



HAL
open science

École inclusive et prise en compte de la diversité à l'école dans les établissements français à l'étranger : du dire au faire, étude de cas d'un Lycée français au Canada

Hugo Morand

► To cite this version:

Hugo Morand. École inclusive et prise en compte de la diversité à l'école dans les établissements français à l'étranger : du dire au faire, étude de cas d'un Lycée français au Canada. Education. 2023. dumas-04600092

HAL Id: dumas-04600092

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04600092v1>

Submitted on 4 Jun 2024

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - ShareAlike 4.0 International License



ÉDUCATION
CULTURES
POLITIQUES



Université Lumière Lyon 2
ISPEF
Laboratoire ECP
CNED

Année universitaire 2022-2023

**« École inclusive et prise en compte de la
diversité à l'école dans les établissements
français à l'étranger : du dire au faire »**

« Étude de cas d'un Lycée français au Canada »

*En vue de l'obtention du
Master 2 International Francophone en Éducation & Formation*

Sous la direction de Liliane Pelletier-Lagaillarde, Professeure en
Sciences de l'éducation à l'université Lumière Lyon 2

Soutenu par : MORAND Hugo

Remerciements :

La réalisation de ce travail de recherche n'aurait été possible sans la participation des personnes suivantes que j'aimerais vivement remercier.

Tout d'abord, je voudrais adresser ma profonde reconnaissance à Madame Liliane Pelletier-Lagaillarde, ma directrice de mémoire, pour sa disponibilité, ses précieux conseils et la richesse de nos échanges qui ont permis de nourrir ma réflexion et je l'espère qui ont contribué à produire un travail de qualité.

Ensuite, ce travail n'aurait pas pu voir le jour sans la participation active de toutes les personnes qui ont accepté d'être questionnées, observées, et également de se prêter au difficile exercice de l'autoconfrontation. À tous les enseignant.es, et personnels de direction qui ont participé à cette recherche et à toutes les équipes du Lycée qui m'a ouvert ses portes durant ces deux années : Merci ! Ils se reconnaîtront.

Enfin, je voudrais remercier tous les membres de ma famille qui m'ont apporté un soutien indéfectible pendant toutes les étapes de la réalisation de ce travail et au-delà me soutiennent quotidiennement dans mes choix et ma volonté de me reconvertir professionnellement. À Antoinette et Josette pour leur patience et leur gentillesse, Maïlo et Sacha qui remplissent de joie chacune de mes journées et bien entendu à Marion, sans qui rien de tout cela n'aurait tout simplement été possible.

De manière générale, à tous ceux qui m'ont permis de dégager le temps et l'énergie nécessaire afin de réaliser ce mémoire, je voudrais exprimer ma profonde gratitude.

« Pigmaei gigantum humeris impositi plus quam ipsi gigantes vident »

Bernard de Chartres, maître du XII^e siècle, *Metalogicon* (III, 4) (De Salisbury, 1159)¹

¹ Dumez H. (2009) "Sur les épaules des géants *Quasi nanos, gigantium humeris insidentes...*", *Le Libellio* d'Aegis, 5, 2, 1-3

MORAND, Hugo

École inclusive et prise en compte de la diversité dans les EFE : du dire au faire. Étude de cas d'un Lycée français au Canada.

Résumé :

Aujourd'hui la nécessité de créer des environnements scolaires inclusifs est plus que jamais ancrée dans une dynamique internationale. Cette transformation vers une éducation inclusive touche bien entendu tous les acteurs de l'éducation et particulièrement les établissements scolaires. Les établissements français à l'étranger n'y dérogent pas et notre recherche s'est intéressée, à travers l'étude d'un contexte situationnel complexe, à la manière dont les pratiques inclusives se mettent en place dans ces établissements au prisme de la diversité. Du fait de leur situation si complexe, ces établissements se révèlent être un terrain de recherche particulièrement riche afin de mettre en lumière les liens entre école inclusive et la prise en compte de la diversité puisque ces questions sont au cœur des discours officiels qui les régissent.

En partant des discours normatifs et institutionnels de l'UNESCO, de l'État français et du territoire local de notre établissement français à l'étranger, nous avons interrogé les équipes sur leurs manières de prendre en compte la diversité et sur ses liens avec la transformation vers une école inclusive. Notre approche socioanthropologique a permis de réaliser une triangulation de nos résultats obtenus à partir de l'analyse d'entretiens semi-directifs des personnels de direction, d'observation de classe et d'entretiens d'autoconfrontation d'enseignants. De cette double triangulation, des outils de recueil d'une part et des différents acteurs d'autre part, nous avons déterminé qu'au-delà de la dyade inclusion-diversité que l'on retrouve dans les discours officiels, ce sont bien les relations identité-altérité des acteurs de l'école qui permettent d'appréhender leurs pratiques inclusives et qui nous ont alors éclairé sur les conditions qui permettent de « **bien accueillir** la diversité » (UNESCO, 2005/2006, p. 15) dans ce contexte éducatif si particulier.

Mots-clés : École inclusive, diversité, identité, altérité, interculturalité, approche socioanthropologique.

Abstract :

Today, the need to create inclusive school environments is more than ever anchored in an international dynamic. This transformation towards inclusive education naturally affects all those involved in education, and particularly schools. French schools abroad are no exception to this trend, and our research has focused on a complex situational context, examining how inclusive practices are implemented in these schools through the prism of diversity. Because of their complex situation, these establishments are a particularly rich field of research for highlighting the links between inclusive schools and the consideration of diversity, since these issues are at the heart of the official discourse that governs them.

Starting from the normative and institutional discourses of UNESCO, the French state, and the local territory of our French establishment abroad, we questioned the teams on their ways of taking diversity into account and on its links with the transformation towards an inclusive school. Our socio-anthropological approach enabled us to triangulate our findings from the analysis of semi-structured interviews with management staff, classroom observation and self-confrontation interviews with teachers. From this double triangulation, of the collection tools on the one hand and of the various actors on the other, we have determined that beyond the inclusion-diversity dyad found in UN discourse, it is indeed the identity-alterity relationships of the school actors that enable us to apprehend their inclusive practices, and which then shed light on the conditions that enable us to "**welcome diversity**" (UNESCO, 2005/2006, p. 15) in this very particular educational context.

Keywords : Inclusive school, diversity, identity, alterity, interculturality, socio-anthropological approach.

Attestation d'authenticité

Ce document doit être complété et signé par l'étudiant

Je, soussigné(e) : Morand Hugo Jérémie

Étudiant(e) de : MASTER 2 MIFEF

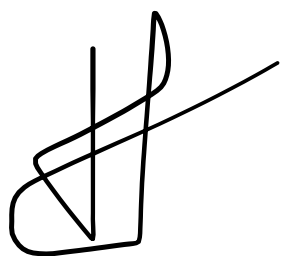
Établissement : Université Lyon 2 (CNED et Université de Rouen)

Certifie par la présente que le texte soumis ne comporte aucun passage ou schéma copié sans qu'il soit fait explicitement référence aux sources selon les normes de citation universitaires.

Fait à Toronto

Le 11 août 2023.

Signature de l'étudiant(e)



Tout passage ou schéma copié sans qu'il soit fait explicitement référence aux sources, selon les normes de citation universitaires, sera considéré par le jury ou le correcteur comme plagié. Tout plagiat réalisé par un étudiant constitue une fraude au sens du décret du 13 juillet 1992 relatif à la procédure disciplinaire dans les EPCSCP. La fraude par plagiat relève de la compétence de la section de discipline de l'Université. En général la sanction infligée aux étudiants qui fraudent par plagiat s'élève à un an d'exclusion de tout établissement d'enseignement supérieur.

Sommaire

Glossaire :	7
Table des illustrations :	8
1. Introduction	9
2. Contextualisation	11
2.1. <i>Un établissement français à l'étranger : une double contextualisation</i>	11
2.1.1. L'UNESCO — Des besoins éducatifs particuliers à la valorisation de la diversité	12
2.1.2. Suivre les directives françaises : l'école inclusive inscrite dans la loi de la confiance	14
2.1.3. S'ancrer dans un contexte local : L'Ontario, province canadienne sous le signe de l'équité et de l'éducation inclusive	16
2.2. <i>Régulations et ancrage territorial des EFE</i>	20
2.2.1. L'AEFE : instance régulatrice des EFE.....	21
2.2.2. Le Lycée Molière : un îlot de France au Canada	24
3. Conceptualisation	25
3.1. <i>L'éducation inclusive ; une nébuleuse conceptuelle</i>	26
3.2. <i>Les représentations sociales au cœur de la compréhension de l'éducation inclusive</i>	27
3.3. <i>La diversité — Dualité des approches sociologiques et psychosociales</i>	29
3.3.1. Approche sociologique	30
3.3.2. Approche psychosociale	31
3.4. <i>L'altérité colonne vertébrale de l'éducation inclusive</i>	33
3.5. <i>Les pédagogies de la diversité — du singulier à l'universel</i>	34
3.5.1. Le paradigme multiculturel ou la valorisation de la différence	35
3.5.2. Le paradigme de l'interculturel ou la dynamique des culturalités.	36
3.5.3. La pédagogie interculturelle ; du singulier à l'universel	37
3.5.4. La Conception Universelle des Apprentissages – Rupture ou continuité ?	38
4. Méthodologie et résultats : Une approche socioanthropologique en trois phases	40
4.1. <i>L'approche socioanthropologique : mise en relief des faits sociaux</i>	41
4.2. <i>Phase 0 : Étude exploratoire des représentations sociales de l'école inclusive chez les enseignants français.es et canadiens.es ; différences et/ou similarités ?</i>	43
4.2.1. Population étudiée	43
4.2.2. Entretiens semi-directifs.....	44
4.2.3. L'analyse de contenu	44
4.2.4. Résultats	46
4.3. <i>Phase 1 : Étude sociologique de l'organisation LM : Représentations et pratiques du personnel de Direction en matière d'inclusivité et de diversité</i>	48
4.3.1. Population étudiée et conditions de passation	48
4.3.2. Analyse du corpus étudié ; une approche double, quantitative et qualitative	49
4.3.2.1. Analyse fréquentielle quantitative et matrice d'analyse	50
4.3.2.2. Analyse qualitative et thématique	52
4.3.2.3. Résultats et articulation avec la phase 2 :	65
4.4. <i>Phase 2 : Observation de classe et analyse ethnographique</i>	67
4.4.1. L'observation ethnographique de l'activité enseignante	67
4.4.2. Population observée et conditions d'observations	68
4.4.2.1. Organisation de la séance observée et démarche inclusive des enseignants.	69

4.4.2.2.	La prise en compte de la diversité entre catégorisation et soutien catégorisé.	71
4.5.	<i>Phase 3 : Entretiens d'autoconfrontation croisée et analyse clinique de l'activité</i>	77
4.5.1.	L'entretien d'autoconfrontation, une analyse clinique de l'activité.....	77
4.5.2.	Entretien d'autoconfrontation croisée des co-enseignants	78
4.5.3.	Déroulement de l'entretien d'EAC	79
4.5.3.1.	Extraits choisis	79
4.5.3.2.	Analyse des résultats l'EAC pour appréhender la prise en compte de la diversité.....	81
5.	Triangulation et mise en regard des résultats.....	86
5.1.	<i>Vers un climat scolaire interculturel pour une éducation inclusive.</i>	87
5.1.1.	Égalité ou équité dans la lutte contre les inégalités.	87
5.1.2.	La valorisation du plurilinguisme, l'unique vitrine de la diversité	88
5.2.	<i>Quelles pistes pour bien accueillir la diversité dans les EFE ?</i>	89
6.	Conclusion et limites de notre étude.....	91
	Bibliographie	94
	Sitographie	103
	Table des annexes.....	107

Glossaire :

AEFE : Agence pour l'Enseignement français à l'Étranger

AESH : Accompagnants des Élèves en Situation de Handicap

CAPES : Certificat d'Aptitude au Professorat du Second degré

CRPE : Concours de Recrutement des Professeurs des Écoles

CUA : Conception Universelle des Apprentissages

CUEA : Conception Universelle de l'Enseignement-Apprentissage

EBEP : Élèves à Besoins Éducatifs Particuliers

EFE : Établissement français à l'Étranger

LM : Lycée Molière

MEAE : Ministère de l'Europe des Affaires Étrangères

MEEF : Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

MENJS : Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports

MIFEF : Master International Francophone en Éducation et à la Formation

MLF : Mission Laïque Française

OBEP : Observatoire pour les élèves à Besoins Éducatifs Particuliers

OCT : *Ontario College of Teachers*

PAI : Projet d'Accueil Personnalisé

PAP : Plan d'Accompagnement Pédagogique

PPRE : Programme Personnalisé de Réussite Éducative

PPS : Projet Personnalisé de Scolarisation

RÀI : Réponse À l'Intervention

RTI : *Response To Intervention*

TER : Travail Exploratoire de Recherche

TPS : Toute Petite Section

UDL : *Universal Design for Learning*

UNESCO : *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* - Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture

Table des illustrations :

Figure 1 : Double contextualisation des EFE.....	12
Figure 2 : Petite histoire de l'inclusion en France.....	14
Figure 3 : Tableau Différences/similarités législatives France-Ontario.....	20
Figure 4 : Fonctionnement des continuums identitaires.....	32
Figure 5 : La diversité en éducation : Axes d'approches	34
Figure 6 : Rupture entre éducation inclusive et multiculturelle	39
Figure 7 : Déroulement de l'analyse de contenu	46
Figure 8 : Matrice d'analyse des entretiens.....	50
Figure 9 : Occurrences – Inclusion	50
Figure 10 : Occurrences diversité.....	51
Figure 11 : Occurrences contexte	51
Figure 12 : Occurrences pratiques	52
Figure 13 : Organisation spatiale et temporelle de la séance observée	70
Figure 14 : Répartition des groupes	72
Figure 15 : Les 3 paliers de la RTI.....	76

1. Introduction

Le présent travail de recherche a été mené dans le cadre du Master International Francophone en Éducation et à la Formation porté par le CNED, l'Université de Rouen et l'Université Lyon 2. Dans l'optique d'une continuité avec le Travail Exploratoire de Recherche (TER) que nous avons mené en maîtrise, il traite de la question de la prise en compte de la diversité dans l'optique d'une éducation inclusive. Ayant été nous-mêmes confrontés, par notre situation professionnelle, à la complexité contextuelle des établissements français à l'étranger (EFE), nous avons alors décidé d'y situer notre étude et plus particulièrement autour des notions d'école inclusive et de diversité. Les résultats de notre TER, où nous avons interrogé les représentations sur la notion d'école inclusive des enseignants dans notre EFE, nous ont amenés à nous intéresser à la notion commune au cœur de leur définition ; la prise en compte de la diversité. De plus, les injonctions internationales à l'école inclusive et notamment celles de l'UNESCO y faisant de plus en référence ainsi qu'un intérêt pour l'actualité de la recherche sur une définition de l'école inclusive qui dépasse une vision centrée sur les personnes en situation de handicap nous ont entraînés à vouloir comprendre comment un établissement scolaire pouvait alors entrer dans une démarche d'Éducation inclusive. En partant des textes internationaux, des textes de loi nationaux et de l'actualité de la recherche scientifique, nous avons alors décidé de mettre en place un protocole de recherche hybride combinant des méthodologies différentes et complémentaires. Inspiré par une approche socioanthropologique, ce protocole de recherche entend donc pouvoir appréhender les processus qui mènent à l'adoption d'une démarche inclusive au prisme de la prise en compte de la diversité. Notre recherche s'intéressera donc d'abord aux personnels de direction à travers des entretiens semi-directifs, puis aux enseignant.es avec une observation de classe suivie par des entretiens d'autoconfrontation. Dans un premier temps, nous nous efforcerons de présenter le contexte particulier du Lycée Molière à travers une étude des textes de lois français et ontarien qui régissent les principes de l'école inclusive et de la prise en compte de la diversité en contexte éducatif. Ensuite dans un deuxième temps, nous nous arrêterons sur les concepts d'éducation inclusive, de diversité et sur les sous-concepts qui en découlent propres à notre contexte et notamment en faisant un détour par la distinction entre les paradigmes de l'interculturel et du multiculturel, ce qui nous permettra d'introduire la notion de diversité en éducation. Enfin, nous présenterons la particularité d'une approche socioanthropologique de la recherche à travers la présentation de notre protocole de recherche en trois phases. Pour terminer, nous présenterons,

à travers une triangulation à la fois des outils de recueil mais également des sources², des pistes afin de répondre à notre question de recherche : comment « **bien accueillir la diversité** » (UNESCO, 2005/2006, p. 15) en contexte. Enfin, à partir de ces résultats nous évoquerons les limites de notre recherche et des pistes d'amélioration ainsi que des propositions afin de continuer ce travail de recherche.

² Voir à ce propos : <http://proposurlemonde.blogspot.com/2012/02/triangulation-en-recherche-qualitative.html>

2. Contextualisation

Dans cette première partie, nous allons nous arrêter sur la particularité du contexte des établissements français à l'étranger (EFE). En faisant un bref détour par leur histoire, notons que ces derniers sont apparus au XVIIe siècle, en suivant les migrations des ressortissants français, notamment lors des grandes découvertes puis de la colonisation. Les EFE ont été créées par un nombre considérable d'acteurs ; l'Église et notamment lors de la séparation de cette dernière avec l'État en 1901 ; les huguenots en exil ou encore les Alliances Françaises pour ne citer qu'eux. Notons que c'est au début du XXe siècle que les EFE connaîtront leur plus fort développement, c'est d'ailleurs à cette période que naîtra la Mission Laïque Française en réponse à l'influence grandissante de l'Église dans l'éducation des populations française à l'étranger.

Nous comprenons donc que « l'histoire de la mise en place des établissements français à l'étranger obéit surtout aux contingences et aux opportunités de l'Histoire. » (Martine, 2013, p. 170). C'est un véritable archipel éducatif et culturel français qui s'est donc créé, conséquence de la recherche d'influence de la France sur l'échiquier mondial (Martine, 2013). Aujourd'hui, et selon un microbillet du président de la République Française Emmanuel Macron : « Les 500 lycées français dans le monde sont la colonne vertébrale de notre ambition éducative à l'étranger. » À partir de cet éclairage historique, tâchons à présent de comprendre comment se situe un EFE dans un contexte si particulier vis-à-vis du concept qui motive notre recherche : l'école inclusive.

2.1. Un établissement français à l'étranger : une double contextualisation.

Comme nous l'avons vu à travers ce bref rappel historique, il existe autant de contextes différents qu'il existe d'établissements à l'étranger. Cependant, et malgré leur fonctionnement insulaire, ces derniers sont tous régis par des législations internationales et locales; c'est ce que nous appelons une double contextualisation. Voici comment nous pourrions les représenter de manière schématique.

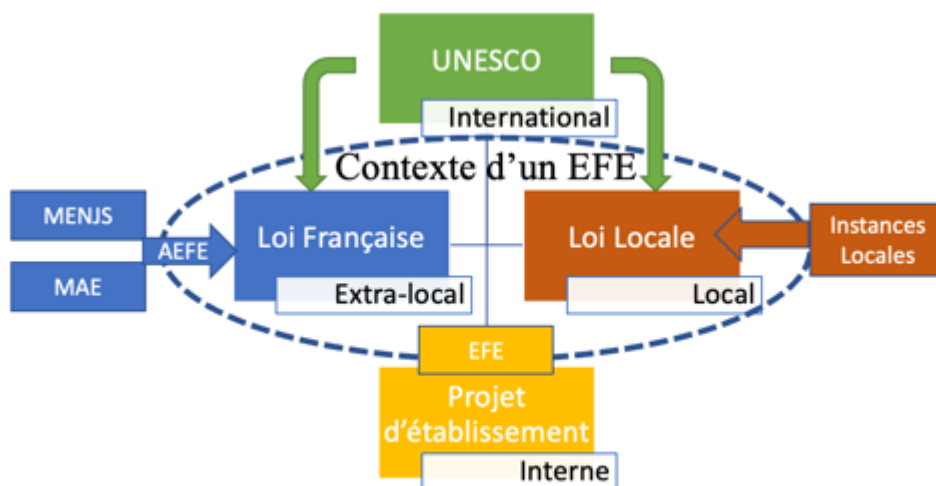


Figure 1 : Double contextualisation des EFE

Dans cette partie de notre recherche nous nous intéresserons alors aux grandes orientations données par les textes internationaux et particulièrement l'UNESCO et à celles données par les législations françaises et canadiennes sur l'école inclusive, puisque l'EFE où se déroule notre recherche est situé en Ontario, au Canada.

2.1.1. *L'UNESCO — Des besoins éducatifs particuliers à la valorisation de la diversité*

L'inclusion scolaire, ou l'éducation inclusive selon son appellation apparaît d'abord aux États-Unis dans les années 1970, mais il faudra attendre 1990 et la déclaration mondiale sur l'éducation pour tous de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) pour que se dessinent les prémices d'un changement international dans l'approche. C'est en 1994, toujours à l'initiative de l'UNESCO, que sera publiée dans la déclaration de Salamanque pour la première fois au niveau international l'idée que :

- « Les systèmes éducatifs doivent être conçus et les programmes appliqués de manière à tenir compte de cette grande diversité de caractéristiques et de besoins.
- Les personnes ayant des besoins éducatifs spéciaux doivent pouvoir accéder aux écoles ordinaires, qui doivent les intégrer dans un système pédagogique centré sur l'enfant, capable de répondre à ces besoins. » (Ministère de l'Éducation et des Sciences espagnol, 1994, p.8)

« C'est en 2005/2006 que sera publié le document-cadre de l'UNESCO sur les principes directeurs de l'éducation inclusive qui l'inscrira « dans une perspective d'éducation pour tous

sans la limiter à une catégorie d'enfants » (Ramel et al., 2016) » (Morand, TER, 2022, p.20). C'est ce document qui apporte pour la première fois une définition de l'inclusion. Cette dernière y est donc définie « comme **un processus visant à tenir compte de la diversité** des besoins de tous les apprenants ». (UNESCO, 2005/2006, p. 15)

Les Nations Unies publient ensuite un guide afin de comprendre les Objectifs du Développement Durable (ODD) et notamment l'objectif 4 : Éducation 2030. Le terme inclusif y est présent et notamment dans la cible 1 pour une éducation de qualité « Assurer une éducation inclusive et équitable de qualité » (UNESCO, 2017, p. 7) dans les principes sous-jacents de cet objectif :

1. « **L'éducation est un droit humain fondamental** [...] et les pays doivent assurer l'égalité d'accès pour tous à une éducation **et un apprentissage de qualité, inclusifs et équitables.** » (UNESCO, 2017, p. 8)
2. « **L'éducation est un bien public** [ce qui] implique **un processus inclusif** de formulation et de mise en œuvre des politiques publiques. » (UNESCO, 2017, p. 8)

En 2019, l'UNESCO par l'engagement de Cali envers l'équité et l'inclusion dans l'éducation vient réaffirmer l'engagement envers « le programme international des droits humains reflété dans les ODD et le Cadre d'action 2030 pour l'éducation qui reconnaît l'urgence et la nécessité de dispenser une éducation équitable et inclusive de qualité à tous les élèves. » (UNESCO, 2019)

Dans le cadre de notre recherche, nous nous arrêterons sur la définition de l'inclusion qui y est proposée : « Nous partageons la définition de l'inclusion en tant que processus de transformation qui assure la pleine participation et l'accès à des possibilités d'apprentissage de qualité pour tous les enfants, les jeunes et les adultes, **qui respecte et valorise la diversité** et qui élimine toutes les formes de discrimination dans et par l'éducation. Le terme inclusion renvoie à un engagement à faire des établissements préscolaires, des écoles et autres lieux d'apprentissage, des endroits où chaque individu est valorisé et se sent appartenir au groupe **et où la diversité est perçue comme enrichissante.** » (UNESCO, 2019, p.1).

2.1.2. Suivre les directives françaises : l'école inclusive inscrite dans la loi de la confiance

Afin de comprendre l'évolution de l'approche française en matière d'inclusion scolaire, nous proposons donc de commenter le schéma suivant, préalablement réalisé lors de notre TER et actualisé dans le cadre de notre recherche.

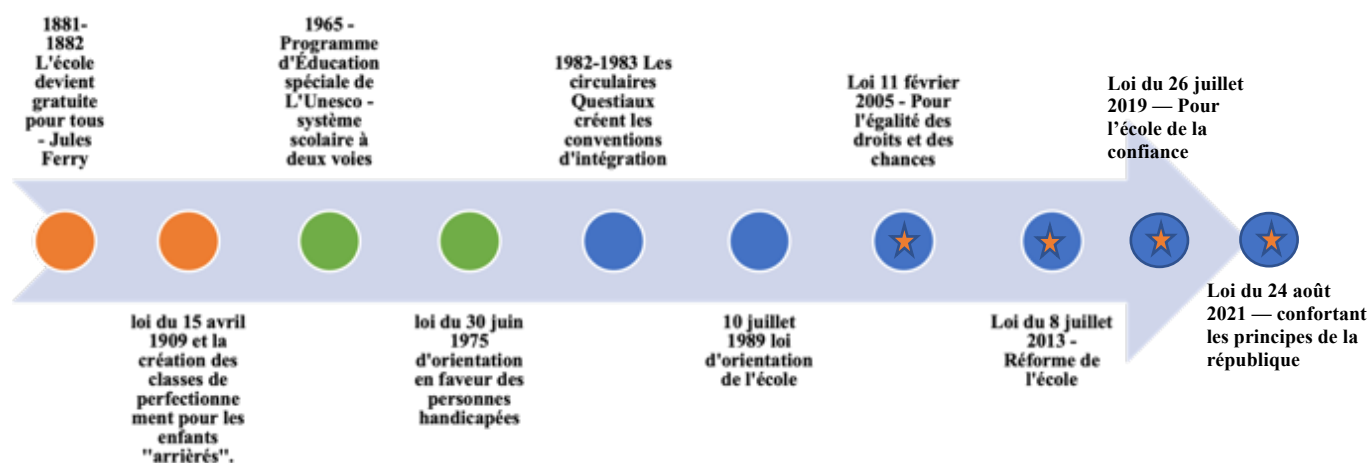


Figure 2 : Petite histoire de l'inclusion en France



Ainsi nous pouvons constater qu'en France aussi la première réponse est ségrégative. En effet, les apprenant.es jugés anormaux sont exclus du système scolaire. Dans les années 70 et sous l'influence de l'UNESCO, elle devient spécialisée, c'est ce qui sera théorisé aux États-Unis comme l'idée de la coexistence de deux voies/deux systèmes et dont la critique donnera naissance au mouvement inclusif dès les années 80. En France, il sera alors conservé une logique intégratrice avec le maintien de la voie spécialisée et notamment la création des conventions d'intégration. Nous noterons d'ailleurs qu'à l'époque la traduction du terme inclusion et du terme intégration n'est pas clairement séparée et notamment dans les textes internationaux (Ramel S. , 2022) ce qui pourrait expliquer que le terme inclusion n'apparaîtra dans les textes que près de 20 ans plus tard qu'outre-Atlantique.

Ce mouvement inclusif naîtra en France dès 2005 dans *la loi n°2005-102 du 11 février pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées*, les articles 19 à 22 qui précisent les conditions d'accessibilité à l'éducation pour les personnes handicapées. *La loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République* fait apparaître pour la première fois le terme d'inclusion. Cette loi et plus particulièrement l'article L111-1 du *code de*

l'Éducation sur l'égalité des chances est un premier pas vers l'éducation inclusive. Cet article sera modifié par l'article 58 de *la loi n°2021-1109 du 24 août 2021 confortant le respect des principes de la République* qui ajoutera à ce dernier « Le service public [...] veille à la scolarisation inclusive de tous les enfants, sans aucune distinction. ». (Ministère de l'Éducation Nationale, 2021).

Entre-temps, la *loi pour l'école de la confiance* n°2019-791 du 26 juillet 2019 rajoute des occurrences dans les *articles L111-3* notamment et surtout aux *articles L452-2* et *L452-3-1* qui régissent les missions de l'Agence pour l'Enseignement français à l'Étranger et qui ajoutent « Le respect des principes de l'école inclusive fait partie des critères d'homologation des établissements de l'enseignement français à l'étranger. » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2019), mais aussi à *l'article L401-2* qui précise les modalités du règlement intérieur des établissements qui doit rappeler « le principe de l'école inclusive » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2019).

Du côté français, arrêtons-nous tout d'abord sur l'article L311-1 du *Code de l'Éducation* sur l'organisation des enseignements scolaire qui stipule « pour assurer l'égalité et la réussite des élèves, **l'enseignement est adapté à leur diversité** [...] ». Puis dans l'article L314-4 « Les programmes scolaires comportent [...] des enseignements destinés à **faire connaître la diversité et la richesse des cultures représentées en France**. ». L'article D332-5 du même code, relatif à l'organisation de la formation au collège, précise « le collège offre, conformément au principe d'inclusion prévu à l'article L. 111-1 et sans constituer de filières, un enseignement et une **organisation pédagogique appropriés à la diversité des élèves**. ». Notons cependant que l'article L111-1 qui introduit l'école inclusive ne fait pas mention de la diversité, mais plutôt les notions de respect, d'égalité, de lutte contre les inégalités ou encore de mixité sociale, et « d'origine sociale, culturelle ou géographique. ».

2.1.3. S'ancrer dans un contexte local : L'Ontario, province canadienne sous le signe de l'équité et de l'éducation inclusive

Le Canada est un pays d'Amérique du Nord, c'est le deuxième plus grand pays du monde en termes de superficie, soit 9 984 670 kilomètres carrés³ juste derrière la Russie et juste devant les États-Unis d'Amérique, son plus proche voisin. Malgré une taille colossale, le Canada ne compte que 36 991 981 habitants selon le dernier recensement officiel de 2021, ce qui en fait le 37^e pays du monde. Si l'on s'intéresse à son fonctionnement politique, notons que le Canada est un état du Commonwealth⁴, et toujours en 2021, rattaché à la couronne britannique qui est la tête de l'État et fait du Canada une monarchie constitutionnelle. Le roi Charles III est d'ailleurs représenté au Canada par un gouverneur général, Mary Simon depuis 2021, qui a été nommée par le souverain et soumise par le Premier Ministre canadien, chef du gouvernement.

Le Premier Ministre fédéral, Justin Trudeau en 2023, est élu tous les 4 ans au suffrage universel indirect et compose un gouvernement, la Chambre des communes est également élue lors de cette élection en fonction des pourcentages de voix obtenus selon une méthode proportionnelle. Le Sénat lui est exclusivement composé de membres nommés par le gouverneur général du Canada. Ces deux entités composent alors le Parlement.

Le Canada est donc un état fédéral constitué de 10 provinces et 3 territoires. La majeure différence entre les deux est la manière dont est exercé le pouvoir dans ces dernières. Si les provinces jouissent des pouvoirs constitutionnels de leur plein droit, ces derniers sont délégués par le Parlement du Canada aux territoires. Nous ne nous intéresserons ici qu'au fonctionnement propre des provinces puisque notre étude se situe dans une de celles-ci : l'Ontario.

Ainsi, comme nous l'avons vu, chaque province est souveraine dans ses pouvoirs constitutionnels et si le pouvoir fédéral met en place des politiques globales, le provincial a une totale liberté sur sa politique locale. En Ontario, le pouvoir provincial est exercé par un Premier Ministre, Doug Ford en 2023, lui aussi, élu au suffrage universel indirect et à la même manière que pour le fédéral, il compose un gouvernement et l'Assemblée législative, unique chambre du parlement ontarien, est élue lors de ces mêmes élections pour un mandat de 4 ans.

³ Source Statistique Canada

⁴ « *Le Commonwealth est une organisation souple à participation volontaire entre la Grande-Bretagne et la plupart de ses anciennes colonies.* » <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/> - Encyclopédie Canadienne.

L'Ontario est la quatrième province la plus étendue, mais la première en ce qui concerne sa population, avec ses 14 millions d'habitants, elle représente à elle seule 38% de la population totale⁵. C'est dans cette province que se trouve la capitale fédérale : Ottawa, siège du parlement fédéral et du gouvernement provincial et sa capitale provinciale est Toronto.

Toronto est la plus grande ville du Canada en taille ou en population avec près de 2,7 millions d'habitants, elle abrite environ 7% de la population totale. Toronto est également la quatrième ville d'Amérique du Nord la plus peuplée.

Comme nous l'avons évoqué plus haut, l'Ontario est libre d'exercer le pouvoir comme elle l'entend et c'est donc dans cette optique qu'il existe un ministère de l'éducation ontarien et une organisation du système éducatif propre à chaque province.

Nous ne détaillerons pas les spécificités du système éducatif ontarien, mais nous ferons un rapide retour sur l'histoire du mouvement inclusif dans ce dernier, et ce jusqu'à aujourd'hui. Le Canada étant extrêmement divers et varié, il est difficile d'en faire une histoire commune de l'éducation inclusive à toutes les provinces. Il existe cependant des similarités.

Avant les années 1970, c'est une période ségrégative et les enfants porteurs de déficiences sont exclus de l'école publique (Bunch, 1994), mais il faudra attendre le projet de loi 82 de 1980 en Ontario qui proposera un amendement à la loi sur l'éducation et qui précisera : « les conseils scolaires doivent [...] offrir des programmes et des services d'éducation de l'enfance en difficulté pour leurs élèves en difficulté (disposition 7 du paragraphe 170(1).) » (Ministère de l'Éducation Ontarien, 2023). C'est cette loi qui est toujours en vigueur aujourd'hui.

Encadré 1 : Rôle des conseils scolaires en Ontario

Les conseils scolaires comme le précise l'association ontarienne des conseils scolaires :

« supervisent une zone géographique spécifique [...]

ont des commissaires d'école élus dans les collectivités locales et peuvent établir certaines

politiques et procédures en fonction des besoins locaux;

assument la responsabilité de l'embauche du personnel [...]

sont administrés par des cadres supérieurs [de l'éducation]. »

⁵ Source Statistique Canada, recensement 2021

À la suite de cette loi, les conseils scolaires⁶ deviennent donc « responsables de l'éducation de tous les élèves ontariens dans leur langue d'enseignement, et doivent alors offrir ou acheter des programmes et des services d'éducation de l'enfance en difficulté. » (Bélanger & Plante, 2013, p. 24).

La loi de 1998 (règlement 181/98), vient mettre en place le Plan d'Enseignement Individualisé (PEI), qui va permettre une adaptation de la scolarisation de l'enfant concerné. La loi de 2007 crée le Comité d'Identification de Placement et de Révision (CIPR) qui peut décider du placement de l'élève dans une classe spéciale au sein de l'école. Il recommande aussi l'intégration des élèves à besoins particuliers. » (Morand, TER, 2022, pp. 8-9)

En 2017, le gouvernement ontarien publie le *Plan d'action Ontarien pour l'équité en matière d'éducation*, triennal, dont la première mesure sur les pratiques à l'école spécifie de : « Faire en sorte que la formation, le curriculum, l'évaluation et les ressources soient plus inclusifs, pertinents et sensibles à la culture. » (Ministère Ontarien de l'Éducation, 2017). D'une période ségrégative, l'Ontario a progressivement adopté une approche intégrationniste puis inclusive.

En Ontario, en 2009 est donc publiée la première occurrence de la stratégie intitulée *Comment tirer parti de la diversité : stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive*. Elle vise à « aider les éducatrices et les éducateurs à cerner et à éliminer les préjugés discriminatoires et les obstacles systémiques afin de favoriser la réussite et le bien-être de tous les élèves ». Elle sera accompagnée en 2014 de la publication des *lignes directrices pour l'élaboration et la mise en œuvre de politiques sur l'équité et l'éducation inclusive* qui visera à aider les conseils scolaires pour la mise en place de la *Politique/Programme Note 119* votée en 2013 qui précise « L'accès pour tous à une éducation de qualité supérieure constitue un élément clé pour favoriser la cohésion sociale au sein d'une société inclusive **dont la diversité est affirmée dans un cadre de valeurs communes** faisant la promotion du bien-être de tous. » (Ministère Ontarien de l'Éducation, 2013). Ces lignes directrices sont accompagnées d'une introduction sans équivoque « Nous estimons que **la diversité représente la plus grande richesse de l'Ontario** — aussi bien aujourd'hui que pour demain. **S'ouvrir à cette diversité** et dépasser les étapes de la tolérance et de la satisfaction **pour aller vers l'inclusion** [...] » (Ministère Ontarien de l'Éducation, 2014, p. 6)

⁶ Les conseils scolaires au Canada sont différents des conseils d'école en France. En effet, les conseils scolaires pourraient être considérés comme l'équivalent des Inspections Académiques départementale voire des Rectorats.

Voici les définitions qui en sont données :

•« **Diversité** : Présence d'une vaste gamme de qualités humaines et d'attributs dans un groupe, une organisation ou une société. Les dimensions de la diversité ont notamment trait à l'ascendance, à la culture, à l'origine ethnique, au sexe, à l'identité sexuelle, à l'expression de l'identité sexuelle, à l'identité fondée sur le genre, à l'orientation sexuelle, à la langue, aux capacités physiques ou intellectuelles, à la race, à la religion et au statut socio-économique.

•**Équité** : Principe de traitement juste, inclusif et respectueux de toutes les personnes. L'équité ne signifie pas que tout le monde est traité de la même façon, sans égards aux différences individuelles.

•**Éducation inclusive** : Éducation basée sur les principes d'acceptation et d'inclusion de tous les élèves. L'éducation inclusive veille à ce que tous les élèves se sentent représentés dans le curriculum et dans leur milieu immédiat de même que dans le milieu scolaire en général dans lequel la diversité est valorisée et toutes les personnes sont respectées. » (Ministère Ontarien de l'Éducation, 2013, p. Annexe)

Tentons à présent de récapituler les différences et les similarités issues des législateurs français et Ontarien :

	France	Ontario
Inclusion scolaire/ Scolarisation inclusive	<i>Loi n°2013-595 Loi n°2021-1109 (art. 58) Code de l'Éducation (Art. L111-1) en vigueur depuis le 26/08/2021</i>	
Éducation inclusive		<i>Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive (2009)</i>

		<i>Politique/Programme Note 119 (2013)</i>
Diversité	<i>Code de l'Éducation (Art. L311-1 en vigueur depuis le 01/09/2022, Art. L314-4 depuis le 02/09/2019 et Art.D332-5 depuis le 31/08/2015)</i>	<i>Politique/Programme Note 119 (2013) Lignes directrices pour l'élaboration et la mise en œuvre de politiques sur l'équité et l'éducation inclusive (2014)</i>
Égalité	<i>Loi n° 2005-102 Code de l'Éducation (Art. L111-1) en vigueur depuis le 26/08/2021</i>	
Équité		<i>Politique/Programme Note 119 (2013)</i>

Figure 3 : Tableau Différences/similarités législatives France-Ontario

2.2. Régulations et ancrage territorial des EFE

L'établissement où se situe notre étude, que nous appellerons le Lycée Molière (LM), en tant qu'Établissement français à l'Étranger (EFE) doit suivre les directives de l'État Français mais aussi celles de son contexte local. L'article 1 de la convention LM-AEFE précise qu'elle s'applique « dans le respect du droit du pays dans lequel se situe l'établissement » (AEFE, Ambassade de France à Ottawa, LM, 2020) et l'article 3 précise lui que des aménagements de l'enseignement peuvent-être faits afin de coopérer avec le système éducatif local sous réserve de l'accord du poste diplomatique et de l'AEFE. C'est dans cette optique que nous allons maintenant nous intéresser à l'Agence pour l'Enseignement français à l'Étranger et son rôle régulateur pour les EFE.

Les établissements français à l'Étranger (EFE) liés à l'État français sont gérés par deux entités distinctes: L'Agence pour l'Enseignement Français à l'Étranger (AEFE), dont nous allons détailler le fonctionnement et la Mission Laïque Française (MLF), association *loi 1901*, dont nous avons évoqué l'origine plus haut. Elles forment toutes deux le réseau pour

l'Enseignement à l'étranger. Dans la partie suivante, nous nous concentrerons uniquement sur l'AEFE puisque c'est de cette instance dont dépend l'établissement étudié.

2.2.1. L'AEFE : instance régulatrice des EFE

L'AEFE est un établissement public autonome dépendant du ministère de l'Europe et des Affaires Étrangères (MEAE).

« Il a été créé par la loi numéro 90-558 du 6 juillet 1990, abrogée puis modifiée par ordonnance en 2000. Il est financé directement par le MEAE sous la forme de deux subventions qui financent deux actions distinctes : la diplomatie culturelle et d'influence d'une part et l'action [pour les] "Français à l'étranger" d'autre part. Ces actions répondent à la mission "action extérieure de la France" du MEAE pour un montant de plus de 400 millions d'euros.

Implantée aujourd'hui dans 138 pays, autour de 552 établissements scolaires et 356 000 élèves c'est le plus grand réseau de l'enseignement français à l'étranger. L'AEFE recrute et nomme des personnels de l'Éducation Nationale qu'elle affecte dans les établissements scolaires dont elle a la gestion directe.

Encadré 2: types de gestions dans les établissements scolaires du réseau EFE

- Les établissements en gestion directe par l'un des organismes. C'est donc soit la MLF soit l'AEFE qui gère l'établissement dans sa totalité (Budget, ressources humaines, direction pédagogique, etc.)
- Les établissements conventionnés qui jouissent d'une gestion hybride puisqu'ils mélangent à la fois une direction et des professeurs nommés par l'AEFE et un conseil d'administration local. C'est le cas du LM.
- Les établissements partenaires qui sont autonomes, mais qui peuvent confier des missions d'ingénierie ou de formation à l'un et/ou à l'autre des organismes.

L'AEFE est également chargée de structurer le réseau de l'Enseignement français à l'Étranger (EFE) grâce à des moyens humains et financiers. » (Morand, TER, 2022, p.12).

C'est l'article L452-2 du code de l'éducation qui régit les missions de l'AEFE et l'une d'entre elles précise : « De veiller **au respect des principes de l'école inclusive** envers les élèves à besoins éducatifs particuliers. » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2022)

« À ce propos, elle crée en 2016, l'Observatoire pour les élèves à besoins éducatifs particuliers (OBEP) en charge d'évaluer la maturité de projet d'école inclusive au sein du réseau, d'analyser les conditions de transposition des attendus du service public d'éducation français et de proposer des outils pour améliorer la scolarisation des élèves à besoins particuliers (AEFE, 2021).

À ce titre, la réunion de l'OBEP qui s'est tenue le 18 novembre 2021 fait de l'inclusion scolaire « un axe prioritaire de l'éducation française à l'étranger » (AEFE, 2021) , et plusieurs actions en découlent :

- Une convention de partenariat a été signée avec l'Institut National Supérieur formation et recherche — Handicap et Enseignements Adaptés (INSHEA), le 4 avril 2021, afin de développer les compétences professionnelles et qui a débouché en la création d'une formation diplômante sur l'éducation inclusive dans les établissements français à l'étranger en octobre 2021, le diplôme universitaire — Éducation inclusive dans les Établissements français à l'Étranger (DU EI-EFE)⁷.
- L'indemnisation des AESH pour les familles françaises non boursières.
- La création d'un outil d'autodiagnostic pour les établissements français à l'étranger pour les accompagner vers l'inclusion.

Nous noterons également ici la circulaire du 13 août 2021, dans le bulletin officiel numéro 31 du 26 août 2021, citée par ce rapport de l'OBEP qui détaille les différents plans (PPS, PAP, PAI, PPRE) dont le public concerné est défini comme tel :

⁷ Voir la plaquette ici <https://www.inshea.fr/sites/default/files/www/sites/default/files/downloads/fichiers-fiche-formation/Plaquette%20DU%20EI%20EFE%202023.pdf>

« Les élèves à besoins éducatifs particuliers sont concernés dont : les élèves en situation de handicap de nationalité française [ou] étrangère. » (Morand, TER, 2022, p.13-14).

Dans cette optique, l'une de ces missions de l'OBEP est d'« analyser les conditions de transposition à l'étranger des attendus de la réglementation de notre service public d'éducation en la matière » (AEFE, 2023). Dans son rapport d'activité 2021-2022, l'AEFE affirme que « L'Agence et les établissements mènent une politique volontariste pour une meilleure prise en compte de la diversité des profils des élèves [...] » (AEFE, 2023, p. 29), et précise à ce titre que « la philosophie qui sous-tend le travail mené est bien **d'adapter les structures et les modes d'organisation aux besoins des élèves.** » (AEFE, 2023, p. 29)

Cette philosophie se traduit alors par trois actions :

- La mise en place de compensation financière pour les familles de nationalité française dont les enfants, en situation de handicap attesté par la MDPG, bénéficient d'une AESH.
- La création d'un outil : *Qualinclus*⁸ permettant aux établissements de « s'autoévaluer et de **s'adapter aux capacités et aux besoins des [EBEP].** » (AEFE, 2023, p. 30). Dans cet outil, nous ne retrouverons la notion de diversité que deux fois, et notamment lors de la définition de l'éducation inclusive donnée :

« L'éducation inclusive est une approche éducative qui tient compte des besoins particuliers en matière d'enseignement et d'apprentissage de tous les élèves et se rapporte à **l'ensemble des mesures que l'école doit prendre pour pouvoir répondre à cette diversité.** » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2021, p. 21)

- La formation continue des personnels avec le DU EI-EFE et l'expérimentation depuis 2021-2022 d'un master Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation à distance « Éducation et pratiques inclusives » (MEEF-EPI)⁹ à l'université de Lorraine.

Ainsi, en ce qui concerne notre objet de recherche, notons les occurrences en matière de diversité pour ces formations universitaires :

DU — EI- EFE (INSHEA) : UE 3 — Approches réflexives des pratiques inclusives :

- **Valoriser la diversité**

MEEF-EPI : Bloc de compétence 2 :

⁸ À consulter ici : <https://eduscol.education.fr/document/1086/download?attachment>

⁹ Voir la plaquette ici : http://inspe.univ-lorraine.fr/sites/default/files/commun/docs/fiches-parcours/PIF/22-23/22-23-MEEF_PIF_fiche_parcours-EPI_INSPE-Lorraine.pdf

- Comprendre, analyser, et mettre en œuvre des situations d’enseignement et de formation en **fonction de la diversité des publics** :
 - Module : **Diversité** et langues-cultures au cœur des apprentissages.

Nous comprenons que l’orientation de l’AEFE en ce qui concerne l’école inclusive est très centrée sur celle de la loi française et liée aux besoins des individus. Quant à la notion de diversité, elle fait son apparition dans une dimension linguistique ou ethnoculturelle, mais aussi lorsqu’il s’agit d’hétérogénéité des profils d’apprentissages.

Intéressons-nous à présent au dernier niveau de ce mille-feuille contextuel, le LM.

2.2.2. Le Lycée Molière : un îlot de France au Canada

Le Lycée Molière nous est présenté comme un établissement qui « aspire à être **une école inclusive et innovante** alliant la rigueur d’une éducation française à la richesse du multiculturalisme canadien [et] offre une éducation d’excellence en français à une jeunesse plurilingue qui **s’épanouit dans sa diversité**. » (Lycée Molière, 2023).

Dans les faits, au sein des EFE et au LM, c’est le projet d’établissement qui fixe les orientations de l’établissement pour une période de 3 ans.

« Le dernier a été rédigé en 2021-2022 et l’école inclusive y fait sa première apparition dans les textes. Le projet d’établissement est selon la présidente du conseil d’administration « centré sur l’enfant et l’élève, **adapté à ses besoins**. », il précise dans son texte : « une **école bienveillante et inclusive, attentives aux besoins** de chacun grâce [...] au suivi individualisé de tous les élèves et à la mise en place des PAI, PPRE, PAP, PPS pour les [EBEP]. » (Morand, TER, 2022, p. 16).

Ce projet d’établissement fait cependant l’objet d’une réécriture en 2022-2023 et une page entière est consacrée à « **L’inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers (EBEP)** » qui détaille en quelques points en p.9 les orientations de la démarche inclusive au LM dont : « [le] suivi individualisé de tous les élèves [et] la mise en place des PAI, PPRE, PAP, PPS pour les EBEP ».

À ceci s’ajoute en 2022-2023 la création de deux missions particulières pour des personnes-ressources : deux personnes en « Conseil en inclusion culturelle » et deux autres pour la seconde « Accompagnement pédagogique des EBEP ». En 2023-2024, un poste de professeur spécialisé, référent en inclusion scolaire a été ouvert au recrutement.

Nous constatons donc que c'est une certaine vision de l'école inclusive qui est défendue au LM, que l'on retrouve à la fois dans la loi française, mais aussi dans les directives de l'AEFE. Cette vision de l'école inclusive est centrée sur la personne et ses besoins *éducatifs particuliers* notamment alors qu'en Ontario les trois objectifs pour réaliser l'école inclusive sont plutôt d'ordre situationnel en se concentrant sur :

1. Le leadership collectif des acteurs institutionnels (ministère, conseils scolaires et écoles).
2. Les milieux d'apprentissages à travers les politiques et les pratiques.
3. L'évaluation stratégique responsable et la communication transparente pour gagner la confiance du public (Ministère Ontarien de l'Éducation, 2014, p. 7)

Nous pourrions alors le résumer de la manière suivante ;

En Ontario,

« Le système d'éducation de l'Ontario doit respecter la diversité, favoriser l'éducation inclusive, **et chercher à repérer et à éliminer les obstacles** aux traitements égaux en matière d'éducation qui limitent la capacité des élèves à apprendre, à s'épanouir et à contribuer à la société, à tous les niveaux. » (Ministère de l'Éducation Ontarien, 2023)

En France,

« Pour favoriser l'égalité des chances, des dispositions appropriées rendent possible l'accès de chacun, **en fonction de ses aptitudes et de ses besoins particuliers**, aux différents types ou niveaux de la formation scolaire. » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2021)

3. Conceptualisation

Si nous regardons de plus près, nous pouvons constater que l'évolution de l'approche éducative vers une démarche inclusive est sensiblement similaire en France et en Ontario, les deux systèmes éducatifs passent par les mêmes phases à peu près à la même période. Cependant, nous constatons une différence d'approche dans la notion d'école inclusive, l'une encore très basée sur un groupe d'apprenant.es (les EBEP) et liée aux besoins éducatifs particuliers en France, et l'autre plus axiologique basée sur l'équité et la diversité en Ontario. Nous retrouvons également cette différence dans l'approche du LM dans sa démarche inclusive et notamment par la création en 2022, des deux missions particulières que nous avons citées plus haut. C'est

cette dichotomie qui motive notre recherche, et c'est de cette dernière qu'est né notre questionnement initial.

En 2022, et lors de notre TER, nous nous étions interrogés si nous retrouvions cette dichotomie dans les représentations des professeurs français et canadiens du LM sur la notion d'éducation inclusive. Au prisme des registres descriptifs, prescriptifs et évaluatifs qui forment une représentation, nous avons alors interrogé 7 professeurs du secondaire, 3 canadiens, 3 français ainsi qu'un Franco-canadien¹⁰. De nos entretiens semi-directifs sont ressorties une myriade de définitions de l'école inclusive chez nos enquêté.es. Nos résultats ne nous ont pas permis de retrouver une différence d'approche fondamentale entre les deux groupes, mais plutôt « une vision très élargie de la notion d'inclusion. [...] Quelles que soient leurs expériences, leur formation ou leur nationalité. [Les enquêté.es] se retrouvent [tous.tes] sur l'idée selon laquelle **l'inclusion est liée à la place de l'individu dans la société et à la reconnaissance de la diversité.** » (Morand, TER, 2022, p.32).

Le contexte spécifique des EFE entre injonctions locales (Ontario) et extralocales (AEFE et France), la dichotomie de ces dernières et les résultats de notre TER nous amène alors à formuler la question de départ suivante :

À quelles conditions un établissement scolaire peut-il « bien accueillir la diversité » (UNESCO, 2005/2006, p. 15) dans le cadre de l'école inclusive ?

3.1. L'éducation inclusive ; une nébuleuse conceptuelle

L'éducation inclusive, depuis son apparition dans les années 1970 aux États-Unis, est un sujet de recherche sur lequel ont été produits de très nombreux travaux, dont le sens semble s'être généralisé et dont « l'usage relève souvent d'un discours convenu ou de contenus sémantiques hétérogènes et contradictoires d'un individu à l'autre. » (Pelletier, 2021, p. 11)

Dans notre travail, nous nous efforcerons de nous détourner d'une vision de l'éducation inclusive réduite à la seule place des apprenant.es en situation de handicap ou à

¹⁰ Détenant les citoyennetés de deux pays ; à distinguer du terme canadien-français parfois utilisé pour caractériser les habitants de la province de Québec.

besoins éducatifs particuliers pour aller vers une vision plus ambitieuse qui englobe tous les apprenant.es (Pelletier & Thomazet, 2019). C'est notamment cette vision, et la nécessité de redéfinir un concept nébuleux, qui est défendue par Charles Gardou et dont nous retiendrons les 5 piliers pour une société inclusive (Gardou, 2012). Ces 5 piliers, sont présentés par son auteur comme les « arc-boutants » (Gardou, 2014, p. 12) d'une société inclusive qui ne saurait exister sans :

1. **La nécessité de vivre et d'exister** ; où l'on distingue les besoins biologiques communs à tous les êtres vivants du besoin d'exister humain dans un environnement social.
2. **Lutter contre « la hiérarchisation des vies »** en affirmant qu'il n'existe pas plusieurs humanités, mais bien une seule, universelle. (Gardou, 2014)
3. **Questionner l'égalité au prisme de l'équité et de la liberté**, en rappelant que « les êtres humains ne sont pas des copies conformes à un modèle unique » (Gardou, 2014, p. 14), et en agissant « de façon modulée, selon les besoins singuliers. » (Gardou, 2014, p. 14),
4. **Remettre en cause « l'exclusivité des normes »** où la notion de diversité revêt un caractère universel et en s'élevant contre « contre l'emprise excessive d'une norme qui prescrit, proscrit et asphyxie le singulier » (Gardou, 2014, p. 14).
5. **Affirmer que le patrimoine humain et social appartient à tous**, en luttant contre toutes les formes d'exclusions et d'inégalités et de domination « ce qui fait votre singularité [...] ne peut vous priver de l'ensemble des biens sociaux. » (Gardou, 2014, p. 20)

Ainsi « la signification d'une école inclusive se dévoile donc par le plein droit de cité qu'elle offre à la diversité des silhouettes humaines et à leur mode d'accès au monde. » (Gardou, 2014, p. 15).

3.2. Les représentations sociales au cœur de la compréhension de l'éducation inclusive

L'actualité de la recherche scientifique sur l'éducation inclusive s'intéresse toujours aux représentations des acteurs sur cette dernière et dont nous avons vu plus haut que leurs contenus varient extrêmement en fonction des individus et de leur contexte professionnel. (Kennel & al., 2021 ; Noepfel & Goulet, 2019; Fortier, 2014; Fortier & al., 2018; Pelletier, 2021)

Ce sont d'ailleurs ces travaux qui ont motivé notre travail exploratoire de recherche et pour lesquels nous avons repris les bases conceptuelles autour du concept des représentations sociales.

« C'est Moscovici en 1961 qui va pour la première fois faire apparaître le concept de représentation sociale se basant notamment sur les travaux de Durkheim datant de près d'un siècle. Nous choisirons de les définir comme « un ensemble organisé d'opinions, d'attitudes, de croyances et d'informations se référant à un objet ou une situation » (Abric, 2003). Les recherches en ont fait apparaître des modèles que nous allons évoquer ici :

- Le **modèle sociogénétique** (Moscovici, 1961) vise à expliciter la création et le développement des représentations sociales. Ces dernières subiraient deux phases, *l'objectivation* dans un premier temps avec la formation d'un noyau figuratif qui est un ensemble imagé et cohérent reproduisant un objet de façon concrète et sélective. Puis, dans un second temps, *l'ancrage*, qui va donner à l'objet nouveau sa place dans un système de pensée préexistant, c'est pourquoi les définitions diffèrent d'un groupe social à un autre. (Moliner & Guimelli, 2015) ;
- Le **modèle structural** (Moliner, 1988) qui élabore la théorie du noyau central, ainsi les éléments centraux occupent deux fonctions essentielles; ils génèrent du sens et ils organisent les autres éléments de manière périphérique (Moliner & Guimelli, 2015). De ce système en ressortiront deux propriétés : *la stabilité* et *le lieu du consensus*, il serait alors la base commune (Abric, 2003). Le système périphérique permettrait alors de s'adapter aux contextes sociaux variés, en prescrivant les comportements, permettant une personnalisation et en protégeant le noyau central. (Moliner & Guimelli, 2015)
- Le **modèle sociodynamique**, Willem Doise part de l'ancrage décrit par Moscovici et ajoute que les représentations ne peuvent exister que lors d'interactions entre les acteurs sociaux. Il précise que ce sont les interactions qui nous amènent à nous définir et qu'elles suggèrent à la fois des prises de position et l'expression des différences individuelles. (Moliner & Guimelli, 2015)

- Enfin le **modèle dialogique** selon Markova, en 2007 qui va interroger les représentations comme une théorie de la connaissance sociale qui sous-entend que l'on pense les objets par rapport à autrui et qu'en chaque individu peut cohabiter des modes de pensées et connaissances divers (cf la polyphasie cognitive, Moscovici, 1961) (Moliner & Guimelli, 2015).

Ces différents modèles s'appuient sur les uns et sur les autres, se complètent et dialoguent, mais chacun d'entre eux peut être convoqué en fonction des objectifs de la recherche scientifique et donc d'une approche différente, et cette dernière peut-être ethnographique si elle explore les contenus d'une population homogène; sociologique si elle veut mettre en évidence des variables sociodémographiques ou socio-économiques; expérimentale si elle compare des groupes en fonction de leur expérience concrète ou subjective; et enfin interculturelle si l'on suppose que des insertions culturelles différentes supposent des positionnements différents (Moliner & Guimelli, 2015). » (Morand, TER, 2022, p.22-23.)

Si en 2021-2022 notre TER s'appuyait plutôt sur une approche interculturelle, où nous avons interrogé les différences et similarités des représentations des professeurs canadiens formés au Canada et des professeurs français formés en France, notre approche en 2022-2023 sera plutôt expérimentale aux vues de la population que nous étudierons. C'est notre travail exploratoire, dont nous présenterons les résultats dans la troisième partie de ce travail de recherche qui a fait apparaître l'omniprésence du concept de diversité dans les représentations de nos enquêté.es et c'est cette notion que nous allons maintenant présenter.

3.3. La diversité — Dualité des approches sociologiques et psychosociales

Dans un premier temps, il est nécessaire de cerner la notion de diversité. La diversité est une notion complexe, qui peut se comprendre de manière très différente en fonction du contexte dans lequel elle est employée (Bereni & Jaunait, 2009). Car « si la notion de diversité continue à troubler, elle s'attache désormais à traduire l'infinie variété humaine et la polyphonie des mondes socioculturels, assemblages changeants, hétéroclites et multiformes » (Gardou, 2012, p. 42) et pour la comprendre, il faut d'abord chercher hors de l'École (Lantheaume, 2011).

C'est à la suite de la Seconde Guerre mondiale qu'apparaît la notion de « diversité des cultures », elle va être historiquement défendue puis remise en cause par son inventeur Claude Lévi-Strauss dans un contexte mondial mouvant, l'après-guerre puis la décolonisation. Ce sont d'ailleurs les politiques qui se sont les premiers emparés de cette notion, il est donc nécessaire d'en faire une première approche sociologique puis une seconde, psychosociale, avant de s'intéresser aux liens entre éducation et diversité.

3.3.1. *Approche sociologique*

Si nous faisons une première approche sociologique, le terme de diversité est d'abord apparu dans le discours scientifique puis politique aux États-Unis, et ce à la suite d'une nécessité d'englober l'appartenance à un groupe ethnique dans une notion plus large (Duru-Bellat M., 2011). Cette « invention » du terme diversité va donc se faire lorsque l'administration Reagan veut mettre un terme à la discrimination positive à l'emploi jusqu'alors en place (Dobbin, 2009). En France, les premières occurrences se feront lors des débats sur l'inégalité hommes-femmes puis lors des incidents de 2005 dans les banlieues françaises. C'est ainsi que parallèlement aux États-Unis et en France, la construction de la notion de diversité va se faire conjointement avec la notion de discrimination et ses critères (le sexe, l'âge, l'origine ethnique, la religion, etc.), mais aussi face aux inégalités dont les situations de handicap font partie. (Duru-Bellat M., 2011; Lantheaume, 2011). Si en France « l'école est traversée par trois logiques contradictoires : l'indifférence aux différences culturelles, leur valorisation ou instrumentation et leur traitement discriminatoire (Van Zanten, 1997b). » (Duru-Bellat et al., 2022, p. 103), aujourd'hui, la prise en compte de la diversité à l'école est plutôt culturelle et suit les actualités migratoires et les débats de société, sur l'islam notamment. (Duru-Bellat et al., 2022). Cette prise en compte de la diversité et les réformes institutionnelles « exhortant les enseignants à reconnaître et à valoriser dans le cadre de débats la diversité des points de vue culturellement situés » (Duru-Bellat et al., 2022, p. 104) semblent alors favoriser des logiques discriminatoires et des pratiques stigmatisantes inconscientes (Duru-Bellat et al., 2022).

En Ontario, à la suite des grandes réformes politiques conservatrices des années 1990 et notamment la *Révolution du bon sens*, est créée la politique d'aménagement linguistique pour encadrer l'éducation en langue française. Cette loi « célèbre une diversité croissante » (Bélanger, 2019, p. 124) issue de l'immigration francophone que connaît le Canada, où cette diversité est

avant tout vue comme une richesse dont il faudrait savoir tirer parti (Bélanger, 2019). Si nous nous arrêtons sur cette politique c'est qu'elle « représente un exemple des efforts consentis pour concilier les diverses visions de l'inclusion et de la diversité en milieu scolaire francophone minoritaire (Pilote & Magnan, 2008) » (Bélanger, 2019, p.125). Cependant notons également que « cette représentation de la diversité, uniquement associée à des élèves qui viennent d'ailleurs, risque de contribuer, par la stigmatisation qui peut en découler, à créer ce qu'il s'agit d'éviter » (Bélanger, 2019, p.124).

Cette idée est développée d'un point de vue psychologique notamment par les travaux de Lorenzi-Cioldi et qui pourrait être formulée ainsi « l'asymétrie entre les groupes produit, du côté des dominants, une vision d'eux-mêmes comme uniques et originaux, vision forte d'un individualisme ethnocentriste, alors que les dominés sont renvoyés à leurs spécificités et portés à cultiver le « nous » qui les protège, en quelque sorte, des autres » (Duru-Bellat, 2011, p.198). C'est ce point qui va nous amener à maintenant prendre une approche psychosociale pour tâcher de comprendre les phénomènes qui peuvent motiver ces comportements.

3.3.2. Approche psychosociale

L'homme est un être social qui construit sa propre identité au travers des stimulations de son environnement, car « à travers la culture, l'homme apprend à connaître son environnement, à l'assimiler et à l'accommoder. » (Fraisie, 1982, p. 14), mais également grâce aux interactions avec ses pairs (Fraisie, 1982).

Les interactions sociales sont donc au cœur de cette construction individuelle qui nous amène à considérer l'autre, le différent, dans le façonnement de notre identité. Autrement dit ; « L'identification s'appuie en même temps sur du semblable (être identique à) et sur du dissemblable (être différent de) » (Lipianski, 1998, p. 21). C'est la construction du sentiment de soi qui « se construit par un processus d'identification à trois polarités : identifier autrui, s'identifier à autrui, être identifié par autrui » (Plivard, 2012, p. 163). Cela nous amène à nous pencher sur la question de la catégorisation sociale, celle qui « permet de simplifier l'environnement et de l'ordonner (Tajfel, 1971; Vinsonneau, 1990) » (Karina, 2000, p. 235); selon sa fonction cognitive. Cependant cette catégorisation est aussi prégnante dans la création de phénomènes comme les stéréotypes (Karina, 2000) que nous pourrions définir comme un « excès de généralisation qui accentue les différences (Plivard, 2012, p. 168). Ainsi, si la

catégorisation reste souple, elle permet de « mettre en évidence des appartenances communes (Gaertner et al., 2000). » (Sanchez-Mazas et al., 2021, p.221). C'est ainsi que se forment les groupes d'individus et leur sentiment d'appartenance à ces derniers.

Si nous nous intéressons à ces phénomènes c'est surtout, car lorsque le stéréotype mène au préjugé, il peut comporter une dimension conative « qui renvoie à l'orientation de l'action de l'individu face à l'objet » (Plivard, 2012, p. 169) et c'est bien cette dimension comportementale qui est au centre de notre recherche.

Ajoutons à ceci la théorie de l'identité sociale que l'on peut comprendre comme « les aspects d'une image de soi qui dérivent des catégories sociales auxquels l'individu pense appartenir » (Plivard, 2012, p. 171). Comprenons alors que l'identité sociale et l'identité personnelle sont les deux faces de l'identité en tant que telle et que le « passage du comportement individuel au comportement collectif se fait selon deux continuums » (Plivard, 2012, p. 173) celui du comportement et celui du système de croyances. Ces deux continuums fonctionnant alors de la manière suivante (Plivard, 2012):

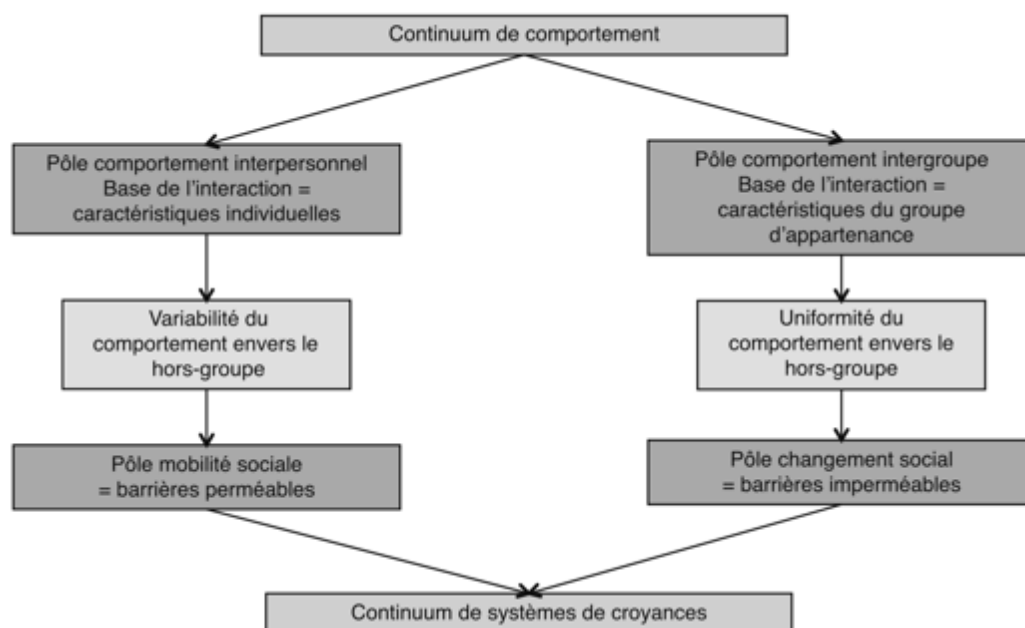


Figure 4 : Fonctionnement des continuums identitaires

Ainsi plus le comportement des individus se situent sur l'axe de gauche, interpersonnel, plus leurs comportements varieront envers les individus hors de leur groupe d'appartenance. À l'inverse plus leurs comportements se rapprocheront de l'axe de droite, intergroupe, plus ces derniers se verront uniformisés envers les membres du hors groupe (Plivard, 2012).

Lorsque nous nous intéressons aux mouvements entre les pôles sociaux et individuels, notons que la théorie de l'autocategorisation développée par Turner dans les années 1980 apporte encore des précisions sur la théorie de l'identité sociale. De ce fait, la catégorisation individuelle (ou de soi) se distingue en trois niveaux (de bas à élevé) accessibles en fonction du contexte dans lequel se trouve l'individu. Plus cette autocategorisation est élevée, plus l'individu s'efface au profit du groupe, c'est la dépersonnalisation. (Plivard, 2012) ». En d'autres termes lorsque nous interagissons avec autrui, plus nous nous faisons abstraction de nos caractéristiques personnelles au profit de celle de notre groupe d'appartenance, plus nous considérerons l'autre « comme un membre typique de son groupe [nous faisant] ignorer ses caractéristiques personnelles. » (Plivard, 2012, p. 178).

L'École étant un aussi lieu de socialisation (Grandjean & Piet, 2012), ce détour par la psychologie sociale et comportementale nous apparaissait donc opportun afin de comprendre les processus qui peuvent mener à adopter tel ou tel comportement ou telle ou telle pratique lorsque l'individu est confronté à l'Autre.

3.4. L'altérité colonne vertébrale de l'éducation inclusive

« L'hétérogénéité a été et est encore considérée comme un handicap, une source de dysfonctionnements et de difficultés qui justifie des mesures et des aides destinées à compenser le handicap » (Abdallah-Preteille, 2023, p. 81) c'est en cela que nous la rejoignons à l'idée d'école inclusive.

D'un point de vue strictement éducatif, nous pourrions nous arrêter sur le fait que c'est « l'accueil de [la] diversité en contexte scolaire [qui] est toujours largement lié à la métamorphose d'un problème en une ressource pédagogique. » (Prud'homme et al., 2011, p.8). Cette approche est basée sur la définition suivante de la diversité en éducation comme « l'expression de caractéristiques humaines ou de préférences de l'apprenant, faisant référence aux expériences déjà vécues qui sont interpellées alors qu'il aborde les situations nouvelles qui lui sont proposées en classe » (Prud'homme, 2007, p. 34). Prud'homme & al nous proposent un schéma (ci-dessous) qui nous apparaît intéressant de présenter ici tant il reprend selon nous tous les éléments qui rentrent en jeu lorsqu'on parle de diversité en éducation.

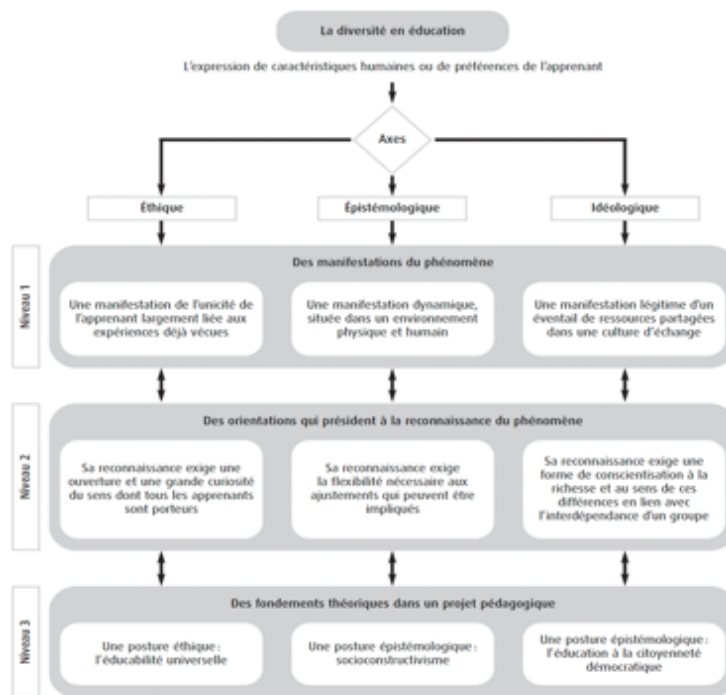


Figure 5 : La diversité en éducation : Axes d'approches

En effet, dans leur approche, les auteurs présentent donc trois axes et trois niveaux.

- L'axe 1, **éthique** vise à reconnaître l'unicité de chacun à travers ses différences,
- L'axe 2 **épistémologique** met le curseur sur la situation et sur le fait que cette dernière est « dynamique et contextuelle[le]. » (Vienneau et al., 2011, p.10).
- Le troisième et dernier axe, **idéologique** met l'emphase sur la nécessité de reconnaître la diversité comme « constitutive et constructive de l'équilibre d'une communauté. » (Vienneau et al., 2011, p.11). C'est de cette dimension dynamique que naît la pédagogie de l'inclusion, mais aussi l'éducation interculturelle.

La prochaine partie va s'interroger aux liens de la pédagogie inclusive avec des pédagogies qui traitent de l'hétérogénéité des publics : la pédagogie interculturelle, et la pédagogie universelle.

3.5. Les pédagogies de la diversité — du singulier à l'universel

Notre contexte spécifique, celui du Lycée Molière, nous amène alors à nous poser la question de ces deux approches, car nous trouvons que les deux occurrences sont présentes dans l'offre pédagogique de ce dernier (Annexe 1 : Projet d'établissement LM 2023-2028). L'école

revendique également un « environnement plurilingue et multiculturel inclusif »¹¹. Cependant, notons que « le **multiculturalisme et l’interculturalisme** renvoient à une philosophie politique de reconnaissance de la diversité, à un ensemble de dispositifs juridiques, politiques et institutionnels » (Labelle, 2015, p. 31) et c’est en ce sens qu’il nous apparaît opportun de les distinguer.

3.5.1. *Le paradigme multiculturel ou la valorisation de la différence*

Le multiculturalisme peut être envisagé comme un des aspects du mouvement plus large de la « révolution des droits de l’homme » en relation avec la diversité ethnique et raciale. » (Kymlicka, 2013, p. 35)

Comme le dit le philosophe canadien, les différentes approches du multiculturalisme sont des « tentatives d’accommodement démocratique et libéral de la diversité » (Kymlicka, 2013, p. 30). Il en existe donc de nombreuses approches, se focalisant tour à tour sur des catégories précises de la diversité et le plus souvent, la diversité culturelle. Kymlicka relie l’idée de multiculturalisme à une vision libérale de la société, où l’on valorise les communautés et leurs cultures. Il faut le distinguer du communautarisme qui se replie sur une seule culture. Il faut également noter que le multiculturalisme peut-être lui aussi conservateur en se détachant des « promesses d’universalité et d’égale liberté dont se nourrit la modernité politique » (Savidan, 2022, p. 77) « pour limiter l’influence du monde extérieur » (Kymlicka, 2002, p. 369) et se protéger de la mondialisation et de la modernisation.

Le multiculturalisme c’est également l’idée selon laquelle « la reconnaissance et la prise en compte institutionnelle de l’identité culturelle peuvent [...] être conçues comme des instruments privilégiés de la démocratisation de nos sociétés. » (Savidan, 2022, p. 79). Jurgen Habermas rajoutera à cette idée que l’identité culturelle devrait se construire dans une totale « liberté éthique », ce qui amènerait les individus à choisir leurs propres préférences culturelles. (Habermas, 2008). Dans notre contexte particulier, au Canada, le multiculturalisme est officiel, il « gère les différences par leur reconnaissance, leur valorisation et l’encouragement de leur maintien. C’est en fait la célébration des différences (Osbeck et al., 1997). » (Karina, 2000, p. 234). Il diffère donc de la seconde approche, l’interculturalité qui à

¹¹ Site internet du LM, Onglet Carrières. Rubrique *Pourquoi choisir le LM ?*

l'inverse met « l'accent sur l'influence de la présence d'autrui, de la situation sociale et de son interprétation ou encore d'enjeux liés à son identité sociale ou culturelle. » (Sanchez-Mazas et al., 2021, p. 219).

C'est d'ailleurs cette idée d'identité dynamique qui est au cœur de la notion d'interculturalité. En 2008, le Conseil de l'Europe publie le Livre Blanc sur le dialogue interculturel où il définit cette dernière comme : « un échange de vues ouvert, respectueux et basé sur la compréhension mutuelle, entre des individus et des groupes qui ont des origines et un patrimoine ethnique, culturel, religieux et linguistique différents » (Conseil de l'Europe, 2008, p. 10).

3.5.2. Le paradigme de l'interculturel ou la dynamique des culturalités.

Le paradigme de l'interculturel n'est donc pas celui du multicultural. Il rentre en rupture avec sa conception de la diversité « en pensant de façon dialogique en deux termes/mouvements contradictoires, mais complémentaires — le rapprochement et le repoussement, la jonction et la disjonction des cultures. » (Alaoui, 2008) En d'autres termes, le multiculturalisme se construit sur la coexistence de cultures différentes et ne s'intéresse pas aux interactions qui ont lieu entre elles. L'interculturel lui « n'a pas comme objet la culture des interactants, mais les processus par lesquels les acteurs produisent leurs cultures » (Alaoui, 2010), il cherche à créer une « culture de la diversité » en introduisant un terme différent : la culturalité.

« La culturalité marque la fin d'une approche à partir des principes de causalité, de détermination, de catégorisation au profit de la notion de réseau, du primat de la relation et de la communication au détriment de l'esprit de système et de structure ». (Abdallah-Preteuille, 2018, p. 40)

Si nous définissons ces termes, c'est parce que la notion de diversité y est centrale, et qu'elle diffère très largement entre le Canada multiculturaliste (Labelle, 2015) et la France, plus universaliste. (Birnbaum, 2004 ; Abdallah-Preteuille, 2010).

« L'enjeu n'est pas [...] de connaître les cultures y compris les cultures des autres, mais de comprendre l'expérience humaine dans sa totale diversité, singularité, mais aussi dans son universalité. » (Abdallah-Preteuille, 2018, p. 40)

Notre travail, à travers la recherche de la prise en compte de la diversité s'intéresse donc à la manière dont ces approches sont appréhendées par nos acteurs de l'éducation à travers leurs discours et leurs actes.

Nous voyions bien qu'autour de ce concept de diversité gravitent d'autres notions en dyade telles que les couples identité/altérité, égalité/équité, commune à celle de l'école inclusive. Intéressons-nous à présent à la traduction de ces concepts d'un point de vue pédagogique à travers les pédagogies interculturelles et universelles.

3.5.3. La pédagogie interculturelle ; du singulier à l'universel

Cette pédagogie s'accompagne du postulat d'une nécessité de repenser une « anthropologie du divers » (Abdallah-Preteille, 2010, p. 12) qui veut « apprendre à penser la diversité et en finir avec l'homogénéité ».

L'éducation interculturelle suppose donc :

- Une approche communicationnelle qui s'appuie sur « une communauté qui privilégie la similitude » (Abdallah-Preteille, 2023, p. 112)
- Un travail sur les préjugés et les stéréotypes en s'intéressant notamment aux « processus de socialisation, d'apprentissage et de la conduite du groupe-classe » (Abdallah-Preteille, 2023, p. 113) et une nécessité de lutter contre l'ethnocentrisme pour apprendre « à jeter sur soi et son groupe un regard extérieur » (Abdallah-Preteille, 2023, p. 114).

C'est notamment grâce à la pédagogie différenciée qu'elle peut être mise en place. (Dacheux, 1986 ; Audet, 2011). Rappelons que la différenciation peut alors se faire selon quatre axes d'enseignement, sur les contenus, les processus, les productions et les structures. (Connac, 2021)

La pédagogie différenciée c'est « une pratique d'enseignement qui consent aux différences inter-individus et qui tente d'organiser les apprentissages en tenant compte de chacun » (Fresne, 1994, p. 4). Cependant cette prise en compte de l'individu ne doit pas se faire de manière isolée, car nous rejoignons l'idée que « la seule individualisation du travail ne profite qu'aux meilleurs élèves, elle doit donc être couplée à une dimension sociale. » (Connac, 2021, p. 8) et ne saurait donc être synonyme de différenciation. Il ne s'agit donc pas d'individualiser, mais de personnaliser en liant « individuation (conscientisation de soi) à socialisation (développement de l'importance de l'autre). » (Connac, 2021, p. 10)

Comment alors ne pas y voir un lien évident avec l'éducation inclusive. Car si l'éducation interculturelle c'est prendre en compte l'individu dans sa singularité et dans son universalité, autrement dit : « une meilleure reconnaissance de l'Autre en tant qu'Autre, en tant

que sujet singulier et universel» (Abdallah-Preteille, 2010, p. 14), alors nous devons maintenant nous interroger sur cet universel et à sa pédagogie.

3.5.4. *La Conception Universelle des Apprentissages – Rupture ou continuité ?*

En français, c'est la Conception Universelle des Apprentissages (CUA) dont il est question, mais en anglais, langue où est née cette pédagogie, on parle de *Universal Design for Learning* (UDL). C'est cette notion de *design* universel qui au centre de la pédagogie. Héritée de l'architecture, c'est l'accessibilité de l'espace pour tous qui en est la philosophie et c'est sur cette notion que se construit l'approche universelle.

Si « la pédagogie universelle mise sur l'accès à une multitude de chemins susceptibles de répondre aux besoins individuels d'une diversité d'élèves » (Bergeron et al., 2011, p. 92), elle traite aussi « d'opportunités propres à deux grands défis pour les enseignants d'aujourd'hui : le défi de la diversité des apprentissages et le défi des exigences élevées » (Rose & Meyer, 2002, p. 5)

Elle s'inscrit dans une optique de dénormalisation où chacun est accepté et libre de vivre sa différence (Bergeron et al., 2011).

La CUA va alors poser trois principes d'apprentissages :

- Le Quoi ? En **offrant plusieurs moyens de représentation** de l'information.
- Le Comment ? **En offrant plusieurs moyens d'action et d'expression**.
- Le Pourquoi ? **En offrant plusieurs moyens d'engagement** (CAST, 2023).

C'est à partir de cette conception qu'est également déclinée la Conception Universelle de l'Enseignement-Apprentissage (CUAE) qui entend pousser plus loin la CUA en laissant de côté une approche basée sur la différenciation et les styles d'apprentissages vers une approche multimodale de l'enseignement.

Nous pourrions alors et à l'aune des définitions de la diversité, de l'éducation inclusive et de leur application pédagogique que nous avons présentées plus haut, proposer ce schéma qui illustre les relations entre les concepts précédemment évoqués :

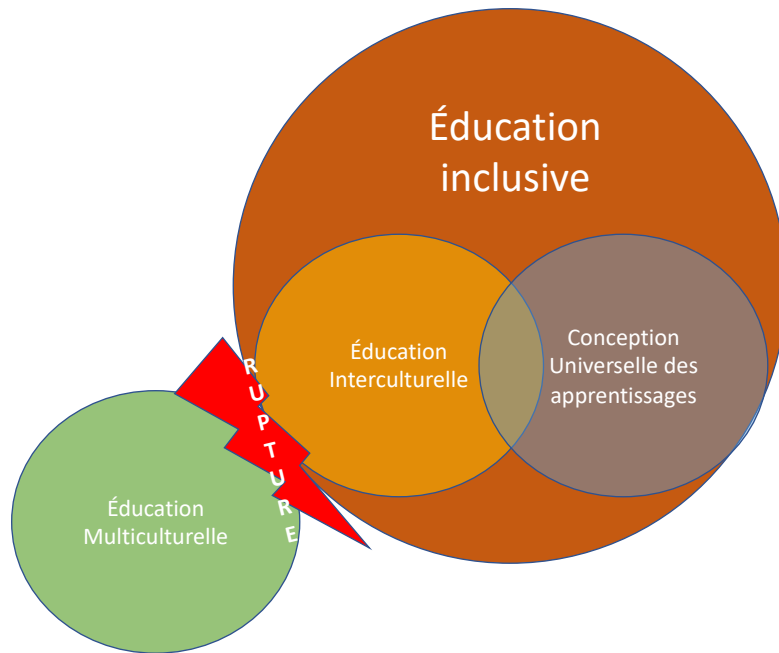


Figure 6 : Rupture entre éducation inclusive et multiculturelle

En effet, les finalités des éducations multiculturelles et interculturelle diffèrent totalement d'un côté la célébration des différences et de l'autre la recherche de l'universalité via la prise en compte des singularités. Notre représentation schématique montre alors que l'Éducation inclusive ne saurait être réduite à la prise en compte de la spécificité des apprenant.es, mais à une vision beaucoup plus englobante dont l'éducation interculturelle n'est qu'une de ses composantes, tout comme la Conception Universelle des Apprentissages.

Les deux pédagogies, universelle et interculturelle, que nous venons de présenter représentent selon nous ce que peut être une pédagogie de l'inclusion, car elles répondent toutes deux à la définition que Vienneau en fait, et reposant sur cinq composantes :

1. « la normalisation optimale de l'expérience de scolarisation de chaque élève ;
2. la participation pleine et entière de chaque enfant à la vie de sa communauté d'appartenance, y compris à sa communauté d'apprenantes et apprenants à l'école ;
3. l'individualisation optimale du processus enseignement-apprentissage ;
4. la reconnaissance de la contribution unique et irremplaçable de chacune et de chacun au développement et à l'épanouissement de cette communauté d'apprenantes et d'apprenants ;
5. l'accès de chaque élève aux ressources et aux milieux d'apprentissage les plus favorables à son développement intégral en tant que personne » (Vienneau , 2002, p. 275).

Ces deux pédagogies (interculturelle et universelle) semblent se compléter dans l'approche de la singularité et de la diversité, et sur la recherche du commun, de l'universel. Elles sont avant tout des moyens de planification des activités pédagogiques, concrètement elles impliquent des pratiques similaires avec un travail nécessaire sur soi et sur le groupe. C'est à la lumière de ces approches que nous souhaitons aborder les pratiques inclusives en matière de diversité. En effet, « l'approche inclusive [...] entend tenir compte des enjeux socioculturels et zones de vulnérabilité (Conseil Supérieur de l'éducation, 2010) propres à chaque système scolaire et à l'historicité de chaque société » (Potvin, 2014, p. 189). Plus encore, et issu d'une vision plus large, l'éducation inclusive ne se limite pas à se concentrer sur les besoins spécifiques des apprenant.es, mais plutôt sur la situation pédagogique dans une perspective écologique de l'éducation (Granger, 2023). Cette perspective participe à la création d'un environnement capacitant (Falzon, 2005) qui rejoint trois critères essentiels :

- **Préventif** : Dans une optique d'anticipation et de prévention des risques qui mènent à des effets négatifs sur les apprenant.es
- **Universel** : En tenant donc des différences entre les individus ou interindividuelles
- **Développemental** : Les apprenant.es sont à même de développer des compétences et connaissances qui favorisent leur autodétermination et l'élargissement de leurs possibilités d'action. (Granger, 2023)

Selon Granger, le coenseignement s'inscrirait alors dans cette perspective. Ce dernier peut alors se définir comme un « travail pédagogique en commun, dans un même groupe temps et espace, de deux enseignants partageant les responsabilités éducatives pour atteindre des objectifs spécifiques et partagés ». (Friend & Cook, 2007 ; trad Granger, 2023, p.9)

Notre recherche va donc s'intéresser à la prise en compte de la diversité par les équipes éducatives d'un EFE et à ses liens avec l'entrée dans une approche inclusive via une vision écologique de l'éducation. La prochaine partie va se consacrer à la présentation de la méthodologie de recherche que nous avons choisie afin de répondre à notre problématisation.

4. Méthodologie et résultats : Une approche socioanthropologique en trois phases

Comme nous l'avons vu plus haut, notre question de départ nous a amené à explorer les mots-clefs et les concepts que nous venons de présenter. C'est à partir de ces derniers et au regard de notre contexte général et spécifique que nous avons décidé de traiter la question centrale suivante :

« Dans quelle mesure la manière dont est prise en compte la diversité dans l'école par les équipes de direction et en classe par les équipes pédagogiques peut-elle être le reflet de sa démarche inclusive et de son inscription dans son contexte local ? »

Étude de cas d'un Lycée français au Canada: Des directives administratives aux pratiques inclusives, mise en regard des actions menées par les équipes dans leur démarche inclusive.

Ce sont ces hypothèses que nous aimerions traiter à travers cette question :

1. Hypothèse 1 (H1) Le degré et la manière dont est prise en compte la diversité est un indicateur de l'évolution de la démarche inclusive d'un établissement.
2. Hypothèse 2 (H2) Les relations entre les acteurs et leurs représentations de la notion de diversité influent sur leurs pratiques inclusives respectives.
3. Hypothèse 3 (H3) L'existence d'« une congruence entre les intentions, les textes, les recommandations et leur traduction concrète dans la réalité » (Gardou, 2006, p.97) est liée à une compréhension collective des notions complexes qui sont au centre de la visée inclusive.

À présent et à la lumière des concepts énoncés et de cette question centrale, nous allons maintenant exposer la méthodologie de recherche que nous avons choisie.

4.1. L'approche socioanthropologique : mise en relief des faits sociaux.

De tout temps, les objets de la recherche en sociologie et en anthropologie se sont côtoyés par des prismes et des méthodologies différentes. Si pour le résumer brièvement l'une privilégiait les méthodes quantitatives (les enquêtes) et l'autre les méthodes qualitatives (l'observation participante) il en résultait néanmoins une certaine concurrence entre les deux disciplines. (Hamel, 1997).

Ainsi la socioanthropologie va naître du nécessaire rapprochement des deux disciplines et notamment lorsque ces dernières vont s'intéresser au monde de l'entreprise « où le travail figure comme l'intermédiaire idéal pour saisir les sociétés avancées dans le capitalisme » (Hamel, 1997, p. 6).

Si nous définissons notre approche de recherche d'un point de vue socioanthropologique, c'est bien comme nous allons le développer ci-après qu'elle propose la fusion des techniques d'observation et d'entretien, spécifique du champ d'action de la socioanthropologie. (Salvador, 2005).

Nous allons mettre en place une recherche méthodologique en deux phases « qui comprennent [chacune] des observations et des entretiens, mais donc la fonction diffère pour chaque phase. » (Piot, 2012, p. 120) : La phase 1 : nous permettra de caractériser des éléments contextuels, tandis que la phase 2 comportera une observation des pratiques et entretien d'explicitation par autoconfrontation (Piot, 2012).

Notre méthodologie se détachera sensiblement de celle de Piot dans la mesure où nous avons décidé d'interroger lors de la phase 1, non pas les enseignants, mais la direction de l'établissement avant de passer à la phase 2 d'observation – entretien d'autoconfrontation. Si Piot englobe ces deux moments dans une seule phase, nous avons décidé de les scinder en deux phases distinctes afin que notre démarche socioanthropologique soit clairement identifiable. De plus, nous avons décidé d'intégrer notre étude exploratoire comme la phase 0 de ce travail de recherche, car comme nous l'avons déjà évoqué plus haut, ce sont ses résultats qui ont façonné notre questionnement initial et qui nous ont amenés à déterminer les hypothèses de recherche que nous cherchons à vérifier.

Intéressons-nous à présent aux différentes phases de cette recherche qui a été menée pendant deux années entre 2021 et 2023 :

- PHASE 0 : 2021-2022 Une phase exploratoire qui dessine les contours de la recherche.
- PHASE 1 : 2023 Une étude contextuelle sociologique, basée sur des entretiens semi-directifs
- PHASE 2 : 2023 Une étude ethnographique via une observation clinique instrumentée de l'activité.
- PHASE 3 : 2023 Un entretien d'autoconfrontation croisée des acteurs observés

4.2. Phase 0 : Étude exploratoire des représentations sociales de l'école inclusive chez les enseignant.es français.es et canadien.nes ; différences et/ou similarités ?

Cette phase exploratoire a été menée lors de notre première année de maîtrise en Sciences de l'Éducation. Elle a constitué pour nous une première prise de contact avec notre terrain de recherche et une véritable entrée en matière de tous les concepts que nous avons voulu aborder pour notre mémoire de Master 2.

4.2.1. Population étudiée

« Notre panel est constitué de sept professeurs différents, enseignant tous au secondaire, et ayant une diversité de parcours professionnels. Il n'est pas représentatif de la composition des équipes du LM puisqu'il y a une majorité de Français au LM et que pour les besoins de notre étude nous nous sommes concentrés sur :

- 3 professeurs français, certifiés, titulaires du CAPES à la fois en contrat de résident et en contrat local, d'âge différent et avec des parcours professionnels différents et parmi eux 1 professeur français naturalisé canadien, résident, titulaire du CAPES. Tous formés en France.
- 4 professeurs canadiens, certifiés par le Collège des Enseignants de l'Ontario¹² (OCT), d'âge différent et aux parcours professionnels variés, dont parmi eux un seul a fait ses études en dehors de l'Ontario (au Québec).

Ce panel nous permettra de comparer les réponses obtenues par des professeurs français aux profils divers et de l'autre côté des Canadiens aussi issus de parcours divers.»

(Morand, TER, 2022, p. 26)

Afin de préserver leur anonymat, nous les avons nommés selon les codes suivants ; P1 à P7.

¹² En Ontario, et au Canada en général, l'enseignement est une profession réglementée, il faut obtenir la certification auprès d'un collège des enseignants afin de pouvoir exercer en tant que tel. Elle est souvent obtenue à la suite d'une licence en éducation (bachelor of education). Si la certification est obligatoire pour exercer dans les écoles publiques, elle ne l'est pas pour les écoles privées.

4.2.2. *Entretiens semi-directifs*

L'entretien semi-directif est un entretien guidé par le chercheur, il est parmi les formes d'entretiens celui qui permet le mieux d'orienter la conversation vers le sujet de recherche, et ce via l'utilisation d'un guide d'entretien. Dans notre cas, ce guide sera intégré à notre grille d'entretien, les mots-clefs et les thèmes abordés en lien avec les questions posées. De cette manière, nous pouvons construire une grille dynamique qui peut suivre celle de l'entretien.

Généralement, les entretiens semi-directifs se déroulent de la manière suivante (Combessie, 2007) :

L'entrée en matière, suivie d'une *question tremplin* :

- Ex. : « Dans le cadre de mon mémoire de Master 2, je travaille sur les processus qui entourent la démarche inclusive des établissements scolaires. C'est ce dont nous allons parler aujourd'hui. » « Pour vous, qu'est-ce que ça signifie une démarche inclusive ? »
- Ensuite, au fil de la conversation, nous utiliserons des *relances*, ou des *reformulations*. « Quand vous dites ... ? Est-ce qu'on peut dire que c'est ... selon vous ? ».

« La grille d'entretien a été créée en suivant les trois Meta schèmes des représentations sociales qui sont : Le registre descriptif, le registre prescriptif et le registre évaluatif. (Guimelli, 2005). Cette approche nous permettra « de rechercher la source de ces significations dans l'histoire, le contexte social et le système de croyances et de valeurs des individus ou groupes concernés. » (Stewart & Fraïssé, 2009). » (Morand, TER, 2022, p. 25)

À la suite de ces entretiens enregistrés, nous avons procédé à une transcription intégrale puis grâce à cette transcription, nous avons procédé à une analyse catégorielle qui nous a permis par des regroupements analogiques de procéder à une analyse thématique. (Bardin, 2013).

4.2.3. *L'analyse de contenu*

Cette méthode d'analyse, née au début du siècle, va d'abord connaître un développement via l'analyse de contenu littéraire puis à la suite de la Seconde Guerre mondiale autour de l'analyse de contenu politique. Puis les domaines d'application se multiplient à travers la critique littéraire. C'est dans les années 40 que Berelson proposera une définition sur laquelle nous nous arrêterons : « L'analyse de contenu est une technique de recherche pour la description

objective, systématique et quantitative du contenu manifeste de la communication. » (Berleson, 1952, p. 18)

Notons cependant que deux courants se sont ensuite détachés dans les années 70, un courant *quantitatif*, qui va s'intéresser à la fréquence d'apparition d'items et le courant *qualitatif* qui lui se concentrera sur la présence ou l'absence d'une ou d'un ensemble de caractéristiques que la recherche prend en considération. (Bardin, 2013)

Nous choisirons la méthode d'analyse proposée par Laurence Bardin, car elle permet par ces instruments d'investigation de « repousser la tentation de la sociologie naïve qui [...] n'atteint que la projection de sa propre subjectivité. » (Bardin, 2013, p. 31)

Selon Bardin toujours, cette méthode peut alors posséder deux fonctions :

- Une fonction heuristique qui favorise l'exploration et la découverte.
- Une fonction démonstratrice qui cherche alors à confirmer ou infirmer des hypothèses.

L'analyse de contenu est donc un « ensemble de techniques d'analyse des communications utilisant des procédures systématiques et objectives de la description du message. » (Bardin, 2013, p. 42). Cette analyse va également s'intéresser à l'inférence sur la source d'un énoncé, ces causes et ces suites à partir d'indicateurs logiques (Bardin, 2013). C'est bien le cœur de notre projet de recherche.

Dans le cas de l'analyse d'entretiens semi-directifs, il convient de d'abord de procéder à un « déchiffrement structurel » à travers un découpage catégoriel. Les catégories découlent donc du nombre et de la fréquence d'items de sens, elles sont des « rubriques significatives permettant la classification des éléments de signification [selon] [...] une méthode taxinomique. » (Bardin, 2013, p. 41).

Cette méthode s'organise donc en 3 phases distinctes :

- La préanalyse intuitive, où l'on procédera à la lecture *flottante* et au choix des documents puis à la formulation d'hypothèses et d'objectifs et au repérage des indicateurs du matériel préalablement préparé pour son exploitation.
- L'exploitation du matériel ;
- Le traitement des résultats, l'inférence et l'interprétation (Bardin, 2013)

Voici le schéma que propose Bardin et que nous trouvons particulièrement explicite :

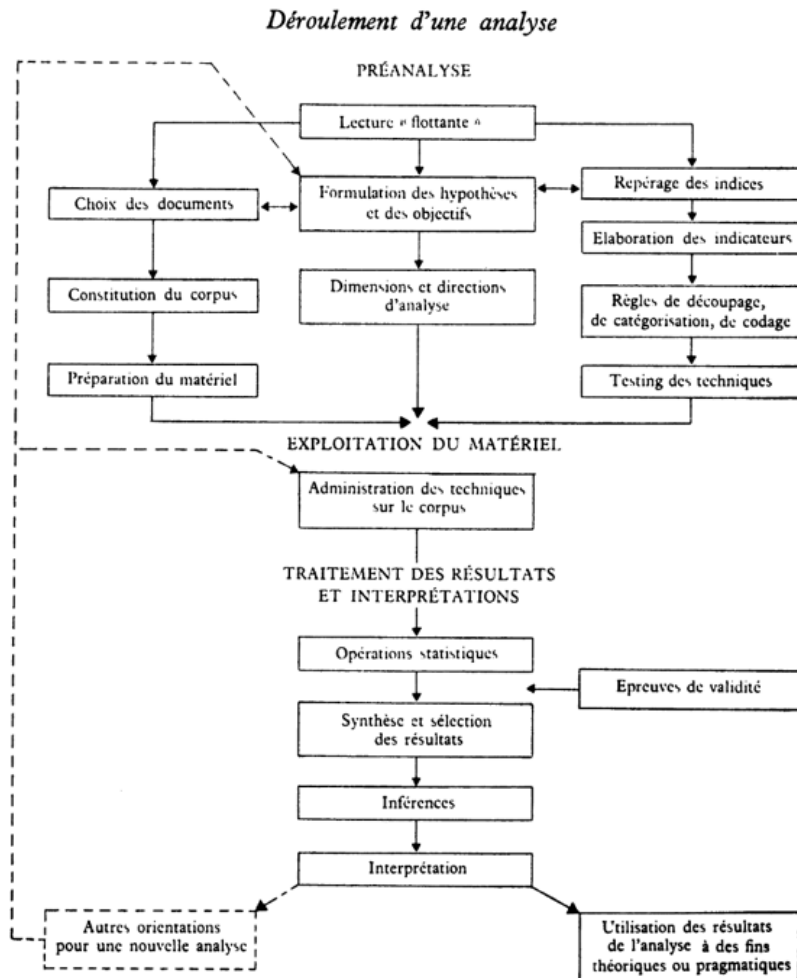


Figure 7 : Déroulement de l'analyse de contenu

(Bardin, 2013, p. 133). C'est ce procédé que nous avons suivi pour traiter les résultats de notre TER en 2021-2022, et que nous avons à nouveau suivi dans le cadre de notre recherche de Master 2.

4.2.4. Résultats

Nous ne nous reprendrons pas ici tout le détail des transcriptions que nous avons réalisées lors de ce travail de recherche exploratoire, mais voici les occurrences significatives que nous avons relevées lors de cette enquête.

- P1 : « *La question de l'inclusion, je l'ai vraiment abordé par les profils cognitifs des élèves.* »

- P2 : « *Inclusion would be for me [...] a system with policies and implementation that enable people... Everybody... No matter their race, religion, culture, ability... Or what we call disability... And anything like that... To not just fit in, but to thrive... To succeed...* »
- P3 : « *L'inclusion, je dirais que c'est [...] le fait que chacun se sente à sa place et se sente représenté [ou] plutôt que chacun se sente bien à sa place et se sente pas exclu à l'inverse de inclus. »*
- P4 : « *À l'opposition de l'exclusion effectivement, c'est la [...] place d'un individu [...] qui a de [...] forts liens sociaux [...] avec les autres et avec la société, avec le groupe. »*
- P5 : « *The characteristic of an inclusive school is that everyone is represented. »*
- P6 : « *It is a set of behaviors that makes your environment more able to be diverse. And for voices and perspectives to be diverse in that space... So inclusion is the process of welcoming that diversity, creating that diversity, and maintaining that diversity [...]. »*
- P7 : « *L'inclusion veut dire d'accepter tout le monde, peu importe leur ethnicité, leur religion, leur identité [...] qui [ils] sont, qui ils aiment, en qui ils croient [d'où] ils viennent. »*

Nous noterons donc que l'analyse thématique que nous avons faite de ces sept entretiens semi-directifs nous montre que : « que c'est une vision très élargie de la notion d'inclusion qui est donnée par tous nous enquêté.es, et ce quelle que soit leur expérience, leur formation ou leur nationalité. Ils se retrouvent tous sur l'idée selon laquelle l'inclusion est liée à la place de l'individu dans la société et à la reconnaissance de la diversité. »

À la suite de cette étude exploratoire, nous avons donc souhaité de nous éloigner d'une approche comparative vers une approche compréhensive des processus qui relient représentations, prise de décision et pratiques et c'est pourquoi notre première phase va maintenant s'intéresser au personnel de direction, à son fonctionnement et à ses représentations des notions d'école inclusive et de diversité en contexte.

4.3. Phase 1 : Étude sociologique de l'organisation LM : Représentations et pratiques du personnel de Direction en matière d'inclusivité et de diversité

Nous partirons ici du postulat selon lequel « le diagnostic sociologique se propose de repérer les logiques informelles qui sont à l'œuvre et qui ne se laissent pas aisément saisir « à l'œil nu », parce qu'enfouies dans les pratiques de chacun » (Herreros, 2008, p. 34). Et si l'organisation peut représenter n'importe quel groupement (Herreros, 2008), dans notre cas nous nous focaliserons uniquement sur le fonctionnement de l'organisation LM.

C'est alors une analyse stratégique des jeux d'acteurs qui ont lieu au LM qui nous permettra de proposer la « reconstitution d'un système global » (Herreros, 2008, p. 52). Nous tâcherons alors de restituer le « système d'action concret » ou « un ensemble humain structuré qui coordonne les actions de ses participants » dans le contexte de la démarche inclusive du LM. De cette manière nous espérons « produire une connaissance concrète de la réalité humaine sous-jacente au contexte d'action analysé » (Friedberg, 1993, p. 22).

C'est dans cette optique d'analyse clinique que nous opterons pour des « entretiens individuels, de type semi-directif, portant sur le contenu du travail et les perceptions que chacun peut en avoir ». Dans notre cas, ces entretiens se sont donc concentrés sur les concepts de diversité et d'école inclusive. Pour respecter l'anonymat de nos participant.es les transcriptions intégrales de ces entretiens ont été supprimées des annexes de ce mémoire pour sa diffusion scientifique.

4.3.1. *Population étudiée et conditions de passation*

Le personnel de direction du LM est constitué de 3 postes ; afin de respecter leur anonymat, nous les nommerons D1, D2 et D3. Les entretiens se sont tous déroulés, au LM, dans les bureaux individuels des enquêté.es et ont duré entre 45 minutes et 55 minutes.

Nous utiliserons une grille d'entretien hybride (Annexe 3) inspirée de celle déjà utilisée dans le projet Développement d'un Établissement Scolaire dans une Visée inclusive (DESVI) sous la responsabilité scientifique de Frédérique Rebetez, Serge Ramel et Liliane Pelletier (Rebetez & Ramel, 2022, p.46) et également de celle que nous avons réalisée lors de notre TER (Annexe 2) afin de la rendre compatible avec nos axes de recherche.

4.3.2. *Analyse du corpus étudié ; une approche double, quantitative et qualitative*

L'analyse du contenu des entretiens a été faite de manière qualitative lors de notre étude exploratoire (ou phase 0), car nous souhaitons adopter « une procédure plus intuitive, mais aussi plus souple, plus adaptable à des indices non prévus ou à l'évolution des hypothèses » (Bardin, 2013, p. 147). Pour cette première phase, nous avons également adopté pour une méthode quantitative « plus précise, plus objective, plus fiable et fidèle, car l'observation y est davantage contrôlée. Rigide cependant, elle est utile dans les phases de vérification des hypothèses. » (Bardin, 2013, p. 147). Notre corpus se composant de seulement trois entretiens semi-directifs, le croisement de ces deux méthodes nous paraissait pertinent afin de mener une analyse à la fois la plus objective et la plus exhaustive possible.

En suivant, le déroulement de l'analyse schématisé plus haut, nous avons donc déterminé des indicateurs afin de répondre à nos trois hypothèses que nous rappellerons ici :

1. Hypothèse 1 (H1) Le degré et la manière dont est prise en compte la diversité est un indicateur de l'évolution de la démarche inclusive d'un établissement.
2. Hypothèse 2 (H2) Les relations entre les acteurs et leurs représentations de la notion de diversité influent sur leurs pratiques inclusives respectives.
4. Hypothèse 3 (H3) L'existence d'« une congruence entre les intentions, les textes, les recommandations et leur traduction concrète dans la réalité » (Gardou, 2006, p.97) est liée à une compréhension collective des notions complexes qui sont au centre de la visée inclusive.

De ces trois hypothèses, nous avons donc déterminé un certain nombre d'indicateurs :

- Quantitatif :
 - Nous avons mesuré la **fréquence des occurrences** afin de cerner les représentations de nos enquêtés. (H1)
- Qualitatifs :
 - Afin de mesurer la congruence (H3), nous nous sommes arrêtés sur la **présence ou l'absence** de certaines catégories.

- Afin de mesurer les relations entre diversité et éducation inclusive (H2), nous avons été sensibles à la **co-occurrence** de ces deux notions et notamment **l'association, l'équivalence ou l'opposition** de ces dernières.

Ces indicateurs nous ont permis d'identifier des catégories qui découlent donc du nombre et de la fréquence d'items de sens, elles sont des « rubriques significatives permettant la classification des éléments de signification [selon] [...] une méthode taxinomique. » (Bardin, 2013, p. 41). Nous avons procédé à une catégorisation par *tas*, nos catégories résultent de « la classification analogique et progressive des éléments. » (Bardin, 2013, p. 152)

4.3.2.1. Analyse fréquentielle quantitative et matrice d'analyse

Voici donc ci-après la matrice d'analyse que nous avons créée sur Excel afin de pouvoir combiner tous nos entretiens dans une seule matrice et de pouvoir ensuite trier les unités par catégories, ou par locuteur afin d'en faciliter le traitement.

Locuteur	Transcription	Unités de codage			Unités d'enregistrement				Opérations statistiques	Interprétation possible	
		Alias	Transcript et Timestamp	Découpage du texte	Codage	Catégorie	Quantitatif		Qualitatif	Quantitatif	
D1;D2;D3	T1; T2; T3 00:00:00	Q1; Q2; Q3; Q4; Q5	a,b,c,d,e,f	Diversité; Inclusion; Contexte; Pratiques	Mot	Mot thème	Phrase	Thème (paragraphe)	Fréquence D2	Co-occurrence	Variable d'inférence

Figure 8 : Matrice d'analyse des entretiens

Cette dernière nous a donc permis de créer les catégories suivantes :

a. La démarche inclusive

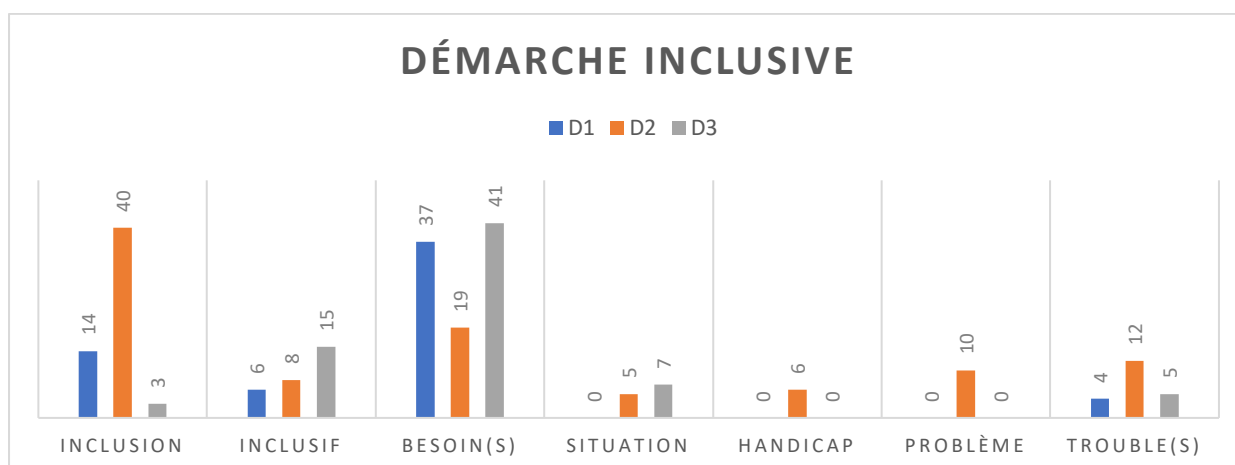


Figure 9 : Occurrences – Inclusion

Si nous nous intéressons à cette première catégorie, nous notons que pour D1 et D2 c'est le mot « *inclusion* » qui est préféré à « *inclusif* » contrairement à D3. Lorsque nous avons demandé en quoi consistait la démarche inclusive de leur établissement, les enquêté.es se retrouvent sur les notions de « *besoins* » (et notamment « *éducatifs particuliers* »), mais aussi de « *trouble(s) (Dys, apprentissages, attention)* ».

b. Diversité et différence

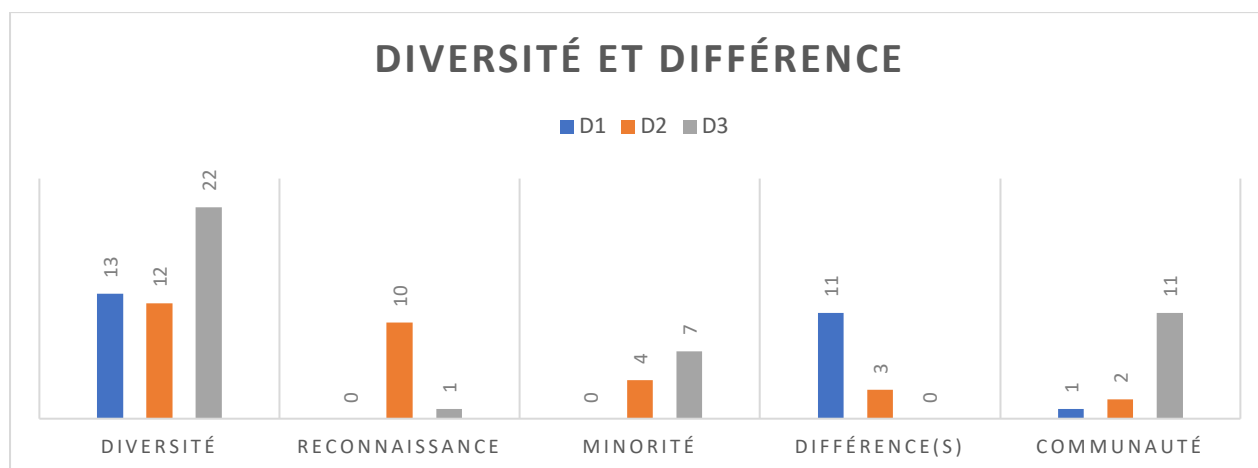


Figure 10 : Occurrences diversité

D3 fait plus de référence à la notion de « *diversité* » que D1 et D2, alors que pour D1 c'est la « *reconnaissance* » et notamment des « *minorités* ». D3 a plutôt utilisé ce terme avec celui de communauté. D1 définit plutôt la « *diversité* » comme la richesse des « *différences* ».

c. Double contextualisation

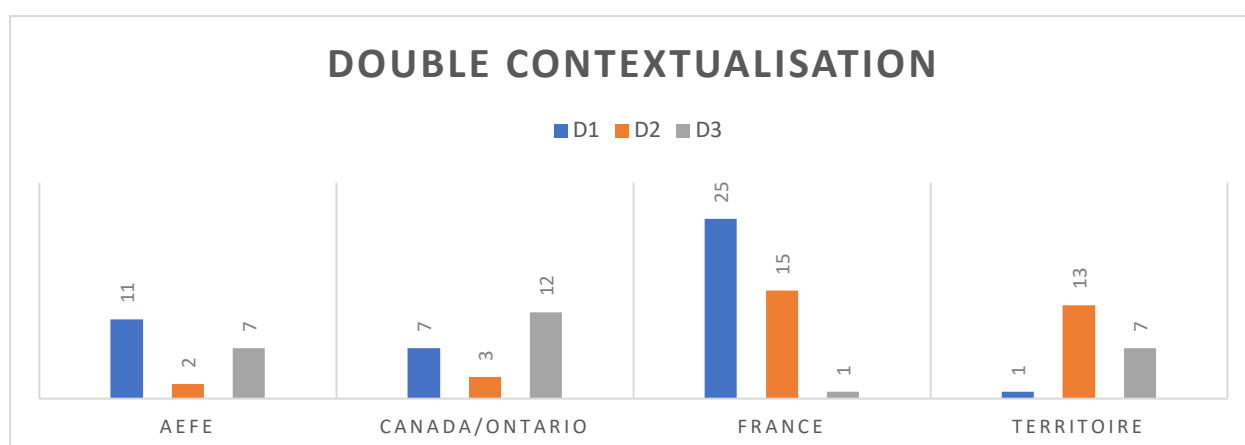


Figure 11 : Occurrences contexte

Nous remarquons ici que D1 et D3 font le plus référence à l'AEFE, cependant D1 et D2 font également plus de référence à la France que D3. Si D1, D2, et D3 utilisent tous la notion de « territoire », il est « étranger » pour D1, « canadien » pour D2 et « ontarien » pour D3

d. Pratiques inclusives

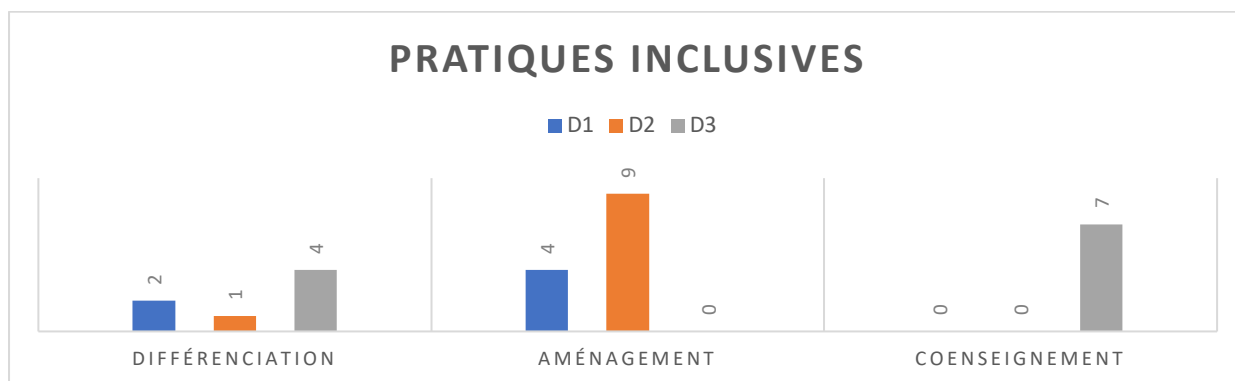


Figure 12 : Occurrences pratiques

Pour tous nos enquêtés, la réponse pratique en classe c'est la « différenciation » pédagogique, mais si D1 et D2 se concentrent sur des « aménagements (outils, aide, besoin, DYS) ». D3 est l'unique enquêté.e à évoquer le « co-enseignement ».

Ces grands thèmes, que nous avons recensés grâce à la fréquence des co-occurrences ou des absences dans le discours de nos trois membres de la direction, nous permettent alors de nous engager dans une analyse plus qualitative.

4.3.2.2. Analyse qualitative et thématique

4.3.2.2.1. Thème 1 : La compréhension du contexte particulier : L'École française à l'étranger ou l'école étrangère au Canada ; une question de territoire ?

Lorsque nous leur avons demandé ce que pour eux cela signifiait d'être une école française à l'étranger voici les réponses qui nous ont été apportées :

- **Direction 1 :**

« [...] à l'étranger, c'est école privée, c'est plus école publique puisque les parents payent. » (D1)

« Tu dois prendre en compte le contexte local, donc t'as double contrainte, en fait. »

(D1)

- **Direction 2 :**

« C'est une école française dans son curriculum, mais c'est une école étrangère en termes de (x3) vision/valeur. » (D2)

- **Direction 3 :**

« C'est enseigner les programmes français dans le cadre institutionnel qui est celui de la France, passé au tamis de l'EFE¹³ [...] sur le territoire ontarien. » (D3)

Ainsi de leurs réponses, nous retrouvons bien la double contextualisation des EFE que nous avons évoquée. Si D1 le perçoit comme une contrainte avec des exigences dues à cette situation particulière. D2 et D3, nous parle de la nécessité de s'ancrer dans ce qu'ils nomment le territoire.

- **Direction 1 :**

« On est sur un territoire étranger et on doit prendre en compte les exigences de notre pays d'accueil. » (D1)

- **Direction 2 :**

« [Les enfants] ont besoin d'embrasser ce territoire et [...] je pense que c'est notre [...] mission ici [que] les amener à bien [le] comprendre et [l']embrasser [...] qu'ils ne souffrent pas [...] de la non-compréhension de la façon dont culturellement on fonctionne dans ce territoire. » (D2)

¹³ Ici EFE renvoi au réseau de l'Enseignement Français à l'Étranger

- **Direction 3 :**

« Mais la mise en œuvre de ces injonctions, elle est définitivement ontarienne puisqu'elle doit s'ancrer dans le territoire et intégrer toutes les dimensions culturelles, éducatives du pays hôte. » (D3)

Ce territoire tel qu'il apparaît dans nos entretiens n'est pas celui de l'éthologue ou de l'anthropologue, mais bien celui du géographe ou de l'historien. Nous pourrions alors le définir « comme l'inscription manifeste de l'homme dans l'environnement et comme un espace existentiel marqué culturellement, dont les composantes et la structure jouent un rôle diffus, mais déterminant sur une façon d'être au monde, à soi et aux autres, ainsi que sur la manière de se comporter. » (Partoune, 2012, p. 2)

Autrement dit, le territoire « résulte d'une action des humains [et] devient l'enjeu de pouvoirs concurrents et divergents » (Paquot, 2011, p. 25), c'est « un lieu d'habitation [...] où la langue enveloppe les relations entre les individus. » (Paquot, 2011, p. 25). Cette dimension linguistique se traduit alors de la manière suivante dans le rapport de nos enquêtés au territoire et notamment chez D1 et D3 ;

- **Direction 1 :**

« Au niveau des enseignants, le programme donc est le même, le travail est le même, sauf que il y a quand même une (x2) chose à rajouter, c'est le plurilinguisme. » (D1)

« On a des enfants qui sont d'ailleurs pas tous francophones. Et (x3) du coup, le public est différent puisque, en France [...] c'est quand même assez rare [...]. » (D1)

- **Direction 3 :**

« Nous, notre établissement ici à Toronto, il accueille 70% de familles qui n'utilisent pas le français à la maison. Ça veut dire que la première, notre premier devoir, c'est de scolariser des élèves dans un système français, alors que le français n'est pas leur L1. » (D3)

Pour D2, c'est la mission de l'école qui est en jeu dans cette question.

- **Direction 2 :**

« [Je] pense que c'est notre [...] mission ici que d'avoir des enfants qui arrivent par le biais justement de l'expatriation, qui n'ont pas la culture du territoire et de les amener à bien comprendre. » (D2)

D2 nous apparaît dans une réflexion différente puisque selon ses propos, ce sont les enfants d'expatriés, originellement extérieurs au territoire, qui sont au cœur de la mission de l'établissement. Mission que l'on retrouve historiquement d'ailleurs chez tous les EFE, d'apporter une éducation aux enfants issus de l'expatriation.

Dans la définition même des membres de la direction, l'école française à l'étranger par sa situation particulière connaît une grande hétérogénéité culturelle et langagière dans les publics qu'elle accueille. La direction de l'établissement fait donc référence à la nécessité d'un ancrage territorial qui passerait par l'intégration de l'établissement dans le système de valeurs du territoire. Pour nos D2 et D3 c'est bien la prise en compte de la diversité ethnoculturelle et linguistique (pour D1) qui au centre de cet ancrage territorial. Le plurilinguisme est d'ailleurs une des trois grandes orientations pédagogiques de l'AEFE, sous l'onglet *Éducation aux langues et dialogue interculturel*¹⁴.

Notons alors que pour Partoune (2012), l'ancrage territorial fait partie des critères pour reconnaître qu'un groupe d'acteurs a développé une intelligence commune du territoire, mais n'est pas le seul. Si l'on suit sa définition de cet ancrage commun alors :

« Les acteurs témoignent non seulement d'une connaissance et d'une compréhension approfondie du territoire et de son évolution, mais aussi d'une grande sensibilité, d'un attachement fort pour ce territoire. Ils ont construit ensemble une part de cet ancrage affectif et de ces connaissances et disposent d'un vocabulaire commun pour dire le territoire. » (Partoune, 2012, p. 10)

Au regard de nos entretiens, il semblerait que ce ne soit pas encore le cas pour l'équipe de direction du LM. En effet, D1 fait donc une distinction entre ce « *territoire étranger* » et ce « *pays d'accueil* » et la France, pour D2, ce territoire, est le « *nôtre* » et enfin pour D3, il est « *ontarien* ».

¹⁴ Voir ici : <https://www.aefe.fr/pedagogie/politique-pedagogique/grandes-orientations>

Après avoir questionné cette dimension contextuelle, nous allons maintenant nous interroger sur les origines et la mise en forme de la politique inclusive de l'établissement.

*4.3.2.2.2. Thème 2 : Représentations et démarche inclusive de l'établissement :
La diversité ethnoculturelle et linguistique et les EBEP en première ligne*

Lorsque nous les avons interrogés sur leur définition de l'école inclusive, D1 et D2 ont spontanément évoqué les besoins éducatifs particuliers et nous diront que c'est « l'école qui doit s'adapter à l'enfant et pas l'enfant qui doit s'adapter à l'école et qu'« il faut que l'école s'adapte aux enfants et que ce soit pas l'inverse. »

- **Direction 1 :**

« Bah l'inclusion scolaire, pour moi, c'est être capable d'accueillir n'importe quel élève dans une de nos classes quelles que soient ses (x3) spécificités. » (D1)

« J'ai vu l'école se transformer depuis 2005 [et] je trouve que notre école française, elle est quand même de plus en plus inclusive [mais] je pense que la formation des enseignants n'est encore pas assez suffisante pour accueillir tous ces enfants à besoins particuliers. » (D1)

- **Direction 2 :**

« J'ai rencontré les premières la semaine dernière et je leur ai dit [...] j'aimerais être presque en fait [que] vous soyez tous considérés comme des élèves à besoins éducatifs particuliers. » (D2)

- **Direction 3 :**

« Et notre mission [...] et c'est aussi une mission de l'AEFE qui fait partie d'un projet d'établissement, c'est d'être une école inclusive, [...] pour ces élèves qui, de par leur langue, ont un besoin particulier, donc un besoin linguistique [ou] des besoins particuliers à cause de troubles de l'apprentissage à cause de situations diverses. Ça, c'est ce que moi je considérais, l'injonction de l'école inclusive à la Française. Et puis parce qu'on est une école ontarienne, on a aussi le devoir d'être inclusif dans son... de l'acceptation ontarienne, c'est-à-dire de s'assurer que toutes les populations,

qu'elles viennent ou non de minorités, soient représentées et puissent, elles aussi connecter avec ce qu'on enseigne. » (D3)

D3 distingue alors les injonctions de l'école inclusive, de sa définition propre et en évoque une dimension plus large qui reprend presque mot pour mot la définition de la diversité issue de l'annexe du ministère de l'Éducation Ontarien que nous avons citées plus haut :

*« L'école inclusive, c'est l'école qui permet à chaque élève, **quelle que soit son origine sociale, socio-économique, culturelle, linguistique, raciale, ses habiletés cognitives.** Sa langue maternelle, quelle que soit tout ça, l'école inclusive, elle permet à tout élève, à chaque élève d'être mis en situation de réussite. » (D3)*

Contrairement à D1 pour qui l'école inclusive se doit seulement de répondre à des besoins éducatifs particuliers, associés à des *troubles*. D2 va rajouter au fil de la discussion des « *champs de l'inclusion* »; « *les grands sportifs, un haut potentiel, un dyslexique, un handicapé* » « *les allophones* » ou encore « *le genre, [...] LGBT [etc.]* ».

Ainsi, issus à la fois des consultations menées par D2 afin de recueillir les besoins du LM, et de l'éclairage que nous avons pu faire sur la compréhension du contexte et leurs représentations, nous pouvons comprendre la réponse des membres de la direction lorsque nous les avons interrogé.es sur la démarche inclusive de l'établissement.

D3 la résume ainsi :

*« Pour moi, c'est forcément 3 démarches séparées. Dans le cadre [...] de notre établissement puisqu'il y a ces 3 besoins qu'on a déjà clairement identifiés. [...] **La première démarche d'école inclusive est linguistique.** **La 2e, C'est pour les EBEP. Les élèves à besoins éducatifs particuliers.** [...] Et puis la 3e, qui est la **dimension inclusive de toutes les communautés qui forment notre communauté au sens global.** » (D3)*

La démarche inclusive du LM est donc calquée sur les besoins qui ont été identifiés par la direction, mais également teintée de la compréhension qui est faite par ses dernier.es des injonctions de l'AEFE et du MENJS (et notamment sur le plurilinguisme et l'accueil des EBEP) et de l'Ontario (selon D3).

Maintenant que nous avons bien cerné les origines de la démarche inclusive, intéressons-nous à sa mise en pratique.

4.3.2.2.3. Thème 3 : Exemple d'actions inclusives : Différenciation, Aménagement et co-enseignement.

Dans un premier temps, tous les enquêtés.es s'accordent alors à dire que la formation des enseignants est capitale pour cette mise en pratique de l'école inclusive.

- **Direction 1 :**

« Alors, même s'il y a des formations au niveau de la formation continue qui se sont mises en place. C'est encore assez trouble. »

« La formation des enseignants [n'est] pas suffisante pour accueillir certains élèves à besoin particuliers. » (D1)

- **Direction 2 :**

« Il faut que je leur donne du temps, il faut que je leur donne des formations, des [...] capacités à pouvoir se former. » (D2)

- **Direction 3 :**

« Je vais avoir besoin d'être accompagné.e là-dedans en termes de formation [...] professionnelle un peu classique, des outils, des techniques de coenseignement, et cetera. » (D3)

Pour D2, la notion d'aménagement semble être la réponse privilégiée,

« En fait, à chaque fois que je dois apporter [...] un aménagement quelconque. Ça doit rentrer dans l'inclusion. » (D2)

D1 précisera d'ailleurs que :

« Il y a tout ce qu'on peut mettre en place [...]l'aménagement au niveau du temps. [...] au niveau des outils, [...]au niveau des (x2) aides qu'on [...] peut donner aux [...] élèves pour qu'ils réussissent. » (D1)

Mais l'occurrence commune à tous.tes est celle de la **différenciation**. En effet, elle apparaît de manière systématique lorsque la question des pratiques sur le terrain fait surface, mais nous allons le voir avec certaines nuances.

- **Direction 1 :**

« Alors je pense à la différenciation parce que c'est la première chose qu'on met en place et ça, ça existe depuis longtemps [...] donc normalement on sait faire [...] [et] qui permet justement à l'enseignant de s'adapter à tous ces élèves [(Les EBEP)]. » (D1)

- **Direction 2 :**

« [Une enseignante de CE2] aussi est intéressante dans sa démarche de (x3) différenciation qu'elle peut avoir avec pas mal d'élèves qui sont à besoins particuliers dans sa classe. » (D2)

- **Direction 3**

Je pense dans le cadre de l'école inclusive la différenciation, c'est un gros, un gros sujet, tout le monde veut le faire, personne sait comment. » (D3)

Si D1 estime que cette différenciation est déjà ancrée dans les pratiques enseignantes, pour D3, on ne sait pas encore la mettre en place dans l'établissement et c'est vers une autre pratique qu'il faut tendre : le coenseignement. Cependant cette entrée vers le coenseignement ne se fait pas pour D3 par la voie des pratiques inclusives, mais plutôt comme une façon :

« D'être vraiment dans l'interculturalité [...] le coenseignement en fait c'est [...] avoir plusieurs personnes qui sont porteuses de représentations culturelle [et] pédagogiques différentes qui viennent ensemble apporter un savoir. » (D3)

D3 précise d'ailleurs à ce propos que :

*« Le coenseignement, c'est une injonction de l'AEFE puisque on doit s'assurer qu'on s'ancre dans le territoire, il est [...] recommandé [...] d'avoir un enseignant porteur des programmes et des méthodes pédagogiques françaises, et un enseignant porteur des méthodes locales qui enseignent ensemble de **façon justement à apporter cette pluralité de points de vue** [...] en particulier pour le [...] bilinguisme Français-anglais ici, ou à la langue du pays hôte et la langue française **et les représentations culturelles qui vont avec.** » (D3)*

Il est intéressant de voir que pour D3, la prise en compte de la diversité culturelle de manière interculturelle se fait par le biais d'une pratique que nous considérons inclusive ; le coenseignement et également par le degré d'ancrage territorial de l'établissement. Cela semble confirmer notre hypothèse (H1) : Le degré et la manière dont est prise en compte la diversité est un indicateur de l'évolution de la démarche inclusive d'un établissement.

4.3.2.2.4. Les représentations de la diversité ; leviers et freins pour sa prise en compte.

Pour cette dernière entrée thématique, nous avons questionné nos enquêtés sur leur définition propre de la diversité. Nous allons le voir, chez chacun. e se sont des définitions très individuelles qui sont ressorties.

- **Direction 1 :**

« La diversité [...] c'est qu'on est tous différents [...] d'une manière qui se voit, mais aussi d'une manière qui ne se voit pas. » (D1)

- **Direction 2 :**

« Elle est passée pour moi [...] de la célébration et la joie et la richesse de la diversité à [...] ce sentiment de qu'aujourd'hui y a plein de minorités qui souffrent et tu te dois absolument d'être dans cette lutte contre les discriminations. » (D2)

- **Direction 3 :**

« C'est la diversité linguistique.[...] La diversité des profils d'apprentissage, [et] la diversité au sens le plus canadien. Diversity Equity Inclusion. C'est de s'assurer [qu'on] va avoir [...] une représentation de toutes nos communautés à tous les niveaux de notre école. » (D3)

Si pour D1, la diversité est cette relation que chacun peut avoir à l'Autre, à ce différent du *JE*, c'est une définition plus générale que pour D2 et D3. À cette définition, D1 ajoutera :

*« [...], mais je pense qu'à l'étranger, c'est encore **plus prégnant cette notion de diversité, à cause des langues, [...]** plus qu'en France. » (D1)*

D1 rejoint ainsi l'un des *piliers* de la diversité selon D3, la diversité linguistique. Enfin D2 et D3 font apparaître les notions de *minorité* et de *communauté*, plutôt antagonistes dans le sens où :

« La minorité met l'accent sur le groupe plus petit englobé dans un ensemble plus grand (Guillaumin, 1985), tandis que la communauté fait référence à un ensemble de personne qui partagent quelque chose de commun (Jacquier, 2011). » (Morand TER, 2022, p.33)

De plus, D2 nous présente un changement de point vue en opposant « *célébration* » et « *lutte contre les discriminations* » tandis que D3 fait référence à la nécessité de la « *représentation* » de la diversité.

Cette représentation est donc pour D3 un moyen de prendre en compte la diversité et doit se faire dans l'optique de créer une communauté :

« De nos ressources humaines à notre curriculum, au livre qu'on lit dans [...] la classe, aux événements qu'on organise dans l'école, de s'assurer que toute personne [...] n'ait aucun doute sur le fait qu'elle fait partie de cette communauté. » (D3)

D1 n'est pas totalement en accord, et c'est plutôt dans la didactique que réside la prise en compte de la diversité.

« Alors les contenus nous sont plutôt imposés, mais la manière dont on transmet [...] ces contenus. C'est là-dedans que l'on va voir la prise en compte de la diversité. »

(D1)

D2 fait encore une entrée différente :

« C'est reconnaître de ce qui s'est passé¹⁵[...] c'est par rapport à cette diversité, c'est [...] pour moi [...] qu'il faut passer par la communication de qui on est et ce qu'on a qui nous rend différents. » (D2)

Il faudrait donc éduquer à la diversité selon D2 et D1 le formule ainsi :

« Il faut éduquer les gens à la diversité [et] non seulement les adultes, enseignants, parent, mais aussi et d'abord les enfants dès le plus jeune âge, pour s'accepter les uns les autres. » (D1)

Et pour D3 lorsque nous l'interrogeons sur la prise en compte de la diversité :

« Pour prendre en compte la diversité, il faut individualiser. » (D3)

D3 rejoint donc la prise en compte de la diversité avec une pratique inclusive : la différenciation pédagogique. Cependant D2 et D3 ne sont pas accord sur le fait qu'il faille :

« On va donner les moyens à l'école de pouvoir personnaliser et non individualiser. » (D2)

¹⁵ D2 fait ici référence aux peuples autochtones et à la journée nationale de la vérité et de la réconciliation au Canada voir ici : <https://www.canada.ca/fr/patrimoine-canadien/campagnes/journee-nationale-verite-reconciliation.html>

Si les deux termes ne renvoient pas au même sens étymologique, leur sens moderne sont très proches et que « que les distinctions de sens entre les deux usages sont faibles. » (Bablet, 2016, p. 172) et ils sont rattachés à la pratique de la différenciation pédagogique (Connac, 2021) où individualisation et personnalisation se côtoient comme nous l'avons présenté plus haut.

À ceci, **Direction 1** ajoute :

« [...] Si on veut que nos élèves réussissent, on est obligés de prendre en compte la diversité. » (D1)

C'est cette idée de réussite qui semble donc être la finalité de la démarche inclusive du LM.

- **Direction 2 :**

« On met tout ce qu'il faut en œuvre pour pouvoir accompagner cet enfant à ce qu'il puisse de la même façon qu'un autre enfant réussir. » (D2)

- **Direction 3 :**

« L'école inclusive, elle permet à tout élève, à chaque élève d'être mis en situation de réussite. » (D3)

Intéressons-nous alors maintenant aux occurrences que nous avons pu relever dans le discours de nos enquêté.es et qui pourraient constituer des écarts dans les représentations de nos enquêté.es et dans le but de répondre à notre hypothèse H3 L'existence d'« une congruence entre les intentions, les textes, les recommandations et leur traduction concrète dans la réalité » (Gardou, 2006, p.97) est liée à une compréhension collective des notions complexes qui sont au centre de la visée inclusive.

Les citations qui suivent sont donc à l'inverse de toutes les autres non pas des co-occurrences, mais au contraire des citations propres à chacun.e de nos enquêté.es

- **Direction 1 :**

« [...] En classe, on les éduque, on leur explique qu'on est tous pareils, qu'on est tous égaux. » (D1)

« *On est tous des humains, on est tous des hommes [...].* »(D1)

D1 fait donc apparaître la notion d'égalité. Nous retrouvons bien ici « l'universalisme français [qui] découle de la croyance née avec les Lumières que tout homme sur cette planète partage avec ses semblables les mêmes qualités élémentaires et donc les mêmes droits fondamentaux, naturels et universels. » (Samuels, 2022, p. 8)

Pour D3,

« *Cette vision un peu universaliste de la diversité vient parfois se heurter à la vision beaucoup plus communautariste de la diversité qui existe au Canada. Où c'est :
« Mais je te demande de voir que je suis noir.e, parce que si tu ne vois pas que je suis noir.e, tu ne verras pas [...] que je suis victime de racisme. »* (D3)

D2 nous apparaît donc dans un entre-deux, car lorsque nous abordons ces questions-là, la référence est faite à la personne chargée de mission pour l'inclusion et la diversité sous le terme :

« *Il va y avoir donc toujours un référent diversité, inclusion, justice, égalité...* »(D2)

D3 nous proposera plutôt :

« *le 3e pilier de la diversité, Ben, c'est la diversité au sens le plus canadien. **Diversity Equity Inclusion.*** » (D3)

Il nous apparaît opportun alors de faire un détour par la juxtaposition de ces deux termes, car si pour D2 par exemple :

« *L'homologation, elle demande à [...] ce que l'on permette de manière de [...] façon équitabile ou égalitaire à un enfant de se présenter à un examen.* » (D2)

Alors il semble que ces deux termes soient synonymes, nous allons voir que l'école de l'égalité des chances n'est pas celle de l'équité. En effet, nous rejoignons ici l'idée que :

« L'éducation inclusive marque un important changement de paradigme en matière d'égalité des chances : il ne s'agit plus seulement d'un objectif d'égalité d'accès ou de traitement, mais de résultats, d'acquis et de succès éducatifs [...]. Le regard n'est pas centré sur la seule performance de l'élève, mais aussi sur l'école, ses acteurs et **les moyens d'équité** mis en œuvre à partir des besoins différenciés des élèves. » (Potvin,

2014, p. 189) Pour se faire il faudrait alors adopter « **une vision systémique de l'équité** [qui] implique que les responsables des établissements [...] identifient non seulement les inégalités, mais aussi les processus et les pratiques qui les génèrent, leurs effets sur la réussite des jeunes et les moyens pour les combattre. » (Potvin, 2014, p. 192)

4.3.2.3. *Résultats et articulation avec la phase 2 :*

À la suite de nos entretiens, nous avons pu mieux cerner la démarche inclusive de l'établissement qui s'oriente autour des besoins identifiés de trois publics que la direction a catégorisé ainsi ; les allophones, les EBEP et les minorités.

- **Direction 3 :**

« Si on est tous d'accord que ces 3 catégories de besoins représentent des démarches différentes, mais nécessaires d'éducation inclusive. [...] Je pense qu'on pourra communiquer et(x2) faire en sorte que nos pratiques soient (x2) modifiées en conséquence. » (D3)

Cette démarche a souvent été justifiée au prisme des *difficultés* que ces besoins peuvent poser :

- **Direction 1 :**

« [En France, les enseignants] ont moins, cette difficulté d'enfants qui ne parlent pas français.[...] » (D1)

- **Direction 2 :**

« La première démarche qui a été mise en œuvre, c'est celle quand même de contractualiser et [...] d'adresser les problèmes. » (D2)

- **Direction 3 :**

*« Je pense que c'est **une problématique** qui n'est pas encore très présente dans les injonctions institutionnelles de l'AEFE, mais (x2) qui est extrêmement puissante dans celle du territoire, et c'est, c'est prendre en compte les populations BIPOC, donc Black Indigenous People of Color [et] les identités de genre. » (D3)*

L'établissement ne semble pas encore être entré dans l'optique d'un changement de point de vue en transformant la contrainte de l'hétérogénéité en ressource (Prud'homme et al.,

2011), mais il s'attache à avoir « le projet d'une école à la fois régulière et adaptée aux besoins de tous les élèves qui la fréquentent. » (Bélanger et al., 2018, p. 139). À la lueur des résultats de nos entretiens, nous pourrions estimer que le LM se trouve au niveau 1 de l'échelle proposée par Prud'homme, à la réaction face à la manifestation du phénomène (Figure 5)

Nous avons également cependant identifié des nuances dans les représentations des membres de la direction et notamment des différences d'approches fondamentales, entre une approche universaliste plus centrée sur « l'unité dans la diversité » (Fraisie, 1982) (D1) ou des approches plus pluralistes¹⁶ (Fourer, 2006) (D2 et D3), ce sont bien ces nuances qui sont au cœur de la nébuleuse conceptuelle de l'école inclusive.

De plus, il nous apparaît que l'établissement n'a pas encore adopté une vision systémique de l'éducation inclusive (Potvin, 2014). En effet, « la mise en place d'une école inclusive exige donc une mise en commun des expertises et des ressources qui devrait dépasser la simple collaboration entre acteurs de l'école. » (Bélanger et al., 2018, p. 140).

Pour le moment, il semblerait que les porteurs des pratiques inclusives, tels qu'ils nous ont été indiqués, soient des individus ; tous enseignants. Ces enseignants sont d'ailleurs vus comme des « *francs-tireurs* »¹⁷ selon D3.

Afin de vérifier si les pratiques qui nous ont été présentées comme inclusives le sont, nous avons alors décidé d'aller observer, en nous appuyant sur les réponses à nos entretiens, une séance de coenseignement, menée avec un professeur spécialisé de français Langue Seconde et une enseignante de primaire dans une classe de CM1. Nous le justifions ainsi :

- **Direction 1 :**

« Donc là les enseignants, ils ont vraiment à s'adapter à par rapport aux élèves non francophones et au plurilinguisme. » (D1)

¹⁶« Si le pluralisme est, en principe, ouvert à des types de valeurs très variés, il véhicule pratiquement toujours la valorisation et le respect de la diversité » (Fourer, 2006, p. 189)

¹⁷ « Dans un art, une science, dans un groupe quelconque, personne qui agit en isolé avec une complète indépendance par rapport aux autres » source : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/franc-tireur/35073>

- **Direction 2 :**

*« Je t'enverrai vers une [enseignante de CMI] pour aller pour aller **observer sa capacité à pouvoir aménager** le ...Elle sait pour chaque élève ce qu'elle doit faire. »*

(D2)

- **Direction 3 :**

*« Il y a **quelques projets pilotes** à l'échelle de l'établissement. [Au] **secondaire, ça ne se fait pas encore vraiment.** » (D3)*

4.4. Phase 2 : Observation de classe et analyse ethnographique

La deuxième phase de notre recherche consiste donc en une observation de classe, dans cette partie nous allons d'abord présenter le cadre théorique que nous avons choisi pour l'observation des pratiques enseignantes puis nous présenterons notre dispositif d'observation, ses conditions et enfin ses résultats.

4.4.1. *L'observation ethnographique de l'activité enseignante*

La classe est un environnement dynamique et complexe et les observations qui en sont faites se font généralement de manière directe et où l'observateur est plus ou moins acteur de la situation d'enseignement qu'il observe. (Dessus , 2007)

Selon Dessus (2007), ces observations peuvent donc être classées en trois catégories distinctes :

1. Observation quantitative des événements.
2. Recueil de questionnaires sur l'expérience vécue par les apprenant.es ou l'enseignant.
3. Observation qualitative ethnographique.

Notons que pour chaque type d'observation, l'observateur doit se munir d'un système d'observation qui peut prendre la forme d'une grille d'observation. Cette grille d'observation est alors remplie par l'observateur selon un système préalablement établi et il peut s'agir de catégories, de signes ou d'échelles en fonction du but de l'observation.

Ces systèmes d'observation permettent alors à l'observateur de procéder à une transformation de sa perception des faits en données traitables et analysables. (Dessus , 2007)

Pour notre recherche nous avons opté pour une observation à la fois quantitative et qualitative des événements; quantitative, car nous avons réalisé une grille d'observation et recensé les événements que nous avons considérés comme significatifs sous forme de signes, et qualitative, car nous avons sélectionné certains extraits pour les traiter de manière ethnographique en nous focalisant sur le discours de l'action de nos protagonistes. Cette observation a été, comme nous l'avons vu plus haut, « guidée par des questionnements théoriques établis préalablement [et] la focale d'observation [a été] choisie [...] progressivement une fois le chercheur placé en situation. » (Broqua, 2020, p. 415). Notre objectif d'observation est double, il s'agit à la fois de déterminer si une situation d'enseignement-apprentissage en contexte peut être inclusive et d'appréhender la manière dont est prise en compte la diversité par les enseignants.

Afin de remplir ces objectifs, nous avons donc procédé à une observation instrumentée, qui nous a donc permis d'enrichir l'observation avec des entretiens d'autoconfrontation des enseignants, mais nous y reviendrons plus tard. Pour le moment, intéressons-nous à la population observée et aux conditions de notre observation.

4.4.2. Population observée et conditions d'observations

Le choix de notre population a été réalisé, comme nous le justifions plus haut à la suite des résultats des entretiens semi-directifs que nous avons menés et de notre connaissance préalable de la démarche inclusive de l'établissement.

Ainsi, nous sommes allés observer une séance de coenseignement d'une classe de CM1, portée par deux enseignant.es que nous nommerons EFLS et EORD.

- EFLS est enseignant.e spécialisé.e en Français Langue Seconde (FLS) au primaire, son intervention en FLS se fait de la Grande Section au CM2 et généralement en petits groupes d'apprenant.es hors classe ordinaire.
- EORD est enseignant.e ordinaire, titulaire.
- E3, l'autre enseignant.e ordinaire titulaire n'a pas été observé.e, mais il/elle mène la même séance en parallèle de EFLS et EORD.

Lors de la séance que nous avons observée, les apprenant.es étaient issus des deux classes de CM1. En effet, lorsque EFLS et EORD coenseignent, E3 réalise une séance similaire en

parallèle, car les apprenant.es qui sont habituellement dans sa classe et qui suivent le parcours de FLS sont basculés dans la séance de coenseignement.

En d'autres termes, EFLS et EORD mènent une séance de coenseignement avec les apprenant.es préalablement considérés *FLS* ainsi que ceux dont le niveau scolaire est considéré comme plus faible. Les plus performants vont dans la classe de E3 pour suivre leur séance.

La répartition des 17 apprenant.es lors de la séance de coenseignement est la suivante :

- 9 apprenant.es *FLS* (dont 1 PPRE et 1 PAI)
- 8 apprenant.es non-*FLS* (dont 1 PAP 1 PAI+PPRE et 1 PPRE)

Cet échantillon d'apprenant.es confirme une grande hétérogénéité de profils d'apprentissages, ce qui nous paraissait pertinent pour évaluer des pratiques inclusives, cependant la répartition s'est faite selon une certaine homogénéité de niveau. Nous allons maintenant nous concentrer sur le déroulement de la séance observée.

4.4.2.1. Organisation de la séance observée et démarche inclusive des enseignants.

La séance réalisée est une séance de littérature, c'est une introduction au livre *Fantastique Maître Renard* de Roald Dahl. Les apprenant.es avaient pour devoir de réaliser la lecture des deux premiers chapitres. La séance s'est ensuite déroulée de la manière suivante :

- Durée de la séance : 58 minutes
- 1. Temps 1 : Introduction sur l'auteur et les différentes éditions du livre
- 2. Temps 2 : Exercice sur les différentes couvertures du livre dans plusieurs langues
- 3. Temps 3 : Exercice sur la présentation des personnages principaux
- 4. Temps 4 : Restitution par groupes à l'oral de l'exercice + fin de séance

Le coenseignement est alors organisé suivant les six grandes configurations classiques (Friend & Cook, 2007) (Annexe 4) :

1. Temps 1 : EFLS Enseigne / EORD Soutien
2. Temps 2 : Enseignement en ateliers et Enseignement partagé
3. Temps 3 : Enseignement en ateliers et Enseignement partagé
4. Temps 4 : Enseignement alternatif

La figure ci-après présente les temps de la séance et l'organisation spatiale de la classe pour chacun de ces temps :

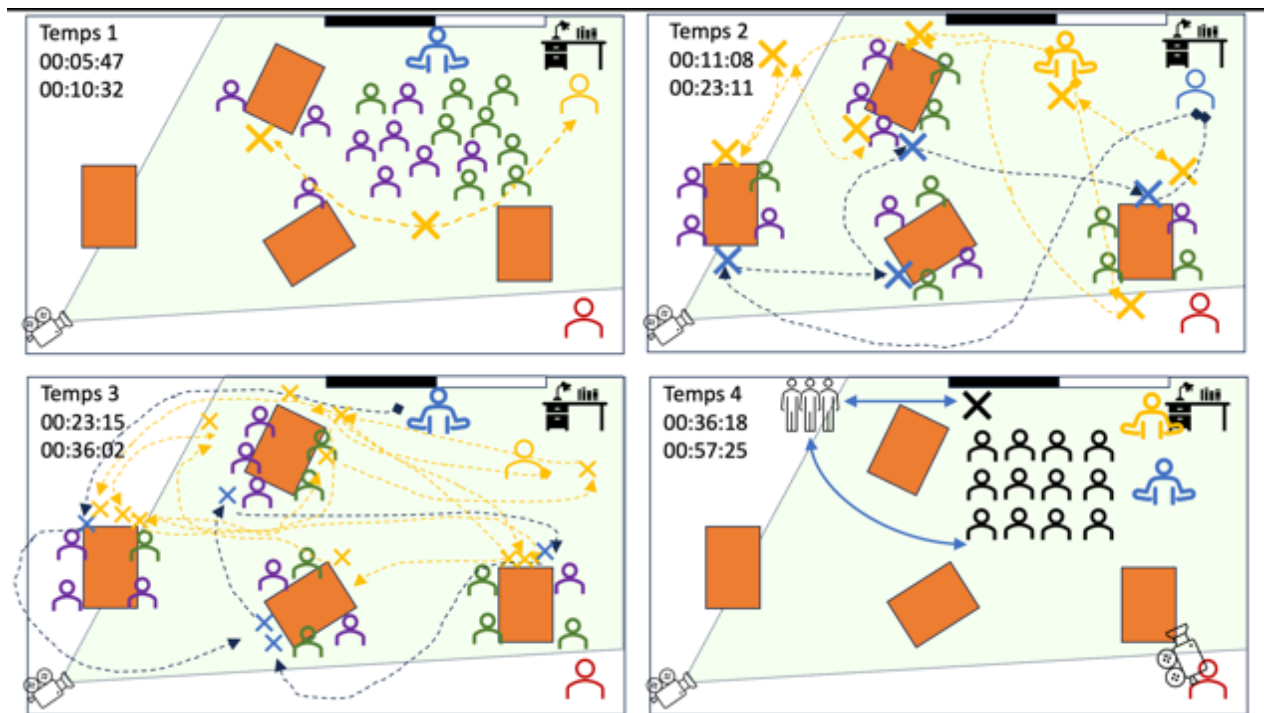













Figure 13 : Organisation spatiale et temporelle de la séance observée

Légende :

-  EFLS enseigne  EORD enseigne
-  EFLS Observe  EORD Observe  Hugo observe
-  Apprenant non-FLS  Apprenant FLS
- Déplacements EFLS  EORD 
-  Tables  Tableaux (noir et TBI¹⁸)
- Temps 4 : Chaque membre d'un groupe d'atelier passe au tableau pour présenter un personnage du livre. Tous les apprenant.es passent tour à tour au tableau en face des autres.

¹⁸ Tableau Blanc Interactif

Cette schématisation nous aide alors à mieux comprendre l'organisation de la séance en coenseignement. Nous pouvons d'ores et déjà noter plusieurs choses qui ont été déjà démontrées par Tremblay (2015) lors d'une étude sur le coenseignement en primaire sur deux années entre des enseignants ordinaires et des orthopédagogues :

- Il apparaît un « un partage des rôles flexible et évolutif dans le temps et dans les activités en classe » (Tremblay, 2015, p. 10) pendant les 4 temps de la séance et nous pouvons également ajouter que « bien que l'on puisse observer des différences dans l'intensité de certains comportements chez l'un ou l'autre enseignant, il semblerait qu'il n'y ait pas de « comportement réservé » à l'un des enseignants. » (Tremblay, 2015, p. 10)
- « Un temps important est consacré à l'enseignement en petits groupes et au soutien individuel en classe. » (Tremblay, 2015, p. 10), 25 minutes sur 58 soit environ 43% du temps total.
- Et finalement que « la différenciation est visible dans le cadre du soutien individuel et du travail en petit groupe. » (Tremblay, 2015, p. 10)

Dans cette optique, nous pouvons affirmer que la pratique du coenseignement lors de cette séance, la flexibilité des enseignants, le travail en commun et la différenciation prodiguée relève bien de pratiques éducatives menées dans une visée inclusive. Notons également que cette séance de coenseignement se fait en lieu et place d'une prise en charge en système didactique auxiliaire où généralement EFLS fait cours dans une autre salle avec seulement les apprenant.es *FLS*. Ce basculement vers un système moins ségrégatif d'enseignement nous apparaît également comme un pas de plus dans une démarche d'éducation inclusive.

Intéressons-nous à présent à la prise en compte de la diversité lors de cette séance, et sur la manière dont elle a été effectuée par nos enseignant.es observé.es.

4.4.2.2. La prise en compte de la diversité entre catégorisation et soutien catégorisé.

Dans un premier temps, notons que la répartition des groupes a été faite par les enseignant.es lors des ateliers et que ces derniers sont plutôt hétérogènes :

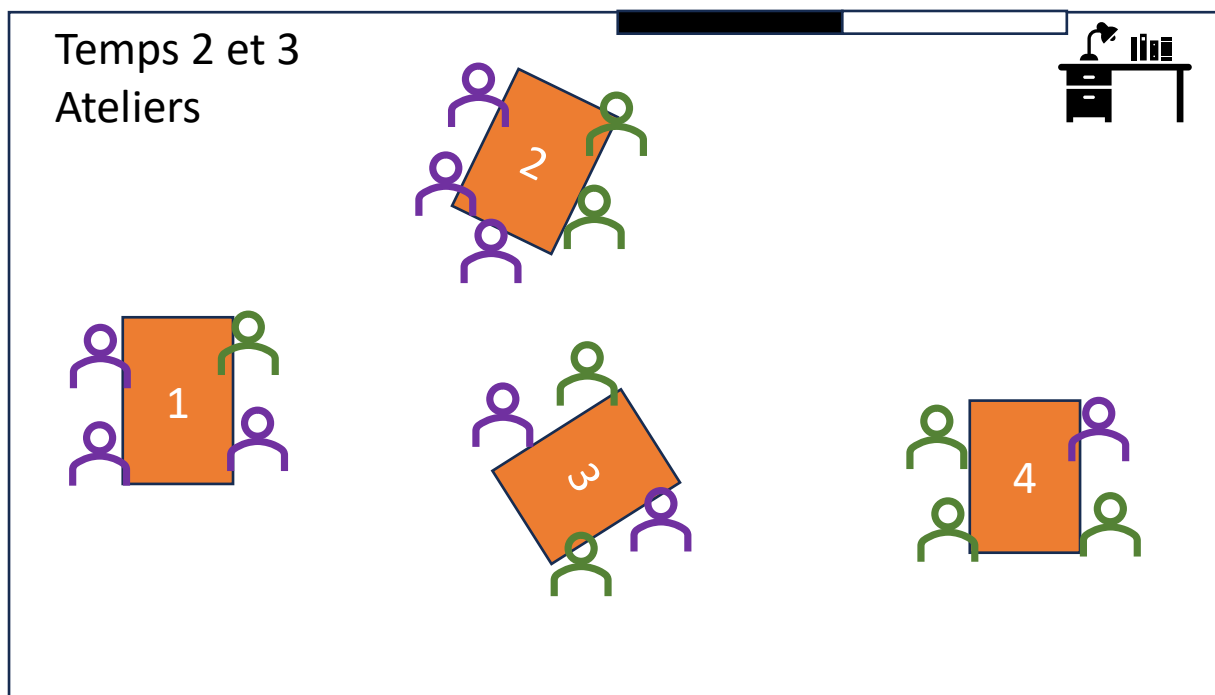


Figure 14 : Répartition des groupes

Les groupes 1 et 4 ne sont pas équilibrés en termes de répartition *FLS* et non *FLS* ce qui pourrait montrer qu'il n'y a pas eu nécessairement une prise en compte de la diversité *a priori* dans la répartition des groupes. Cependant, notons que la répartition globale sur les deux classes de CM1 est éloquente. Tous les apprenant.es catégorisés *FLS* font partie de la séance de coenseignement qui a été pensée en termes de *groupes de niveau*, avec donc les apprenant.es *ordinaires* moins en réussite. Notons également que cette séance regroupe tous les apprenant.es qui ont un PPRE, un PAP ou PAI dans les deux classes. Dernier point, parmi les 17 apprenant.es, seulement deux sont francophones de langue maternelle, et ces deux apprenant.es sont considérés EBEP. Ainsi nous pouvons penser que lors de la répartition des groupes, la prise en compte de la diversité s'est faite non pas uniquement par le niveau disciplinaire, mais aussi suivant les besoins identifiés des apprenant.es. De ce fait, il semblerait que la répartition des élèves ait été faite par catégorisation, autrement dit que selon la théorie d'Hofer (1981) « les enseignants regroupent les informations sur les élèves en des entités cognitives, utilisées sous la forme de catégories stéréotypées d'élèves » (Laflotte et al., 2017, p. 148) et dont « ces entités cognitives sont des rassemblements d'élèves qui se ressemblent relativement aux informations condensées, et permettent aux enseignants d'enseigner (Bromme, 1989). » (Laflotte et al., 2017, p. 148). Ces catégorisations seraient faites sur la base de leur jugement (Hofer, 1981).

Finalement, le schéma : système didactique auxiliaire et système didactique principal utilisé lors des séances FLS hors classe se reproduit, mais cette fois-ci à l'échelle des deux classes.

Afin de pouvoir mesurer la prise en compte de la diversité par EFLS et EORD lors de la séance, nous avons créé la grille d'observation suivante basée sur celle déjà utilisée par Tremblay (2015) lors de sa précédente étude sur le co-enseignement et dont nous avons utilisé des signes pour rendre le traitement des données plus aisé. Voici un exemple de cette grille, l'originale est consultable en Annexe 5.

Comportements :	Qui ?	Quand ?	Prise en compte de la diversité ? Non/Oui-Comment ?
Travaille avec tout le groupe (WG) Travaille avec 1 groupe (W1G) Aide Individualisée (H1) Discipline (D)	1 = EFLS 2 = EORD	XX:XX	
WG	1	00 :09'	Oui → Langue cible
W1g	2	00 :30'	Oui → Objectifs projetés au tableau

Cette grille nous a alors permis de revenir sur les événements que nous avons trouvés significatifs lors de la séance. Elle nous a également permis de comparer les comportements enseignants d'EFLS et d'EORD et plus précisément lors de leurs interventions auprès des petits groupes. De cette manière nous avons pu faire émerger que lors de cette séance, la prise en compte de la diversité a été principalement observée par le plurilinguisme et une approche multiculturelle.

Extrait 1 Temps 1 : EFLS Enseigne, EORD observe. EFLS présente l'auteur de l'œuvre étudiée

- [00:08:56]EFLS : *Est-ce que quelqu'un connaissait Fantastique Maître Renard ?*
- Apprenant.es : *[en chœur] oui*
- EFLS : *Oui [Apprenant.e1] ? Comment tu le connais toi ? Tu l'as peut-être lu déjà ? Tu l'as lu en quelle langue ?*
- Apprenant.e 1 : *En Français*
- [00:09:09]EFLS : *Est-ce que quelqu'un l'a lu dans une autre langue ? Oui [Apprenant.e2] ?*
- Apprenant.e 2 : *En Anglais*

Extrait 2 Temps 2 : EFLS et EORD partagent l'enseignement. EORD donne les consignes pour le travail en atelier, le support a été distribué aux élèves et est projeté au tableau

- [00:11:16]EORD : *Vous devez retrouver quelles sont les quatre couvertures de Fantastique Maître Renard. Et un peu plus concernant notre cher plurilinguisme. Euh... Il y a trois langues qui sont représentées sur ces couvertures. À vous de retrouver les trois langues. Peut-être vous les connaissez pas... Vous pouvez faire des hypothèses.*

Dans ces deux extraits, c'est bien la dimension plurilingue de la diversité qui est mise en avant par nos deux enseignant.es. EFLS va valoriser les langues dans lesquelles les apprenant.es ont pu lire ce livre, elle va également insuffler une dynamique multiculturelle.¹⁹ EORD introduit ensuite une activité qui va dans ce même sens et cela va se vérifier lors de la correction de l'activité.

Extrait 3 Temps 2 : EFLS et EORD partagent l'enseignement et corrigent l'activité

- [00:21:56]EORD : *Est-ce que quelqu'un parmi vous parle une autre langue et qui pourrait nous traduire dans sa langue Fantastique Maître Renard ou un renard formidable ?*

¹⁹ Dans le sens où c'est une valorisation des profils linguistiques qui est faite et non une activité qui vise à développer des compétences interculturelles.

EFLS et EORD prennent en compte la diversité linguistique de leur groupe classe, et cela va se retrouver lorsque leurs interventions se font en anglais. Ces interventions se font notamment lors de l'explication des consignes.

Extrait 4 Temps 3 : EORD se rapproche d'un.e même apprenant.e du groupe 4 et traduit certains termes des consignes.

- [00:28:34]EORD : *Est-ce que [apprenant.e 3] c'est clair pour tout le monde ce que ça veut dire l'aspect physique ? Physical aspect. Ok ? How he looks like ? [...].*

Alors si **EORD** va lors de cette séance principalement passer de groupe en groupe afin de réexpliquer les consignes, et cela se confirme notamment lorsque l'on regarde lors du temps 3 (cf Figure 13). Ses déplacements sont beaucoup plus nombreux que **EFLS** (9 contre 5) et son temps d'intervention globalement plus court sur chaque groupe. (35 secondes en moyenne contre 2 min 15). Cela peut s'expliquer par le fait qu'**EFLS** positionne son enseignement dans un soutien plus catégorisé et personnalisé tandis qu'**EORD** va s'axer sur la répétition de la même consigne à tous les groupes.

Cela dit lorsque les deux enseignant.es vont s'arrêter près d'un groupe pour une explication plus longue, c'est sur les apprenant.es *FLS* en priorité qu'ils/elles vont le faire. Si l'on prend l'exemple du groupe 4 où respectivement les deux enseignant.es vont passer beaucoup plus de temps qu'avec les autres groupes (3 minutes pour **EFLS** et 1 :30 pour **EORD**), nous pouvons noter que leur intervention se fait principalement auprès de l'apprenant.e *FLS* du groupe et cela se vérifie également lors des interventions d'**EFLS** qui vont principalement être axées sur les apprenant.es *FLS* et ce d'ailleurs tout au long de la séance.

À travers le prisme de la prise en compte de la diversité, nous pouvons donc dessiner le type d'intervention privilégié par nos enseignant.es. Leurs interventions semblent alors pouvoir être appréhendées le système de la réponse à l'intervention. La RTI (ou RàI en français) est un concept né aux États-Unis qui

« a pour principes directeurs de dispenser à tous les élèves un enseignement fondé sur les données de la recherche et d'évaluer régulièrement les progrès des élèves sur la base de données objectives, afin de prodiguer rapidement à ceux qui en ont besoin un soutien pédagogique plus intensif. » (De Chambrier & Dierendonck, 2022, p. 301)

Voyons comment se décline le RTI sur le schéma suivant (De Chambrier & Dierendonck, 2022, p. 308):

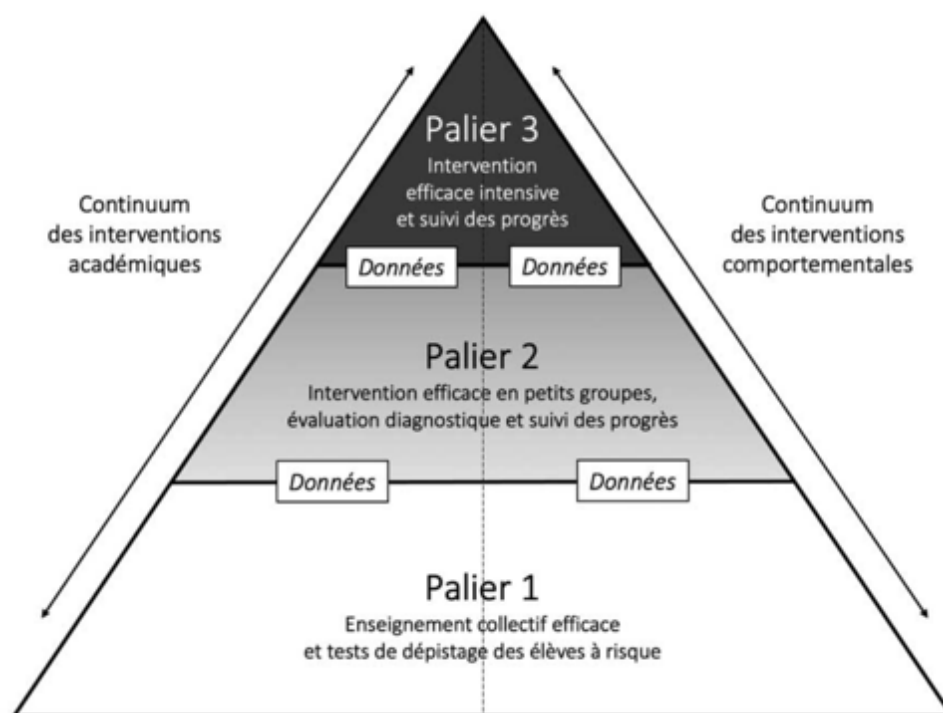


Figure 15 : Les 3 paliers de la RTI

Selon ce cadre théorique, les interventions que nous avons observées lors de la séance de coenseignement s'inscriraient plutôt dans le second palier ; comme nous l'avons vu plus haut il y a bien création d'un système didactique auxiliaire et d'un système didactique ordinaire et notamment via la manière dont été réparti.es les apprenant.es dans les groupes suivant des évaluations diagnostiques.

L'objet de notre recherche n'est pas de juger de l'efficacité des interventions prodiguées, mais plutôt de tenter de comprendre les processus qui amènent à les adopter face aux élèves. Si le RTI suppose une mise en place rigoureuse, basée à la fois sur des données et des pratiques scientifiquement approuvées (De Chambrier & Dierendonck, 2022), notre observation ne permet pas d'appréhender si ce système est au cœur de la planification de nos enseignant.es et de leur démarche de différenciation pédagogique.

Afin de pouvoir appréhender les raisons derrière leurs gestes professionnels et dans l'optique de répondre à nos hypothèses de recherche, nous avons alors sélectionné des extraits que nous avons jugé pertinent de diffuser à nos enseignant.es observé.es dans le cadre de notre ultime phase de recherche : les entretiens d'autoconfrontation croisée. C'est cette méthode et son cadre théorique de clinique de l'activité que nous allons à présent présenter. Et cette

méthode, comme nous allons le voir, qui nous permettra de dégager l'implicite des gestes de nos enseignant.es, mais également de pouvoir s'éloigner d'une éventuelle subjectivité dans nos observations.

4.5. Phase 3 : Entretiens d'autoconfrontation croisée et analyse clinique de l'activité

La technique de l'entretien d'autoconfrontation a été développée à la suite des travaux de recherche empirique du « cours d'action » entrepris entre autres par Theureau et Pinsky. Ces techniques reposent sur deux hypothèses dites de substance, celle de l'**enaction** et celle de la **conscience préreflexive**. (Theureau, 2010).

L'**enaction** consiste à condenser l'activité cognitive d'un acteur dans sa globalité lorsqu'il mobilise un savoir grâce à un « couplage structurel avec son environnement [...], [consistant en des] interactions asymétriques entre cet acteur et son environnement » (Theureau, 2010, p. 290)

C'est donc « l'organisation interne [qui] à chaque instant sélectionne ce qui, dans l'environnement, est susceptible de le perturber et façonne la réponse qu'il peut apporter à cette perturbation, réponse qui transforme conjointement cette organisation interne (toujours) et cet environnement (dans le cas de la production d'un comportement). » (Theureau, 2010, p. 290)

La **conscience préreflexive** suppose qu'un être humain peut, si les conditions le lui permettent, de raconter (entre autres) son activité à un tiers. Cette reformulation constitue un « effet de surface des interactions asymétriques. » (Theureau, 2010, p. 291). Conjugée à une prise de conscience, l'acteur est alors en mesure d'exprimer cette conscience préreflexive.

Pour résumer, l'entretien d'autoconfrontation (EAC) permet donc la production de données « par cette expression de la conscience préreflexive qui [permet] de connaître l'activité d'un acteur de l'intérieur » (Theureau, 2010, p. 291). Intéressons-nous à présent plus en détail à cette technique d'entretien.

4.5.1. *L'entretien d'autoconfrontation, une analyse clinique de l'activité*

Si l'on parle d'analyse clinique de l'activité lors de notre recherche, c'est en partant du postulat de Granger (1967) qui considère que la connaissance clinique n'est pas l'unique modèle ou source de l'activité humaine, mais ce que cette dernière se situe à la croisée des chemins entre « savoir et pratique » (Granger G. , 1967). L'analyse de l'activité ne peut donc pas se faire a priori à partir de simples observations, mais selon un cadre d'analyse plus poussé et c'est ce dernier que nous allons mobiliser dans le cadre de notre EAC.

Dans notre ultime phase, l'EAC aura consisté en « une remise en situation dynamique à partir de traces [...] du comportement de l'acteur. » (Theureau, 2010) de façon différée en visionnant des extraits enregistrés de l'observation de classe. Comme notre observation s'est faite durant une séance de coenseignement, et afin de nous intéresser à l'activité individuelle, mais également à l'activité collective de nos acteurs, nous avons décidé de procéder à une autoconfrontation croisée de ces dernier.es.

4.5.2. Entretien d'autoconfrontation croisée des co-enseignants

Si l'EAC simple suppose que « le sujet [défasse] et [refasse] les liens entre ce qu'il se voit faire, ce qu'il y a à faire, ce qu'il voudrait faire, ce qu'il aurait pu faire ou encore ce qui serait à refaire. », l'autoconfrontation croisée elle permet « aux sujets de tourner leurs commentaires aussi vers eux. Ce commentaire devient alors l'instrument d'une élaboration psychique d'abord personnelle puis interpersonnelle (Scheller, 2003) quand chaque sujet commente l'activité de son collègue de travail. » (Duboscq & Clot, 2010, p. 265).

Ainsi notre EAC comme nous le verrons plus tard s'est construit autour à la fois de moment d'autoconfrontation simple, suivi d'autoconfrontation croisée. De cette manière, et notamment en respectant la Charte de conduite d'un entretien d'autoconfrontation²⁰ (Annexe 6) qui nous a été recommandée, nous espérons avoir pu créer un climat de confiance et de non-jugement entre nos enseignant.es et nous-mêmes. Dans cette optique toujours, nous leur avons fait signer un formulaire de consentement (

^R de Hélène Crocé-Spinelli, Liliane Pelletier et Marc Guignard dans le cadre du projet de recherche GestProPlex – Mars 2023

Annexe 7).

De plus nous nous sommes basés sur les trois principes suivants afin de construire nos entretiens :

- Nous nous sommes rapportés à des « actions effectives, clairement spécifiées et contextualisées. » (Leblanc, 2023, p. 1)
- Nous sommes efforcés de faire « décrire l'action [...] et pas l'analyser ou l'expliquer. » (Leblanc, 2023, p. 2)
- Enfin nous avons tâché de faire « appréhender l'action familière comme étrange » (Leblanc, 2023)

Nous avons alors créé une grille d'entretien qui reprend ses principes et l'avons appliqué à notre EAC (Annexe 8) dont allons maintenant présenter le déroulement

4.5.3. Déroulement de l'entretien d'EAC

Notre EAC a eu lieu quatre jours après notre observation, ce délai nous a tout d'abord permis de monter les extraits choisis, car notre dispositif d'enregistrement contenait deux pistes audios et deux pistes vidéo, mais aussi qu'un laps de temps existe entre le moment de l'observation et l'EAC. Comme nous l'avons plus haut, cela nous a alors permis de recueillir nos données grâce à la remémoration des événements, de faciliter la décentration et la remise en situation afin également d'éviter des réactions *à chaud* de nos enseignant.es et de nous-mêmes.

Notre EAC a eu lieu dans la salle de classe d'**EFLS** après les cours, à une date et une heure choisie par nos enseignant.es. Les extraits choisis ont été projetés sur grand écran et les réponses à l'autoconfrontation ont été enregistrées sur une piste audio. Voyons à présent quels extraits ont été sélectionnés et pour quelles raisons.

4.5.3.1. Extraits choisis

Sur une observation de classe de près d'une heure, nous avons sélectionné 6 extraits qui selon nous pouvaient illustrer le degré et la manière dont la diversité est prise en compte par nos enseignant.es :

- **Extrait 1** : 15 secondes ; **EFLS**, **EORD** et **E3** discutent de la répartition des groupes d'élèves dans la classe. Cet extrait nous est apparu intéressant, car il s'agissait d'un moment de concertation entre les 3 enseignant.es faisant une mise au point sur la constitution des groupes.

- **Extrait 2** : 3 minutes, 45 secondes ; temps 1 **EFLS** enseigne et **EORD** soutient. Lors de cet extrait, nous avons remarqué qu'EFLS interrogeait en priorité les apprenant.es dont elle a habituellement la charge. De plus l'activité convoque une perspective multiculturelle, et nous souhaitons en savoir plus. Cet extrait convoque également la question du placement de chacun.e des enseignant.es par rapport à l'autre lors du coenseignement.
 - **Extrait 3** : 1 minute ; temps 1 EFLS et EORD enseignent ensemble, correction de l'activité 1. EORD convoque le plurilinguisme et interrogent les apprenant.es sur les langues qu'ils parlent et s'ils connaissent l'œuvre étudiée dans leur langue maternelle. Nous avons noté une tentative de valorisation de la diversité lors de cette activité et c'est ce que nous voudrions vérifier.
 - **Extrait 4** : 1 minute, 49 secondes ; EORD enseigne au groupe 4
 - **Extrait 5** : 3 minutes, 27 secondes ; EFLS enseigne au groupe 4
- Les extraits 4 et 5 fonctionnent en dyade. En effet, nous avons repéré lors de l'observation que le groupe 4 retenait particulièrement leur attention. Il nous apparaissait alors opportun de confronter nos enseignantes tour à tour sur leur intervention auprès de ce groupe et d'engager un dialogue sur la manière dont est perçue l'activité de chacun.e par l'autre.
- **Extrait 6** : 42 secondes ; EORD enseigne EFLS observe. Correction de la dernière activité. C'est la manière dont l'activité est corrigée qui nous intéresse ici, EORD se dit mécontente des résultats de cette dernière et EFLS est assez effacée. Ici, nous aimerions aborder à la fois la planification de l'activité pédagogique, mais aussi si nos enseignant.es attachent de l'importance à éduquer à la diversité. En effet, la description des personnages du livre étudié utilise des termes discriminants : gros, laid, mesquin, etc.

En autoconfrontant nos enseignant.es à ces différents extraits, notre but est bel et bien de tâcher d'obtenir une description factuelle, mais aussi une description des dimensions cognitives, affectives et historique des comportements enseignants qui y sont présentés afin de pouvoir appréhender leur prise en compte de la diversité.

4.5.3.2. *Analyse des résultats l'EAC pour appréhender la prise en compte de la diversité.*

Afin de faciliter la lecture des résultats de notre EAC nous procéderons à un découpage des réactions et du discours de nos enseignant.es en suivant l'ordre de diffusion des extraits. Nous utiliserons les codes suivants pour une compréhension plus aisée :

- ACS : autoconfrontation simple, l'acteur réagit à sa propre activité
- ACC : autoconfrontation croisée, l'acteur réagit à l'activité de l'autre acteur.

Les réactions seront présentées ainsi : [EFLS — Extrait 1 — ACS] pour EFLS en réaction à l'extrait 1 et à sa propre activité.

Les résultats de notre analyse de cet entretien d'EAC nous ont permis de mettre en lumière les origines de cette expérimentation de coenseignement, mais également ses buts et la manière dont la diversité y était prise en compte. C'est ce que nous allons voir maintenant.

4.5.3.2.1. *La catégorisation motrice de la formation des groupes d'apprenants.*

Lors de notre EAC, le premier extrait choisi visait à faire réagir nos enseignant.es sur les processus qui motivent la création de groupe d'apprenants lors de la répartition des effectifs dans les classes. En effet, lors de notre observation, nous avons noté que cette répartition aurait pu être selon des catégories d'élèves soumises au jugement de nos enseignant.es. C'est bien que notre EAC semble confirmer :

- [EFLS - Extrait 1 : – ACS]

« On a divisé les élèves ou en fait nous, on est en coteaching, on a pris des élèves FLS et les élèves qui étaient un peu plus en difficulté sur la lecture et la compréhension de lecture dans notre classe. » (EFLS)

- [EFLS - Extrait 1 : (EFLS demande à E3 si tel.le apprenant.e est dans son groupe – ACS)]

« C'est une élève que je connais moins et donc j'ai pas forcément [...] la connaissance fine de [cet.te] élève pour me dire à ce moment-là : Est-ce que ça serait bénéfique [...], qu'[il/elle] vienne dans ma classe. Ou est-ce qu'effectivement [il/elle] peut aller dans la classe d'[E3]. » (EFLS)

- [EORD - Extrait 1 (en réaction à ce que dit EFLS– ACC)]

« C'est [...]une vraie réflexion, en fait et (x2) c'est pas aussi systématique que FLS , non-FLS. C'est sûr que on est sur des groupes quasi homogènes hein? On est plus à l'échelle de la classe sur de l'homogénéité plus que sur l'hétérogénéité. » (EORD)

« Il y a [...] un choix vraiment très profilé de chaque élève dans les 2 classes et donc c'est ce qu'elles sont en train de discuter et de répartir quoi... » (EORD)

Notre hypothèse sur la catégorisation des apprenant.es et sur la recherche d'homogénéité du groupe en termes de niveau semble donc être confirmée. Ce sont bien également les besoins des apprenant.es qui est au centre de cette expérimentation de coenseignement. Cela sera à nouveau confirmé par EORD.

« Il y a aussi dans notre classe des élèves qui comme [cet apprenant] [...] ont un très bon niveau de compréhension, mais[...] pour des [...] raisons d'interaction sociale dans la classe, il valait mieux qu'il soit dans notre groupe que dans l'autre groupe avec d'autres élèves. » (EORD)

Ainsi, le besoin particulier est associé au bénéfice de profiter d'une séance de coenseignement. Il y a donc bien, selon leurs mots, un *profilage* des apprenants lors de la formation des groupes. Et comme nous l'avions pressenti plus haut, la reproduction d'un schéma système auxiliaire / système primaire. Schéma qui semble donc être privilégié par l'organisation. C'est en quelque sorte, la vulnérabilité des élèves face aux apprentissages qui est le facteur déterminant pour la répartition de ces groupes, et nous allons le voir, c'est la vulnérabilité linguistique qui va monopoliser l'attention de nos coenseignant.es.

4.5.3.2.2. *La vulnérabilité linguistique des apprenant.es au centre du dispositif de coenseignement.*

Nous l'avions présupposé lors de notre observation, principalement en comptant le temps passé par nos enseignant.es en soutien près de certains apprenants. Lors de son autoconfrontation face à l'extrait 2, voici ce que EFLS nous précise alors :

- [EFLS - Extrait 2 : – ACS]

« Le fait de demander dans les 2 langues ? J'ai à ce moment-là, j'ai pas envie de qu'elle soit bloquée en fait par [...] la langue. » (EFLS)

[En parlant du recours au Français] « *je veux pas **que ce soit un frein** pour qu'elle s'exprime. » (EFLS)*

C'est bien la vulnérabilité de l'apprenant.e qui est au cœur de l'intervention d'EFLS. Cette dernière vise donc à supprimer les obstacles qui pourraient entraver la situation d'enseignement-apprentissage, et ces obstacles sont avant tout d'ordre linguistique selon EFLS. C'est cette idée que nous retrouvons plus tard lors d'un échange entre le chercheur et les deux enseignant.es lorsqu'ils/elles se focalisent tous.les deux sur un apprenant en particulier.

Extrait 3

00:32:44 Hugo : *Alors ouais à ce. Moment-là, vous êtes toutes les 2... Vous vous focalisez sur (x2) quoi exactement ?*

00:32:52 EFLS : *En demandant à [cet apprenant] s'il connaît [la traduction de Fantastique Maître Renard dans sa langue maternelle]... **C'est un élève qui qui vient d'arriver à l'école, qui qui était scolarisé dans une école anglophone l'année dernière. Donc il arrive dans un nouveau système avec un curriculum en français. [Le] curriculum de [...] l'éducation nationale, quoi c'est un peu pour lui, un énorme changement, hein ?***

00:33:19 EORD : *[...] **Les parents ne parlent pas du tout français...***

00:33:21 EFLS : *Donc on sait que [...] **c'est pas facile pour lui... que ça soit une période d'adaptation... Donc là on a envie, [...] qu'il puisse briller à ce moment-là [...]. »***

Ce moment d'échange nous a paru particulièrement intéressant puisque pour la première fois nos coenseignant.es font allusion à la situation familiale de l'élève par le prisme de son utilisation des langues. Ici, EFLS fait référence à une vision ethnocentrique de la norme scolaire en place (Maignan et al., 2021), et ainsi tendre « à utiliser les écarts linguistiques et culturels entre les élèves et le système scolaire pour expliciter l'échec scolaire. » (Maignan et al., 2021, p. 2) nous pourrions objecter que nos deux enseignant.es en sont conscientes rentrent dans une réflexion de modification de leurs pratiques enseignantes afin de remédier à ces situations. De plus, cet échange nous éclaire un peu plus sur la manière dont nos co-enseignant.es prennent en compte la diversité des apprenant.es et notamment en valorisant cette diversité ethnoculturelle et linguistique.

4.5.3.2.3. *Une prise en compte de la diversité qui cherche à valoriser les apprenant.es.*

- [EFLS - Extrait 2 : – ACS]

[En interrogeant un.e des apprenant.es *FLS*] « *C'est sûr [...] à la maison il y a d'autres langues et j'ai envie de valoriser ses lectures, que ce soit en français ou dans d'autres langue.* » (EFLS)

- [EORD - Extrait 3 : – ACS]

« *C'est [...] prendre en compte la langue maternelle surtout ou [...] une autre langue [...] serait connue pour la [...] ou les valoriser et pour donner une place à l'élève et pour [...] qu'il fasse des ponts entre cette langue et celle qu'on est en train d'étudier.* » (EORD)

Dans leurs discours respectifs, EFLS cherche avant tout à valoriser les apprenant.es *FLS* en leur permettant d'avoir recours à la langue qui leur convient le mieux. EORD la rejoint dans une perspective inclusive, mais aussi interculturelle en espérant la création de « ponts » entre les langues. Cependant, cette prise en compte de la diversité sera avant multiculturelle dans le sens où l'activité proposée ne permettra à aucun moment aux apprenant.es de créer ces ponts, mais plutôt de valoriser leur plurilinguisme, véritable héraut de la diversité lors de cette séance.

4.5.3.2.4. *Le plurilinguisme, vitrine de la diversité ethnoculturelle de la classe.*

- [EFLS - Extrait 2 : – ACS]

« *Quand ils vont avoir le livre, tu vois en français et ce qu'ils vont se dire d'entrée de jeu. Ouais OK, on me donne un livre à lire, est-ce que c'est forcément écrit en français [...] ou est-ce que ça existe dans d'autres langues en fait.* » (EFLS)

- [EORD - Extrait 2 : – ACC]

« *Développer cette conscience-là de... d'un texte produit dans une langue ou [...] dans une autre, c'est peut-être pas quelque chose qui est naturel encore pour eux.* » ;
« *Donc est-ce qu'ils écrivent en français, est-ce qu'ils écrivent en anglais ? [...] Ça, ça donne matière aussi à analyser [...].* » (EORD)

4.5.3.2.5. *Vers un soutien catégorisé en coenseignement*

Nous l'avons vu plus haut, EFLS et EORD interviennent principalement en soutien des apprenant.es dont il/elle connaît les difficultés linguistiques. Intéressons-nous aux modalités de leur intervention.

- **[EORD - Extrait 4 : – ACS] EORD sur l'utilisation de l'anglais**

« Ben le fait qu'il [...] a pas le vocabulaire français nécessaire pour mener à bien l'exercice en fait [...]. » (EORD)

« [...] Là, je m'adresse plus spécifiquement à [cet apprenant] parce que c'est le seul qui n'est pas francophone, [elle], son papa parle français et les 2 autres sont françaises, 100% francophones. » (EORD)

- **[EFLS - Extrait 4 : – ACC]**

« Tu vois à ce moment-là, on veut lui expliquer parce qu'on n'est pas sûr qu'il [comprenne.] » (EFLS)

- **[EFLS - Extrait 4 : – ACS]**

« Ouais, je lui demande de me restituer ce que le groupe [a] écrit [...] sur la feuille... pour m'assurer qu'il fasse bien partie du groupe. » (EFLS)

« Il se plaint, c'est un peu dur. Donc je vais aller chercher l'anglais là. Pour être sûre qu'[il puisse accéder au sens]. » (EFLS)

Sur ce même groupe, les interventions d'EFLS et EORD sont du même ordre et destinées au même apprenant. Si EORD se focalise principalement sur la transmission du savoir, EFLS va également veiller à ce que cet apprenant soit inclus dans l'activité de groupe attendue.

Notre EAC nous a donc permis de vérifier nos hypothèses émises lors de notre observation à savoir que la prise en compte de la diversité en classe se fait donc a priori par le profilage des apprenant.es en fonction de leurs besoins spécifiques identifiés par leurs enseignant.es. De plus, malgré l'utilisation de pratiques dites inclusives, l'intervention des professionnels reste de l'ordre du soutien catégorisé envers une catégorie prédéfinie d'apprenant.es, ceux dont la

situation linguistique les met dans une situation de vulnérabilité. Cependant, notons qu'il y a un certain consensus entre EFLS et EORD dans cette prise en compte de la diversité linguistique et que ce dernier se fait par la valorisation du plurilinguisme. Si EFLS, y fait référence, par sa formation initiale en didactiques des langues, EORD, le rattache plutôt à sa curiosité intellectuelle et à son passage au conseil d'administration. Ce qui tend à confirmer notre hypothèse 2 (H2) : Les relations entre les acteurs et leurs représentations de la notion de diversité influent sur leurs pratiques inclusives respectives.

De nos résultats, nous allons maintenant procéder à une triangulation dans le but de vérifier notre hypothèse 3 (H3) : sur la nécessité d' « une congruence entre les intentions, les textes, les recommandations et leur traduction concrète dans la réalité » (Gardou, 2006, p.97). Car si notre ultime phase s'intéressait uniquement aux pratiques concrètement observables et vérifiables, nous ne pourrions juger de la congruence de tous les niveaux du mille-feuilles que constitue l'école sans procéder à un croisement de nos différents résultats.

5. Triangulation et mise en regard des résultats

En recherche scientifique, il existe plusieurs types de triangulation, la nôtre est double. En effet, nous avons à la fois procédé à une triangulation des sources, mais aussi à une triangulation des outils de recueil de données. Ainsi, dans notre recherche, nous avons utilisé plusieurs méthodes d'accès aux données ; une recherche documentaire, des entretiens semi-directifs, une observation puis un entretien semi-directif. Ces différentes méthodes de recherche nous ont apporté des résultats que nous avons déjà analysés dans les parties précédentes de ce mémoire. Cette ultime partie vise, en quelque sorte, à partir de ces résultats, de présenter la démarche inclusive de l'établissement et de ces acteurs.

À partir du cadre théorique du climat scolaire interculturel (Archambault et al., 2020) nous allons dans un premier temps déterminer si notre établissement répond aux cinq dimensions proposées puis pour chacune de ces dimensions nous identifierons des pistes à privilégier selon nous pour « bien accueillir la diversité » (UNESCO, 2005/2006, p. 15) et ainsi répondre à notre question de recherche principale puisque selon nous « l'angle interculturel, [permet] ainsi la compréhension que les chercheurs et les acteurs éducatifs peuvent avoir de l'impact de la diversité à l'école » (Archambault et al., 2020, p. 119) qui n'est pas limité à « l'acceptation culturelle ou au respect de la diversité » (Archambault et al., 2020, p. 119).

5.1. Vers un climat scolaire interculturel pour une éducation inclusive.

Si nous choisissons une entrée par le climat scolaire c'est, car de notre point de vue de chercheur, c'est ce dernier qui permet le mieux d'appréhender « le système d'encadrement et les pratiques du milieu, les relations qui y prévalent et la croissance personnelle des individus qui le fréquentent. » (Archambault et al., 2020, p. 119). La vision multidimensionnelle de ce dernier permet alors, comme notre étude, de s'intéresser aux processus des plus systémiques au plus individuels, voici ces dimensions :

1. D1 : L'engagement de l'école en faveur d'une culture d'équité et d'ouverture à la diversité dans les rapports avec les élèves, les familles et la collectivité.
2. D2 : Le statut et la légitimité des cultures et des langues d'origine dans les pratiques en classe et dans les normes et les règlements des établissements.
3. D3 : Les attitudes du personnel à l'égard des élèves et des familles d'origines diverses et de la diversité en général.
4. D4 : La qualité des relations interculturelles entre les élèves et le personnel d'origines diverses.
5. D5 : Le soutien de l'école à la construction identitaire des jeunes issus de la diversité. (Archambault et al., 2020)

Si notre protocole de recherche ne permet pas une vision exhaustive de toutes ces dimensions, nous nous concentrons sur les deux premières, qui permettent déjà d'analyser la situation du LM au prisme de ce cadre théorique.

5.1.1. *Égalité ou équité dans la lutte contre les inégalités.*

Nos entretiens avec les enseignants (Morand, TER, 2022) avec le personnel de direction et la confrontation avec les textes locaux et extra locaux avaient déjà fait resurgir cette tension entre une vision égalitaire ou équitable de l'enseignement. S'il est indéniable que le LM fait preuve d'ouverture par rapport à la diversité, il semblerait que cette tension égalité-équité soit au centre des questions autour des inégalités entre apprenant.es au LM. En effet, c'est bien la question de l'universalisme dont il est question ici. Et si ce dernier peut être interprété sous l'égide d'une égalité homogénéisante des individus ou « l'unité dans la diversité » (Ang, 2012), alors, afin de dépasser cette tension, nous pensons que c'est dans la recherche d'un entre

deux entre universalisme et particularisme que réside la réponse à un bon accueil de la diversité à l'école.

Nous pourrions alors penser que c'est sous l'influence de la loi sur l'école de l'égalité des chances que sont pensés les dispositifs « inclusifs » mis en place. Dans le cas du LM, le dispositif d'accueil des apprenant.es allophones en est l'exemple probant. En lieu et place d'une pleine inclusion et d'une prise en compte de la diversité des profils des apprenant.es, c'est un système de soutien catégorisé qui est mis en place dans un souci d'homogénéisation des groupes d'apprenant.es en fonction de la catégorisation dont ils ont été l'objet. C'est bien là l'un des freins à la première dimension d'un climat scolaire interculturel évoqué par Archambault et al. (2020) et selon nous aussi un frein à l'éducation inclusive.

5.1.2. La valorisation du plurilinguisme, l'unique vitrine de la diversité

Si la question du plurilinguisme est centrale dans la politique éducative, cette dernière est avant tout issue des grandes orientations pédagogiques prônées par l'AEFE. Dans le cadre théorique que nous mobilisons, il semblerait que les EFE et le LM soient plutôt engagés dans l'optique de valoriser les cultures et les langues d'origine de leurs apprenant.es. Cependant d'un point de vue des apprentissages, le plurilinguisme des apprenants semble perçu comme un frein potentiel, ou du moins comme une contrainte pour les enseignant.es. Nous retrouvons cette idée dans le discours de la direction, mais également dans l'englobement des dispositifs *FLS* comme l'un des trois piliers de la démarche inclusive du LM. Si nous avons noté que la valorisation de la richesse de cette différence linguistique est flagrante au LM, nous n'avons pas été en mesure de noter de véritable « emploi de matériel didactique reflétant les cultures des élèves ainsi que la mise en place d'activités pédagogiques valorisant le multilinguisme » (Archambault et al., 2020, p. 121). Nous noterons aussi que c'est uniquement la diversité linguistique qui au centre des dispositifs inclusifs au LM et des innovations pédagogiques inclusives comme le coenseignement. Nous pensons d'ailleurs que c'est parce que seule la gestion du plurilinguisme fait l'objet d'une congruence entre tous les niveaux, de l'injonction aux pratiques effectives que c'est le seul dispositif mis en place et qui fonctionne au LM et qui nous permet de vérifier notre hypothèse 3.

Si la création d'un climat scolaire interculturel et l'une des pistes pour prendre en compte la diversité dans les établissements scolaires. Notre recherche nous a permis d'en explorer d'autres et c'est ce que nous allons maintenant présenter.

5.2. Quelles pistes pour bien accueillir la diversité dans les EFE

?

En partant de notre étude de cas, nous pouvons à présent utiliser les résultats de notre recherche afin de proposer des pistes de travail pour une meilleure prise en compte de la diversité dans les EFE.

- **Vers une philosophie éducative empreinte «d'un humanisme du divers»**
(Abdallah-Preteille , 2009, p. 221)

Cette philosophie renvoie tout d'abord à d'abord prendre en compte l'identité dynamique des êtres humains plutôt que sa seule culture. C'est remettre le principe d'altérité au centre des questions entre Soi et l'Autre. Ce qui nous intéresse particulièrement ici, c'est que comme dans le cas d'un EFE, selon cette théorie, « chaque individu participe à plusieurs univers sociaux et culturels qui sont parfois en contradiction sur le plan des normes » et renvoi le multiculturalisme à une « une gestion mathématique des différences » (Abdallah-Preteille , 2009, p. 223). Et notamment l'idée selon laquelle il faudrait « repenser l'hétérogénéité » non à partir des normes, mais plutôt des « marges, passage de frontière, d'échange [...] » (Abdallah-Preteille , 2009, p. 224) et que « plus aucun individu ne se situe dans un cadre culturel unique et homogène. » (Abdallah-Preteille , 2009, p. 225) ce qui s'applique plutôt au contexte complexe des EFE.

Nous l'avons vu dans ce travail, les protagonistes de l'éducation dans les EFE ont des profils variés et pour notre étude, qui sont tous en situation d'expatriation depuis plus ou moins longtemps, et avec des passages dans d'autres zones géographiques. Cette différence de temporalité entre des acteurs qui viennent d'arriver et d'autres qui sont là depuis plusieurs années s'est ressentie dans nos entretiens et notamment avec ceux des équipes de direction et de leur vision de l'école inclusive et du territoire. Il en ressort une certaine dichotomie qui selon nous nuit à une possible « congruence des intentions » (Gardou, 20006, p.97). Une des voies possibles pour y remédier serait alors selon nous de développer une intelligence territoriale commune.

- **Développer une intelligence territoriale commune**

Basée sur la théorie des intelligences multiples de Gardner (1983 ; 1997), Partoune (2012) propose alors un cadre théorique pour apprécier les critères selon lesquels un groupe d'acteurs développent une intelligence en commun par l'acquisition de compétences collectives.

Nous avons déjà énoncé un de ces critères pour justifier l'utilisation du terme d'*ancrage* par nos enquêtés en voici les autres :

- « Un soutien politique.
- Une grande confiance dans les processus participatifs et une compréhension de ces derniers.
- Les parties prenantes acceptent l'idée de faire partie d'une communauté d'apprentissage.
- Le plaisir, la reconnaissance mutuelle, la connivence entre tous et le souci d'intégrer des « gens silencieux ».
- Un ancrage territorial commun.
- Le souci de la présence des « non humains » sur le territoire. Une mobilisation sur le long terme.
- La capacité de changer de statut et de rapports de force entre acteurs. L'existence d'un réseau important et solidaire.
- Une distance critique partagée et une éthique commune.
- La capacité de chacun de se comporter comme micro-macro-acteur.
- L'existence d'un référentiel-qualité du territoire co-élaboré par un grand nombre d'acteurs différents et soumis à la validation de la population.
- L'existence d'un document qui traduise une vision commune et durable du territoire.
- Une ouverture à l'innovation et à la transversalité de la part des fonctionnaires et des politiques.
- Pédagogie et communication : le souci d'assurer la transmission et l'évolution de l'intelligence commune du territoire construite. » (Partoune, 2012)

En d'autres termes, nous pourrions voir cette intelligence commune comme une façon de prendre en compte la diversité des acteurs et leurs capacités à développer des facultés collectives afin d'inclure l'EFE dans son territoire local. Par ses valeurs collectives, communes de transmission, de solidarité et de transversalité nous rejoignons donc ce cadre théorique avec la philosophie de « l'humanisme du divers » (Abdallah-Preteuille, 2009, p.230o) évoquée plus haut.

En effet, en faisant un détour par la psychologie interculturelle, l'identité de nos enquêté.es est mise à rude épreuve dans leur(s) expérience(s) d'expatriation et suppose une véritable transformation identitaire et produit un phénomène d'interculturalisation. (El Sayed, 2019). Et enfin, dans l'optique de s'ouvrir à l'altérité, pour pouvoir reconnaître qu'ici comme ailleurs l'Autre c'est aussi nous, nous proposons une véritable éducation à l'altérité pour toutes les parties prenantes des EFE, afin d'aller encore plus loin que l'appréhension seule de l'altérité culturelle, car les résultats des études actuelles à ce sujet montrent « des pistes fécondes pour l'éducation inclusive. » (Maignan et al., 2021)

- **Éduquer à l'altérité**

Pour nous, et selon ce que nous avons pu observer et analyser de ce travail de mémoire, la clef de voûte du bon accueil de la diversité réside dans une éducation à l'altérité de toutes les parties prenantes de l'éducation inclusive. Cette éducation à l'altérité, dépasse l'éducation multiculturelle, ou à la tolérance et au respect d'autrui pour aller vers une véritable considération du JE, du Soi de l'Autre en tant qu'autre JE (Abdallah-Preteille, 1997).

En voici les points qui nous paraissent les plus pertinents dans le cadre de notre recherche :

- « Apprendre à objectiver son propre système de référence » (Abdallah-Preteille, 1997, p. 126) afin de se décentrer pour pouvoir rencontrer l'Autre.
- S'ancrer à la fois dans le « conjoncturel et l'universel » (Abdallah-Preteille, 1997, p. 126) et ne pas faire un choix entre les deux, mais plutôt « travailler sur le principe d'oscillation et de variation » (Abdallah-Preteille, 1997, p. 126)
- Adopter une perspective interculturelle afin de ne pas définir les groupes d'individus « en fonction d'a priori ou de catégories sui generis, mais, au contraire, dans un contexte, dans un ici et un maintenant. » (Abdallah-Preteille, 1997, p. 126)
- Prendre conscience que les phénomènes de stéréotypes et de préjugés ne sont pas conscients et objectifs, mais apprendre à connaître les phénomènes psychiques qui les régissent.
- Adopter une éthique de l'altérité qui cesse de considérer l'Autre à travers le prisme du Même et une responsabilité d'autrui plutôt qu'envers autrui. (Abdallah-Preteille, 1997)

6. Conclusion et limites de notre étude

Entamée il y a maintenant deux ans, notre étude s'est donc construite au fur et à mesure des avancées et des progrès qui ont façonné l'apprenti chercheur que nous sommes. En effet, notre premier travail d'étude exploratoire a été le catalyseur de notre questionnement scientifique centré autour de la notion d'inclusivité et nous a amené à questionner des concepts scientifiques de la manière la plus rigoureuse et objective possible. Cette objectivité était selon nous indissociable de la question centrale de recherche que nous avons décidé de traiter dans ce mémoire afin de pouvoir proposer des pistes à la fois théoriques et pratiques pour « bien accueillir la diversité » (UNESCO, 2005/2006) dans l'optique de se développer dans une visée inclusive.

Comme nous l'avons vu tout au long de ce travail, questionner les concepts d'inclusivité et de diversité induit forcément une prise de partie scientifique tant les modèles et les définitions sont pléthores. Nous avons donc choisi au regard de notre cheminement scientifique d'adopter une vision socioanthropologique, laquelle permet de questionner à la fois les dimensions historiques et anthropologiques, mais aussi les contextes sociaux, économiques à travers un point de vue microsociologique (analyse du discours notamment) et enfin transdisciplinaire (Lachance, 2014). Ce cheminement, en plus d'avoir formidablement contribué à notre réflexion scientifique, permet selon nous d'apporter des réponses qui dépassent la situation singulière de notre étude de cas pour aller chercher des pistes plus universelles.

Car si l'entrée dans une visée inclusive est une démarche complexe pour les établissements scolaires qui doivent se transformer afin de répondre aux injonctions et aux réalités logistiques du terrain et si notre étude nous a montré que c'est encore plus vrai pour les EFE du fait de leur double contextualisation. Alors notre protocole de recherche, construit sur le modèle du « chercheur artisan » (Pelletier, 2021, p. 214), bricoleur, a été pensé pour pouvoir être mené sur n'importe quel terrain de recherche, dans n'importe quel contexte. Dans une optique d'amélioration de cette étude et dans la mesure où nous l'avons pensée comme la première étape de développement d'un établissement scolaire dans une visée inclusive, il serait judicieux d'y inclure l'ensemble des acteurs dans et hors l'école. L'enrichissement de notre étude à travers l'observation et des entretiens avec les apprenants, mais également avec les parents et les acteurs extrascolaires serait alors un formidable levier pour entreprendre une recherche-action collaborative.

Notre étude a résolument façonné notre identité de chercheur de la même manière dont nous avons pu voir que l'identité de nos enquêtés a été façonnée à travers leurs expériences de travail et d'expatriation entre autres et dont cette dernière a résolument influencé leurs pratiques

professionnelles. Ainsi, au-delà des recommandations organisationnelles que nous aurions pu faire pour répondre à notre questionnement central de recherche, c'est bien dans cette ouverture de la rencontre/confrontation avec l'Autre que selon nous se situe l'une des pièces maîtresses de la transformation des pratiques et du changement paradigmatique que suppose l'entrée dans une visée inclusive.

En guise de conclusion nous rejoignons l'idée selon laquelle « la rencontre interculturelle n'est pas donnée, mais qu'elle se construit [...] » (Pelletier L. , 2022, p. 70) ce qui amène à ce que « les formats de recherche [soient] réinterrogés [afin d'] accompagner le changement. » (Pelletier L. , 2022, p. 75). Cependant, selon nous, ce changement ne saurait s'opérer sans l'acquisition par les chercheurs citoyens de demain d'une démarche scientifique transdisciplinaire, comme la nôtre, afin de pouvoir appréhender la complexité des processus qui mènent à l'horizon inclusif dans leur globalité, dans la recherche du commun et l'entre deux permanent, entre le singulier et l'universel.

Bibliographie

- Abdallah-Preteuille, M. (2009). Pour un humanisme du divers. Dans S. Tessier, *Familles et institutions : cultures, identités et imaginaires* (pp. 221-230). Erès.
- Abdallah-Preteuille, M. (1997). Pour une éducation à l'altérité. *Revue des Sciences de l'éducation*, 23(1), 123-132.
- Abdallah-Preteuille, M. (2010). La pédagogie interculturelle : entre multiculturalisme et universalisme. *Recherches en Éducation*, 9, 10-17.
- Abdallah-Preteuille, M. (2018). Diversité culturelle et altérité : enjeux sociaux et éducatifs. *La Revue Nouvelle*, 8(8), 37-43.
- Abdallah-Preteuille, M. (2023). *L'éducation interculturelle*. Presses Universitaires de France.
- Abric, J.-C. (2003). L'étude expérimentale des représentations sociales. Dans D. Jodelet, *Les représentations sociales*. Presses universitaires de France.
- Alaoui, D. (2008). Préface. *Revue Européenne d'Ethnographie de l'Éducation*, 6-9.
- Alaoui, D. (2010). Édito — Eduquer et former à l'interculturel : un impératif sociétal. *Recherches en éducation*, 9, 6-9.
- Ang, I. (2012). Dépasser l'unité dans la diversité : pour des identités cosmopolites. *Diogène*(237), 12-27.
- Archambault, I., Mc Andrew, M., Audet, G., Borri-Anadon, C., Hirsch, S., Amiraux, V., & Tardif-Grenier, K. (2020). Vers une conception théorique multidimensionnelle du climat scolaire interculturel. *Alterstice*, 8(2), 117-132.
- Audet, G. (2011). L'interculturel en classe : pour une prise en compte de la spécificité culturelle dans l'intervention. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 46(3), 443-458.

- Bablet, M. (2016). Individualisation ou personnalisation : des étymologies qui devraient amener à fortement distinguer ces notions. *Administration & Éducation*(150), 165-172. <https://doi.org/10.3917/admed.150.0165>
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. Presses Universitaires de France.
- Barry, V. (2021). Approche comparative des représentations de professeurs français et sénégalais sur la prise en compte de la diversité des élèves. *La nouvelle revue — Éducation et société inclusives*, 47-63.
- Bélangier, J., Frangieh, B., Graziani, E., Mérini, C., & Thomazet, S. (2018). L'agir ensemble en contexte d'école inclusive : qu'en dit la littérature scientifique récente ? *Revue des sciences de l'éducation*, 44(1), 138-165. <https://doi.org/10.7202/1054160ar>
- Bélangier, N. (2019). Diversité et minorités au prisme de réformes éducatives. Approche comparative de la "Révolution du bon sens" en Ontario (Canada) et des "Écoles de demain" en Nouvelle-Zélande. *Éducation et sociétés*, 44, 113-129. Récupéré sur <https://doi.org/10.3917/es.044.0113>
- Bélangier, N., & Plante, J. (2013). *Éducation inclusive au Canada : analyse comparative*. Moncton: Laboratoire International sur l'inclusion scolaire.
- Bereni, L., & Jaunait, A. (2009). « Usages de la diversité ». *Raisons politiques*, 5-9.
- Bergeron, L., Rousseau, N., & Leclerc, M. (2011). La pédagogie universelle : au cœur de la planification de l'inclusion scolaire. *Éducation et Francophonie*, 39(2), 87-104.
- Berleson, B. (1952). *Content analysis in communication research*. The Free Press.
- Birnbaum, P. (2004). 8. Entre universalisme et multiculturalisme : le modèle français dans la théorie politique contemporaine. Dans A. Dieckhoff, *La constellation des appartenances. Nationalisme, libéralisme et pluralisme*. (pp. 255-280). Presses de Sciences-Po.
- Bromme, R. (1989). The «collective student» as the cognitive reference point of teachers' thinking about their students in the classroom. Dans J. Lowyck , & C. Clark, *Teacher*

- thinking and professional action: Studia paedagogica n° 9* (pp. 209-222). Leuven University Press.
- Broqua, C. (2020). Observation ethnographique. Dans O. Filleule, *Dictionnaire des mouvements sociaux: 2e édition mise à jour et augmentée* (pp. 410-416). Presses de Sciences Po.
- Bunch, G. (1994). Canadian perspectives on inclusive education from there to here : the passage to inclusive education. *Exceptionality Education Canada*, 4(3 & 4), 19-35.
- Combessie, J. (2007). II. L'entretien semi-directif. Dans J.-C. Combessie, *La méthode en sociologie* (pp. 24-32). La Découverte.
- Connac, S. (2021). Pour différencier : individualiser ou personnaliser ? *Éducation et socialisation*, 59, 1-18.
- Conseil de l'Europe. (2008). *Livre blanc sur le dialogue interculturel*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Dacheux, J.-P. (1986). Pédagogie différenciée et pratiques interculturelles. *Raison Présente*(79), 61-66.
- De Chambrier, A., & Dierendonck, C. (2022). Vers l'implémentation du modèle de Réponse à l'Intervention dans les systèmes éducatifs d'Europe francophone ?. *L'Année psychologique*(122), 301-337.
- Dessus, P. (2007). Systèmes d'observation de classes et prise en compte de la complexité des événements scolaires. *Carrefours de l'Éducation*(23), 110-117.
<https://doi.org/10.3917/cdle.023.0103>
- Dobbin, F. (2009). Inventing Equal Opportunity. Dans F. Dobbin, *Inventing Equal Opportunity* (pp. 8-10). Princeton University Press.
- Duboscq, J., & Clot, Y. (2010). L'autoconfrontation croisée comme instrument d'action au travers du dialogue : objets, adresses et gestes renouvelés. *Revue d'Anthropologie des connaissances*, 4(2), 255-286.

- Duru-Bellat, M. (2011). *La diversité : esquisse de critique sociologique*. Paris: Observatoire sociologique du changement.
- Duru-Bellat, M., Farges, G., & Van Zanten, A. (2022). Chapitre 4. L'école entre l'espace local et l'espace national. Dans M. Duru-Bellat, G. Farges, & A. Van Zanten, *Sociologie de l'école* (pp. 89-115). Armand Colin. <https://doi-org.bibelec.univ-lyon2.fr/10.3917/arco.duru.2022.01.0089>
- El Sayed, V. (2019). « Interculturation et appréhension de la différence culturelle dans des environnements pluriculturels et/ou interculturels ». *Bulletin de psychologie*, 564(6), 491-494.
- Falzon, P. (2005). Ergonomics, knowledge development and the design of enabling environments. *Proceedings of the Humanizing Work and Work Environment HWWE'2005 Conference*. Inde.
- Fortier, M.-P. (2014). Inclusion and behavioural difficulties in secondary schools : representations and practices. Massey University.
- Fortier, M.-P., Noël, I., Ramel, S., & 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*, 1(44), 12-39.
- Fourer, G. (2006). Chapitre 6. Le pluralisme, sa pertinence et ses ambiguïtés. Dans G. Fourer, *Éduquer: Enseignants, élèves, écoles, éthiques, sociétés* (pp. 177-205). De Boeck Supérieur.
- Fraisse, P. (1982). L'unité dans la diversité. Dans P. Fraisse, *Psychologie de demain* (pp. 9-24). Presses Universitaires de France. <https://doi-org.bibelec.univ-lyon2.fr/10.3917/puf.frais.1982.01.0009>
- Fresne, R. (1994). *La pédagogie différenciée : mode d'emploi*. Nathan.
- Friedberg, E. (1993). *Le Pouvoir et la Règle. Dynamiques de l'action organisée*. Seuil.
- Friend, M., & Cook, L. (2007). *Co-teaching. Interactions : collaboration skills for professionals*. Pearson.

- Gardner, H. (1997). *Les formes d'intelligence*. (Mourlon, J-P., Taussig, S. trad.). Odile Jacob
- Gardou, C. (2006). Mettre en oeuvre l'inclusion scolaire, les voies de la mutation. *Reliance*, 4(22), 91-98.
- Gardou, C. (2012). L'exclusivité de la norme, c'est personne ; la diversité, c'est tout le monde. Dans C. Gardou, *La société inclusive, parlons-en : Il n'y a pas de vie minuscule*. Érès.
- Gardou, C. (2014). Quels fondements et enjeux du mouvement inclusif ? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 1(65), 11-20.
- Grandjean, G., & Piet, G. (2012). L'école : lieu de polémiques, lieu de socialisation. Dans G. Grandjean, *Polémiques à l'école: Perspectives internationales sur le lien social* (pp. 9-16). Armand Colin. <https://doi-org.bibelec.univ-lyon2.fr/10.3917/arco.grand.2012.01.0009>
- Granger, G. (1967). *Pensée formelle et sciences de l'homme*. Aubier-Montaigne.
- Guillaumin, C. (1985). Sur la notion de minorité. *L'Homme et la société*(77-78), 101-109.
- Guimelli, C. (2005). *Le modèle des Schèmes Cognitifs de Base (SCB) : méthodes et applications*. (J.-C. Abric, Éd.) Érès.
- Habermas, J. (2008). *Entre naturalisme et religion. Les défis de la démocratie*. Gallimard.
- Hamel, J. (1997). La socioanthropologie, un nouveau lien entre la sociologie et l'anthropologie. *Socio-anthropologie*, 1(1), 1-16. <https://doi.org/10.4000/socio-anthropologie.73>
- Herreros, G. (2008). 1. La sociologie et les organisations : quelques repères. Dans G. Herreros, *Au-delà de la sociologie des organisations: Sciences sociales et intervention* (pp. 33-68). Érès.
- Hofer, M. (1981). Die Schülerspezifität in Einstellungen und Verhaltensweisen des Lehrers. Dans M. Haidl, *Lehrerpersönlichkeit und Lehrerrolle im sozial-integrativen Unterricht* (pp. 58-82). Lurz.

- Jacquier, C. (2011). Qu'est-ce qu'une communauté ? En quoi cette notion peut-elle être utile aujourd'hui? *Vie Sociale*(2), 33-48.
- Karina, J. (2000). La gestion de la diversité : caractéristiques et implantation. *Interactions*, 233-261.
- Kennel, S., Guillon, S., Caublot, M., & Rohmer, O. (2021). La pédagogie inclusive : représentations et pratiques des enseignants à l'université. *La nouvelle revue — Éducation et société inclusives*, 3-4(89-90), 23-45.
- Kymlicka, W. (2002). *Contemporary Political Philosophy*. Oxford University Press.
- Kymlicka, W. (2013). I. La critique essentialiste du multiculturalisme : théorie, politiques et ethos. Dans S. G. Latour, *Le multiculturalisme a-t-il un avenir* (pp. 27-75). Hermann.
- Labelle, M. (2015). Multiculturalisme, interculturalisme, antiracisme : le traitement de l'altérité. *Revue européenne des migrations internationales*, 31(2), 31-53.
- Lachance, J. (2014). 8. L'approche socioanthropologique en cinq étapes. Dans T. Goguel d'Allondans, & J. Lachance, *Étudier les ados: Manuel* (pp. 73-78). Presses de l'EHESP.
- Laflotte, L., Mossaz, A., Aliprandi, M.-L., & Wanlin, P. (2017). Varia Catégorisation des apprenants: une étude de la structure interne des cognitions des enseignants sur les élèves. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 39(1), 147-169.
- Lantheaume, F. (2011). La prise en compte de la diversité : émergence d'un nouveau cadre normatif ? *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*(26), 117-132.
- Lejeune, F. (2012). Serge Tisseron, Rêver, fantasmer, virtualiser. Du virtuel psychique au virtuel numérique. *Questions de communication*(22), 379-381.
- Lipianski, E.-M. (1998). L'identité personnelle. Dans J.-C. Ruano-Borbalan, *L'Identité*. Édition Sciences Humaines.

- Maignan, M.— O., Audet, G., & Conus, X. (2021). Édito — L'éducation inclusive en contexte de diversité ethnoculturelle : comprendre les processus d'exclusion pour agir sur le terrain de l'école. *Recherches en éducation*, 44, 2-15.
- Martine, N. (2013). L'enseignement français à l'étranger, une exception éducative : aspects contradictoires de la mondialisation. *Spirale — Revue de recherche en éducation*, 51, 167-180.
- Morand, H. (2022). *Travail Exploratoire de Recherche*. Non-publié
- Moliner, P., & Guimelli, C. (2015). *Les représentations sociales*. Presses universitaires de Grenoble.
- Noepfel, M., & Goulet, C. (2019). Évolution des représentations sur l'inclusion et formation continue des enseignants. *La nouvelle revue — Éducation et société inclusives*, 3(87), 129-147.
- Osbeck, L., Moghaddam, F., & Perreault, S. (1997). "Similarity and attraction among majority and minority groups in a multicultural context". *International Journal of Intercultural Relations*, 113-123.
- Paquot, T. (2011). Qu'est-ce qu'un « territoire » ? *Vie Sociale*, 2(2), 23-32.
- Partoune, C. (2012). Habiter : l'ancrage territorial comme support d'éducation à l'environnemental. *Éducation Relative à l'Environnement*, 10, 1-17.
- Pelletier, L. (2021). De la méthodologie expérimentale à la recherche interventionniste. Contribution à une approche socioanthropologique de l'école et de la société inclusives.. *Note de synthèse, 1*. Université de la Réunion
- Pelletier, L. (2021). Le concept d'inclusion et ses défis. *Ressources*, 22, 10-29.
- Pelletier, L. (2022). Chapitre 4. L'inclusion scolaire, un nouveau territoire entre mythe et finalité. Dans G. Suau, *Éducation inclusive, accessibilité et territoire(s): Recherches en éducation* (pp. 61-76). Champ social.
<https://doi.org/10.3917/chaso.suau.2022.01.0061>

- Pelletier, L., & Thomazet, S. (2019). Présentation du dossier. *La nouvelle revue — Éducation et société inclusives*, 85, 12-18.
- Pilote, A., & Magnan, M.-O. (2008). L'école de la minorité francophone : une institution à l'épreuve des acteurs. Dans J.-Y. Thériault, A. Gilbert, & L. Cardinal, *L'espace francophone en milieu minoritaire au Canada : nouveaux enjeux, nouvelles mobilisations*, (pp. 275-310). Fides.
- Piot, T. (2012). Deuxième partie : Croiser des approches méthodologiques. Dans T. Piot, *Observer les pratiques enseignantes* (pp. 111-127). L'Harmattan.
- Plivard, I. (2012). Chapitre 4. Les relations interpersonnelles et intergroupes. Dans I. Plivard, *Mini manuel de Psychologie sociale* (pp. 125-190). Dunod.
- Potvin, M. (2014). Diversité ethnique et éducation inclusive : fondements et perspectives. *Éducation et Sociétés*, 1(33), 185-202.
- Prud'homme, L., Vienneau, R., Ramel, S., & Rousseau, N. (2011). La légitimité de la diversité en éducation: réflexion sur l'inclusion. *Éducation et Francophonie*, 39(2), 6-22.
- Ramel, S. (2022). Mise en œuvre de politiques inclusives : Quelles réalités locales ? *A.N.A.E*(177), 212-222.
- Ramel, S., Vienneau, R., Pieri, M., & Airnaz, P. (2016). Des injonctions internationales aux législations nationales et locales. Dans L. Prud'Homme, R. Vienneau, H. Duchesne, & P. Bonvin, *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (pp. 39-52). De Boeck Supérieur.
- Rebetez, F., & Ramel, S. (2022). Développer son école dans une visée inclusive : le leadership inclusif. *Revue Suisse De pédagogie spécialisée*, 12(3), 46–52. Consulté le 25 Mai 2023 <https://ojs.szh.ch/revue/article/view/1084>
- Rose, D., & Meyer, A. (2002). *Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning*. Association for Supervision and Curriculum Development.

- Salvador, J. (2005). La « socio-anthropologie » : champ, paradigme ou discipline ? . *Bulletin de méthodologie sociologique*, 87, 61-79.
- Samuels, M. (2022). Introduction. Les ambivalences de l'universalisme français. Dans O. Cyran, *Le droit à la différence: L'universalisme français et les juifs* (pp. 5-33). La Découverte.
- Sanchez-Mazas, M., Mechi, A., & Buchs, C. (2021). Apports de la psychologie sociale à une formation des enseignants en contexte de diversité. Dans F. Lorcerie, *Éducation et Diversité* (pp. 219-233). Presses Universitaires de Rennes.
- Savidan, P. (2022). « Chapitre III. Politique des identités », Dans P. Savidan, *Le multiculturalisme* (pp. 73-89). Presses Universitaires de France.
- Stewart, I., & Fraïssé, C. (2009). Les schèmes cognitifs de base : un modèle pour étudier les représentations sociales. Dans M.-L. Rouquette, *La pensée sociale* (pp. 99-119). Erès.
- Theureau, J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action ». *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4(2), 287-322.
- Tremblay, P. (2015). Le coenseignement et l'inclusion scolaire: Pertinence et pratiques enseignantes. *CNAM 2015 — Coopérer*. CNAM.
- Vienneau, R. (2002). Pédagogie de l'inclusion : fondements, définition, défis et perspectives. *Éducation et Francophonie*, 30(2), 257-286.

Sitographie

- AEFE. (2023). *Observatoire pour les élèves à besoins éducatifs particuliers*, Consulté le 22 Janvier 2023 <https://www.aefe.fr/scolarité/ecole-inclusive/observatoire-pour-les-eleves-besoins-educatifs-particuliers#rub0>
- AEFE. (2023). *Rapport d'activité 2021-2022*. AEFE. Consulté le 28 Janvier 2023 de, <https://www.calameo.com/read/003138381b260661b66dd>
- AEFE, *Convention LFT-AEFE*. Ambassade de France à Ottawa, LM. (2020, Novembre 24). Consulté le 13 Janvier 2023 sur <https://www.lft.ca/sites/default/files/pdfs/Convention-LFT-AEFE-2021-signé--e-1.pdf>
- CAST. (2023). *UDL and Assesment*. Consulté le 24 Mars 2023: http://udloncampus.cast.org/page/assessment_udl#.Wxf88C97TuA
- Granger, N. (2023, Mai 30). *Le coenseignement, un dispositif favorable à l'école inclusive*. Consulté le 12 Avril 2023 de, https://www.versunecoleinclusive.fr/wp-content/uploads/2023/01/coenseignement_nancygranger.pdf
- Leblanc, S. (2023, Juin 6). *L'autoconfrontation pour accéder aux aspects implicites: analyse de l'activité d'un enseignant pour mettre les élèves au travail Lire et imprimer les analyses*. Consulté le 22 Avril 2023 de, https://www.reseau-canope.fr/bsd/fichiers/docAssoc/b025_t01.pdf
- Lycée Molière. (2023, Mai). *Vision, Mission et approche pédagogique*. Consulté le 16 Mai 2023 de, <https://www.lft.ca/fr/vision-mission-et-approche-pedagogique>

Ministère de l'Éducation Nationale. (2019). Loi n° 2019-791. Dans *Code de l'Éducation*.

Légifrance. Consulté le 25 Janvier 2023 de,

<https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000038829065/>.

Ministère de l'Éducation Nationale. (2021). Article L111-2. Dans *Code de l'Éducation*.

Légifrance. Consulté le 25 Janvier 2023 de,

https://www.legifrance.gouv.fr/codes/section_lc/LEGITEXT000006071191/LEGISCTA000006166558?init=true&page=1&query=Article+L111-2+-+Code+de+l%27éducation&searchField=ALL&tab_selection=all&anchor=LEGIARTI000043974677#LEGIARTI000043974677

Ministère de l'Éducation Nationale. (2021). *Loi n° 2021-1109*. Consulté le 25 janvier 2023

de,

https://www.legifrance.gouv.fr/codes/section_lc/LEGITEXT000006071191/LEGISCTA000006166558?init=true&page=1&query=L111-1+education&searchField=ALL&tab_selection=all&anchor=LEGIARTI000043982767#LEGIARTI000043982767.

Ministère de l'Éducation Nationale. (2021, Mai). *Qualinclus, un guide d'auto-évaluation pour une école inclusive*. Consulté le 17 Février 2023 de,

<https://eduscol.education.fr/document/1086/download?attachment>

Ministère de l'Éducation Nationale. (2022). Article L452-2. Dans *Code de l'éducation*.

Légifrance. Consulté le 25 Janvier 2023 de,

https://www.legifrance.gouv.fr/codes/article_lc/LEGIARTI000045272593/2022-03-02.

Ministère de l'Éducation et des Sciences espagnol. (1994). Déclaration de Salamanque. *World Conference on Special Needs Education: Access and Quality*, Consulté le 14 Janvier 2023 de, https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_fre

Ministère de l'Éducation Ontarien. (2023). *Loi sur l'éducation : Législation et notes Politique/Programmes relatives à l'éducation de l'enfance en difficulté* Consulté le 20 Février 2023 de, <https://www.ontario.ca/fr/document/education-de-lenfance-en-difficulte-en-ontario-guide-de-politiques-et-de-ressources-pour-8>

Ministère de l'Éducation Ontarien. (2023). *Curriculum ontarien : Considérations concernant la planification du programme*. Consulté le 20 Février 2023 de, <https://www.dcp.edu.gov.on.ca/fr/planification/considerations-concernant-la-planification-du-programme/droits-de-la-personne-equite-et-education-inclusive>

Ministère Ontarien de l'Éducation. (2013). *Politique/Programmes Note 119* Consulté le 20 Février 2023 de, <https://www.ontario.ca/fr/document/education-en-ontario-directives-en-matiere-de-politiques-et-de-programmes/politiqueprogrammes-note-119>

Ministère Ontarien de l'Éducation. (2014). *Équité et éducation inclusive dans les écoles de l'Ontario — Lignes directrices pour l'élaboration et la mise en œuvre de politiques — Comment tirer parti de la diversité*. Consulté le 20 Février 2023 de, <https://files.ontario.ca/edu-equity-inclusive-education-guidelines-policy-2014-fr-2022-01-13.pdf>

Ministère Ontarien de l'Éducation. (2017). *Plan d'action ontarien pour l'équité en matière d'éducation*. Consulté le 20 Février 2023 de, <https://files.ontario.ca/edu-2/edu-Ontario-Education-Equity-Action-Plan-fr-2021-08-04.pdf>

UNESCO. (2005/2006). *Principes directeurs pour l'inclusion: assurer l'accès à l'éducation pour tous*. Consulté le 2 Mars 2023 de,

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224_fre

UNESCO. (2017). *Comprendre l'Objectif de développement durable 4: Education 2030, guide*. Consulté le 2 Mars 2023 de,

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246300_fre

UNESCO. (2019). Engagement de Cali envers l'équité et l'inclusion dans l'éducation. *Forum International sur l'inclusion et l'équité en éducation* Consulté le 2 Mars 2023 de,

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370910_fre

Table des annexes

Annexe 1 : Projet d'établissement LM 2023-2028	108
Annexe 2 : Grille d'entretien TER	109
Annexe 3 : Grille d'entretien Direction.....	110
Annexe 4 : Différents types de coenseignement	111
Annexe 5 : Grille d'observation	112
Annexe 6 : Charte de conduite d'EAC	113
Annexe 7 : Formulaire de consentement.....	116
Annexe 8 : Grille d'entretien d'EAC	118

Annexe 1 : Projet d'établissement LM 2023-2028

- **Un école inclusive dans sa double mission :**
 - accompagnement des élèves à besoins éducatifs et pédagogiques particuliers (EBEP)
 - Développement de la mission DEIB : **Diversité - Équité - Inclusion** - Appartenance
- un contexte international permettant **l'ouverture multiculturelle** (dimension intégrative du plurilinguisme) et l'accompagnement à une orientation mondiale.

Notre mission

De la toute petite section de maternelle au Baccalauréat, le LM offre une éducation d'excellence en français à **une jeunesse plurilingue qui s'épanouit dans sa diversité**. Nous donnons des clés à nos élèves pour devenir les penseurs altruistes et les acteurs innovants d'un monde en constante évolution.

Notre vision

Le LM aspire à être une école inclusive et innovante alliant la rigueur d'une éducation française à la **richesse du multiculturalisme canadien**. Nous croyons en une éducation holistique et plurilingue soutenue par une communauté solidaire et visionnaire.

Nos valeurs

Humanisme - Esprit critique - Responsabilité - Curiosité - Excellence de chacun





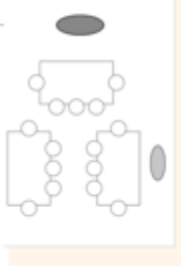

Annexe 2 : Grille d'entretien TER

Thèmes	Question Principale	Sous-questions	Clarification
1. Inclusion (Registre descriptif)	Est-ce que tu peux nous donner ta définition de l'inclusion au sens large ?	As-tu suivi une formation sur le sujet ?	
2. École inclusive (registre descriptif)	Selon toi quelles sont les caractéristiques de l'école inclusive ?	Sur quels principes te bases-tu ? Quel est son but ?	
3. Prescrit (Registre prescriptif)	Comment peut-on mettre en place l'école inclusive ?	Quels outils peut-on utiliser ? Peut-on la mettre en place seul ? Quelles ressources ?	Tu peux m'en dire un peu plus ?
4. Position Personnel le (Registre évaluatif)	Quels jugements portes-tu sur l'école inclusive ?	Est-ce que l'école inclusive est réalisable ?	Reformulation

Annexe 3 : Grille d'entretien Direction

Thèmes	Question Principale	Sous-questions	Clarification
1. Contexte	Pouvez-vous vous présenter et présenter votre école ?	C'est quoi être une école française à l'étranger ?	Axer la conversation sur l'articulation contexte local et global
2. Inclusion	En quelques mots, est-ce que vous pouvez définir l'inclusion scolaire ?	Quel cadre théorique — pratique ?	Qu'est-ce que ça convoque chez vous ? Quels sentiments ? Quelle importance ?
3. Visée inclusive	Pour vous qu'est-ce que signifie être dans une visée inclusive ?	Quels principes ? Quelles valeurs ? Quels acteurs ? Quels outils ? Comment faire ? Un exemple d'action ?	Reformulation Précisions Distinction EBEP et DEI ?
4. Diversité	Que représente la diversité pour votre école ?	Quelle forme ? Quels liens avec l'école inclusive ? Comment bien l'accueillir ? Quelles actions ?	Définition de la diversité. Articuler entre les actions hors classes et en classe
5. Défis	Quels défis votre école doit-elle relever pour se développer dans une visée inclusive ?	Quelle est votre position en tant que directrice ? Comment s'articule la collaboration entre les acteurs ?	Tenter de percevoir comment circule l'injonction ou le conseil entre acteurs

Annexe 4 : Différents types de coenseignement

CONFIGURATIONS	DESCRIPTION	CONFIGURATIONS	DESCRIPTION	CONFIGURATIONS	DESCRIPTION
<p>Enseignement ALTERNATIF</p> 	<ul style="list-style-type: none"> » L'enseignante ou l'enseignant-ressource et l'enseignante ou l'enseignant titulaire se partagent la responsabilité de la planification, de l'enseignement et de la gestion du groupe. » La majorité des élèves restent en grand groupe, alors que certains élèves travaillent dans un petit groupe de préapprentissage, de réenseignement, de remédiation ou d'autre enseignement individualisé. 	<p>Enseignement PARALLÈLE</p> 	<ul style="list-style-type: none"> » L'enseignante ou l'enseignant-ressource et l'enseignante ou l'enseignant titulaire divisent la classe en deux groupes égaux. » Ils partagent la responsabilité de la planification, de l'enseignement et de la gestion du groupe. » Le contenu couvert est différent, des activités d'enseignement différenciées sont proposées selon les besoins du groupe d'élèves. 	<p>Un enseigne/ L'autre OBSERVE</p> 	<ul style="list-style-type: none"> » L'enseignante ou l'enseignant titulaire planifie et prend l'activité en charge. Pendant ce temps, l'enseignante ou enseignant-ressource observe à l'aide d'une grille les comportements et les attitudes des élèves au regard de la situation d'enseignement-apprentissage. » L'observation peut concerner les interactions avec l'enseignante ou l'enseignant titulaire. » Selon les besoins, les rôles peuvent être inversés.
<p>Enseignement PARTAGÉ</p> 	<ul style="list-style-type: none"> » L'enseignante ou l'enseignant-ressource et l'enseignante ou l'enseignant titulaire se partagent la responsabilité de la planification, de l'enseignement et de la gestion du groupe. » Ils échangent leurs rôles de manière fréquente et indifférenciée. 	<p>Enseignement EN ATELIERS</p> 	<ul style="list-style-type: none"> » L'enseignante ou l'enseignant-ressource et l'enseignante ou l'enseignant titulaire se partagent la responsabilité de la planification, de l'enseignement ainsi que la gestion du groupe. » Les élèves passent d'un atelier à l'autre selon un parcours prédéterminé. » Les deux enseignantes ou enseignants animent un atelier et/ou gèrent le groupe. 	<p>Un enseigne/ L'autre SOUTIENT</p> 	<ul style="list-style-type: none"> » L'enseignante ou l'enseignant titulaire planifie et prend l'activité en charge tandis que l'enseignante ou l'enseignant-ressource fournit, aux élèves ciblés, les adaptations et autres formes de soutien, selon leurs besoins. Ils se partagent la gestion du groupe.

Source : Granger, N. (2023, Mai 30). Récupéré sur Vers une école inclusive: https://www.versunecoleinclusive.fr/wp-content/uploads/2023/01/coenseignement_nancygranger.pdf

Annexe 5 : Grille d'observation

WG WIG #1	W! 1 1 2	Wh ? "..."	Y/N/H
D	2	0:05'	N
D	1	0:06'	N
D	2	0:08' "des amis"	Y-
D	1	0:09	N
D	1+2	0:09 "de amis"	Y
D	1	0:09	Y -> langue et ble.
WG	1	0:09	
H	2	0:10 reformulé	
WG	1	- reformulé	
H	2	0:10 rémot et asphes	
WG	1	0:12 -	cultural -
WG	2	0:13 - organisat.	Y - flexible - diff.
WG	2	0:14	Y - style.
D	2	0:14	Activité plurilingue.
WG	2	0:15	
WIG	①+②	0:18 reformulé	
WIG	②+①	0:18	
WG	②	0:20 correction	
WG	②+②	0:24	langue et ble
WG	①	0:25	Intercultural
D	②	0:26	reformulé par style de
WG	②	0:27	objectif au tableau
WIG	②	0:28	
	②	0:30	

1:M 2:S elastic chair vari direct

WG	Wh	what	Y/N/H
WG	②	0:36	N
WG	②	0:37	N
WG	①	0:40	N
H	②	0:41	Y - au tableau
WG	②	0:46	N
D	1+2	0:49	N
D	1+2		

Charte de conduite d'un entretien d'autoconfrontation

Document réalisé par Hélène Crocé-Spinelli avec la collaboration de Liliane Pelletier et Marc Guignard dans le cadre du projet de recherche GestProPlex – Mars 2023

1. Cadre contractuel de l'entretien

(cf. Leblanc & Ria <https://docplayer.fr/8658368-Autoconfrontation-et-analyse-de-l-activite-seminaire-ed-geneve-s-leblanc-l-ria.html>)

7 principes fondamentaux

1. Connaissance par le participant des objectifs de l'entretien et adhésion
2. Accord sur les conditions pratiques (lieu, moment, durée...)
3. Acceptation du principe de l'enregistrement de l'entretien d'autoconfrontation (mais non obligatoire)
4. Garantie d'anonymat
5. Garantie du contrôle de l'acteur sur l'utilisation et de la diffusion du contenu de l'entretien (rappel de l'éthique de l'entretien)
6. Connaissance mutuelle et confiance personnelle
7. Renégociation possible du cadre contractuel (une participation volontaire à laquelle on peut mettre fin)

2. Objectifs de l'entretien

But de l'entretien d'autoconfrontation :

(cf. Texte de Serge Leblanc. https://www.reseau-canope.fr/bsd/fichiers/docAssoc/b025_t01.pdf)

« **Documenter les aspects invisibles de l'activité à partir d'une « remise en situation dynamique** » face à un enregistrement vidéo de son travail. Faire revivre la situation passée pour **appréhender l'expérience vécue qui est en partie inconsciente** mais conscientisable sous certaines conditions... »

En accédant lors de la confrontation à l'enregistrement vidéo, aux aspects significatifs pour l'acteur, « **aux pensées de l'enseignant** quand il a agi, à **ses préoccupations**, à **ses focalisations**, à **ses émotions** et à **ses interprétations dans l'action** » afin que « l'on appréhende toute la complexité de la situation et les significations des façons de faire de l'enseignant ».

Ses principes généraux

(cf. Texte de Serge Leblanc. https://www.reseau-canope.fr/bsd/fichiers/docAssoc/b025_t01.pdf)

- « Se rapporter à **des actions effectives**, clairement **spécifiées et contextualisées**, **situées** ».
- « **Faire décrire l'action** pour documenter l'épaisseur de l'expérience (et non pas l'analyser ou l'expliquer ». On doit éviter la question « pourquoi »).
- « **Appréhender l'action familière comme étrange** pour découvrir du nouveau, des aspects cachés et parfois contre-intuitifs ».

3. Déroulement de l'entretien d'autoconfrontation

3.1. Cadrage préalable de l'entretien d'autoconfrontation

Confronter un acteur à un enregistrement vidéo, à des traces de son activité.

Condition requise comme préalable :

Suspension momentanée du jugement des différents acteurs et appel à la description pour comprendre l'activité.

Quelques propositions de présentation de ces préalables que nous utilisons à chaque début d'entretien d'autoconfrontation : *Il n'est pas facile d'être confronté à son image, toutes les recherches s'accordent sur cela. En l'occurrence, comme tu le sais, il ne s'agit aucunement d'évaluer ta pratique mais de la comprendre. Les travaux en analyse de l'activité ont pu montrer que tant l'observateur que l'acteur, tous deux sont en partie « aveugles » !*

L'acteur ne conscientise pas dans l'action tout ce qu'il fait et dit, mais en même temps tout ce qui est fait et ce qui est dit relève à ce moment-là d'une intentionnalité de l'acteur.

Et l'observateur n'a pas accès à ce que pense l'acteur, à ce qu'éprouve l'acteur à ce moment-là.

Présentation du déroulement et consignes

Prise de parole de l'enseignant pour une présentation de l'extrait ou des extraits sélectionnés

Présentation du déroulement

Proposition de formulations : *Ainsi, on va regarder ensemble ces extraits vidéos, et ce qui est important c'est de comprendre ce que tu fais et ce que tu dis à ce moment-là sans aucune forme d'évaluation ou de jugement. On cherche à comprendre ton agir et comment tu t'y prends et ce que tu fais dans cette situation avec vos élèves. Ce que je te demanderais est donc de décrire ce que tu te vois faire et dire à ces moments précis.*

Rappel du contexte de la séance et de l'extrait

Proposition de formulations : *Peut-être avant pourrais-tu me rappeler préalablement le contexte de cette séance, le nombre d'élèves, et ce sur quoi porte la séance.*

Peut-être pourrais-tu resituer l'extrait dans la séance ?

Proposition de formulations : *Donc nous allons visionner ensemble cet extrait et je me permettrais de mettre sur pause la vidéo afin que tu me décrives ce que tu fais à ce moment-là. Dès que tu le souhaites, tu pourras toi-même arrêter le défilement de la vidéo pour documenter des moments significatifs, des moments sur lesquels tu as envie de réagir, des moments que tu souhaites documenter.*

3.2 Déroulé du visionnement, confrontation aux traces de l'activité et questionnements

Dérouler le visionnement puis mettre en pause / poser une question d'appel à la description (au début c'est l'interviewer qui arrête le déroulement de la vidéo, mais très vite l'enseignant auto confronté prend la main sur l'arrêt sur image) (pour les questions cf. ci-dessous)

Guide de l'entretien d'autoconfrontation : (quelques questions)

(Issues de notre réunion du 24 janvier et de notre lecture du texte de Serge Leblanc. https://www.reseau-canope.fr/bsd/fichiers/docAssoc/b025_t01.pdf, complétées de la lecture de <https://docplayer.fr/8658368-Autoconfrontation-et-analyse-de-l-activite-seminaire-ed-geneve-s-leblanc-l-ria.html>)

Description factuelle

- « A ce moment-là peux-tu me décrire ce que tu fais ? »
- (Pour débiter, l'interviewer peut prendre en charge la description factuelle de ce qu'il voit et s'interrompt pour laisser l'autre compléter) Là, à ce moment-là je te vois faire ...

- *Là, à ce moment-là je t'entends dire... (l'interviewer prend en charge reprise des dire de l'enseignant dans la vidéo et s'interrompt pour laisser l'autre compléter) ...*

Description des dimensions cognitives

- *« A ce moment-là, qu'est-ce qui se passe pour toi ? »*
- *« A ce moment-là qu'est-ce que tu te dis ? Quelles sont tes préoccupations ? »*
- *« A ce moment-là, à quoi tu prêtes attention, sur quoi te focalises tu ? Qu'est-ce que tu prends en compte dans la situation ? A quoi t'intéresses-tu ? »*

Description des dimensions affectives

- *« A ce moment-là, qu'est-ce que tu ressens ? qu'est-ce que tu éprouves ? comment vis-tu cela ? »*

Description des dimensions historiques

- *Et ce que tu fais à ce moment-là, d'où cela te vient ?*
- *« Qu'est-ce qui t'a conduit à agir ainsi ? »*

Éclairage du style de l'enseignant dans cette situation dans son lien avec le genre du métier

- *« Certains dans une situation semblable pourrait agir ainsi mais toi tu as choisi ... »*
(appel au genre du métier pour faire préciser le style ! mais attention ce type de question ne doit être porteur d'aucune trace de jugement)

Bilan sur l'expérience de l'autoconfrontation

- A l'issue de l'entretien : *Comment as-tu vécu cet entretien d'autoconfrontation ?*



FORMULAIRE DE CONSENTEMENT
Enseignant

AUTORISATION D'ENREGISTREMENT VIDEONUMÉRIQUE

Mémoire de Master 2 MIFEF

L'éducation inclusive dans un établissement français à l'étranger : du dire au faire

**Entretien d'auto-confrontation, enregistrement audio et
extraits d'enregistrements vidéo de situations d'enseignement
à destination des acteur.e.s de l'auto-confrontation**

Porteurs du projet : Hugo Morand (Dir : Liliane Pelletier)

BUT GÉNÉRAL DU PROJET

Vous êtes invité(e) à prendre part à une recherche portant sur la question des processus qui mènent un établissement scolaire à adopter une démarche inclusive.

Cette recherche consiste à apporter des éléments de réponses afin d'appréhender ces processus. Le but est de mettre en regard les pratiques effectives en classes avec les réponses apportées par la direction de l'établissement lors d'entretiens préalables.

Pour cela, nous effectuons d'abord une observation instrumentée (e.g filmée) en classe puis un entretien d'auto-confrontation croisées avec les deux enseignant.es observé.es.

PROCÉDURE :

Un enquêteur.trice sera présent.e le **Jeudi 23 mars 2023 de 12h30 à 14h00 pour l'observation.**

L'entretien d'autoconfrontation aura lieu à une date ultérieure dont nous conviendrons ensemble. Ce qui nous intéresse dans cet entretien d'autoconfrontation, c'est d'échanger avec vous à partir d'éléments significatifs de la séance filmée. Si vous en êtes d'accord, votre voix sera enregistrée tout au long des échanges.



AVANTAGES et RISQUES

Votre participation contribuera à l'avancement des connaissances sur la résolution de tâches complexes ainsi que sur les gestes professionnels qui soutiennent l'adoption d'une éducation inclusive. Il n'y a pas de risque d'inconfort important associé à votre participation. Il est entendu cependant si vous sentiez un quelconque inconfort, vous pourrez demander à suspendre votre participation au projet.

CONFIDENTIALITÉ

Il est entendu que les renseignements recueillis lors de l'étude sont confidentiels et que seuls les membres de l'équipe de recherche auront accès à votre enregistrement. L'ensemble du matériel de recherche (audio et vidéo) ainsi que votre formulaire de consentement seront conservés même pour la durée totale du projet de recherche et ne seront pas diffusés à quiconque sans votre accord préalable.

PARTICIPATION VOLONTAIRE

Votre participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que vous acceptez de participer au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure et que par ailleurs vous êtes libre de mettre fin à votre participation en tout temps au cours de cette recherche. Dans ce cas et à votre demande, les renseignements vous concernant seront détruits lorsqu'ils n'impliquent pas une seconde personne dans l'interaction.

REMERCIEMENTS

Cette recherche est collaborative. Votre contribution est essentielle pour la réalisation du projet. Nous tenons donc à vous en remercier chaleureusement.

1 Annexe 8 : Grille d'entretien d'EAC
2

Charte EAC	<p>1. Connaissance par le participant des objectifs de l'entretien et adhésion</p> <p>2. Accord sur les conditions pratiques (lieu, moment, durée...)</p> <p>3. Acceptation du principe de l'enregistrement de l'entretien d'autoconfrontation (mais non obligatoire)</p> <p>4. Garantie d'anonymat</p> <p>5. Garantie du contrôle de l'acteur sur l'utilisation et de la diffusion du contenu de l'entretien (rappel de l'éthique de l'entretien)</p> <p>6. Connaissance mutuelle et confiance personnelle</p> <p>7. Renégociation possible du cadre contractuel</p>			
Présentation	<p>Il n'est pas facile d'être confronté à son image, toutes les recherches s'accordent sur cela. En l'occurrence, comme tu le sais, il ne s'agit aucunement d'évaluer ta pratique, mais de la comprendre. Les travaux en analyse de l'activité ont pu montrer que tant l'observateur que l'acteur, tous deux sont en partie « aveugles » !</p>	<p>Ainsi, on va regarder ensemble ces extraits vidéos, et ce qui est important c'est de comprendre ce que tu fais et ce que tu dis à ce moment-là sans aucune forme d'évaluation ou de jugement. On cherche à comprendre ton agir et comment tu t'y prends et ce que tu fais dans cette situation avec vos élèves. Ce que je te demanderais est donc de décrire ce que tu te vois faire et dire à ces moments précis.</p>		
Remise en situation	<ul style="list-style-type: none"> • – Comment avez-vous organisé le cours ? • – Y a-t-il eu des entraves ? des imprévus ? • – Quels sont les motifs de satisfaction ou d'insatisfaction ? 	<p>Peut-être avant pourrais-tu me rappeler préalablement le contexte de cette séance, le nombre d'élèves, et ce sur quoi porte la séance. Peut-être pourrais-tu resituer l'extrait dans la séance ?</p>		
2eme temps confrontation à l'image sans commentaires	<p>Petit extrait court</p> <p>RAPPEL POUR LES EXTRAITS</p> <p>Faire décrire l'action pour documenter l'épaisseur de l'expérience</p>			
	<i>Factuel</i>	<i>Cognitif</i>	<i>Affectif</i>	<i>Historique</i>
Questions	« A ce moment-là peux-tu me décrire ce que tu fais ? »	A ce moment-là, à quoi tu prêtes attention, sur quoi te focalises tu ? Qu'est-ce que tu prends en compte dans la situation ? A quoi t'intéresses-tu ?	A ce moment-là, qu'est-ce que tu ressens ?	Et ce que tu fais à ce moment-là, d'où cela te vient ?
Extrait 1				
Extrait 2				
Extrait 3				
Extrait 4				
Extrait 5				
Extrait 6				

3