'est une solution ?

Déjà, pour être très honnête , moi je suis un spécialiste de l'évaluation et du diagnostic mais je ne suis pas un spécialiste de la prise en charge et notamment de l'aménagement scolaire. Après il faut bien élargir les connaissances et ça m'intéresse mais ce n'est pas mon...

Ce n'est pas ta spécialité.

Moi comment je vois le travail, c'est vraiment en parler en équipe, pour moi ce que j'aime bien, tu vois quand je travaillais à l'APEIM, je sors d'une formation de diagnostic et d'évaluation dans quelque chose où je me sens vraiment à l'aise, je me retrouve avec une psychologue et je travaille avec des enfants qui sont à l'école et vraiment là je suis dans la pratique. Ce que j'aimais beaucoup faire c'était des analyses de pratiques où on travaille sur des cas cliniques, et il y a un éducateur entouré de plein de personnes différentes, d'enseignants d'autres classes, d'autres établissements, d'autres professions... Un panel bien différent et puis on écoute les problématiques et puis on partage. Et c'est tellement riche, et moi je vois un petit peu le travail auprès des écoles comme ça. Je n'ai pas les compétences et je me prétends pas de dire voilà j'ai fait l'évaluation, voilà ce qu'il faut faire avec l'enfant à l'école. Mais plutôt, j'ai fait l'évaluation, j'ai un regard différent sur cet enfant-là, et avec tous les autres regards différents on apprend de multiples facettes et en partageant tout ça on peut arriver à faire émerger quelque chose d'intéressant pour l'inclusion scolaire. Donc, par rapport à ta question, je ne sais pas si j'ai vraiment une réponse. J'ai envie de dire, ça dépend des enfants, ça dépend de l'équipe, ça dépend de l'enseignant, de la situation. Parfois, je me dis que ça peut être intéressant de sortir un enfant avec une certaine problématique quand la sortie de classe est axée par rapport au comportement, par rapport à une visée thérapeutique. On le fait sortir pour quelque chose.

Pas pour des apprentissages ...

Pas juste pour s'en débarrasser ! J'en peux plus ! Qu'il sorte de ma classe ! Que je sois tranquille pendant un certain temps. Non !

C'est rarement ça dans notre cas. Dans l'ensemble de notre équipe c'est souvent pour faire progresser l'élève. Ce n'est pas pour s'en débarrasser. Mais souvent on me demande de retravailler la compétence en plus petit groupe alors que cette même compétence va être travaillée au sein du groupe. Et pour moi, souvent on va dire que l'enseignant c'est un peu un chef d'orchestre ou un cuisinier et c'est un manque d'aménagements. Dans la recette, il va pouvoir y avoir plusieurs étapes tu vois, et puis pour que la recette finale ait lieu il faut peut-être prévoir un petit sucre glace pour le gâteau, pourquoi pas intégrer ces enfants-là dans une étape du gâteau ? Souvent, cette organisation, ils ne voient pas comment la faire du coup le gamin il revient après que le gâteau soit terminé pour le manger avec tout le monde. Pour imaginer... Et je trouve que c'est dommage parce que ça ne l'aide pas à prendre confiance en lui. Et quand tu le fais sur du long terme, cela devient de l'assistanat et de la stigmatisation. Parce que quand tu le fais, si tu le sors de la classe sur 6 semaines pour l'aider à mieux revenir, c'est ok, quand les 6 semaines se transforment en 5 fois 6 semaines sur l'année, je doute un peu de l'efficacité. Il loupe plein d'apprentissages en attendant. C'est là où c'est complexe et je ne pense pas que ce soit un manque de volonté de l'enseignant, c'est vraiment une peur de mal faire un manque de formation et un manque d'outils, vraiment un manque d'outils...

Je me mets à leur place et je comprends qu'il n'y a pas de mauvaises intentions. Je comprends tout à fait.

Bon pas seulement, on est aussi d'accord qu'il n'y pas que des enseignants de bonne volonté. Mais ça correspond à 70% quand même.

Je m'en doute aussi.

C'est bizarre qu'on n'arrive pas à faire mieux.

Justement ! C'est avec eux qu'il faut travailler. Déjà, il faut pouvoir améliorer le travail avec ces enseignants-là de bonne volonté quand toi tu observes que ça pourrait être plus efficace. Ce que j'entends de ce que tu dis c'est que sur un enseignement que

l'enfant n'arrive pas à acquérir, je pense que si on modifie la méthode de l'enseignant, il est capable, cet enfant là à besoin spéciaux peut...(coupure dans l'enregistrement). Tu penses que si l'enseignant modifie sa méthode d'enseignement pour une même compétence l'enfant en difficulté pourrait mieux l'acquérir ?

Je pense. Mais j'ai besoin de ton avis parce que je ne suis pas spécialiste des troubles. Je me documente mais je ne suis pas spécialiste. Est-ce que tu penses qu'il y a des troubles où l'enfant ne peut pas être inclus dans une classe ordinaire ? Parce que tu sais que la loi de 2005 sur l'inclusion dit qu'on est censé pouvoir inclure tous les enfants.

Jusqu'à quelle classe ?

En primaire et même au collège depuis la loi 2005, c'est là l'aberration parce qu'on est censé le faire mais on en a pas forcément les moyens ; tu vois la classe qu'on a chez nous, la classe EAC, ça, ça n'existe plus en France. Normalement ce sont des enfants qu'on intègre, qu'on inclut complètement dans les classes. C'est une spécificité de l'école EPV mais en soi on est un peu hors la loi par rapport à la France.

Mais pour moi pour moi le critère important c'est le niveau intellectuel.

Parce que si tu as pas le niveau intellectuel nécessaire pour acquérir une certaine connaissance, tu ne peux pas! C'est comme si tu faisais faire une division à un enfant de 6 ans; Tu auras beau passer autant d'heures avec lui, il n'a pas la maturité intellectuelle pour pouvoir le faire donc si le niveau intellectuel n'est pas suffisant, comment tu fais pour intégrer un enfant qui a un énorme retard de développement, même en CP?

Je suis tout à fait d'accord avec toi mais juste à l'heure actuelle ce qu'on demande aux enseignants en France c'est de pouvoir différencier suffisamment pour pouvoir intégrer ses enfants-là. Donc du coup moi je veux l'avis d'un spécialiste, tu vois, jusqu'où on peut le faire, jusqu'où on peut inclure?

Pour moi en pratique quand même je vois deux variables importantes: le niveau intellectuel (c'est à dire que si le niveau intellectuel est trop bas),

franchement c'est compliqué et je ne vois pas en quoi ça aide l'enfant et deuxièmement c'est le niveau des troubles du comportement. Si l'enfant n'a pas un comportement assez adapté, c'est compliqué en pratique. Comment il fait l'enseignant? Il a 20 élèves, 25 ou 30 parfois! avec un gamin qui crache, qui gueule, qui sort de la classe. Mais comment tu fais?

Tu as suivi Hamza?

Oui je l'ai suivi. Je le connais bien.

Tu vois typiquement Hamza c'est compliqué toute une journée dans une classe! Pour lui et pour le autres!

C'est clair! Donc ils sont gentils avec leur loi mais dans la pratique! Donc, je comprends la bonne intention derrière la loi, c'est effectivement et je suis assez d'accord avec ça , il faut que tous les enfants soient scolarisés. Mais après il faut donner les moyens de faire ça correctement. Prendre un système qui existe pour des enfants on va dire typiques, et puis dire ok maintenant on met des enfants atypiques dedans ... La volonté de scolariser tout le monde je la comprends. D'aller forcer dans des cases... Tu ne peux pas faire rentrer un triangle dans un carré et vis versa.

C'est ça et je ne suis pas sûre que pour les enfants en question ce soit forcément bénéfique. Parce qu'un Hamza qui va devoir se contenir toute une journée dans une classe traditionnelle, il va se faire autant violence je pense.

Bon je suis pas sûr que ce soit des gens qui... Une fois que tu as travaillé et que tu as été confronté à la réalité tu ne peux pas dire des choses comme ça c'est pas possible.

Oui mais il y a des gens qui ont cet avis-là. Après c'est un autre débat mais avec l'évolution des société et des regards sur le handicap passe par une inclusion plus massive.

J'entends cette idée-là! Mais à ce moment-là il faut aussi donner les moyens pour le mettre en place. Il faut du personnel, de la formation, il faut du temps, il faut beaucoup de choses! C'est tellement compliqué les enfants autistes comme Hamza par exemple. Tu ne sais pas toujours pourquoi il se met à

hurler, et nous les parents ils viennent nous voir et nous disent "Docteur Bodet, le messie, ..." mais je ne sais pas plus qu'eux moi! Pourquoi il se met à gueuler comme ça d'un coup et pourquoi en ce moment et plus qu'avant? et moi je n'ai pas de solutions à leur donner, je ne sais pas!

et d'où l'intérêt de travailler en équipe pour essayer de comprendre s'il y a eu un changement dans son environnement.

Oui, exactement! Tous ensemble, les parents, les professionnels, l'Ecole. tous ensemble de faire le partage de ses connaissances et de petit à petit faire des hypothèses, de devoir donner du temps à l'enfant. Il y a tellement de choses qu'on ne maîtrise pas! il faut être humble.

Je sais que tu es un peu pris par le temps mais j'ai une dernière question à te poser par rapport au bilan. Je suis partagée car j'ai été à un moment où j'ai beaucoup orienté les familles vers des bilans. J'ai l'impression qu'une fois qu'un bilan est posé, aussi bien du côté de la famille que du côté de l'enseignant, c'est comme si on avait réussi à le mettre dans une case et donc c'est bon! Ca me gêne aussi et donc je voulais aussi avoir ton avis sur les bilans et savoir comment bien les utiliser. comment vous voyez de votre point de vue les bilans avant de poser un mot, un diagnostic sur un trouble?

Avant de répondre à ta question je voudrais te dire que nous, on est tout à fait ouvert pour discuter avec eux, avec vous d'un changement dans notre manière de faire les bilans ou de faire les conclusions, de faire les recommandations etc. S'il y a des choses qui vous semblerait peut-être plus adapté de faire, et encore une fois le travail d'équipe, nous dans la pratique, de pouvoir dire, nous ça ne fonctionne pas bien, est-ce qu'il serait possible de faire ça comme ça? donc, pas de soucis pour ça. Je ferme la parenthèse. Moi, je vois le bilan comme un outil supplémentaire pour donner à l'enfant et à toutes les personnes qui accompagnent cet enfant, des moyens supplémentaires de l'aider au plus près de ce qu'il demande, de ses besoins en fait! Donc, parfois cela peut être très éclairant, parfois moins, mais cet outil atteint pleinement sa pleine efficacité dans ce travail d'équipe. c'est comme ça que cela fonctionne bien. La limite, c'est "je fais mon bilan de psy, un wisk et je t'envoie ça et toi tu te retrouves avec ça devant les yeux par les parents et

tu ne sais pas ce que c'est." À notre niveau Libellule, la limite c'est que tu te retrouves avec ce bilan et c'est tout, tu ne peux pas nous en parler, et ça s'arrête là! Mais par contre je pense que mis dans un travail d'équipe, où on interagit tous ensemble, là tu peux vraiment tirer l'essence du truc! Voilà comment je le vois, je pense que cela devrait être utilisé comme ça.

Oui je suis d'accord avec toi. si c'est pour faire un bilan pour en sortir un nom de trouble et que derrière on n'en fait rien je ne vois pas l'intérêt, ni pour l'enfant, ni pour l'enseignant, si ce n'est que cela rassure, et de se dire "Ah si je n'y arrivais pas avec lui, je comprends pourquoi maintenant!" c'est souvent ça, mais bon ça ne fait pas avancer ...

C'est un peu limité.

Ce sera ma dernière question: Des différentes interactions que tu as pu avoir avec des enseignants, est-ce que tu les sens suffisamment formés à l'inclusion?

J'ai quand même un regard où je vais rencontrer des enseignants du système mauricien et des écoles françaises, il y a une différence qui est quand même énorme entre ces deux systèmes et même le système anglophone comme Westcoast, Clavis...

Plus comparables aux compétences qu'à la système français j'imagine? en parlant de West coast et Clavis?

Oui tout à fait! Donc après il y a des philosophies différentes mais en terme de niveau on est sur des niveaux de connaissances, d'apprentissages qui est quand même assez similaire. Mais il y a une telle différences avec les enseignants du système public mauricien. C'est un autre monde! Il y a un gouffre entre les deux. C'est sûr que pour nous c'est plus agréable de travailler avec les enseignants du système anglais ou français. Il y a des exceptions, mais ce que j'observe de l'extérieur c'est quand même ça. Ce qui est sûr c'est que du côté des enseignants des établissements mauriciens, gouvernement ou RCA, ils n'y connaissent rien à l'inclusion. Il n'y a rien qui est fait.

Il n'y a rien non plus au niveau de leur société de ce point de vue-là!

Malgré tout ce que le gouvernement veut faire croire, tu as la MAI qui propose des cours. Mais bon...passons les détails! Par contre après moi je ne connais pas assez les enseignants que ce soit du système anglais ou français pour pouvoir vraiment donner un avis là-dessus, sur leurs connaissances. Je sais que c'est meilleur, maintenant est-ce que c'est suffisant? Moi je voulais aussi te dire enfin, te partager autre chose: ce que je trouve très compliqué dans mon travail mais ça fait partie de mon travail donc je suis ok avec, c'est vraiment la relation avec les parents, c'est à dire, le déni et la douleur autour de la différence et du handicap de ton enfant et de comment ça peut être projeté sur l'équipe thérapeutique, sur l'équipe enseignante. C'est tellement tellement compliqué à gérer et là aussi je pense qu' il y a vraiment des réflexions à avoir, des choses à mettre en place, des groupes de paroles, mais de telles souffrances c'est compliqué. Principalement pour eux, les parents à vivre mais du coup c'est dur pour nous, pour vous et puis pour les thérapeutes à accompagner aussi.

Puis pour les enfants aussi parce que quand tu te rends compte que tes parents sont dans le déni et qu'ils essaient de te faire entrer dans une case alors que tu vois que tu ne peux pas faire...Ca doit être violent aussi. Nous souvent avant qu'ils en arrivent à faire des bilans chez vous, il y a un an où ils refusent, ou c'est la prof qui est incompétente, il y a souvent beaucoup de refus avant une prise de confiance et malheureusement pour nous le confinement a été néfaste, mais pour que certains parents aillent dans notre sens, il a été bénéfique. Ils se sont retrouvés face à leur enfant et en essayant différentes méthodes (manipulation, ...) cela ne marchait pas! Ça leur a fait prendre conscience de certaines choses même si cela a été violent pour eux.

Moi pendant le confinement , à la fin du confinement où nous avons repris mais pas l'école, on s'est rendu compte de l'importance de la parole de l'école. quand les enfants, les parents sont référés par l'école en général ils terminent l'évaluation alors que quand ils sont référés par des établissements ou par d'autres personnes (en ce moment on travaille essentiellement avec des référents hors écoles), on a eu beaucoup plus d'hésitations; C'est normal, les

parents ont besoin de digérer tout ça. “Ecoutez, là il va y avoir l'école, on voudrait lui donner un petit peu de temps et puis si jamais il y a besoin on va revenir”. Moi j'imagine déjà, le gamin ultra autiste, ok vas-y, on le reverra c'est sûr! J'ai bien pu faire cette différence; Et oui je suis sûr qu'il y a un an de travail derrière en même temps ce travail il est nécessaire De toute façon, si tu avais forcé plus tôt...

Oui ils n'auraient pas été prêts. Tu sais souvent en équipe éducative, avec l'enseignant on a quelques lignes directives, et il y a des moments où je ne vais pas au bout de mon argumentation car je vois qu'au bout de la deuxième ou troisième ça bloque donc ce n'est pas la peine! Quand tu sens qu'au bout de la troisième le parent commence à avoir les larmes aux yeux. Ce n'est pas la peine.

Merci beaucoup. On se reverra en août!

Entretien E8 :

Entretien avec professeur des écoles de CM1 ayant le CAFIPEMF à l'Île Maurice

Profil de la personne interrogée

Professeur des écoles ayant été conseiller pédagogique et maître formateur de sexe masculin âgé de 46 ans.

Depuis 2005 dans l'éducation nationale.

Pourriez-vous me parler de votre contexte professionnel ?

C'est un lycée d'enseignement du français à l'étranger d'environ 1500 élèves , 900 au secondaire et 600 en primaire. Ce sont essentiellement des familles mauriciennes aisées .Toutes les catégories sociales et communautaires sont représentées. Je suis enseignant depuis 16 ans mais à Maurice depuis 2 ans , après un an à l'EPV, j'ai eu un poste de résident au Lycée Labourdonnais.

Quelle a été votre carrière éducative ?

J'ai fait 10 ans d'enseignement tous niveaux.

Puis 2 ans formateur à Paris, 2 ans prof de CM1 à Paris, 2 ans en contrat local à Boston, école avec un système inclusif, 1 an conseiller pédagogique des langues à Marseille puis 1 an conseiller pédagogique déchargé à mi-temps de ma classe de CM1 à EPV avant d'être enseignant de CM1 dans le lycée actuel.

Pourquoi avez-vous décidé de devenir enseignant ?

Pour transmettre des connaissances et l'attrait pour l'environnement scolaire.

Que signifie pour vous être enseignant ?

C'est se sentir investi d'une mission.

Vous sentez-vous « en réussite » dans ces missions ? Pourquoi ?

Il faut accepter de pas pouvoir atteindre ses objectifs et se satisfaire du sentiment d'avoir fait le maximum et que ça te donne envie de mieux.

Pensez-vous avoir les ressources et le soutien nécessaires pour atteindre ces objectifs / missions ?

Les ressources oui, elles sont toutes existantes mais il faut aller les chercher et sortir absolument du cadre de formation. Le monde d'aujourd'hui nous permet d'avoir accès à de nombreuses ressources mais il faut savoir trier, juger la valeur , valider... Et rester critique surtout par rapport à internet (Y a t-il derrière une validation scientifique ou pas).

L'institution ne soutient pas , il y a un problème systémique, pyramide haute avec trop d'intermédiaires , pas assez décentralisé , qui n'a pas pour habitude de valider par les résultats, on est pas assez pragmatiques , il y a ,selon moi, trop de place à l'idéologie.

Aux US, les compétences n'évoluent pas avec les gouvernements, les enseignants évoluent dans un système de référence. Un système décentralisé serait obligé de fonctionner avec des résultats . Selon moi, ce serait le début d'une solution.

On a très peu de marge de main d'œuvre, c'est une école jacobine et trop politisée.

En tant que Conseiller Pédagogique (CP), j'observais et j'interrogeais pour comprendre le système afin de faire des propositions qui reposent sur des constats. Il a fallu 4 mois pour avoir juste l'aval afin d'étudier une de mes propositions. Ce système est lent et laisse une pseudo autonomie : la liberté pédagogique ou liberté dans les obligations.

Comment faire pour respecter les besoins des enfants avec le peu de liberté.

Il y a donc ceux qui s'épuisent des changements de programmes et les CP et inspecteurs qui essaient de faire appliquer des directives auxquelles ils croient peu. La liberté pédagogique n'a pas de sens.

Pensez-vous que les directeurs des écoles devraient avoir des rôles de chefs d'établissement et choisir leurs équipes?

Il n'est pas nécessaire qu'un directeur constitue son équipe . La première chose , mettre les personnels expérimentés où il faut, il y a des besoins (système de primes). Fonctionner sur un système de projets et de contrats, mieux optimiser le temps et l'orienter sur le temps passer avec les enfants.

Redéfinir la liberté pédagogique qui elle est actuellement reliée à un devoir, dès lors qu'une décision est prise pour faire des tests ,des choix pédagogiques, il faut prendre ce risque mais pas seul, ça doit être en équipe. Donc en contrepartie , il faut rendre des comptes, il faut mettre de côté sa subjectivité.

Qu'est-ce que l'Inclusion, selon vous ?

L'échelle de l'inclusion ne peut être pensée au niveau de l'enseignant mais au niveau de l'école, de l'équipe. Il faut que ce soit très guidé, formation très exigeante (une année blanche où tous sont formés en même temps). Il ne faut pas qu'il y est d'interprétations sur la mise en œuvre. Formation théorique solide avec des méthodes qui marchent et des flous où on va devoir inventer.

L'inclusion est quelque chose d'ambitieux, il faut une base commune avec ce qui fonctionne ou pas et une marge à inventer, à adapter. Co construire l'inclusion. Ce qui implique tout le monde , les parents, les thérapeutes qui vont travailler. Aux US, le système inclusif est mieux géré, dans l'école où j'ai travaillé il y avait une classe de référence pour les autistes , un enfant accompagnait chaque autiste (tutorat).

L'inclusion est un service rendu à tout le monde.

Quelle serait alors une formation de qualité pour préparer à l'inclusion?

Il faut une formation sérieuse et du temps en équipe avec des missions précises (avec un chef d'orchestre : pour les animations pédagogiques , les objectifs, le matériel ,le travail de groupe ...)

Avant de parler de formation, il faut repenser la façon de travailler avec un vrai pilotage.

Poser les contraintes institutionnelles mais aussi celles logiques inhérentes à l'école (les construire ensemble) .

Un réel tutorat doit se mettre en place entre enseignants expérimentés et débutants, entre élèves EBEP et ordinaires, tout simplement faire un parallèle avec la société , des aides sont accordées pour soutenir les personnes rencontrant diverses difficultés. Il faut donc une école à l'image de la société.

Par quels canaux, organes, institutions, ressources vous formez-vous?

Je ne suis pas un spécialiste de l'inclusion et de la différenciation mais je forme pour faire évoluer mon enseignement.

Je m'intéresse et me documente pour faire classe en anglais car mon école aura à la rentrée une section internationale. Je m'intéresse également à la méthode heuristique de Mathématiques) .

Il faut à chaque fois réfléchir en fonction du savoir en passant par le plaisir , le collectif et la rigueur.

J'aime beaucoup traîner sur IFé qui est plein de ressources.

• Comment fonctionne le développement professionnel continu dans votre école?

Il y a un tri dans les propositions institutionnelles. Les enseignants font remonter leurs besoins mais l'institution fait des propositions de formation en fonction des demandes institutionnelles.

La formation continue est pilotée de trop haut .

Par exemple, si une étude fait remonter des résultats moyens sur les compétences orales, la consigne du haut sera de proposer des formations sur l'oral et c'est désormais malheureusement l' actualité qui pilote ce qui se passe dans les classes. L'inspecteur va tenter de rejoindre les directives avec les besoins réels .

Le système ne permet pas une corrélation entre les besoins et les propositions

Comment la formation reçue a-t-elle influencé votre enseignement?

Elle n'a eu aucune influence, je me suis autoformé .

L'université a des avantages car ce sont des milieux de recherche mais qui sont très idéologiques avec des référents et des doyens. Il y a des demandes (ex : formation des maths en Anglais) et on va essayer de compléter des heures de certains universitaires.

Il faudrait d'un point de départ : des résultats "on affirme plus rien sans mesures et validations scientifiques", on interdit pas de tester mais il faut prouver scientifiquement.

Exemple de la méthode globale : postulat de reconnaissance du mot qui n'est pas vérifié et qui va lancer 20 ans de lecture globale.

Constats plus tard : l'œil peut faire plusieurs actions en même temps. (actions et rétroactions).

Dès que tu sors quelqu'un du terrain pour le changer de fonction, la posture est différente.

C'est important, de garder un pied dans le métier, de rester pilote de la classe pour former les futurs enseignants en restant connecté au terrain.

Entretien E9 :

Entretien avec une professeur des écoles de CP à l'Île Maurice

Profil de la personne interrogée

Professeur des écoles de sexe féminin âgée de 45 ans qui enseigne depuis 20 ans dont 15 dans l'école actuelle.

Pourriez-vous me parler de votre contexte professionnel ?

J'ai actuellement un CP de 25 élèves, je fonctionne en ateliers.

Je suis enseignante résidente au Lycée Labourdonnais de Curepipe, établissement conventionné de l'AEFE. C'est une grande école avec beaucoup d'élèves et de collègues, bien équipée (gymnase, salle informatique, motricité, de grands espaces). Cette école résonne beaucoup car il y a une cour intérieure très bruyante.

La majorité des familles sont franco-mauriciennes de classes moyenne et aisée, avec plus de mauriciens.

Quelle a été votre carrière éducative ?

J'ai fait 2 ans en France, une classe de multi niveaux de PS à CP dans des petites écoles de village (12 élèves la première année /23 élèves la deuxième).

J'ai ensuite quitté la France pour l'Île Maurice où j'ai fait 3 ans en maternelle à l'école du centre en double niveau (moyenne et grande section) avant d'arriver il y a 15 ans dans mon école actuelle.

J'ai fait tous les niveaux et je n'ai jamais été plus de 4 ans sur un même niveau mais je garde un très bon souvenir des fois où j'ai suivi ma classe deux ans (CP puis CE1 et CM1 puis CM2).

Pourquoi avez-vous décidé de devenir enseignant ?

Pour être le témoin d'enfants qui grandissent et apprennent, mais aussi être un guide et un tuteur.

Un de mes objectifs est d'aider l'enfant à grandir, à s'épanouir à travers les apprentissages. Je pense que nous avons une belle influence.

Vous sentez-vous « en réussite » dans ces missions ? Pourquoi ?

Pas toujours, en tout cas , pas au début de ma carrière car j'étais confrontée à des problèmes de discipline, je n'ai pas réussi à gérer des cas difficiles , particulièrement les premières années ,faute d'expérience.

Une autre de mes difficultés a été de devoir m'adapter, une fois arrivée à Maurice, à ces grandes écoles et trouver ma place là dedans.

En réussite, à voir l'évolution des élèves et dans le rapport humain avec les parents , la confiance entre eux et moi mais aussi dans notre communication.

Un de mes points faibles est la communication avec les parents, j'aimerais m'améliorer en en faisant plus et en étant davantage à l'aise.

Pensez-vous avoir les ressources et le soutien nécessaires pour atteindre ces objectifs / missions ?

Les ressources matérielles oui , cette école me permet d'avoir une aisance matérielle . Soutien plus difficile face à des élèves différents où il n'y a pas de RASED , pas de dispositif humain important (une enseignante référente) pas de suivi, pas de financement.

Un soutien institutionnel par des formations régulières qui m'ont permis de mettre en place de nouvelles pratiques. Mais également grâce à des projets de zone, exemple: les philoménales).

Où trouvez-vous votre motivation pour ce métier ?

Dans ma passion, à travers mes élèves, je puise en eux pour leur faire découvrir des choses les uns aux autres, moins dans le travail d'équipe (je n'ai malheureusement pas forcément eu des équipes qui avaient envie ou faute de temps) . Je pense également être un peu différente dans ma façon d'enseigner ce qui peut provoquer des réticences.

Qu'entendez-vous par différent ?

Être dans une pédagogie coopérative avec les élèves , pas forcément frontale, une pédagogie du projet . Ce qui demande un travail d'équipe et du travail supplémentaire.

Quelles qualités un bon enseignant devrait-il posséder, à votre avis ?

La bienveillance, même si l'emploi excessif de ce mot m'agace un peu.

Se mettre à la hauteur des enfants, travailler en équipe, pouvoir transmettre aux enfants et aux collègues.

Oui , c'est ça surtout partager et montrer.

Comment l'école a-t-elle changé depuis que vous avez commencé à enseigner?

D'un point de vue numérique,l'école a beaucoup changé.

l'attente des parents a évolué , un peu plus d'exigences des jeunes parents qui commencent à connaître mieux ce système français et qui sont plus impliqués.

Par rapport aux élèves, des évolutions au niveau de l'attention de l'élève qui est moins longue, liée aux écrans mais des élèves qui sont plus vifs.

De réelles évolutions en termes d'inclusion, avant il y avait très peu de différenciation et aujourd'hui de plus en plus, il y a même une personne référente qui coordonne le dispositif appelé "Avançons ensemble" (par contre nous ne sommes pas équipés pour les handicaps moteurs: rampes...).

Ce dispositif "avançons ensemble" créé il y a 5 ou 6 ans est parti d'un "coup de gueule" d'une partie du personnel suite à la volonté de certains de remettre en place un test d'entrée. Le souhait était que quelque chose soit fait au primaire et surtout suivi au secondaire. Car dans notre système privé, beaucoup d'enfants en situation de handicap étaient remerciés au collègue. Dans ce dispositif, nous avons un médecin scolaire, un psychologue, une infirmière et une référente primaire qui coordonne.

Cet outil s'est mis en place par nécessité.

Diriez-vous qu'en tant qu'enseignant, vous êtes satisfait ou non de votre travail ?

Oui , parce que j'y trouve encore de la motivation et que je sais bien faire et que j'ai le retour direct positif de mes élèves et que ça fonctionne dans la classe.

Quels sont les plus grands défis / difficultés auxquels vous faites face dans votre travail quotidien ?

Ce travail d'équipe serein qui manque pour échanger et avancer, mon manque d'organisation qui peut me mettre des bâtons dans les roues.

Comment améliorer les conditions d'enseignement ? Pourquoi ?

Je pense qu'il faudrait réduire les effectifs, donner plus de temps aux enseignants pour le travail d'équipe.

Dans le contexte des écoles mauriciennes, inclure la culture locale, améliorer sa découverte en ayant un référent culturel qui ferait le pont entre nos programmes et ce qui se passe à l'extérieur. Tout ça permettrait d'aider à ouvrir le dialogue sur les différences culturelles. Les sorties seraient des déclencheurs pour aider le développement des personnalités différentes.

Comment pensez-vous pouvoir faire une différence en tant qu'enseignant ?

Sur la différenciation pédagogique, en élevant les enfants et en étant dans la Zone Proximale de Développement de (ZPD) Vygotski.

Quelle est selon vous la fonction principale de l'école dans la société ? Qu'en est-il de l'école primaire en particulier ?

Former le citoyen de demain avec tout ce que ça implique, le vivre ensemble, l'éco-responsabilité, l'esprit critique, l'ouverture sur le monde, les compétences civiques ...

Quelles sont les caractéristiques d'une activité d'enseignement qui inclut ?

C'est une activité qui crée une collaboration.

Il faut faire des groupes de besoin , des ateliers , proposer différentes possibilités, tutorats , encourager l'apprentissage horizontal, la manipulation, faire plans de travail , travailler au rythme de l'élève, faire des contrats de travail, mettre à disposition du matériel, des activités dans des coins, un affichage évolutif, des aides individuelles, des outils posés sur la table, une police d'écriture pour tous (opendys), agrandir des supports, mettre des couleurs, passer des consignes différentes et aussi à l'oral, être mobile dans la classe , encourager et valoriser les élèves. Faire des Programmes Personnalisés de Réussite Educative (PPRE) sur une période pour des compétences spécifiques ou plus de temps pour des objectifs comme l'autonomie à mettre en place avec un travail de différenciation et de diagnostic (pour un repérage assez rapide).

L'intégration de l'expérience des élèves est une façon de différencier également pour la revalorisation , chaque année des enfants se détachent en arts visuels.

Y a t-il des objets de savoirs auxquels ils résistent ?

La résolution de problèmes et la production écrite sont des exercices des plus difficiles car nous sommes souvent confrontés à des enfants perfectionnistes et ça fait appel de nombreuses compétences.

Je pense que c'est lié au statut de l'erreur , c'est lié aux attentes de la famille (on l'a vu avec l'Enseignement à distance) et à l'institution (les évaluations) , les parents sont confrontés à leur connaissance du système. L'institution voudrait que l'on valorise le statut de l'erreur sans laisser le temps (les évaluations , les programmes) l'erreur c'est un processus de macération qui demande du temps.

Comment prenez-vous en compte les divers besoins d'apprentissage des élèves (par exemple, les élèves avec BEP) dans l'évaluation de vos activités d'enseignement? Pourquoi?

La passation de la consigne avec plus ou moins d'aide, de temps.

En étant objectif, je ne mise pas trop sur les notes (parfois la même note alors que pas les mêmes annotations) donc je mets davantage de commentaires pour justifier

l'évaluation.

L'évaluation quantitative n'est pas forcément révélatrice du parcours de l'élève , c'est plus dans le commentaire qu'on va voir les progrès, ils sont donc souvent très détaillés.

Quelles difficultés rencontrez-vous dans la gestion des divers besoins d'apprentissage des élèves (par exemple, les élèves avec BEP)?

La difficulté que l'on peut rencontrer est que l'enfant n'a pas envie malgré la mise en place de choses , s'il n'est pas à l'écoute et dans son statut d'élève.

De parler avec la famille permet de faire évoluer les apprentissages en classe et de comprendre parfois que les besoins primaires, nécessaires aux apprentissages, ne sont pas nourris.

De quelles ressources humaines et matérielles disposez-vous pour gérer les divers besoins d'apprentissage des élèves (par exemple, élèves avec BEP)? Sont-ils suffisants? Qu'est-ce qui pourrait être amélioré? Comment?

Les ressources humaines en interne nous en avons parlé malheureusement le réseau de thérapeutes n'est pas assez présent car de l'ordre du privé et des finances des parents.

En ce qui concerne les ressources matérielles, nous sommes relativement bien équipés dans les écoles conventionnées.

Vous sentez-vous soutenu par votre hiérarchie dans ce domaine?

Il y a une époque où non mais aujourd'hui je me sens apaisée car je sens que ça va dans cette direction sauf pour l'évaluation. Cela change tout d'avoir une direction qui soutient l'inclusion et la favorise.

Vous sentez-vous suffisamment informée sur les caractéristiques des élèves ayant des besoins spéciaux?

Non pas tout le temps. Souvent à la rentrée, nous avons pas toutes les informations concernant l'élève malgré qu'elles sont connue en interne (parfois une partie confidentielle mais il manque une fiche de suivie entre thérapeutes et enseignant).

Vous êtes-vous préparé ou avez-vous été préparé à gérer la diversité dans la classe pendant votre formation ?

On en a parlé lors de ma formation mais c'est le terrain avec le multiples niveaux qui m'a vraiment formé . De plus, j'ai eu mon concours sur liste complémentaire ce qui a rendu effective la deuxième année de formation car j'avais de réelles questions de terrain. J'ai eu une bonne formation avec beaucoup d'intervenants instits sur le terrain, maîtres formateurs de terrain et déchargés pour venir former à l'IUFM. Ce sont ces personnes connectées à la réalité de la classe qui m'ont le plus appris.

À votre avis, à quoi sont dues principalement les différences dans les besoins d'apprentissage des élèves en fonction de votre expérience ?

Cela peut être dû à un handicap, à une façon d'apprendre (visuel, auditif), due à l'éducation, à la langue , aux différences culturelles ...

Comment essayez-vous de motiver les élèves pendant vos activités?

En les surprenant , en leur en disant un peu mais pas trop, proposer des activités attrayantes pour eux en lien avec la nature , les animaux ... comme vecteurs d'apprentissage et par le jeu évidemment. J'évite la compétition même si on sait que ça marche .

Quelles sont les caractéristiques d'un bon élève, à votre avis?

C'est celui qui est sympa avec ses camarades, dans l'empathie avec les autres et qui a un esprit critique et de la finesse (une vivacité d'esprit) . Ce sont des qualités qui ne vont pas s'appauvrir c'est acquis et on doit le nourrir et ça vient d'un tout .

Selon vous, l'inclusion scolaire dans votre école fonctionne-t-elle? Est-ce efficace pour tous les élèves? Comment cela pourrait-il être amélioré?

Comme cela vient de commencer dans notre établissement, on est dans quelque chose de positif (l'exemple d'un élève autiste en tête , transformation incroyable en respectant ce qu'il est). Pour un début, c'est déjà bien.

Pour ceux qui sont difficilement détectables, c'est moins efficace et on a pas encore les outils pour les accompagner.

Comment actualisez-vous généralement vos compétences professionnelles? Par quels canaux, organes, institutions, ressources ?

Les inspections m'ont permis d'avoir un retour et savoir où j'en étais , apprendre des choses.

Les visites formelles ou informelles (conseillers péda, stagiaires ...).

La formation de zone qui permet de s'ouvrir à d'autres pratiques.

Les P1, c'est-à-dire les professeurs arrivant qui forment.

Et mes recherches et mes lectures.

Vous occupez-vous actuellement d'intérêts particuliers liés à votre profession? Lesquels? Pourquoi?

Je me suis penchée sur tous les ateliers de manipulation et d'apprentissage par le jeu afin d'améliorer encore mon travail de différenciation.

J'aimerais suivre une formation sur la pédagogie positive .

Avez-vous déjà suivi une formation professionnelle continue dédiée à la gestion des divers besoins d'apprentissage des élèves (par exemple sur les BEP)?

Oui , il y a longtemps mais c'est souvent lié à la différenciation au travers d'une matière.

Je pense qu'actuellement la formation est trop théorique et pas assez pratique.

Il serait intéressant par exemple de suivre des élèves repérés avec un trouble sur un an , les aménagements, comment se fait l'équipe, presque comme un documentaire (ça ferait moins peur d'accueillir ces enfants et ainsi on comprendrait mieux leur fonctionnement.

Il nous faudrait aussi pour les détecter des outils concrets.

Comment améliorer la formation initiale d'aujourd'hui?

Il faudrait plus de concret, moins de théorie et plus de terrain car elle est souvent inadaptée à la mise en situation en classe.

Par la visite de classes , d'observations , de visites des classes d'inclusion , des maîtresses qui accueilleraient des profils particuliers par partage.

Entretien E10 :

Entretien avec une professeur des écoles de CE2 à l'Île Maurice

Profil de la personne interrogée

Professeur local de sexe féminin âgée de 47 ans qui enseigne depuis 2 ans dont 2 dans l'école actuelle.

Pourriez-vous me parler de votre contexte professionnel ?

J'ai actuellement un CE2 de 22 élèves. C'est une classe hétérogène avec des allophones, des dyslexiques, 3 redoublants , pas d'élèves avec des problèmes de comportement. Les familles sont majoritairement favorisées , je n'ai qu'un élève d'un milieu moins favorisé que les autres. J'enseigne depuis 2 ans , un en en remplacement et un an en charge d'un CE2.

Quelle a été votre carrière éducative ?

J'ai travaillé en centre d'appel pendant 15 ans (gestion d'équipe, responsable de production ...).

J'ai toujours été attirée par l'éducation : j'ai préparé le CAPES de lettres modernes , j'ai suivi la formation IUFM, j'ai donné des cours particuliers.

Il y a 7 ans, quand l'opportunité de travailler dans une école s'est présentée je l'ai saisie. J'ai commencé en tant que documentaliste puis j'ai saisi la chance d'une formation en interne pour me lancer dans le professorat, il y a 2 ans.

Pourquoi avez-vous décidé de devenir enseignant ?

J'ai toujours voulu être enseignante.

J'ai eu envie de développer la partie relationnelle à l'enfant, le partage de connaissances.

Oui, je dirais que ma motivation est la vraie relation à l'enfant.

Quels objectifs / missions vous fixez-vous ?

Mon premier objectif est l'épanouissement de l'enfant face à ses apprentissages.
Puis de transmettre le plaisir d'apprendre et de mettre du sens.

Vous sentez-vous « en réussite » dans ces missions ? Pourquoi ?

C'est à développer mais oui .

J'ai des élèves qui ont progressé, la relation aux autres a évolué, j'ai constaté des changements d'attitudes. Les élèves qui avaient peur de l'erreur ont dépassé cette peur. Je trouve que c'est déjà une belle réussite.

Pensez-vous avoir les ressources et le soutien nécessaires pour atteindre ces objectifs / missions ?

Au niveau de l'école, oui , comme je l'ai dit, nous avons la chance d'avoir une formation en interne et une conseillère pédagogique qui nous suit de façon hebdomadaire, je ne me sens pas seule et je trouve auprès d'elle, de la directrice et des collègues, toujours réponses à mes questions.

Les principales contraintes difficiles à gérer sont d'ordre administratif.

Au sein de l'école, il y a une certaine liberté, je ne me sens pas freinée dans les expériences que je souhaite mener.

L'institution fournit les ressources et le soutien via les formations de zone et la formation T1/T2 suivie sur deux ans pour l'entrée des locaux dans le métier.

Où trouvez-vous votre motivation pour ce métier ?

Dans mes expériences passées, le fait de me sentir plus épanouie dans ce métier que je ne l'étais dans mes fonctions précédentes.

La liberté d'aménager le temps de travail personnel comme je le souhaite.

Cela peut être effrayant la quantité de travail à fournir , néanmoins mon parcours dans le privé m'a toujours habitué à devoir fournir une masse de travail importante.

Mais je trouve aussi ma motivation dans le regard des élèves et leur reconnaissance.

Quelles qualités un bon enseignant devrait-il posséder, à votre avis ?

Il faut de la rigueur, beaucoup d'empathie, savoir se remettre en question et avoir une analyse critique de son travail, savoir se réinventer en permanence et fournir beaucoup de travail .

Diriez-vous qu'en tant qu'enseignant, vous êtes satisfait ou non de votre travail ?

Non pas encore, il y a plein de choses à améliorer.

Mon objectif serait de rendre encore plus ludique mon enseignement.

Quels sont les plus grands défis / difficultés auxquels vous faites face dans votre travail quotidien ?

La différenciation, la gestion de l'hétérogénéité des élèves.

Comment améliorer les conditions d'enseignement ? Pourquoi ?

Il faudrait davantage de moments pour différencier. Les programmes sont denses et l'on a pas le temps dont ont besoin les élèves. C'est difficile de répondre aux exigences institutionnelles en respectant les besoins des élèves.

Comment pensez-vous pouvoir faire une différence en tant qu'enseignant ?

Rendre ce métier plus humain qu'il ne l'est parfois, ne pas perdre l'individualité de l'enfant en mettant l'emphase sur l'élève.

Mon souhait serait de ne pas dissocier l'élève et l'enfant, ne pas être dans le moule élève et leur permettre d'exprimer leur individualité et s'exprimer librement.

Quelle est selon vous la fonction principale de l'école dans la société ? Qu'en

est-il de l'école primaire en particulier ?

L'école est l'avenir, former des futurs citoyens et développer une conscience collective. C'est à l'école primaire qu'ils prennent goût aux apprentissages.

Quels sont les caractéristiques d'une activité d'enseignement qui intègre les élèves, les mobilise, une pratique qui inclut ?

Elle doit leur apprendre à travailler ensemble et mobiliser leur capacité de réflexion.

Comment prenez-vous en compte la diversité des besoins d'apprentissage des élèves (par exemple, élèves avec BEP) lors de la réalisation d'une activité pédagogique ?

En proposant des exercices différenciés, différents degrés de manipulation, de remédiation .

Lorsque tu prépares l'activité, tu penses à la remédiation.

La différenciation en amont serait idéale mais pour ça le groupe classe n'est pas toujours simple. Nos demi-groupes ne sont pas toujours efficaces et ne permettent pas la remédiation immédiate.

Mais je dirais que malgré la volonté de l'enseignant de différencier, il y a souvent un manque de temps et de ressources humaines.

Êtes-vous confrontés à des objets de savoirs auxquels ils résistent ?

Non, mais parfois certaines notions d'enseignement moral et civique sont difficiles à rendre intéressantes de part l'abstraction que cela demande pour un élève qui vit déjà un décalage France / Maurice.

Comment prenez-vous en compte les divers besoins d'apprentissage des élèves (par exemple, les élèves avec BEP) dans l'évaluation de vos activités d'enseignement? Pourquoi?

L'évaluation est différenciée (par l'oral ou par un soutien par la présence), la lecture

des consignes est faite en collectif et expliquée.

Il est difficile de gérer la note en fonction de la différenciation, les attentes sont différentes.

L'évaluation est faussée , parce qu'on évalue des enfants différents qui n'ont pas les mêmes compétences et besoins (cloisonnés) et de fait on a pas les mêmes attentes et on ne veut pas pénaliser l'enfant qui ne part pas avec les mêmes capacités de départ.

Notre système d'évaluation actuel n'est , selon moi, pas adapté aux élèves à besoins éducatifs particuliers (EBEP).

En tant que maman d'une enfant dyslexique , j'accorde plus d'attention aux commentaires qu'aux notes.

Pouvez-vous nous parler de votre expérience de parents en tant que parent d'enfant dyslexique face au système éducatif ?

Ma fille aînée est en seconde en lycée à programme français à l'étranger. Elle est détectée dyslexique et dysorthographique depuis la quatrième. Ce qui est tardif.

Elle a énormément souffert tout le long de sa scolarité car elle se sentait nulle, (elle a encore utilisé ce qualificatif en parlant de son année de troisième il y a quelques jours- disant que sa copine dys et elle, étaient les nulles de la classe), peu encline aux apprentissages, et souffrait énormément de la différence de comportement de sa sœur cadette face aux apprentissages. Sachant que nous prenons soin de ne pas ponctuer cette différence ni dans un sens ni dans l'autre.

Elle a heureusement eu certains enseignants attentifs à l'école primaire qui ont su l'aider à prendre confiance en elle et l'encourager dans ses apprentissages mais elle a eu beaucoup de difficultés à gérer le travail personnel à la maison, ce qui a souvent été source de conflit, voire de souffrance au sein de notre foyer.

L'entrée au collège a été difficile et jusqu'au bilan, elle a toujours été considérée comme une enfant "en difficulté, souvent jugée comme peu régulière dans son travail".

Une fois le bilan effectué, qui en plus du trouble spécifique des apprentissages avec déficit en lecture et en orthographe, a révélé une surdité nécessitant un appareillage. Ma fille a été confrontée à des enseignants de secondaire réfractaires à la différenciation. J'ai très souvent été obligée de monter au créneau car les textes

d'impression ne correspondaient pas aux polices recommandées, car les évaluations n'étaient pas adaptées. Une enseignante m'a même dit une fois qu'elle était obligée d'entraîner les enfants au brevet en tenant compte du fait qu'ils n'auraient certainement pas les aménagements autorisés par la MDPH, et qu'elle faisait comme-ci ils étaient normaux.

Cette année en seconde, elle a eu une professeure principale très attentive et qui place le dialogue avec l'enfant au cœur de son rôle de coordinatrice de l'enseignement. De fait, cette année s'est bien passée, et je n'ai pas eu à intervenir pour que les enseignants prennent en considération les troubles spécifiques de ma fille.

Pour résumer, pour le parent comme pour l'enfant, c'est un long parcours que de faire diagnostiquer son enfant, d'accepter et de comprendre ce que sont les troubles qui affectent sa scolarité, puis de mettre en place des plans d'aide à la scolarité (PAP puis le PPS dans notre cas) pour qu'au bout du compte certains enseignants considèrent cela souvent comme un "caprice" de l'enfant ou de ses parents et qu'il n'y a pas de raison de considérer cet enfant comme ayant besoin d'une attention particulière et de modalités d'apprentissages adaptées.

Quelles difficultés rencontrez-vous dans la gestion des divers besoins d'apprentissage des élèves (par exemple, les élèves avec BEP)?

Vraiment réussir à adapter et à répondre à chaque besoin et donc individualiser. Finalement, ils ont tous des besoins éducatifs différents, il y a toujours des surprises. Il y a une certaine frustration d'en rater potentiellement un . D'où l'importance d'avoir une analyse sur son travail.

De quelles ressources humaines et matérielles disposez-vous pour gérer les divers besoins d'apprentissage des élèves (par exemple, élèves avec BEP)? Sont-ils suffisants? Qu'est-ce qui pourrait être amélioré? Comment?

Des ressources humaines nous en avons déjà beaucoup : une personne pour les allophones, une référente EBEP, une AVS et un dispositif pour les Elèves Autrement Capables (EAC) composé d'une enseignante spécialisée et d'une accompagnatrice. Au niveau des apports matériels, nous sommes vraiment bien équipés.

Il faudrait que la prise en charge soit plus institutionnalisée, plus cadrée, que chacun connaisse son rôle.

Il faudrait également former à comment accueillir les personnes supplémentaires, les aides humaines (placement, travail à donner..).

Il faudrait aussi avoir plus de temps de travail collectif pour qu'on puisse travailler ensemble et non de façon décrochée afin que ce soit vraiment efficace.

Dégager plus de temps pour optimiser nos ressources humaines.

Vous sentez-vous soutenu par votre hiérarchie dans ce domaine?

Oui, sans problème. Les équipes éducatives sont faites ensemble, on ne se sent pas seuls pour gérer les élèves particuliers et nous avons beaucoup de ressources humaines complémentaires dédiées aux EBEP.

Comment collaborez-vous avec vos collègues ?

Avec les collègues de niveau, on collabore mais on ne travaille pas ensemble, pas de préparation commune parce que nous n'avons pas les mêmes méthodes de travail (des collègues qui ne se remettent plus en question et manquent de flexibilité).

Je pense que les valeurs de l'école sont assez précises car on arrive à mettre en commun et à échanger. Lorsque je demande des conseils à une collègue, mes attentes dans la collaboration seraient de pouvoir prendre le temps d'échanger (dans le sens de la réflexion et non du partage de documents, un échange pour construire des outils communs). Afin de pouvoir débriefer sur les pratiques ensuite.

En plus de vos pairs, avec qui collaborez-vous dans votre pratique pédagogique ?

Avec les parents surtout, des thérapeutes (psychomotriciennes et orthophonistes) , la hiérarchie (direction), la conseillère pédagogique.

La régularité varie en fonction de mes besoins.

Les personnes avec qui je collabore le plus sont : la directrice, la conseillère pédagogique et les parents.

Vous sentez-vous suffisamment informé sur les caractéristiques des élèves ayant des besoins spéciaux?

Sur la formation de zone, oui puisqu'il y a une grosse partie de la formation sur les EBEP et la différenciation pour les T1 et les T2.

Vous êtes-vous préparé ou avez-vous été préparé à gérer la diversité dans la classe pendant votre formation ?

Oui , on est préparé à avoir une hétérogénéité.

Comment votre activité a-t-elle évolué pour pouvoir prendre en compte les divers besoins d'apprentissage des élèves au cours de votre formation ?

Oui, il y a eu une évolution dans les préparations. Plus ça avance et plus la remédiation est envisagée dès la préparation de la séance car on est directement confrontés aux choses que l'on avait pas anticipé. Si l'on se remet en question, on ne peut que constater la nécessité de la prise en compte des EBEP.

À votre avis, à quoi sont dues principalement les différences dans les besoins d'apprentissage des élèves en fonction de votre expérience ?

Des troubles, des situations sociales et culturelles différentes , des situations familiales variées qui influencent le rapport de l'enfant aux apprentissages.

Comment essayez-vous de motiver les élèves pendant vos activités?

J'essaie de rendre les activités ludiques et de donner du sens et de l'intérêt en faisant des projets (exemple : le projet "vent des globes").

Quelles sont les caractéristiques d'un bon élève, à votre avis?

C'est quoi un bon élève?

Selon vous, l'inclusion scolaire dans votre école fonctionne-t-elle? Est-ce efficace pour tous les élèves? Comment cela pourrait-il être amélioré?

Oui, elle fonctionne mais elle a ses limites , elle ne correspond pas à tous les élèves ni à tous les enseignants. Il faudrait lui donner plus de place, institutionnaliser, arrêter d'en faire quelque chose d'exceptionnel .Cela doit être normal et naturel, cela doit être une logique d'enseignement.

Comment actualisez-vous généralement vos compétences professionnelles? Par quels canaux, organes, institutions, ressources ?

Grâce aux ouvrages pédagogiques commandés facilement par l'école et notre bibliothèque pédagogique.

La discussion entre pairs est également riche d'enseignements.

Internet est également un bon outil pour moi qui aime fouiller sur des sites d'enseignants dont Eduscol en restant critique évidemment.

Comment fonctionne le développement professionnel continu dans votre école?

Comme je l'ai dit, nous avons une formation de zone en T1 et T2 avec des stages de 3 jours à Madagascar animés par l'Inspectrice et les conseillers pédagogiques. Un suivi à distance avec des animations pédagogiques et des travaux de groupe avec tous les enseignants débutants de la zone Océan Indien, une conseillère pédagogique assignée à l'Île Maurice qui nous visite deux fois par an et fait quelques animations pédagogiques durant l'année. Et nous avons la chance que l'école ait investi dans la formation en recrutant une conseillère pédagogique au sein de l'école. Celle-ci nous rencontre de façon hebdomadaire, nous visite une fois par période avec analyse de séance, nous fait deux animations pédagogiques par période et est présente à tout moment sur le terrain pour répondre à nos questions. De plus nous travaillons pédagogiquement ensemble puisque c'est elle qui est

également la référente des EBEP. Elle connaît donc bien les difficultés des élèves dont nous avons besoin de parler.

• **Était-ce suffisant? Quels sont vos besoins ? Vos manques ?**

On est souvent obligé de construire beaucoup de matériel pédagogique, nous n'avons pas assez d'outils de différenciation mais peut être est-ce dû au contexte mauricien.

Comment la formation reçue a-t-elle influencé votre enseignement?

Ma formation m'a permis d'être plus souple et moins dans la transmission en modulant.

J'avais l'image du transmissif .

Entretien E11 :

Entretien avec une professeur des écoles de CP à l'Île Maurice

Profil de la personne interrogée

Professeur local de sexe féminin âgée de 37 ans qui enseigne depuis 2 ans dont 2 dans l'école actuelle.

Pourriez-vous me parler de votre contexte professionnel ?

J'ai actuellement un CP que j'ai repris en cours d'année en novembre suite à un départ en longue maladie.

Ce sont des élèves qui viennent de familles aisées (car école privée payante) avec des identités culturelles différentes, spécificité des écoles AEFÉ je pense, des élèves cultivés.

Le milieu social est, en général, élevé mais il y a aussi des familles françaises boursières et des familles mauriciennes aidées car des conditions économiques différentes. Cette école fait partie du réseau des écoles privées privilégiées du réseau à l'île Maurice (pas le même système et pas les mêmes moyens que l'ensemble des écoles de l'île).

Quelle a été votre carrière éducative ?

J'ai démarré il y a deux ans en tant que remplaçante la première année et dans un dispositif de formation de 2 ans. La deuxième année a rapidement été en classe.

J'avais eu avant quelques expériences dans le domaine éducatif : accompagnement dans des activités périscolaires , des activités dites de soutien... mais pas dans l'enseignement).

Qu'en est-il des expériences de travail antérieures ?

J'ai fait beaucoup d'administratif, d'artisanat et j'ai également été mère au foyer.

Pourquoi avez-vous décidé de devenir enseignant ?

J'étais séduite par le renouvellement constant du métier et le fait qu'il n'y ait pas de routine être dans l'apprentissage constant et dans l'évolution.

J'avais envie de transmettre et de faire différemment. Car, au départ, je n'étais pas en phase avec le système éducatif.

En tant que maman, j'ai bien dû faire le constat des nombreuses évolutions ce qui m'a donné l'envie de contribuer, transmettre des savoirs et des valeurs et aider à construire des être humains.

Que signifie pour vous être enseignant ?

Pour moi, c'est la transmission de savoirs et de valeurs.

Quels objectifs / missions vous fixez-vous ?

Mon objectif est de faire évoluer les méthodes d'apprentissage ,d'aller davantage vers l'individu et répondre à leurs besoins, leurs intérêts en respectant leur rythme.

Vous sentez-vous « en réussite » dans ces missions ? Pourquoi ?

Je pense que je suis sur la bonne voie parce que les retours de fin d'année en termes d'objectifs et retours parents sont positifs. Je pense que j'ai les clés en main pour pouvoir les accompagner dans les apprentissages.

Pensez-vous avoir les ressources et le soutien nécessaires pour atteindre ces objectifs / missions ?

Oui , je suis bien encadrée et j'ai du matériel à ma disposition, j'ai une liberté d'action et de choix.

Où trouvez-vous votre motivation pour ce métier ?

Dans le sourire des enfants qui arrivent le matin à l'école contents.

Quelles qualités un bon enseignant devrait-il posséder, à votre avis ?

L'écoute, la bienveillance, l'empathie et l'adaptabilité.

Comment l'école a-t-elle changé depuis que vous avez commencé à enseigner?

Il y a eu des confinements, on a découvert l'enseignement à distance et l'apprentissage de la classe numérique.

Diriez-vous qu'en tant qu'enseignant, vous êtes satisfait ou non de votre travail ?

Oui malgré que je sois une éternelle insatisfaite.

L'image que me renvoie mon équipe est plutôt positive.

Nous avons la chance d'avoir une formatrice au sein de l'école pour l'encadrement, les animations, les débriefs de séances faits dans la bienveillance dans le but de progresser et d'être accompagné . Se retrouver dans la posture d'élève avec le droit de faire des erreurs . Cette personne connaît les élèves et donc peut nous accompagner dans l'accompagnement.

La direction est aussi proche et à l'écoute , les observations sont faites dans le but de nous faire progresser et non de nous juger.

Nous avons aussi quelques animations avec une conseillère pédagogique de zone dans la même démarche de valorisation et d'avancer ensemble.

De plus, nous avons une formation de zone à Madagascar avec des collègues de différents pays , des animations pour accompagner les EBEP et apprendre la différenciation pédagogique, la posture professionnelle à avoir avec les élèves.

Quels sont les plus grands défis / difficultés auxquels vous faites face dans votre travail quotidien ?

La différenciation, les "élèves qui reviennent de loin" .

Mon plus grand défi cette année était un élève qui arrivait du système anglais qui

l'avait beaucoup dénigré, il avait perdu confiance en ses capacités... Il avait besoin d'être rassuré constamment, le grand défi a été de lui redonner confiance en lui, en l'enseignement, en l'école et lui redonner l'envie d'apprendre.

Comment améliorer les conditions d'enseignement ? Pourquoi ?

Le manque de ressources humaines pour certains élèves malgré déjà des moyens humains au sein de l'école (un référent allophone, une AVS, un référent EBEP, des intervenants d'anglais, de sport, en BCD et en musique ..) cela reste selon moi trop sporadique et pas assez fréquent.

Comment pensez-vous pouvoir faire une différence en tant qu'enseignant ?

Je suis nouvelle dans le métier mais avec une expérience (en tant que maman mais aussi d'autres expériences professionnelles) ce qui me permet d'entrer dans le métier avec une identité et une maturité d'adulte.

Quelle est selon vous la fonction principale de l'école dans la société ? Qu'en est-il de l'école primaire en particulier ?

Selon moi, apprendre à penser par soi-même, développer une intelligence collective et sensibiliser à l'environnement. Apprendre à se connaître et découvrir ses forces et son potentiel.

Qu'est que pour vous, inclure ?

C'est pouvoir s'adapter à chaque enfant.

Quels sont les caractéristiques qu'une activité d'enseignement qui intègre les élèves, les mobilise, une pratique qui inclut ?

Pour inclure, c'est une activité qui doit pouvoir mobiliser tous les types d'intelligence. Tout doit être mis en place en termes de différenciation: les outils, les supports, la police d'écriture, les affichages ...

Comment prenez-vous en compte la diversité des besoins d'apprentissage des élèves (par exemple, élèves avec BEP) lors de la réalisation d'une activité pédagogique?

En apportant des outils de manipulation, en faisant des groupes de travail homogènes en fonction de la notion travaillée et s'il y a un groupe de travail dirigé. La quantité varie pour pouvoir proposer des ateliers plus ludiques ensuite. L'individualisation était plus facile durant le confinement.

Comment prenez-vous en compte les divers besoins d'apprentissage des élèves (par exemple, les élèves avec BEP) dans l'évaluation de vos activités d'enseignement?

Même évaluation pour tous, mais j'évalue sa progression et non sa compétence par rapport à la classe, les critères d'évaluation sont en fonction de l'élève. Plusieurs évaluations, pas à l'instant "T" et je ne mets jamais de "non-acquis" plutôt "en cours d'acquisition".

Quelles difficultés rencontrez-vous dans la gestion des divers besoins d'apprentissage des élèves (par exemple, les élèves avec BEP)?

Le manque d'expérience et de connaissances des différents troubles. Il est très difficile pour moi de jongler entre les EBEP et les autres.

De quelles ressources humaines et matérielles disposez-vous pour gérer les divers besoins d'apprentissage des élèves (par exemple, élèves avec BEP)? Sont-ils suffisants?

Nous avons différents intervenants mais pour moi ils ne sont pas encore assez nombreux. Il faudrait améliorer le dispositif en réorganisant le travail au sein des classes et des niveaux.

Vous sentez-vous soutenu par votre hiérarchie dans ce domaine?

Oui, je me sens soutenue par la direction.

Comment collaborez-vous avec vos collègues ?

Durant les Activités Pédagogiques Complémentaires (APC) qui nous permettent de faire des groupes de niveaux pour travailler sur une compétence bien précise (groupes de niveaux) . Les activités complémentaires partagées avec les collègues (pour avoir un avis et une expertise sur ces profils particuliers) sur mon temps personnel.

Je n'ai pas eu de difficultés, si ce n'est à suivre le rythme lié à l'expérience de mes collègues qui n'est pas le mien.

Également lors des échanges de services, sur les différentes activités , de façon hebdomadaire.

Cette collaboration pourrait être encore améliorée par l'enrichissement dans les échanges de pratiques, l'allégement de la quantité de travail en ayant une base de données communes plus riche qui permettrait d'uniformiser l'apport de savoirs et ainsi les enfants disposeraient de spécialistes dans plusieurs domaines .

En plus de vos pairs, avec qui collaborez-vous dans votre pratique pédagogique : médecins, psychologues, assistants VS, parents, hiérarchie, etc. ?

Je collabore avec ma formatrice qui m'encadre et répond à mes incertitudes.

Avec l'AVS que j'avais plusieurs fois par semaine avec un élève EAC en inclusion.

Avec les parents, pour les rencontres ou les équipes éducatives (plus régulièrement encore durant l' EAD).

Je n'ai pas eu encore beaucoup de contacts avec les thérapeutes pour l'instant.

Vous sentez-vous suffisamment informé sur les caractéristiques des élèves ayant des besoins spéciaux?

Non, pas suffisamment de connaissances sur les différents troubles.

On ne prend pas suffisamment le temps d'échanger à leur sujet .

Il n'y a pas assez de temps consacré à l'échange concernant ces élèves.

Vous êtes-vous préparé ou avez-vous été préparé à gérer la diversité dans la classe pendant votre formation ?

Oui, préparé mais sans prendre la mesure de ce que cela impliquait .

J'aurais besoin d'une formation pratique avec les EBEP , être dans l'observation pratique en situation de classe .

Comment votre activité a-t-elle évolué pour pouvoir prendre en compte les divers besoins d'apprentissage des élèves au cours de votre formation ?

J'ai adapté mes pratiques pour me sentir à l'aise et être plus proche de mes élèves (mise en place d'ateliers et de petits groupes).

À votre avis, à quoi sont dues principalement les différences dans les besoins d'apprentissage des élèves en fonction de votre expérience ?

Les différences de milieu, de culture.

La première cause est : les facultés personnelles.

Comment essayez-vous de motiver les élèves pendant vos activités?

Par les encouragements et en dédramatisant l'erreur.

Quelles sont les caractéristiques d'un bon élève, à votre avis?

Il n'y a pas de bon élève , il n'y a que des bons enseignants.

Selon vous, l'inclusion scolaire dans votre école fonctionne-t-elle? Est-ce efficace pour tous les élèves? Comment cela pourrait-il être amélioré?

Oui, elle fonctionne car elle a le mérite d'exister par la présence de personnels supplémentaires.

Je ne pense pas que ça fonctionne pour tous les élèves.

Travailler plus en classe avec eux au lieu de les sortir de la classe et travailler davantage en équipe.

Une libre circulation de l'élève au sein de la classe et du niveau serait judicieuse tout en gardant l'intimité du groupe classe pour développer davantage l'autonomie.

Comment actualisez-vous généralement vos compétences professionnelles? Par quels canaux, organes, institutions, ressources ?

Par ma formation continue au sein de l'école et dans la zone.

Par mes recherches personnelles, sur la recherche d'activités qui me plaisent , puis je cherche la validation institutionnelle (programmes / eduscol).

Comment fonctionne le développement professionnel continu dans votre école?

Je suis actuellement encore en formation initiale.

Il s'est fait par les conseillers pédagogiques de zone durant deux ans, au sein de l'école avec notre formatrice avec des suivis hebdomadaires, des animations pédagogiques et des visites "conseil" en classe.

Avez-vous déjà suivi une formation professionnelle continue dédiée à la gestion des divers besoins d'apprentissage des élèves (par exemple sur les BEP)?

Non, pas une formation consacrée à ce sujet .

Votre école propose-t-elle des cours de formation sur la manière de répondre aux divers besoins d'apprentissage?

Théoriques mais pas pratiques, sous forme d'animations pédagogiques.

Comment la formation reçue a-t-elle influencé votre enseignement?

Mon enseignement a été influencé par toutes les clés, les outils qui m'ont été donnés.

La formation m'a aidé à trouver des fonctionnements qui me mettent à l'aise dans mon enseignement parce que dans mon établissement nous avons la chance d'avoir une formation individualisée.

Entretien E12 :

Entretien avec étudiante Master 2 de l'INSPE de Bordeaux en France

Profil de la personne interrogée

Étudiante de 24 ans en Master 2, MEEF ingénierie de la formation, à L'INSPE de Bordeaux.

Pourrais-tu me parler de ton parcours éducatif ?

Alors mon parcours éducatif ...

J'ai fait une fac de droit et d'histoire de l'art. J'ai une licence d'histoire et Master 1 à L'INSPE car je voulais faire professeur des écoles. J'ai validé mon master 1 mais ça ne m'a pas plu du tout. Je me suis donc réorientée. J'ai trouvé un stage aux États-Unis de professeur de français et en même temps j'étais inscrite en Master 2 ingénierie de la formation , formation de formateur à l'international qui pouvait se faire à distance.

Pourquoi as-tu décidé de ne pas poursuivre en tant que professeur des écoles?

Parce que c'était un milieu que je n'appréciais pas du tout . Je n'aime pas du tout la manière dont on enseignait dans mes stages et les échos que j'avais des autres étudiants. Je trouve que c'est très cadré, trop cadré, il n'y a pas moyen d'être différent dans ce milieu-là, que ce soit entre les collègues ou entre les élèves. J'ai vu des enseignants maltraiter des élèves parce qu'ils étaient différents . Tous les collègues semblaient en accord avec le comportement de la personne... Cela m'a vraiment dégoûté , je n'avais pas envie d'être là-dedans.

Un autre aspect également , le côté fonctionnaire m'angoissait . J'avais l'impression d'être dans la voie jusqu'à la fin de ma vie professionnelle. Je fais ça, je vais à la retraite et c'est terminé .C'est trop sécurisant comme milieu, je pense que c'est un

milieu difficile à quitter et j'avais envie au moins pendant quelques années de vivre autre chose .

Quand tu parles de mauvaises expériences, parles-tu d'observations sur le terrain ou de la formation ?

Non, ce que j'ai vu dans mes stages.

As-tu fait beaucoup de stages ?

J'en ai fait deux . Le premier était un stage d'observation mais pour moi c'était de la pratique aussi. Cela c'était bien passé mais le mieux, c'est pareil ne me plaisait pas. Très vite je me suis mise car ça me rend malade d'y aller et je me suis dit Je ne veux pas être ce genre d'enseignant en arrêt maladie La moitié de l'année

Est-ce que lorsque tu en as parlé avec les autres étudiants INSPE, le ressenti était le même ?

Oui il y en a pas mal d'ailleurs abandonné à ce moment-là c'est connu après avoir fait un stage et comment ça se passe et certains abandonnent .C'est délicat et difficile de juger les gens en général mais pour ma part ce qui réussissait dans la classe, je n'ai pas du tout du métier Leur objectif était d'avoir ce concours qui pour moi n'a pas de sens et ce n'est pas révélateur des capacités pour faire ce métier .D'ailleurs lors de cette année je n'ai rien appris c'était juste des révisions des connaissances du collège avec un peu de didactique Cela m'a simplement découragé . La première année est essentiellement théorique à revoir le contenu des disciplines comme le français les mathématiques d'histoire-géo exetera .Les épreuves seul un tiers de la note est sur de la pédagogie Et la didactique .Mais c'est complètement théorique ça n'a rien à voir avec la réalité .Par exemple qu'on apprend à faire de la différenciation alors qu'en fait on nous propose juste de mettre un texte à trous Lorsque l'élève est en difficulté

Si je comprends bien la différenciation telle présenter essentiellement une différence en termes d'outils ou d'allègement d'exercice ?

Oui ça n'a rien de pédagogique la manière de faire Et c'est selon moi de l'ordre du bête et méchant .Donne les copies d'élèves demande d'expliquer ce qu'il n'a pas compris ce qu'il faudrait faire .

Quel était le programme du Master 2 ?

Tu es à moitié en stage à moitié en cours programme avec des matières supplémentaires comme la la musique exetera Et tu écris ton mémoire .Par contre je n'ai pas fait la deuxième année. Je sais ce qu'il y avait puisque j'en ai parlé avec des étudiants Et j'imagine que la deuxième année les retours en cours chant plus efficace est-ce que les question repose sur la pratique vécu en stage .Selon ses étudiants ils apprennent essentiellement sur le terrain C'est malheureusement une formation essentiellement universitaire qui est décroché de ce qu'il se passe sur le terrain

Est-ce que lors de la première année vous avez parlé d'inclusion ?

Les deux fois où j'en ai entendu parler c'était des questionnaires qu'on nous a donné comme travail de groupe à faire et à remplir, travail qui était évalué en ligne. L'inclusion moi je ne savais pas vraiment ce que c'était avant de faire mon mémoire.

Penses-tu qu'on devrait former davantage les étudiants de Master 1 pour pouvoir les questionner et les interroger sur l'inclusion lors du recrutement?

Pour moi c'est essentiel, c'est vraiment comme ça qu'on devrait même aborder l'enseignement, en fait. Parce que c'est juste centré sur changer l'environnement pour que tous les élèves puissent apprendre, ça semble essentiel pour moi.

J'ai des amis qui je pense auraient été de bons ou bonnes enseignantes, mais qui n'ont pas supporté le système. Ils cherchaient à entrer dans le système pour le faire

changer de l'intérieur mais on a été dégoûtés avant d'arriver à la fin. C'est pas un découragement parce que c'est trop dur ou parce que le concours était inaccessible.

Pourquoi as-tu décidé de devenir enseignant ? Est-ce que tu peux me donner 2-3 aspects qui étaient attractifs pour toi ?

Moi j'avais voulu être enseignant parce que pour moi c'est par l'éducation des enfants qu'on peut avoir un changement de société plus tard, donc j'avais vraiment envie d'en être. D'être dans la transmission, de participer à ça, de rendre un peu aussi ce que l'école m'a donné parce que je viens pas d'un milieu favorisé du tout et je m'en suis sortie grâce à l'école. Je voulais contribuer. Puis aussi le contact avec les enfants et la perpétuelle ouverture d'esprit.

As-tu eu des expériences avec les enfants dans ton parcours ?

Non, j'ai jamais enseigné, j'ai pas mon BAFA rien du tout mais j'ai beaucoup d'enfants dans mon entourage, un très bon contact .

Que signifie pour toi être enseignant? Qu'est-ce que ça signifie pour toi ? Ou qu'est-ce que ça devrait signifier ?

Pour moi c'est accompagner les élèves dans leur compréhension du monde et de la société qui les entoure.

Et est-ce que tu penses que tu avais les ressources nécessaires pour ce métier ?

Très franchement oui, j'avais été honnête. Quand j'ai eu mes entretiens avec des enseignants, ils parlent beaucoup de patience, c'est un truc que j'arrive à dégager dans ces moments-là ; pas forcément en règle générale, je ne pas quelqu'un de patient mais j'arrive à l'être pour expliquer les choses, pour essayer de comprendre les élèves, et justement c'est ça qui est intéressant aussi, c'est d'être challengé tout le temps. Pour moi, être enseignant, c'est aussi s'adapter tout le temps. S'adapter à son environnement c'est hyper intéressant, et ça je pense que j'arrive facilement à le faire, et en plus c'est ça qui me plaît. Tout me plaît dans ce métier-là.

Ok. Et donc quelles qualités un bon enseignant devrait avoir ?

Je trouve qu'une des premières qualités, et d'être capable de se remettre en question tout en gardant confiance en soi en fait, en étant confiant dans ce qu'on fait, mais être tout le temps à se questionner, à remettre en question ce qu'on fait.

C'est aussi être capable de travailler avec les autres, que ce soit travailler avec les enfants, ses collègues... De comprendre son environnement, parce que c'est très différent d'une école à l'autre, d'un milieu à l'autre.

Comment l'école a-t-elle changé depuis ta scolarité ?

Très franchement ça n'a pas énormément évolué. Peut-être, qu'avant on voulait transmettre des connaissances. Maintenant, il y a plus la volonté de former les futurs citoyens. Ça c'est quelque qui revient souvent. Mais ils sont quand même très souvent dans la transmission de connaissances malheureusement. Donc ils ont une double mission parce que c'est ce que leur demandent aussi les inspecteurs de respecter le programme mais qu'ils sachent tout ça à la fin de l'année.

Que penses-tu des programmes ?

Pour moi, les programmes enferment les enseignants et ne leur permettent pas de laisser libre cours à leur créativité. C'est juste maintenus parce que ça permet, dans l'imaginaire, d'avoir un truc d'équité. Si tout le monde a le même programme, ça veut dire que que t'aïlles dans l'école x, y ou z, t'es sensé avoir le même enseignement sauf que c'est pas la même personne qui t'enseigne, c'est pas le même public, donc il devrait y avoir une grande flexibilité par rapport à ça parce que c'est pas applicable. Théoriquement c'est bon, mais c'est pas applicable.

Est-ce que ça assure une équité selon toi ?

Mais non pas du tout, et puis en plus c'est politique aussi ce qu'on décide d'enseigner aux élèves tout ça. Je ne comprends pas pourquoi on met autant l'insistance sur certaines matières. Si on a envie de créer des citoyens pourquoi on n'enseigne pas plus le droit, la philo...

Ces matières ont les fait quand même ...

Ouai mais ça reste pas assez ouvert, c'est plutôt "c'est bien de penser, d'ouvrir son esprit ..." mais quand même les matières dites "sérieuses" ça reste les maths, le français.

Comment pensais-tu pouvoir faire la différence en tant qu'enseignante ?

Faire que les enfants soient contents de venir à l'école. Ça pour moi, c'est déjà majeur, qu'ils viennent avec le sourire. Savoir improviser dans la journée et s'adapter à ce qui se passe dans la tête des enfants. Si c'est compliqué pour eux, s'ils ont des histoires à raconter de leur famille, qu'ils aient le droit juste d'être et qu'ils ne viennent pas avec le stress à l'école. Je pense que c'est quelque chose que je pourrai arriver à faire et du coup arriver à développer l'envie d'apprendre, l'envie d'être avec les autres. Je ne sais pas j'ai jamais enseigné donc c'est théorique, mais bon c'est quelque chose qui me tiendrait à cœur si jamais je le fais.

Penses-tu revenir vers l'enseignement ou pas ?

Complètement. Là je vais faire un master l'an prochain, j'aimerais bien essayer d'être prof de français à l'étranger.

Mais pas forcément vers le primaire ?

Peut-être plus tard, j'aimerais bien.

Dirais-tu que ton choix pour l'année prochaine, au-delà de ta déception, est aussi lié à un besoin personnel de vivre d'autres expériences ?

Oui, je pense, c'est que j'étais trop jeune déjà pour devenir enseignante. J'avais été à l'école et après j'allais retourner à l'école. C'est compliqué quand t'as pas pratiqué la vraie vie en dehors de l'école, de transmettre quelque chose, d'apporter ta compréhension de la vie. C'est important pour moi d'avoir des expériences autres avant d'être enseignante.

Est-ce que tu penses que ça devrait être un critère de recrutement ?

Complètement et cela je l'ai vu et vérifié dans mes interviews. Quand je vois les gens qui sont arrivés par d'autres filières ou parce que leur métier ne leur plaisait plus. C'est des gens qui s'éclatent, qui prennent plein de liberté, ils font plein de

pratiques inclusives sans le savoir parce qu' ils n'ont pas été formaté et ils utilisent toutes les pratiques qui les intéressent de leur parcours et ils transfèrent.

Donc si je comprends bien, pour toi, l'inclusion ne va pas sans la différenciation pédagogique ?

Oui, mais pour moi c'est pas le cœur. La différenciation pédagogique faite pour les élèves à besoins éducatifs particuliers, pour moi, cela pourrait être fait pour l'ensemble des élèves.

Alors c'est quoi pour toi la différenciation pédagogique ?

Alors pour moi c'est... amener par différents moyens tous les élèves au même apprentissage. C'est faire en sorte que tous les élèves puissent... Voilà je vais dire ça comme ça, j'ai pas de définition plus précise.

Lorsque tu as fait tes entretiens pour ton mémoire au sujet de l'inclusion, tu as interviewé des personnes de quel milieu ?

Alors j'ai interviewé des enseignants, des CPE et des personnes du milieu spécialisé.

Pas de thérapeutes ?

Non, je n'ai pas interviewé de thérapeutes. En fait mon postulat de base est que dans mon entourage, j'ai beaucoup de gens qui travaillent beaucoup dans le handicap et dans la psychiatrie. Donc on a tout le temps des discussions informelles au sujet de l'inclusion. D'ailleurs, pour eux, ça leur semble impossible de scolariser des enfants avec de gros troubles psychiatriques par exemple, dans le milieu ordinaire. Après nos nombreux échanges, je n'ai pas ressenti le besoin de les interviewer.

Pour eux, quels types d'élèves on ne pourrait pas inclure ?

On va dire, les enfants qui demandent un accompagnement constant, qui peuvent être violents physiquement, qui peuvent être violents pour eux-mêmes ça leur semble trop compliqué.

Donc ça ne serait pas en fonction du trouble mais du degré du trouble et surtout le comportement dans le groupe, c'est ça ?

C'est ça, et puis pour eux c'est pas du tout en fonction des conditions. En soit ces enfants pourraient être dans une classe s'ils avaient une personne constamment avec eux et si les autres enfants dès le plus jeune âge était éduqué à vivre avec des enfants différents, et donc à ne pas les stigmatiser, à leur parler, à être amis avec eux ...

Si je résume il faudrait que chaque enfant avec des troubles ait une AVS et qu'on enseigne plus tôt la différence de l'autre et la tolérance, ainsi l'inclusion serait possible, c'est bien ce que tu as dit?

Oui, c'est exactement ça .

Et justement quel est leur avis sur la formation des AVS ?

Je n'ai pas du tout parlé de ça avec eux, et d'ailleurs c'est une bonne question, je ne sais pas ce qu'elles ont comme formation les AVS et d'ailleurs je ne pense qu'on ne peut pas trop les former parce que plus on les forme, plus on doit les payer.

Pour revenir à ton mémoire, quelle était ta problématique et tes hypothèses de départ?

Voir sur le terrain quels sont les besoins des enseignants, par rapport à l'inclusion et mettre en avant l'écart entre les politiques éducatives et le terrain.

J'ai fait une comparaison France-Belgique, et milieu ordinaire-milieu extraordinaire, et si j'ai fait France-Belgique c'est parce qu'en Belgique dans le milieu spécialisé c'est encore plus spécifique il y a huit types d'établissements différents selon le trouble.

Je ne savais pas ...

Dans mon mémoire, j'ai beaucoup insisté sur les conditions. Au lycée français de Bruxelles, ils ne connaissent pas forcément le mot inclusion mais ils mettent les moyens pour accueillir tous les enfants. Dans un collège privé de Bordeaux qui s'appelle le collège des dys, pareil, les moyens sont mis à fond, les profs ont les moyens de faire des expérimentations et d'avoir du matériel.

Alors penses-tu que la réussite de l'inclusion ce n'est qu'une question de moyens ?

Non, pour moi c'est une question de dynamique de l'établissement et d'envie.

Même si les moyens font beaucoup. C'est le directeur ou la directrice qui va insuffler une dynamique d'établissement. Et ça ne dépend pas du privé ou du public, je l'ai vu dans les deux. J'ai eu le cas d'une personne que j'ai interviewée qui est maman d'un enfant TDAH et d'un enfant ayant un trouble du spectre autistique aussi. Elle s'est donc hyper spécialisée et elle a voulu insuffler une dynamique dans l'établissement et elle s'est créée un poste de référente pour les élèves à besoins éducatifs particuliers. Son proviseur lui a dit qu'elle était en avance sur son temps, que c'était pas possible de mettre ça en place maintenant et il lui met un peu des bâtons dans les roues. Elle doit tout le temps se décarcasser pour trouver des financements. Et pareil pour les formations, elle se paye des formations à 1500 euros la formation.

Quelle serait, selon toi, la formation idéale pour préparer les enseignants au professorat ?

Pour moi, alors déjà en dehors de la formation elle-même, je pense comme je l'ai dit précédemment, qu'il devrait y avoir une expérience professionnelle avant d'être enseignant. Je pense que la formation devrait passer par l'apprentissage par les pairs, par d'autres enseignants, pas uniquement par l'observation et que les formations théoriques pourraient être faites par des universitaires. Je pense qu'ils devraient faire beaucoup plus de liens avec le terrain, de mises en situations, des analyses de pratiques professionnelles, des jeux de rôles, d'expérimentations ...

comme ça pendant la formation, on devrait apprendre à s'adapter tout le temps, capacité indispensable d'un enseignant.

On devrait avoir un titulaire expérimenté qui serait notre tuteur et dès le début faire des mi-temps (stage et formation). Toutes les personnes que j'ai interrogées ont appris par les stages, ils ont eu envie de faire ce métier ou ont été dégoûtés de le faire par les stages, c'est central.

Doit-on vraiment imposer un niveau master 1 pour passer le concours alors ?

Alors les connaissances demandées, je les avais même bac-3, c'est niveau 3^{ème}. Il suffit de lire les manuels pour se raviver les connaissances. Ainsi ça dégagerait plus de temps pour apprendre la pédagogie, la didactique, la posture de l'enseignant, l'inclusion...

Ok, je te remercie. Est-ce que tu voudrais rajouter quelque chose ?

Je pense que si malgré les moyens mis en œuvre en France, ça ne fonctionne pas c'est aussi parce qu'il y a un manque de communication sur ces besoins-là, la chaîne ne se fait pas bien. Et puis il y a les politiques qui décident pour l'éducation et ils ne sont pas concernés directement par ces problématiques là souvent, ça reste de la politique et du coup les moyens ne sont pas mis au bon endroit.

Ce qui est également ressorti lors de mes entretiens lorsque je leur demandais qu'est-ce qu'il faudrait changer, ils me disent tous à la fin qu'il faut changer le système de A à Z. C'était fait à l'époque pour les grands bourgeois, l'accès à l'éducation a été modifié et plus accessible à tous, ce n'est pas possible de garder le système tel qu'il a été fait au départ. Et si changement il y a, il faut vraiment demander l'avis des enseignants, comment on fait pour changer, vous, vous avez besoin de quoi ...

La conclusion c'est qu'on nous a pondue une loi sur l'inclusion et c'est aux enseignants de faire avec, sans formation, avec peu de moyens humains et financiers et avec un même système.

C'est pour moi un moyen de couper le budget. Quand tu fais de l'inclusion, ça fait moins d'enfants dans le spécialisé, ça fait moins d'argent à dépenser et plus on

mettra les enfants dans une même classe en n'augmentant pas les moyens, plus on va pouvoir couper le budget .

Eh oui... merci !