



HAL
open science

La transmission des savoirs et des pratiques éducatives dans le cadre de la formation des enseignants.

Basma Frangieh, Marc Weisser

► To cite this version:

Basma Frangieh, Marc Weisser. La transmission des savoirs et des pratiques éducatives dans le cadre de la formation des enseignants.. Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles, Jul 2012, Paris, France. halshs-00863642

HAL Id: halshs-00863642

<https://shs.hal.science/halshs-00863642>

Submitted on 19 Sep 2013

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.



Communication n° 14 – Atelier 4 : Prise en compte des enfants en grande difficulté

LA TRANSMISSION DES SAVOIRS ET DES PRATIQUES EDUCATIVES DANS LE CADRE DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

Basma FRANGIEH, Université de Haute Alsace, France

Marc WEISSER, Université de Haute Alsace, LISEC, France

Résumé

Dès 1909 le souci de l'éducation des enfants à besoins spéciaux (EBS) était présent. Pour répondre au droit de l'enfant à l'éducation, les EBS étaient scolarisés dans des structures spécialisées. Au fil du temps, plusieurs modifications ont été faites, pour arriver à la loi du 11 Février 2005 qui parle de l'éducation pour tous. Cette loi affirme que tout enfant doit être inscrit dans l'école de son quartier. Alors, la tendance actuelle est de promouvoir une éducation dans le cadre scolaire ordinaire pour éviter la ségrégation. Pour favoriser l'inclusion scolaire, plusieurs solutions peuvent être envisagées, dans cette contribution nous choisissons d'aborder le sujet de la transmission des savoirs et des pratiques éducatives dans le cadre de la formation des enseignants.

Mots clés

Transmission des savoirs, transmission des pratiques, formation, enseignant, éducation inclusive

Cette communication explicite la transmission du savoir et des pratiques éducatives dans le cadre d'une formation destinée aux enseignants qui accueillent dans leur classe des enfants présentant une déficience intellectuelle légère (EDIL).

Cette contribution s'interroge sur l'inclusion des EDI dans les classes régulières dans l'est de la France. Une première partie, introductive, aborde l'éducation des enfants à besoins spéciaux. Elle se fonde plus particulièrement sur la loi du 11 Février 2005. L'étape suivante a un double objectif : d'une part, présenter le concept de l'intégration et de l'inclusion ; d'autre part, faire une comparaison entre ces deux concepts. Enfin, nous nous pencherons sur l'importance de la transmission du savoir et des pratiques éducatives dans la réalisation d'un projet d'inclusion réussi.

Tout comme le concept du handicap a subi beaucoup de modifications à travers les siècles, la déficience intellectuelle a suivi une évolution identique. Dès la fin des années 60 et surtout au cours des années 70, un autre type d'analyse, une autre vision concernant le handicap ont vu le jour (Plaisance, 2007). La réflexion en matière de théories éducatives amènera à prendre en

compte certains facteurs socio-économiques et socioculturels dans le processus de développement des difficultés des enfants, et notamment de ce qui est de plus en plus souvent appelé l'échec scolaire ; cela aboutit à remettre en question les classifications trop étroites et à reconsidérer la question de l'éducabilité (ibid.).

En 1975, le handicap fait loi pour la première fois avec la loi d'orientation « en faveur des personnes handicapées », qui consacre une politique à la population considérée, étiquetée comme handicapée (Barral, 2000). Cette loi, numéro 75/534 du 30 Juin, définit les droits de la personne handicapée, et prône notamment son maintien en milieu ordinaire dans la mesure du possible : c'est à partir de cette loi que l'intégration scolaire trouve son fondement juridique, ainsi que l'insertion professionnelle. Le 30 Juin 1975 est donc la pierre angulaire du passage, dans le système éducatif français, de la logique d'assistance à celle de solidarité.

Au fil du temps, de nouvelles lois ont successivement décliné et renforcé la loi de 1975 (Didier-Courbin, Gilbert, 2005). Notons que chaque loi contient de nouvelles idées ou un thème spécifique. Vu que la communication que nous entreprenons se concentre sur la scolarisation des enfants à besoins spéciaux en France, nous nous attarderons sur la loi qui a traité le sujet de la scolarisation de ces enfants.

La loi du 11 Février 2005 contient beaucoup de modifications, mais nous souhaitons principalement relever que cette loi, a tenté de définir la notion du handicap, en se basant sur la définition donnée par l'OMS. Pour cette loi : « Constitue un handicap, au sens de la présente loi, toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un poly-handicap ou d'un trouble de santé invalidant» (Legifrance, 2005).

Cette définition a remplacé la notion de personne handicapée par personne en situation de handicap. De ce fait, elle ne met pas l'accent sur la situation de la personne mais plutôt sur le contexte environnemental qui contribue à mettre la personne dans une situation handicapante. Cette nouvelle terminologie attire l'attention sur le contexte environnemental qui met la personne dans des situations handicapantes et nous amène à réaliser que l'adaptation du contexte environnemental peut favoriser la réussite de la personne en question.

Dans le cadre de notre communication, le contexte environnemental sera le cadre scolaire, qui contient le programme scolaire, le personnel qui intervient auprès de l'élève en question. L'adaptation de ce contexte limitera les situations handicapantes qui peuvent être un obstacle devant la réussite de l'enfant.

Nous soulignons ici que l'une des principales innovations de cette loi est l'élaboration d'un « droit à la compensation » (Calin, 2005) : « La personne handicapée a droit à la compensation des conséquences de son handicap, quels que soient l'origine et la nature de sa déficience, son âge ou son mode de vie ». Ce droit est mis en pratique par la création d'une prestation de compensation, qui comprend des biens ou des services, que ce soit au niveau humain -notons l'exemple de l'aide humaine- ou au niveau matériel -notons l'exemple de l'aménagement du logement (ibid.).

Nous pourrions souligner que cette loi accorde une très grande importance à la scolarisation de l'enfant handicapé dans un milieu ordinaire, c'est-à-dire dans un établissement de l'Education Nationale, quel que soit le type de scolarisation de l'élève en question ; notons le cas de la scolarisation individuelle ou collective, etc.

Nous pouvons voir que le souci de l'éducation des enfants à besoins spéciaux était toujours présent et qu'avec le temps les structures qui accueillent ces enfants ont subi des modifications.

Ces dernières ont été couronnées par la loi du 11 Février 2005 qui a organisé davantage la scolarisation de la population en question. Et qui « affirme que tout enfant, tout adolescent présentant un handicap ou un trouble invalidant de la santé doit être inscrit dans l'école de son quartier » (Legifrance, 2005). Ajoutons que cette loi parle de l'éducation pour tous et offre de nouveaux dispositifs pour favoriser l'éducation des EBS. De constantes modifications interviennent dans le but d'améliorer le système et de favoriser davantage l'inclusion des enfants à besoins spécifiques dans les écoles, avec leurs pairs. De ce fait, la tendance actuelle est de promouvoir une éducation dans le cadre scolaire ordinaire pour éviter la ségrégation.

Il existe actuellement deux grands modèles de scolarisation des EBS dans les écoles régulières : l'intégration et l'inclusion (Rousseau, Bélanger, 2004). Ces deux systèmes permettent la scolarisation des élèves à besoins spécifiques, et tous deux adoptent une organisation pédagogique qui leur est spécifique afin de favoriser cette scolarisation.

De nos jours, les discussions entre spécialistes continuent sur ce thème : est-il préférable d'intégrer l'EDI dans des classes spéciales ? Ne vaudrait-il pas mieux promouvoir le principe de son éducation dans un milieu plus naturel (école de quartier, classe ordinaire) ? Faut-il recommander l'intégration scolaire (*mainstreaming*), ou préférer l'inclusion scolaire (*full inclusion*) ? Les chercheurs, partisans de l'une ou l'autre méthode, s'engagent régulièrement dans ce débat récurrent, défendant les avantages et stigmatisant les inconvénients de l'approche concurrente.

Cette partie de notre communication va nous permettre de mener une réflexion sur ces sujets et d'essayer de répondre à tous ces questionnements, dans le but de favoriser la scolarisation des présentant une déficience intellectuelle légère dans les meilleures conditions.

L'idée de l'intégration scolaire a été élaborée vers les années 1970, tout en se basant sur l'article de la loi américaine de l'époque, l'article 612-5 de la loi 94-142 (1975), qui préconise « le placement de l'élève en difficulté dans l'environnement scolaire le moins restrictif » (Dionne, Rousseau, 2006). Les élèves concernés par cette loi sont ceux qui suivent « les classes spéciales » (ibid), « des élèves affichant une déficience intellectuelle qu'on qualifiait alors de légère » (ibid).

Cette loi a l'intention de mettre l'enfant en question à l'école, cadre devant favoriser son ouverture. L'objectif reconnu de l'intégration scolaire est « de permettre à l'enfant de bénéficier d'une formation générale qui, tout en favorisant son autonomie et son épanouissement, le prépare à une intégration sociale future, puis à assumer pleinement son rôle de citoyen » (Zaffran, 2007). De ce fait, le terme intégration a été utilisé dans le but de démarcation des pratiques de « ségrégation » qui consistaient à isoler les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.

Quelques années plus tard, en 1976, le rapport du COPEX (Comité Provincial de l'Enfance Exceptionnelle) au Québec s'aligne sur cette approche. Le terme *mainstreaming* est traduit par *intégration*. Cette dernière est définie : « L'intégration est ce processus par lequel on essaie de faire vivre à l'inadapté un régime scolaire le plus près possible du régime prévu pour l'enfant dit normal. On associe l'intégration au processus de normalisation ». (COPEX, 1976 :198)

Cependant, pour appliquer le processus d'intégration-*mainstreaming* une structure a été créée : le « système en cascade », qui est « un modèle intégré d'organisation des mesures spéciales d'enseignement » (Goupil, 1997) visant à permettre aux élèves handicapés ou en difficulté de grandir et d'apprendre dans le cadre le plus normal possible. En guise de réalisation de son objectif, le système en cascade est composé de huit niveaux et comprend l'adoption et la mise en

place de certaines mesures spéciales, de la classe ordinaire (niveau 1) à la scolarisation en centre hospitalier (niveau 8). Dans ce système, l'encadrement de l'élève s'intensifie à chaque niveau. Cependant, le passage de l'élève vers un niveau plus faible n'est recommandé que si les faits objectifs démontrent que l'élève ne peut pas fonctionner dans un niveau d'encadrement moindre. Dans l'idéal, l'enseignant doit œuvrer, bien au contraire, à permettre à l'élève de remonter la cascade vers des niveaux où il poursuivrait son apprentissage avec de moins en moins d'encadrement.

Avant d'expliquer le contenu de chaque niveau voyons de près la figure 1 qui représente ce système, afin de comprendre et de synthétiser la hiérarchie des niveaux proposés.

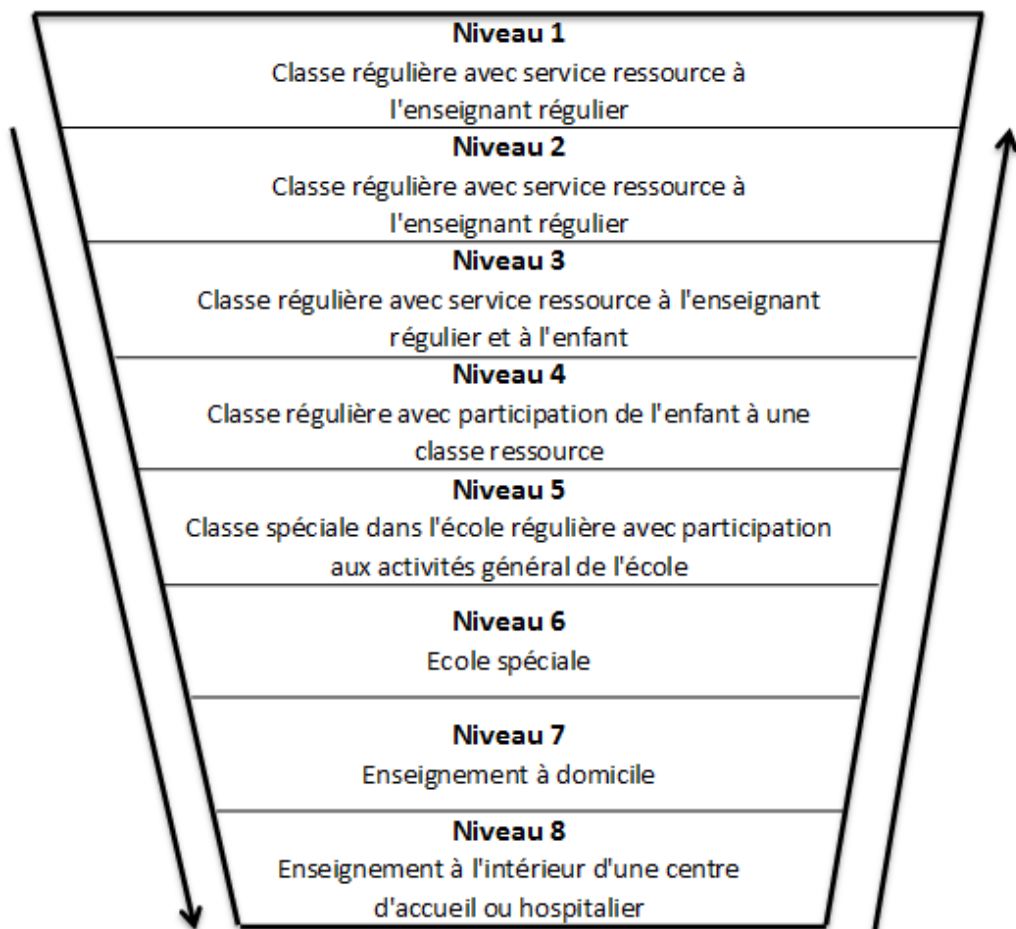


Figure 1: Système en cascade: modèle intégré d'organisation des mesures spéciales d'enseignement (COPEX, 1976, p.637)

Examinons, dans le détail, le contenu de chaque niveau, afin d'en comprendre les tenants et les aboutissants, ainsi que l'effet de « cascade » qui lui a valu son nom.

Le premier niveau du « système en cascade » « *correspond à la classe régulière avec l'enseignant régulier* ». L'enseignant en classe régulière « a le droit de prévenir, de dépister, d'évaluer et de corriger les difficultés mineures des élèves »; notons par exemple le cas d'un enfant qui a des difficultés dans l'apprentissage de la table de multiplication, l'enseignant doit être plus attentif à stimuler l'enfant davantage dans ce domaine. En d'autres termes, c'est à l'enseignant, qui est le maître de sa classe, qu'il incombe de travailler, sans aide, avec tous les enfants y compris ceux présentant des difficultés ou des problèmes particuliers.

- Le second niveau consiste en « *une classe régulière avec service ressource à l'enseignant régulier* ». L'enseignant a le même rôle qu'au niveau précédent. Cependant, il pourra avoir recours au soutien d'un professionnel appartenant aux services spécialisés. Par exemple, pour résoudre le problème de la multiplication, qui est en lien avec l'apprentissage, l'enseignant peut demander l'aide d'un/e orthopédagogue.
- Le troisième niveau réfère à une « *classe régulière avec service ressource à l'enseignant régulier et à l'enfant* ». L'enseignant est assisté par plusieurs professionnels comme au niveau précédent. Mais l'enfant peut également profiter d'un suivi individualisé et spécifique. Par exemple, l'orthopédagogue ou n'importe quel autre intervenant peut intervenir auprès de l'enfant en question directement, au lieu de l'enseignant.
- Le quatrième niveau, se rapporte à une « *classe régulière avec participation de l'enfant à une classe ressource* ». Dans ce niveau, l'enfant en question suit une classe ressource, à temps complet. et est seulement intégré dans la classe régulière en fonction des disciplines, dans le but de stimuler davantage « le processus de socialisation ».
- Le cinquième niveau correspond à une « *classe spéciale dans l'école régulière avec participation aux activités générales de l'école* ». Les élèves sont accueillis dans des classes préparatoires, appelées « classes d'adaptation scolaire ». Ils participent cependant à la vie normale de l'école, dans ce sens qu'ils partagent avec leurs pairs les moyens de transport, le temps de la récréation, les activités parascolaires, etc.
- Le sixième niveau réfère à « *l'école spéciale* ». Ce sont des écoles où la majorité des élèves présentent des déficiences et des difficultés graves.
- Le septième niveau consiste en « *l'enseignement à domicile* », ce type est très rare, et concerne surtout les parents qui préfèrent prendre en charge la scolarisation de leur enfant.
- Le huitième niveau, se rapporte à « *l'enseignement à l'intérieur d'un centre d'accueil ou d'un centre hospitalier* », ce niveau ne répond pas au principe d'intégration, car l'enfant est isolé tant du milieu scolaire que du milieu social pour un laps de temps. Notons par exemple, le cas des enfants souffrant de maladies chroniques et qui sont obligés d'être hospitalisés pour une longue période : la scolarisation de ces enfants se fait alors sur place (Goupil, 1997).

Grâce à cette revue détaillée des niveaux, nous relevons que ce système propose des interventions spéciales dans le cas où l'élève en question n'est pas capable de suivre son apprentissage dans les classes ordinaires avec ses pairs sans une intervention spécifique. Nous pouvons donc conclure que les services sont adaptés aux élèves à besoins spécifiques.

Cependant, nous souhaitons souligner que le système en cascade met en question l'enfant à besoins spécifiques et non pas l'école. Dans le sens où il revient à l'enfant de faire des efforts pour s'adapter au système, afin qu'il puisse être intégré dans le niveau 1 de la cascade, à savoir dans une classe régulière avec l'enseignant régulier. L'intégration ou le *mainstreaming* ne donne pas la même chance ou la même opportunité à tous les élèves, car certains sont intégrés dans le niveau 1, d'autres dans le niveau 2 etc. C'est donc l'enfant qui est en train de rejoindre le groupe qui lui ressemble, et cela peut créer une ségrégation, ou même un étiquetage de l'enfant. D'autant que ce système ne suit pas la norme adoptée pour tous les élèves, c'est un système ou un régime spéciaux pour certains enfants particuliers et non pas pour tous les enfants. Ce qui peut contribuer à créer des limites pour l'intégration, car la focalisation de l'intervention est faite sur l'élève en question afin de faciliter son adaptation et son insertion à l'environnement ou plus précisément à l'école. De ce fait, c'est l'enfant en question qui est responsabilisé de son handicap. C'est à lui de faire les efforts nécessaires pour prendre sa place parmi les autres. Cela conduit à une intégration qui est tantôt physique, tantôt sociale, tantôt pédagogique et tantôt administrative ; ça dépend de chaque élève.

Toutefois, plusieurs auteurs avancent que les classes spéciales créent une ségrégation d'où les enfants ne peuvent sortir. La pertinence des classes spécialisées est alors remise en question sur le plan pédagogique (Rousseau et Bélanger, 2004, Staven et Madden, 1983, Vienneau, 2006). Dans cette cascade de services, les mesures spéciales ne devraient être utilisées que lorsqu'il est impossible d'adapter les classes ordinaires pour répondre aux besoins de certains élèves. « L'intégration scolaire est alors priorisée » (Goupil, 2007).

Dès lors, nous pouvons affirmer que pour éviter la ségrégation, il est important que l'enfant soit intégré dans la classe avec ses pairs. Pour répondre à cette exigence, un nouveau concept, doté d'une nouvelle appellation a vu le jour : « la pédagogie de l'inclusion » ou « *full inclusion* ». En quoi consiste donc « la pédagogie de l'inclusion » ou « *full inclusion* ».

L'inclusion scolaire s'inscrit comme une suite logique du courant d'intégration scolaire qui débuta dans les années 1970. Elle a vu le jour grâce aux critiques qui ont été faites sur le contenu de l'intégration et sur l'efficacité des classes spéciales. Selon les principes prônés par l'inclusion scolaire, indépendamment du type du handicap, plus les élèves passent de temps en classe ordinaire, meilleures sont leurs chances de succès sur le plan éducatif et professionnel à l'âge adulte (Stainback et Stainback, 1990).

La pédagogie de l'inclusion apparue dans les années 1990 (Stainback et Stainback, 1992) propose une approche qui est tout à fait différente de celle proposée par l'intégration scolaire (Dionne, Rousseau, 2006). Plusieurs auteurs (Dickens-Smith, 1995 ; Dyches, Egan, Young, Ingram, Gibb et Allred, 1996 ; Salend, 2001 ; Shapiro, 1999 ; Stainback et Stainback, 1996 ; Tirogène, 1995) ont essayé de préciser et de définir le concept de l'inclusion afin de le rendre plus clair et plus accessible. Pour eux, le terme inclusion scolaire se définit comme étant « le placement de tout élève, peu importe ses difficultés, dans une classe ordinaire correspondant à son âge et qui se situe dans l'école de son quartier » (Dionne, Rousseau, 2006, p.67).

En fait, l'inclusion scolaire repose sur l'idée que chaque apprenant étant unique, les écoles et le processus d'enseignement-apprentissage doivent être structurés de manière à ce que chaque élève reçoive une éducation adaptée à ses caractéristiques personnelles et à ses besoins particulier (Ferguson, Desjerlais et Meyer, 2000). La pédagogie de l'inclusion appelle à un nouveau paradigme éducationnel (Isaacs, Greene et Valsky, 1995). Traditionnellement le paradigme du groupe classe est conçu comme « 1*30 » dans le sens où le groupe est formé de 30 élèves qui sont relativement homogènes. Tandis que le nouveau paradigme est vu comme

« 30*1 » dans le sens où on a 30 élèves individuels. Le groupe classe n'est pas vu dans sa globalité mais chaque apprenant ou élève est vu à part en tant qu'une personne unique.

Contrairement au principe d'intégration où la normalisation de l'élève ayant des besoins particuliers est le principal objectif, une école inclusive se préoccupe plutôt de la mise en place d'un système qui répond aux besoins de tous et où personne n'est laissé à l'extérieur du système (Doré, 1998).

Avant de passer à un autre point, nous vous proposons un tableau (Dionne, Rousseau, 2006, p.15) résumant les principales distinctions entre intégration scolaire et pédagogie de l'inclusion.

Intégration (<i>mainstreaming</i>)	Inclusion (<i>inclusive education</i>)
- Débute dans les années 1970	- Débute dans les années 1990
- Limitée aux élèves avec handicaps légers	- Abolit toute forme de rejet (philosophie de rejet zéro)
- Permet l'existence de services ségrégués (systèmes en cascade)	- Un seul placement pour tous les élèves (la classe ordinaire)
- Le placement en classe ordinaire peut se limiter à une intégration physique	- L'élève est intégré pédagogiquement autant que socialement
- Les services de soutien sont réservés aux élèves avec handicaps ou en difficulté (EHDAA)	- Les ressources mises à la disposition de la classe ordinaire sont offerts à l'ensemble des élèves.

Cette distinction nous permet de voir que ces deux concepts ou ces deux modèles sont différents et ne sont donc pas interchangeables, chacun présente un contenu qui est spécifique à lui.

En nous basant sur tous ces arguments, nous avons fait le choix d'utiliser le terme inclusion tout au long de notre contribution. Il est important de souligner que l'inclusion des enfants à besoins spécifiques dans la classe régulière est très importante à plusieurs niveaux: elle rejette toute forme d'exclusion et de ségrégation, elle propose un modèle pédagogique qui répond aux besoins de tous les élèves sans exception quel que soit le degré d'hétérogénéité dans la classe, le groupe classe n'est pas vu dans sa globalité mais chaque élève est vu en tant qu'une personne unique. La différence est perçue comme une richesse. Ce qui nous intéresse dans notre communication, c'est de donner à l'élève un enseignement qui sera adapté et cohérent avec sa situation et qui permettra de réduire ses difficultés qui sont en lien tantôt avec ses caractéristiques cognitives, tantôt avec ses caractéristiques affectives.

L'une de ces conditions essentielles à l'inclusion des élèves présentant une déficience intellectuelle est l'adaptation de l'enseignement (Doré, Wagner et Brunet, 1996). Car comme le stipulent Langevin, Dionne et al., « il n'existe aucune rampe d'accès cognitive pour les personnes déficientes intellectuelles » (Boutet, Rocque, Langevin et al., 2006). De ce fait, la déficience intellectuelle ne demande pas un aménagement physique mais plutôt un aménagement intellectuel, qui consiste à trouver une façon de concrétiser l'apprentissage et de le mettre à la portée de l'élève en question, tout en répondant à ses caractéristiques cognitives et affectives.

De ce fait, l'inclusion nécessite une réflexion, une préparation avant d'inclure les EDIL dans une classe avec leurs pairs tout-venants. Dans les études internationales, deux facteurs apparaissent

particulièrement importants pour réussir l'inclusion : d'une part, le soutien aux écoles ordinaires, d'autre part, la formation des enseignants (Helios II, 1996 a, réseau Eurydice, 2001).

En d'autres termes, pour favoriser l'inclusion scolaire, plusieurs solutions peuvent être envisagées. Nous croyons que l'information, la sensibilisation et la formation des enseignants sont des moyens de favoriser une ouverture à l'inclusion scolaire lorsque des situations difficiles se présentent dans les milieux de pratique. Cette communication traite le sujet de la transmission des savoirs et des pratiques dans le cadre d'une formation destinée aux enseignants qui accueillent des EDI dans leur classe. Comme le stipule Gardou (2005), la simple sensibilisation, le bricolage informatif ne suffisent pas. Les enquêtes du terrain reflètent la peur récurrente des enseignants de ne pas savoir faire (ibid.). De ce fait, il y a urgence à former un enseignant professionnel et médiateur de l'inclusion (ibid.).

Parmi les mesures nécessaires mentionnées par les enseignants pour obtenir une inclusion responsable, on trouve souvent les besoins de formation, de soutien et de temps (Dionne et Rousseau, 2006, p.41).

La formation n'a pas comme objectif de mettre en question les compétences de l'enseignant. Mais elle est un espace et un temps d'échange et de réflexion entre des professionnels, dans le but de répondre au maximum aux interrogations et soucis de l'enseignant. Il est toutefois nécessaire que les formations offertes aux enseignants tiennent compte de leurs préoccupations et de leurs besoins (McLeskey et Waldron, 2002 b). Or la confrontation des croyances est imposée, les croyances étant composées de conceptions et de convictions (Doudin, Lafortune, 2006), elles peuvent amener à percevoir que l'EDI est incapable de réaliser certaines tâches surtout au niveau intellectuel. Ces croyances peuvent nuire à la façon dont l'enseignant est en train d'intervenir auprès de l'EDI. En plus, ça peut influencer sur l'ambiance de la classe et les interactions créées entre les élèves dans une même classe. Car les croyances de l'enseignant peuvent favoriser l'inclusion de l'EDI au sein de la classe ou elles peuvent favoriser sa marginalisation et son étiquetage. L'attitude des enseignants a un impact significatif sur les apprentissages, l'estime de soi, la motivation et la réussite scolaire des élèves (Viau 1994). Les attitudes des enseignants à l'égard de l'inclusion scolaire jouent un rôle primordial dans la réussite ou non de son implantation (Rousseau, Bélanger, 2004). De ce fait, cette formation va permettre à l'enseignant de discerner et de comprendre les difficultés qui entravent l'apprentissage de l'EDI, afin qu'il puisse l'aider à résoudre ces difficultés. Le contenu de la formation est basé sur les caractéristiques cognitives et affectives de l'EDI. Ce qui nous intéresse c'est de donner à l'EDI un enseignement cohérent, adapté à sa situation.

Cette formation va permettre à l'enseignant de voir que l'enfant en question a des points forts et des points faibles. Et qu'il faut renforcer ses points forts afin de compenser ses points faibles. Alors l'accent est mis sur l'éducabilité cognitive et non pas sur le handicap ou la difficulté de l'élève. L'enseignant sera capable de comprendre que le contenu d'une discipline peut être adapté en fonction des besoins de l'élève. L'enseignant ne doit pas être assujéti à la discipline scolaire, mais bien au contraire, cette dernière doit être mise en service auprès de tous les élèves. Enfin, n'oublions pas que l'éducation est un droit fondamental pour tous les enfants sans discrimination, tout en prenant en considération l'égalité de chances et le développement de ses facultés.

La formation ne contient pas seulement un savoir théorique, le savoir pratique est également mis en action. La confrontation de ces deux savoirs permet aux enseignants d'intervenir d'une façon

professionnelle. Ils seront plus sûrs de leurs choix, leurs connaissances contribueront à réduire leur peur d'intervenir auprès de l'EDI. Pour Bernardou (1996), le savoir pratique se fait principalement par des échanges et des communications ou apparaîtra un mélange d'objectivité et de relationnel. Ces échanges selon lui ont pour objectif de créer chez l'apprenant un savoir d'action, de faire des choix de comportement et d'acquérir un degré de liberté dans l'exercice de ses fonctions. Et c'est la confrontation des savoirs théoriques et pratiques qui permet de faire apparaître les comportements professionnels (Bernardou, 1996).

Cette formation permettra également à l'enseignant de mettre en place des occasions d'apprentissage adaptées à ses élèves et d'adapter les activités en fonction des besoins de chaque élève. De même, elle va contribuer à individualiser les exigences d'apprentissage de chaque élève et ce, en fonction de ses compétences ou caractéristiques particulières, ce qui devrait lui éviter les situations d'échecs répétés. De ce fait, la formation couvre l'aspect relationnel et l'aspect pédagogique. Son champ couvre donc deux volets: l'enseignant, pour soutenir son intervention, et l'EDI, pour favoriser son apprentissage.

Ainsi, pour répondre au besoin des enseignants, l'organisation de la formation ne doit pas être généraliste. En effet, il ne suffit pas de transmettre un savoir théorique sur le handicap intellectuel. L'enseignant/e qui a un enfant présentant une déficience intellectuelle dans sa classe ne sait pas comment agir et travailler avec lui s'il/elle n'a que des connaissances théoriques sur le sujet. Encore faut-il adopter la transmission de la pratique. Le savoir n'est pas suffisant, il faut le compléter avec le savoir-faire.

En fonction de cela, il nous semble important d'élaborer une grille d'observation pour voir les besoins, les demandes, les questions et peut être le souci des enseignants envers l'inclusion des EDI dans les écoles élémentaires. Nous souhaitons voir comment ils sont en train d'intervenir auprès de l'enfant en question. L'intervention de l'enseignant comporte deux points qui nous semblent essentiels : le niveau relationnel et le niveau didactique, en nous basant sur les caractéristiques cognitives (une lenteur ou un retard de développement intellectuel, un ralentissement et un arrêt prématuré du développement, une moindre efficacité du fonctionnement intellectuel, une base de connaissances pauvre et mal organisée) et affectives (une faible motivation ou une orientation spécifique de la motivation, une faiblesse de l'estime de soi, une certitude anticipée de l'échec, une faiblesse du degré d'exigence, Une pauvreté des investissements, un système d'attribution des échecs inadapté, une absence ou une inadéquation du scénario de vie) de l'EDI. Les grilles d'observations contiennent donc des composantes cognitives (le transfert et la métacognition) et des composantes affectives (l'estime de soi et la motivation). Nos grilles ne retiennent que les comportements qui sont en lien avec ces quatre concepts, c'est-à-dire celles pour lesquelles il est possible de voir comment l'enseignant est en train de travailler l'estime de soi, la motivation, le transfert et la métacognition auprès de l'EDI.

Nos grilles d'observation sont pluridimensionnelles elles ne sont pas centrées seulement sur le comportement et la façon de faire des enseignants, mais le comportement et la réaction des élèves entre encore en jeu. Alors, elles prennent en compte simultanément les partenaires. Chaque grille décrit une variable bien déterminée, ou en d'autres termes, les indicateurs de chaque variable sont développés dans une grille d'observation à part. Les éléments de nos grilles d'observation décrivent des comportements observables, « ce qui peut être catégorisé et mesuré » (Altet, 1994). La réaction de chaque EDI est prise en considération.

Durant ou tout au long de nos observations notre attention est portée sur les éléments qui figurent dans nos grilles d'observation. Ou en d'autres termes, sur l'approche relationnelle entre l'enseignant et l'élève et la relation entre le contenu pédagogique et l'enfant. De ce fait, notre observation est orientée vers des domaines bien spécifiques et précis. Il est important de souligner que le choix de la discipline n'est pas primordial, car nos observations portent sur des concepts qui peuvent être appliqués dans n'importe quelle discipline. Ce sont plutôt des concepts d'ordre comportemental.

La sélection du contenu des grilles d'observation est opérée en fonction de nos hypothèses. Une fois que l'observation est faite, les données recueillies sont classées dans les grilles d'observation élaborées. De ce fait, les informations à recueillir sont déjà déterminées. Ce qui nous intéresse est d'analyser et de souligner l'adéquation d'un comportement plus que sa fréquence, et de rendre l'enseignant conscient de l'importance de son comportement. Cependant, le contenu des grilles d'observation nous a permis d'expliquer comment développer les quatre concepts (transfert, métacognition, estime de soi et motivation) et comment s'assurer que l'enfant a pu les intégrer. Nos observations n'ont pas pour objectifs de remettre en cause l'enseignant, et de le responsabiliser l'échec des enfants en question. Mais ces observations vont donner naissance à un va et vient entre l'enseignant et l'observateur. Ce qui va contribuer à élaborer des pistes de réflexion qui peuvent contribuer à améliorer l'intervention de l'enseignant auprès de l'EDI.

basma.frangieh@uha.fr

marc.weisser@uha.fr

BIBLIOGRAPHIE

- Altet M., 1994, *Comment interagissent enseignant et élèves en classe ?* Revue française de pédagogie, n-107, avril- mai- juin 1994, p.127.
- Barral C., Paterson F., Stiker H.-J., Chauvière M. (éd.) (2000), *L'institution du handicap. Le rôle des associations. XIXe-XXe siècles*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- Bernardou, A., 1996, *Savoir théoriques et savoirs pratiques*, dans J.-M.Barbier (dir), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, Presses universitaires de France, p.29-41.
- Boutet M., Rocque S., Langevin J., et al. *Les défis de l'intégration sociale Une perspective écologique, Intégration des personnes déficientes intellectuelles*, les cahiers de l'Actif, N-294-295.
- Calin, D., 2005, *Comprendre la loi de février 2005 sur les droits des personnes handicapées*, Enfances and psy, 2005/4 n-29, Editeur Eres.
- COPEX, *Rapport du comité provincial de l'enfance inadapté 1976, l'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec. Québec : Service général des communications, Ministère de l'éducation.*
- Didier-Courbin P., et Gilbert P., « *Éléments d'information sur la législation en faveur des personnes handicapées en France : de la loi de 1975 à celle de 2005* », Revue Française des Affaires sociales, 2005/2 n° 2, p. 207-227.

- Dionne C., Rousseau N., 2006, *Transformation des pratiques éducatives, la recherche sur l'inclusion scolaire*, Presses de l'université du Québec, 308p.
- Doudin P-A., Lafortune L., 2006, *Intervenir auprès d'élèves ayant des besoins particuliers, quelle formation a l'enseignement ?*, PUQ, 246p.
- Ferguson, D.L, A. Desjarlais et G. Meyer (2000). *Improving Education: The Promise of Inclusive Schooling*, Education Development Center, Newton, MA, National Institute for Urban School Improvement.
- Gardou, C., 2005, *Fragments sur le handicap et la vulnérabilité, pour une évolution de la pensée et de l'action*, Eres.
- Goupil G., 1997, *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*, 2eme édition, Montréal, Gaëtan Morin éditeur.
- Goupil G., 2007. *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*, 3^e édition. Montréal: Gaëtan Morin éditeur, 360 p.
- HELIOS II, *Le rôle de l'enseignant de classe et des personnels de soutien dans la démarche d'intégration scolaire. Incidences sur la formation des enseignants*, Rapport du groupe 5 du programme HELIOS II, Luxembourg, 1996a.
- Isaacs, M.L., M. Greene et T. Valesky (1995). *Full Participation: A Useful Paradigm for School Self-Renewal*, University of South Florida.
- Legifrance, 2005, www.legifrance.gouv.fr/imagesJOE/2005/0212/joe_20050212_00360001.pdf
- Plaisance E., 2007, « *De la notion de déficience à celle de «besoin éducatif particulier»: De l'éducation spéciale à l'éducation partagée*», Récupéré de : <http://www.ac-montpellier.fr/sections/pedagogie/reussite-educative-pour/handicap>, consulté le 11 décembre 2011.
- Rousseau N., et Bélanger S., (dir. publ.), 2004, *La pédagogie de l'inclusion scolaire*, Coll. «Éducation-intervention», no 8. Sainte-Foy (Québec): Presses de l'Université du Québec, 402 p.
- Stainback, W., et Stainback S., 1990. *Inclusive schooling*. In «Support networks for inclusive schooling». Baltimore: Paul H. Brooke, p. 2-23.
- Zaffran J., 2007, *L'intégration scolaire des handicapés*, 2eme édition, L'Harmattan, 239p.