

La formation de tous les enseignants à la diversité

Présentation du dossier

Catherine DORISON
Université de Cergy-Pontoise IUFM
Laboratoire Ema

Nathalie LEWI-DUMONT
INS HEA (Suresnes)
Laboratoire MoDyCo, Paris Ouest Nanterre La Défense

La formation des enseignants est au cœur des préoccupations des politiques publiques en Europe et dans le monde, comme en témoignent diverses réformes ¹. En France, une réforme de la formation des enseignants du premier et du second degrés, mise en place à partir de la rentrée 2010, est encore actuellement l'objet de vives polémiques dans les milieux universitaires, les milieux politiques, parmi les enseignants en exercice et les parents d'élèves. La formation est dévolue aux universités (les Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) sont intégrés à une université), les futurs enseignants doivent être titulaires d'un master pour valider leur réussite aux concours de professeur des écoles ou de professeur du second degré.

Dans le domaine de la prise en compte de scolarisation de tous les élèves, divers rapports, notamment sur la scolarisation des jeunes handicapés, soulignent que pour rendre, à terme, l'inclusion ² effective, doivent être prévues une information, puis une formation sur le handicap dans toutes les formations professionnelles (y compris celles des enseignants). Mazereau et ses collaborateurs ³ parlent d'un continuum de formation entre la formation initiale et la formation spécialisée ; les préconisations des experts de l'Onfrih vont aussi dans le sens d'une sensibilisation

1. Cf. le site Eurybase http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/eurybase_en.php qui décrit le système éducatif dans 31 pays européens, dans plusieurs langues, dont le français.

2. Cf. dans ce numéro l'article Nathalie Bélanger. On trouve aussi des renseignements par pays sur le site Eurybase.

3. P. Mazereau, éd., *De l'intégration à la scolarisation des élèves handicapés: état des lieux et nouveaux besoins de formation des enseignants*, Rapport de recherche, octobre 2008, Centre d'études et de recherche en sciences de l'éducation, Université de Caen. M. Bailleul, P. Bataille, C. Lanoë, P. Mazereau, *École et handicap*, Sudel, Paris, 2009.

générale lors de modules de préprofessionnalisation, puis d'un « *socle commun* » de formation initiale de tous les futurs enseignants et enfin d'une formation de spécialistes ⁴. Le rapport du sénateur Blanc ⁵ met l'accent sur l'importance de la formation des équipes enseignantes afin de mieux adapter leurs actions aux besoins pédagogiques des élèves handicapés.

Nous avons lancé un appel à contribution sur cette question à la fin de l'année 2010, intitulé *La formation de tous les enseignants à la diversité*. L'utilisation du terme *diversité* ne tient pas seulement au fait qu'il est largement utilisé au niveau international. Il se différencie de celui d'hétérogénéité pour caractériser les situations scolaires. L'opposition entre hétérogénéité et homogénéité renvoie à une norme scolaire : une classe hétérogène est celle où sont nombreux les écarts à la norme. Le terme *diversité*, d'un emploi récent dans un contexte scolaire, cherche à éviter cette référence à la norme et à la normalité, ce qui ne signifie pas pour autant, bien sûr, que les normes scolaires aient moins de poids dans les pratiques quotidiennes. Parler de diversité, c'est se situer du côté des individus et non du côté de leur rapport à la norme. La diversité ⁶ dont il est question dans les articles de ce dossier est d'abord celles des capacités et des modalités d'apprentissage, c'est aussi la diversité culturelle ou la diversité linguistique.

Il est frappant de constater que les articles ne proposent pas seulement des analyses sur la formation initiale, objet de la première partie du dossier, mais aussi sur les pratiques de co-formation soit en formation continue, soit dans l'exercice professionnel quotidien, qui font l'objet de la deuxième partie.

Deux approches complémentaires se répondent dans la *première partie* : l'une s'attache aux valeurs qui fondent l'approche inclusive, l'autre analyse les situations de formation sous leur aspect didactique et pédagogique.

L'article de **Verity Donnelly** et **Amanda Watkins** présente les résultats d'un projet sur la formation à l'éducation inclusive, mené dans le cadre de l'Agence européenne. Il dresse un tableau des politiques internationales sur la formation des enseignants en ce domaine et expose les recommandations élaborées par le groupe de travail. On notera l'importance accordée aux valeurs qu'il est nécessaire de partager pour pratiquer une pédagogie inclusive ⁷.

Jean-Pierre Garel et **Françoise Duquesne-Belfais** utilisent le cadre théorique de la didactique professionnelle pour étudier comment l'analyse de situations professionnelles complexes, en mathématiques et en EPS, permet aux enseignants en formation d'identifier les moyens de pratiques inclusives réussies. Les auteurs montrent comment une « *pédagogie des situations* » doit permettre aux enseignants en formation d'analyser les capacités des élèves à s'engager dans une tâche.

4. Cf. Onfrih (Observatoire national sur la formation, la recherche et l'innovation sur le handicap), Rapport 2008, mars 2009, p. 83-84. http://www.travail-emploi-sante.gouv.fr/IMG/pdf/Rapport_ONFRIH_2008.pdf

5. *La scolarisation des enfants handicapés*, Rapport au président de la République, mai 2011.

6. Cf. *Bulletin officiel* n° 29 du 22 juillet 2010, les dix compétences du métier d'enseignant.

7. Cet article, ainsi que celui de M. et E. Mäkinen, sont présentés en français et en anglais. Il est à noter que les bibliographies se trouvent dans la version originale des articles en anglais.

La contribution de **Marita Mäkinen** et **Elina Mäkinen**, s'appuyant sur des entretiens avec des enseignants de maternelle, d'école élémentaire et de collège, ordinaires et spécialisés, met en évidence les différentes caractéristiques de pratiques inclusives. Les auteurs en dégagent trois principales : « *le suivi des réussites, le guidage des élèves dans une tâche difficile et l'amélioration du dynamisme social dans l'apprentissage* ». Le concept d'étayage, à travailler lors des formations, est central dans l'analyse proposée.

Dans une approche à la fois institutionnelle, **Nicole Mencacci** et ses co-auteurs. apportent des informations précises sur les modules consacrés à l'aide aux élèves en difficulté ou en situation de handicap dans le master proposé par l'IUFM d'Aix-Marseille en formation initiale (description du plan de formation, analyse de sa mise en œuvre et des travaux produits par les étudiants). Les apports théoriques, les analyses de situations menées à partir de corpus issus de la classe ont pour objectif de sensibiliser à la nécessité d'une analyse *a priori* de l'activité demandée et donc de son adaptation *a priori*. L'analyse des productions des élèves vise à entraîner à la conception de dispositifs d'adaptation et de remédiation.

Andréa Young présente de façon précise les dispositifs de formation mis en place à l'IUFM d'Alsace concernant la diversité linguistique d'élèves en situation d'immigration. Les résultats d'une enquête auprès de professionnels montrent l'écart entre les recommandations européennes sur le plurilinguisme et les croyances et pratiques ordinaires. Puis, l'auteur analyse les moyens de former à la reconnaissance de la valeur du plurilinguisme.

Amael André, **Sylvia Daigremont** et **Martine Janner-Raimondi**, analysant des pratiques de formation, insistent sur la nécessité de la clarification des finalités des pratiques d'inclusion. Ainsi en EPS, un des buts recherchés est la socialisation, mais il ne suffit pas d'inclure dans les groupes des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers pour que cette finalité soit atteinte.

Les trois derniers articles de la première partie sont particulièrement consacrés à des expériences de formation continue. **Thierry Troncin** pose les principes d'un continuum entre formation initiale et formation continue et entre formation initiale et formation spécialisée, montrant comment une articulation et une continuité peuvent s'établir. **Véronique Poutoux** rend compte des difficultés de l'organisation d'une formation continue qui tienne compte des « *demandes* » alors même que le point de vue à partir duquel elles sont formulées peut être critiqué. **Laetitia Branciard** analyse l'expérience des formations dispensées par le ministère de l'agriculture à ses formateurs concernant les différents troubles regroupés sous le terme de *dys*.

La *deuxième partie* explore les pratiques de co-formation entre professionnels. Ces pratiques existent dans le quotidien des professionnels, mais la reconnaissance institutionnelle de temps de formation permettrait de les formaliser. **Isabelle Nédélec-Trohel**, **Claudine Favier** et **Catherine Souplet** analysent des moments de « *diffusion* » auprès des élèves de la classe ordinaire d'apprentissages réalisés dans le regroupement d'adaptation. Le maître E et le maître de la classe sont présents et le dialogue s'instaure à partir du travail des élèves, de leurs réussites. Le maître E peut alors devenir une personne ressource. La recherche de **Philippe Tremblay**

s'inscrit dans une perspective proche puisqu'il compare les pratiques collaboratives entre enseignants dans des écoles spécialisées et dans des écoles ordinaires en Belgique. **Miloud Benayed** et **Alain Verreman** exposent le développement de pratiques coopératives entre enseignants dans le cadre de la mise en place d'un module de formation à distance. Là encore, c'est à partir des échanges sur les travaux des élèves qu'une co-formation se met en place sur la prise en compte de la diversité des élèves.

Les articles d'**Annick Ventoso-y-Font** et de **Séverine Colinet** s'intéressent l'un et l'autre à la collaboration entre professionnels de métiers différents dans la prise en compte de la diversité. En s'appuyant sur une recherche qui allie observation de pratiques collaboratives entre professionnels de métiers différents et entretiens, **Annick Ventoso-y-Font** dégage deux modalités de formation possibles. Il s'agit de permettre à des professionnels déjà engagés dans la collaboration de revenir sur des pratiques jusqu'alors intuitives, de décrire leurs intentions, pour permettre une évolution. La « *modélisation* » collective du dispositif « *oblige les protagonistes à un travail d'attention aux points de vue de l'autre* », la co-narration de l'expérience permet de « *révéler une identité professionnelle conjointe* ».

Séverine Colinet souligne les enjeux d'une connaissance réciproque et d'une collaboration entre professionnels qui ont à travailler avec les mêmes personnes. Elle montre l'intérêt d'intégrer l'idée d'une collaboration dès la formation initiale, cela la conduit à poser la question de la construction de « *l'identité socio-éducative des enseignants et travailleurs sociaux* ». Elle analyse alors comment des outils communs, les « *techniques éducatives* » pourraient être le moyen de cette construction.

Nous avons reçu plus de cinquante propositions, que nous ne pouvions pas toutes accepter dans le cadre d'un dossier. On peut constater que peu portaient sur la formation didactique, sur la formation initiale des futurs professeurs. Il nous semble que des recherches en la matière seraient les bienvenues. Beaucoup de propositions portaient des besoins particuliers des élèves pour en déduire les besoins en formation initiale et continue et les interactions entre elles. L'accent mis sur la co-formation, la formation par les pairs, et sur les formations interprofessionnelles montre aussi que certains métiers, notamment celui d'enseignant spécialisé, évoluent et sont susceptibles d'évoluer, comme le suggéraient plusieurs contributions d'un dossier récent de la *Nouvelle revue*⁸. Rendez-vous est pris dans quelques années pour de nouvelles avancées en recherche et en formation sur cette question...



8. Y. Jeanne, J. Seknadjé-Askénazi, « Le métier d'enseignant spécialisé », dossier, *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 51, 2010.