

Revue Euro-méditerranéenne de
l'Éducation et de la Formation

N° 1 - 2024

**Les défis et enjeux de
l'École au XXI^e siècle**

**LABORATOIRE INTERUNIVERSITAIRE DES SCIENCES
DE L'ÉDUCATION ET DE LA COMMUNICATION**

lisec
UR 2310

Revue euro-méditerranéenne de l'éducation et de la formation

ISSN 3037-7765

Avril 2024

<https://www.grem.uha.fr/revue-reef/>

Les défis et enjeux de l'École au XXI^{ème} siècle

Direction

Sondess BEN ABID-ZARROUK

Jacques BÉZIAT



10 rue des Frères Lumière

68093 Mulhouse France

Table des matières

Sondess BEN ABID-ZARROUK et Jacques BEZIAT, Éditorial	5
Abdeljalil AKKARI, Internationalisation des politiques éducatives : institutions, concepts et défis communs	9
Hélène FRITHMANN et al., La collaboration interprofessionnelle entre éducateurs spécialisés et enseignants du premier degré pour la réussite scolaire dans le système éducatif français des enfants placés	24
Laurent MULLER et J-M PEREZ, Le harcèlement à l'école : un « effet loupe » des micro-violences à l'aune de la responsabilité enseignante et institutionnelle	43
Maja PAWŁOWSKA et al., Les études françaises en Pologne : bilan et enjeux	58
Issam BOUKTHIR et al., Managing the quality of pre-schooling in Tunisia via a program based on cooperative education schools	69
Gaëtan HONORÉ, L'efficacité des gestes professionnels en faveur des élèves en situation de handicap bénéficiant du dispositif ULIS-école	89

Éditorial

Le colloque *Éducation et instruction dans les Écoles au XXI^e siècle* s'est tenu mercredi 18 et jeudi 19 octobre 2023 à l'Université de Haute-Alsace. Il a été organisé par le LISEC sur le site de l'UHA en collaboration avec le projet Ambitions Mulhouse Ville Éducative du rectorat de Strasbourg et le PHC Toubkal. Il questionnait l'École du 21^{ème} siècle dans un monde globalisé : ses missions, ses défis, ses perspectives et le système éducatif français en particulier. L'argumentaire était le suivant : le système éducatif continue à souffrir et les enquêtes internationales PIRLS (qui évaluent la compréhension de l'écrit des élèves de CM1), les enquêtes TIMSS (*Trends International in Mathematics and Science Study*) qui évaluent en fin de CM1 les compétences en mathématiques et sciences ou les enquêtes PISA (*Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves*) qui mesurent les savoir-faire et savoir-être montrent les difficultés de l'École en ce début de XXI^e siècle. En 2018, sur les 79 pays qui ont participé aux enquêtes, la France était classée 26^{ème} en mathématiques, 25^{ème} en sciences et 24^{ème} en lecture. Les enquêtes PISA classent la France entre la 15^{ème} et 20^{ème} position : « position honorable » parmi les pays de l'OCDE.

Ce « déclassement » avait déjà été observé par un certain nombre de chercheurs comme Alain Mingat (2015), reconnaissant qu'« en effet, les évaluations nationales identifient qu'une proportion significative des enfants n'a pas les compétences minimales requises en fin de primaire... alors que la position de la France ne cesse de reculer dans les classements internationaux depuis 1985 ».

Ces outils de mesure, devenus incontournables pour les gouvernants, mesurent les efficacités et inefficacités en matière d'apprentissage des systèmes éducatifs, comparativement à d'autres pays. L'équité est l'autre indicateur mesuré par les enquêtes PISA ; les résultats nous montrent à quel point le modèle républicain et équitable de l'éducation est à l'agonie. En effet, en termes d'équité sociale, les résultats ont montré que les enfants issus de CSP défavorisés étaient 5 fois plus nombreux à ne pas atteindre le niveau minimal de lecture, ce qui représente le score le plus important des pays de l'OCDE. Les sociologues, en particulier ceux de l'éducation, ont mis en évidence depuis des décennies ce caractère inéquitable et/ou inégalitaire en termes

d'apprentissage, d'échec, de déscolarisation et d'orientation en fonction du milieu socioéconomique des élèves. Parmi les autres faiblesses recensées, se trouve le climat scolaire selon lequel la France est classée parmi les pays (Brésil et Argentine) où les problèmes d'indiscipline (bruits, manque de soutien, etc.) sont les plus « alarmants »¹.

Pour autant, le budget alloué à l'éducation en France a doublé en 25 ans, et en 2017, 5.4% du budget de l'État était consacré à son système éducatif, ce qui est au-dessus de la moyenne des 28 pays membres de l'Union Européenne². En 2023, on annonce une hausse historique de 3,6 milliards d'euros du budget de l'éducation nationale. Quels sont alors les facteurs de la dégradation du niveau des élèves si ce n'est pas une question de moyens financiers ? Quels sont alors les facteurs de cette école à deux vitesses ? Est-ce que l'École publique a plus tendance à éduquer les plus défavorisées et à instruire les classes favorisées ? Selon Flahault (2006), « L'instruction, c'est l'acquisition de connaissances grâce à l'enseignement. L'éducation, c'est le développement de la capacité à être soi tout en étant avec les autres, à ménager ses relations avec eux, à participer à la vie sociale, à intérioriser la culture commune. » C'est ce double objectif et cette double injonction assignés à l'école que nous interrogerons aussi dans ce colloque. Car, comme le précise Flahault (2006), « On peut être convenablement éduqué et socialisé sans pour autant être très instruit. Mais on ne peut pas s'instruire, on ne désire pas apprendre si, d'abord, on ne bénéficie pas d'une certaine socialisation. »

Le premier numéro de cette revue est consacré ainsi aux défis de l'École du 21^{ème} siècle, aux problématiques rencontrées et aux éventuelles solutions proposées par une recherche scientifique engagée.

Le professeur Abdeljalil Akkari de l'Université de Genève consacre un article à la globalisation ou mondialisation des attendus de l'École.

Pour ce premier numéro, nous avons aussi donné la parole au professeur Abdelouahad Mabrouh de l'Université Chouaïb Doukkali (El Jadida, Maroc) et au professeur Abdelmajid Naceur de l'Université Virtuelle de Tunis (Tunis, Tunisie) pour un retour sur ce qu'ils estiment être les principales problématiques de leurs systèmes éducatifs respectifs.

¹ <https://www.lesechos.fr/politique-societe/societe/enquete-pisa-dix-resultats-pour-situer-les-eleves-francais-1153200>

² « La France se place donc devant l'Allemagne (4,1 %) et le Royaume-Uni (4,6 %) mais derrière les pays scandinaves : la Suède (6,8%) et le Danemark (6,5%) ainsi que la Belgique (6,3 %), alors que l'Islande (7,5%), est la meilleure élève du classement. <https://www.lunion.fr/id91476/article/2019-09-06/>

Enfin, un article dans la catégorie Varia proposé par Georges Louis Baron est consacré à la particularité de l'exercice de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation.

Sondess BEN ABID-ZARROUK et Jacques BÉZIAT

Internationalisation des politiques éducatives : institutions, concepts et défis communs

Internationalization of educational policies: institutions, concepts and common challenges

Abdeljalil AKKARI, Université de Genève (Suisse)

Introduction

L'internationalisation des politiques éducatives est un processus qui suscite un débat animé parmi les chercheurs en sciences de l'éducation et les responsables des politiques éducatives. La question centrale est de se demander s'il existe encore un espace pour une production nationale des politiques éducatives ou si nous assistons à une évolution aboutissant à l'internationalisation totale des politiques éducatives par l'imposition, au-delà des frontières nationales, de concepts globaux qui seront appliqués à toute politique éducative quel que soit l'espace national considéré. D'ailleurs, cette question se pose également à d'autres politiques publiques comme l'économie ou la finance.

L'objectif de cette contribution n'est pas de trancher ce débat mais de réfléchir sur ce qui se cache derrière le processus d'internationalisation des politiques éducatives. La première partie du texte est consacrée à la définition du processus d'internationalisation dans le secteur de l'éducation. La deuxième partie vise à identifier les acteurs et institutions porteurs de ce processus. La troisième partie discutera certains concepts clefs de l'internationalisation des politiques éducatives. Enfin, la quatrième partie abordera quelques défis communs au-delà des espaces nationaux et l'existence de spécificités nationales.

1. Processus d'internationalisation

Les politiques éducatives étaient pendant longtemps une affaire nationale dans la mesure où l'État était le principal acteur dans la formulation et la mise en œuvre de ces politiques. Néanmoins, progressivement et plus intensivement durant les quatre dernières décennies, la globalisation et ses différentes facettes (échanges économiques, mouvements migratoires, circulations des idées, compétition économique, digitalisation, influence croissante des organisations internationales, etc.) ont impulsé un processus d'internationalisation des

politiques éducatives. Évidemment, cela ne veut pas dire que l'État n'a plus aucun rôle à jouer dans l'éducation, mais on observe qu'il se place de plus en plus en tant que régulateur des politiques éducatives plutôt que concepteur (Maroy, 2008 ; Pelletier, 2009). Il s'agit d'un changement majeur de paradigme qui redessine complètement le rôle de l'État dans les politiques éducatives.

L'internationalisation des politiques éducatives recouvre différents phénomènes engendrés non seulement par le développement rapide de l'accès à l'éducation dans le monde mais aussi par l'imbrication croissante et la perméabilité des systèmes de gouvernance de l'éducation à différentes échelles, du plus global (agenda 2030 pour l'éducation) au local, en passant par les échelles intermédiaires : sous-régional (Union Européenne), le national et le provincial (dans les états fédéraux).

À titre non exhaustif, nous décrivons ci-dessous quelques phénomènes en lien avec le processus d'internationalisation :

- La *coopération internationale* vise à promouvoir la collaboration entre différents pays. La coopération internationale peut prendre différentes formes, telles que le financement de projets d'éducation et programmes d'aide à l'éducation dans les pays du Sud, la participation à des programmes d'échanges d'étudiants et d'enseignants, la mise en place de projets conjoints de recherche et de développement, ou la signature d'accords de coopération entre les ministères de l'éducation de différents pays.
- La *mobilité internationale des étudiants et des enseignants* permet aux personnes d'acquérir, en plus de leur expérience nationale, une expérience internationale. La mobilité des étudiants et des enseignants peut prendre différentes formes, telles que les études à l'étranger, les stages internationaux ou les programmes de formation professionnelle à l'étranger.
- L'*adoption de normes et de standards communs* vise à harmoniser les curricula, faciliter la reconnaissance des diplômes, des qualifications et des compétences acquises dans différents pays. L'exemple le plus connu est la Déclaration de Bologne qui a déterminé les cycles de l'enseignement supérieur en Europe et ailleurs dans le monde.

Le processus d'internationalisation touche différemment les pays et son intensité va dépendre du degré d'ouverture et d'insertion du pays dans la globalisation. Il est donc crucial de ne pas considérer un tel processus comme un phénomène naturel ou inéluctable mais de l'examiner comme un processus porté par certains acteurs et qui bénéficie à certaines institutions. Par

ailleurs, selon les orientations idéologiques des États, il peut être plus ou moins accepté et régulé selon les pays.

2. Acteurs et institutions

Dans la deuxième partie de cette contribution, il est utile d'analyser les acteurs et institutions à l'origine de l'intensification de l'internationalisation des politiques éducatives.

En premier lieu, nous trouvons les États-Nations. Aussi paradoxal que cela puisse paraître, ce sont les États-Nations qui orchestrent les mécanismes par lesquels ils cèdent du pouvoir de décision dans le domaine de l'éducation. La première explication de cette tendance, assez improbable il y a quelques décennies, est la crise de l'État providence et la réduction de la marge budgétaire des États-Nations. Après la longue période de prospérité économique continue des trente glorieuses, période qui a suivi la deuxième Guerre Mondiale et un fort investissement de l'État dans l'éducation, le taux d'endettement interne et externe des États devient un facteur qui explique leur volonté ou leur obligation (pour le cas des pays les plus pauvres) de se désengager de certaines dépenses sociales importantes, en particulier, celles consacrées à l'éducation. À cet égard, les pays anglo-saxons (États-Unis, Canada, Grande-Bretagne, Australie) et certains pays du Sud tels que le Chili de Pinochet ont été précurseurs de cette orientation du *moins d'État* dans les politiques éducatives en comparaison avec des pays tels que la France ou les pays nordiques. Toutefois, ces derniers sont également touchés par la réduction du poids de l'État-décideur. Dans un pays comme la France, L'État-National centralisé a cédé son hégémonie dans la gouvernance de l'éducation à la fois au niveau régional et supranational (Europe et OCDE) mais aussi aux régions et aux autorités locales (régions et départements) (Bouvier, 2014).

Dans les pays du Sud, c'est sous l'auspice des organisations internationales telles que le FMI ou la Banque Mondiale que de nombreux États Africains ont été par exemple contraints dans les années 80-90 à réduire leur financement de l'éducation. C'est de cette période que date le démantèlement de la formation initiale des enseignants et l'engagement d'enseignants communautaires (Altinok & Lakhal, 2005 ; Lauwerier & Akkari, 2011 ; Klees et al. 2012).

En second lieu, nous trouvons les organisations internationales qui jouent un rôle important dans le processus d'internationalisation de l'éducation. Nous expliciterons dans ce qui suit le rôle et l'évolution des plus importantes organisations agissant dans les politiques éducatives.

L'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) dispose encore d'un prestige symbolique intact mais a connu une perte d'influence progressive sur

l'éducation. L'UNESCO est l'organisation internationale qui est considérée comme ayant le leadership historique dans le domaine de l'éducation. Elle a pour mission de promouvoir l'éducation pour tous, de favoriser la compréhension internationale et de promouvoir la diversité culturelle. Par le retrait et parfois le retour de pays grands bailleurs de fonds et influents à l'Unesco (États-Unis et Grande Bretagne), cette organisation a perdu de son influence sur les politiques éducatives (Mundy, 1999). Par ailleurs, les références historiques de l'éducation aux valeurs humanistes promues par l'organisation ont été fortement concurrencées dans les politiques éducatives contemporaines par une conception de l'éducation gouvernée par les nombres et par l'évidence (Shahjahan, 2011). Ce changement a affecté à la fois la crédibilité et la légitimité de l'UNESCO auprès des gouvernements.

La Banque Mondiale a eu une arrivée tardive dans l'éducation par rapport à l'UNESCO, mais son rôle majeur actuel dans les pays du Sud est reconnu (Verger et al., 2014). Lancée comme l'UNESCO à la fin de la seconde Guerre mondiale, La Banque Mondiale est une institution financière internationale qui fournit des prêts et des services d'assistance aux pays en développement. Elle finance actuellement par des prêts ou des dons les programmes et projets d'éducation dans la plupart des pays du Sud. Elle a progressivement supplanté l'UNESCO comme acteur majeur des politiques éducatives dans les pays du Sud. Le budget annuel de fonctionnement et d'intervention de l'UNESCO pour l'éducation est beaucoup plus faible que celui de la Banque Mondiale. Cela signifie que la Banque Mondiale a l'oreille attentive des pouvoirs publics et exerce une forte influence (Elfert & Ydesen, 2023).

L'UNICEF est l'agence des Nations Unies pour l'enfance. Elle travaille dans plus de 190 pays et territoires pour promouvoir les droits et le bien-être de tous les enfants, partout dans le monde (Jolly, 2014). On a pu observer une extension manifeste des secteurs d'intervention de l'UNICEF qui est passée de la petite enfance à ses débuts après la seconde Guerre mondiale à pratiquement tous les secteurs des politiques éducatives, des infrastructures, en passant par les enfants déscolarisés à l'éducation en situations d'urgence. Ainsi, l'UNICEF joue actuellement un rôle majeur dans la coopération internationale en éducation dans le Sud-Global en particulier par sa capacité de récolter des Fonds (contrairement à l'UNESCO dont les statuts lui interdisent de récolter des fonds auprès du grand public) et par son positionnement sur le créneau de l'éducation en situations d'urgence, malheureusement au cœur de l'actualité en Afrique, en Ukraine ou au Moyen Orient (Imchen & Ndem, 2020).

L'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) est une organisation internationale qui regroupe 38 pays industrialisés et émergents. Elle joue un rôle important dans

le processus d'internationalisation des politiques éducatives, en fournissant des données, des analyses et des recommandations aux pays membres qui sont essentiellement les pays industrialisés ((Elfert & Ydesen, 2023). L'impact et la persuasion de l'OCDE se déploient à travers différents instruments : (1) *La collecte et l'analyse de données*. L'OCDE collecte des données sur les systèmes éducatifs des pays membres, notamment les taux de scolarisation, les résultats des élèves aux tests et les dépenses publiques en éducation. Ces données sont utilisées pour comparer les performances des systèmes éducatifs des différents pays, (2) *L'élaboration d'études et de rapports*. L'OCDE publie des études et des rapports sur des questions éducatives, telles que l'équité, l'innovation et la performance des élèves. Ces études et rapports fournissent aux pays membres des informations et des conseils pour améliorer leurs systèmes éducatifs. Parmi les études les plus influentes de l'OCDE, je souhaite mentionner trois principales : (a) *PISA* est un programme international d'évaluation des élèves qui mesure les compétences des élèves de 15 ans en mathématiques, en lecture et en sciences. (2) *Education at a Glance* est une publication annuelle qui fournit des données et des analyses sur les systèmes éducatifs des pays membres. Et (3) *TALIS* est un programme international d'évaluation des enseignants qui mesure les compétences et les pratiques des enseignants.

Par rapport à l'UNESCO, l'UNICEF et la Banque Mondiale dont l'influence s'exerce principalement dans les pays du Sud, l'OCDE est l'organisation internationale influente sur les pays de l'hémisphère Nord.

On peut également citer trois autres organisations internationales moins connues pour leur action sur l'éducation mais qui exercent néanmoins une influence sur ce secteur :

L'Organisation mondiale du commerce (OMC) est une organisation intergouvernementale qui régleme le commerce international. Elle a pour mission de promouvoir le commerce international et de garantir que les échanges se déroulent dans des conditions optimales. L'OMC n'a pas de mandat spécifique en matière d'éducation. Cependant, l'éducation est considérée par l'OMC comme un service commercial et est donc régie par les règles de l'OMC. L'Accord général sur le commerce des services (AGCS) est un accord de l'OMC qui s'applique aux services commerciaux. L'AGCS prévoit que les membres de l'OMC doivent accorder un traitement non discriminatoire aux services et aux fournisseurs de services des autres membres. En vertu de l'AGCS, les membres de l'OMC peuvent limiter l'accès à leurs marchés des services éducatifs. Cependant, ces limitations doivent être justifiées et proportionnées. L'OMC a contribué à l'augmentation des échanges de programmes d'enseignement supérieur. Les étudiants et les enseignants peuvent désormais plus facilement étudier ou enseigner dans un

autre pays. L'OMC a contribué à l'augmentation des échanges de formation professionnelle. Les entreprises peuvent désormais plus facilement former leurs employés dans un autre pays. L'OMC a aussi soutenu l'augmentation des échanges de formation à distance. Les technologies de l'information et de la communication (TIC) ont permis de rendre l'éducation plus accessible à un public mondial. Néanmoins, on note que la pandémie du Covid-19 a un petit peu ralenti la dérégulation de l'enseignement supérieur à l'exception des campus offshore dont le nombre est croissant au Moyen-Orient et dans certains pays asiatiques (Kleibert et al, 2020).

L'Organisation internationale du travail (OIT) est une organisation intergouvernementale qui s'efforce d'améliorer les conditions de travail et de promouvoir les droits des travailleurs. Elle a adopté plusieurs conventions et recommandations relatives à l'éducation, notamment la Convention n° 138 sur l'âge minimum d'admission à l'emploi et la Convention n° 142 sur la formation professionnelle. L'OIT et L'UNESCO ont émis une recommandation importante pour les enseignants.

L'Organisation mondiale de la santé (OMS) est une organisation intergouvernementale qui s'efforce de promouvoir la santé et le bien-être de tous. Elle a adopté plusieurs recommandations relatives à l'éducation, notamment la recommandation n° 104 sur l'éducation pour la santé.

Depuis la fin de la deuxième guerre mondiale, les organisations internationales jouent un rôle majeur dans l'internationalisation des politiques éducatives. Plus récemment, quelques décennies tout au plus, les fondations Think Tank (Un think tank est un groupe de réflexion ou laboratoire d'idées qui regroupe des experts au sein d'une structure de droit privé) et Organisations Non Gouvernementales émergent comme le troisième acteur dont la voix compte. Il s'agit d'un acteur émergent qui occupe de plus en plus de place dans l'internationalisation des politiques éducatives à la fois par les idées et concepts, mais aussi au niveau des financements. Cet acteur qui n'est pas homogène agit aussi bien au Nord qu'au Sud. La fondation Bill Gates est ainsi devenue un acteur incontournable aussi bien dans le domaine de la santé que celui de l'éducation (Tompkins-Stange, 2020).

3. Concepts clés de l'internationalisation

Les acteurs et institutions abordés dans la précédente partie de ce texte agissent par l'intermédiaire de financement, de diffusion de concepts, d'idées, d'études et de recherches.

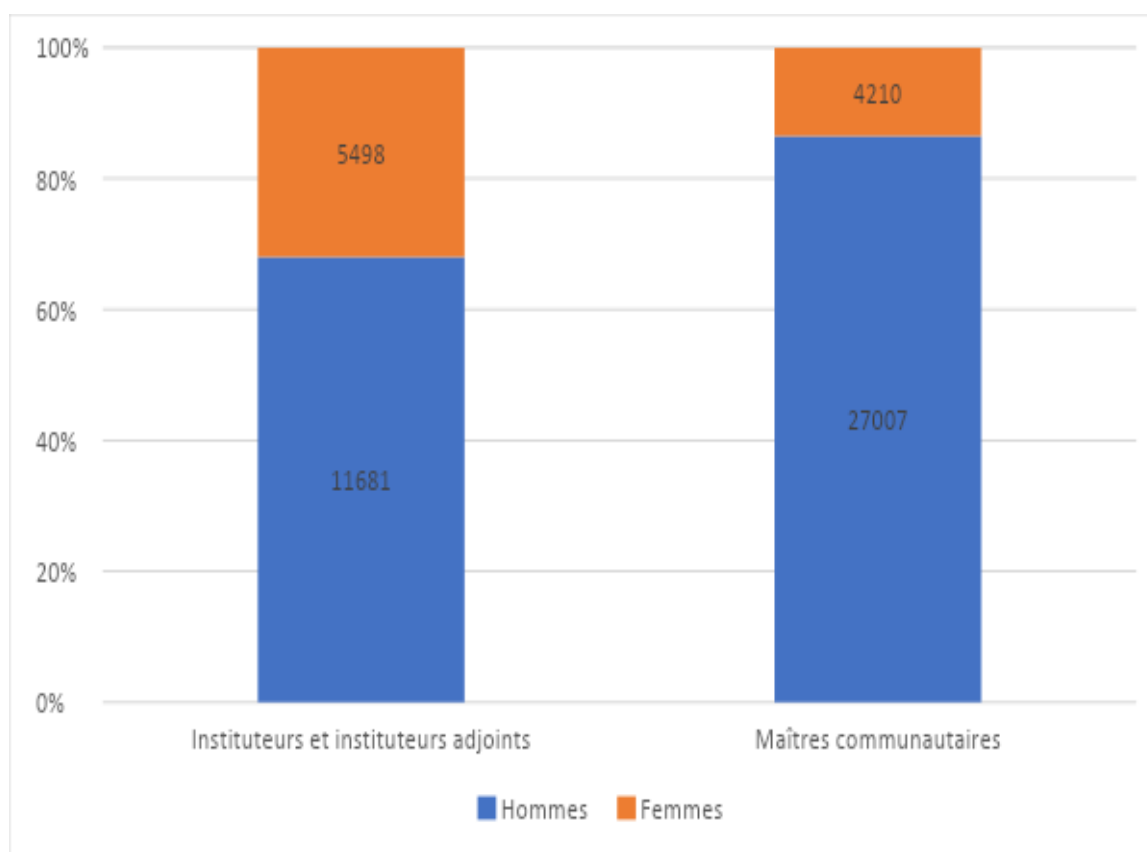
Certains concepts sont devenus quasi incontournables quand on parle d'éducation partout dans le monde. Nous aborderons successivement une trilogie (Bonne gouvernance, redevabilité et privatisation) assez parlante dans presque tous les contextes éducatifs nationaux.

La bonne gouvernance en éducation est un processus qui vise à garantir l'efficacité, l'efficience et l'équité dans les systèmes éducatifs. Elle repose sur des principes aussi divers et larges tels que la responsabilité, la transparence ou la participation. Néanmoins, la bonne gouvernance prend souvent la forme concrète d'une réduction de la taille de l'État et d'une participation accrue des acteurs non étatiques jugées nécessaires et utiles pour la bonne gouvernance des politiques éducatives (Wentzel et al., 2021).

La redevabilité en éducation est le processus par lequel les responsables de l'éducation rendent compte de leurs actions aux citoyens et aux usagers du système éducatif (Kogan, 2022). Elle est importante pour garantir que les systèmes éducatifs soient efficaces, efficients et équitables. Les principaux défis de la redevabilité en éducation sont la corruption, le manque de ressources et la faible capacité.

Les défaillances combinées de la gouvernance et de la redevabilité produisent des politiques éducatives incapables de répondre aux défis de l'éducation de base malgré la présence intensive des organisations internationales. Ainsi, au Tchad, la corruption, le déploiement illogique des enseignants et l'engagement d'enseignants dits communautaires résument l'impasse dans laquelle se trouve la gouvernance de la politique des enseignants sous le regard des organisations internationales. Si on analyse la masse salariale des personnels de l'éducation, on se rend compte que seul 51,1% du personnel est consacré aux *enseignants à la craie* (17 612 *chargés de cours*). C'est-à-dire un peu plus que la moitié, donc *une faible proportion* sont en situation d'enseignement-apprentissage. En effet, pour l'ensemble du secteur, presque la moitié de la masse salariale est consacrée à des personnels qui ne sont pas en situation de classe, c'est-à-dire 48,9% du personnel fonctionnaire qui émarge sur le salaire public. Au primaire, la masse salariale consacrée aux maîtres communautaires n'est que le tiers de la masse salariale des enseignants en situation de classe, alors que les maîtres communautaires représentent plus de 75 % des enseignants.

Graphique 1 : Enseignants selon le statut 2020-21 au Tchad



Source : MENPC. (2021)

Le troisième concept, et probablement celui qui déchaîne les passions, est *la privatisation*. Il renvoie au transfert de la propriété ou du contrôle des établissements publics d'enseignement à des entités privées, telles que des entreprises ou des organisations à but non lucratif (Fondations ou ONGs). La privatisation se déploie selon des mécanismes très diversifiés et sa régulation est spécifique à chaque contexte national. Toutefois, elle s'exprime par le financement public de l'éducation privée, la pénétration des modes de gestion du privé dans le secteur public, la promotion du Partenariat Public Privé (PPP) et une série d'autres initiatives.

Les partisans de la privatisation de l'éducation soutiennent qu'elle peut conduire à une amélioration de la qualité de l'éducation par la concurrence entre les secteurs public et privé, à une augmentation de l'efficacité de l'enseignement et à une réduction des coûts. Ils affirment que les entreprises privées sont plus efficaces que les gouvernements pour fournir des services éducatifs, car elles sont soumises à la concurrence et à la recherche de profits. Les opposants à la privatisation de l'éducation soutiennent qu'elle peut conduire à une diminution de l'équité et

à une augmentation des inégalités sociales d'accès. Ils affirment que les entreprises privées sont plus susceptibles de favoriser les élèves issus de milieux favorisés, car elles recherchent les élèves les plus prometteurs. Les notions de *choix des usagers* et de *diversification de l'offre éducative* portées par la privatisation se trouvent ainsi contestées. Le marché ne serait pas une alternative crédible mais une remise en question de l'éducation comme bien public.

D'autres concepts ou innovations sont souvent vulgarisés par les acteurs de l'internationalisation et les politiques éducatives nationales au niveau des institutions éducatives. Ils apparaissent comme des instruments incontournables, voire universels. Nous aborderons brièvement trois en vogue actuellement : *professionnalisation des enseignants*, *acquis d'apprentissage* et *inclusion* :

Ainsi, la *professionnalisation des enseignants* apparaît comme la musique de fond de toute tentative de réformer la *politique enseignante*. Cette idée de professionnalisation repose sur la nécessité d'ancrer la formation des enseignants dans la pratique, d'outiller les enseignants de compétences nécessaires pour l'exercice du métier devenu de plus en plus complexe. Les *référentiels de compétence* fleurissent partout sans qu'on se donne le temps de hiérarchiser les compétences proposées et de les construire dans la *formation initiale et continue*. On n'a jamais autant parlé de *professionnalisation* en l'accompagnant de recrutement alternatif et de formation sur le tas car le métier n'attire plus de nombreux candidats dans beaucoup de pays.

La notion d'*acquis d'apprentissage* fait partie d'un paquet plus large appelé ancrage de l'éducation dans les *données probantes* (dans les pays du Nord) et la lutte contre la *pauvreté des apprentissages* dans les pays du Sud (UNICEF, 2021). Les acquis d'apprentissage expriment en première instance l'idée de mesurer la qualité de l'éducation uniquement par les données quantitatives et dans le cadre d'enquêtes à grande échelle basées sur les tests standardisés telles que PISA, citée précédemment.

Enfin, j'aimerais terminer cette troisième partie de ma contribution par un concept devenu présent presque partout : *l'éducation inclusive* (dans laquelle on inclut aussi bien les élèves à besoins spécifiques que l'interculturalité ou la multiculturalité selon les contextes). Souvent, les principes généraux de l'inclusion se heurtent à la réduction des moyens !

Théoriquement, les concepts de professionnalisation, d'apprentissage et d'inclusion peuvent être féconds. Néanmoins, dans le processus d'internationalisation, ils sont encadrés par la trilogie (bonne gouvernance, redevabilité et privatisation) qui signifient souvent une augmentation de la pression bureaucratique sur le système scolaire dans son ensemble et sur les enseignants en

particulier. La soumission des impératifs pédagogiques et éducatifs aux contraintes budgétaires et comptables est fréquemment synonyme de dégradation des conditions de l'éducation pour les plus défavorisés.

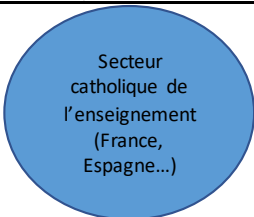
4. Défis communs et persistance du caractère national des politiques éducatives

Face aux concepts portés par le processus d'internationalisation, les pays ont des défis spécifiques à relever. Nous consacrerons la dernière partie du texte à deux défis communs, présents aussi bien au Sud qu'au Nord : le brouillage des frontières public-privé et la construction d'un système éducatif à plusieurs vitesses.

4.1. Le brouillage des frontières public-privé

Le premier défi concerne le brouillage des frontières entre le public et le privé. Pendant longtemps, les relations entre public et privé ont été abordées d'un point de vue simpliste en tentant d'identifier les sources de financement et le mode de gestion de l'école. Comme illustré dans la figure ci-dessous, cela correspond à des écoles publiques traditionnelles (financement et gestion publique) et à des écoles privées à but lucratif (financement et gestion privés). Le brouillage des frontières est illustré par les carrés avec du texte en gras dans la figure ci-dessous où les institutions privées reçoivent des fonds publics et des écoles publiques font recours au secteur privé en tant que prestataire de services payants et/ou transfèrent des coûts de l'éducation aux parents.

Figure 2 : Brouillage des frontières entre le secteur public et le secteur privé

		Statut/gestion	
		Privé	Public
Financement	Public	<ul style="list-style-type: none"> ● Chèque-éducation pour les parents (vouchers) ● Délégation de gestion des écoles publiques à des opérateurs privés (Chili) ● Subvention aux écoles privées ● Écoles communautaires ou gérés par des ONG ● Écoles à bas coûts (Low fees schools) 	<ul style="list-style-type: none"> ● Écoles publiques traditionnelles
	Privé	<div style="text-align: center;">  <p>Secteur catholique de l'enseignement (France, Espagne...)</p> </div> <ul style="list-style-type: none"> ● Écoles privées à but lucratif ● École à domicile (home schooling) 	<ul style="list-style-type: none"> ● Parrainage des écoles publiques par le secteur privé ● Utilisation de manuels scolaires ou de logiciels conçus par le privé et vendus au public (apostilla, Brésil) ● Frais de scolarité dans les écoles publiques ● Développement du tutorat privé pour les élèves fréquentant l'école publique souvent par les enseignants du public ● Écoles publiques pilotes (Tunisie) ● École publique à programme enrichi d'internationalisation (Québec)

Source : auteur

L'évolution des politiques éducatives contemporaines et les stratégies des usagers de l'école (parents et élèves) brouillent les frontières entre les deux secteurs. Aussi bien les financements que les idées se croisent et s'enchevêtrent, rendant un regard lucide presque impossible sur les rapports entre secteurs public et privé.

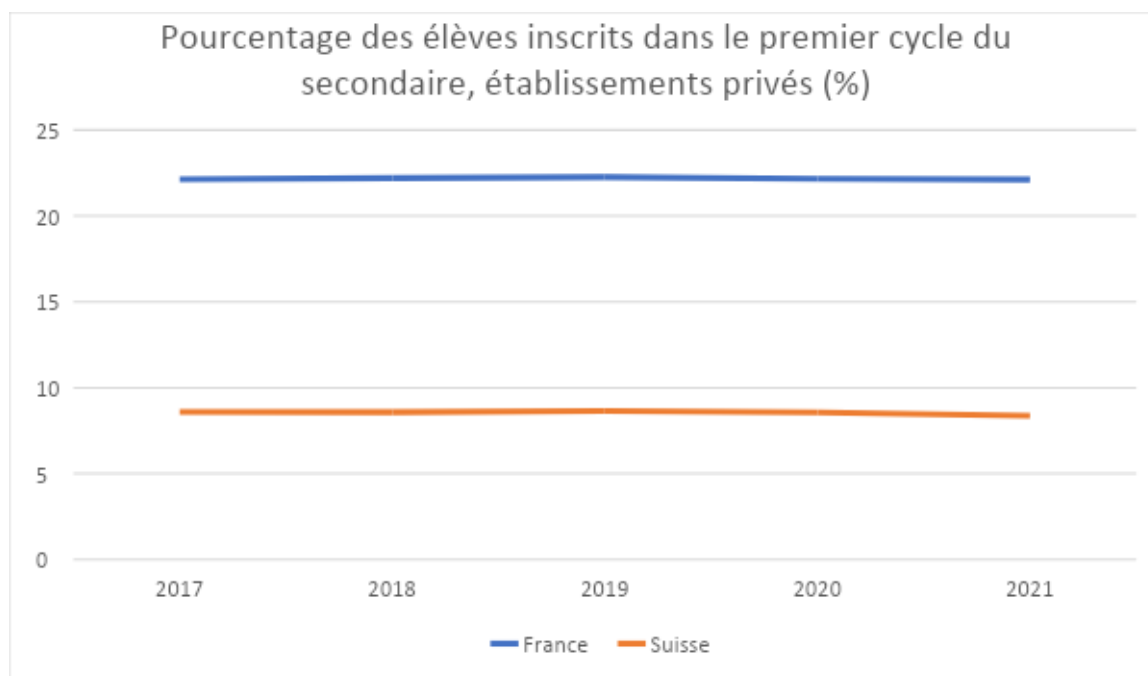
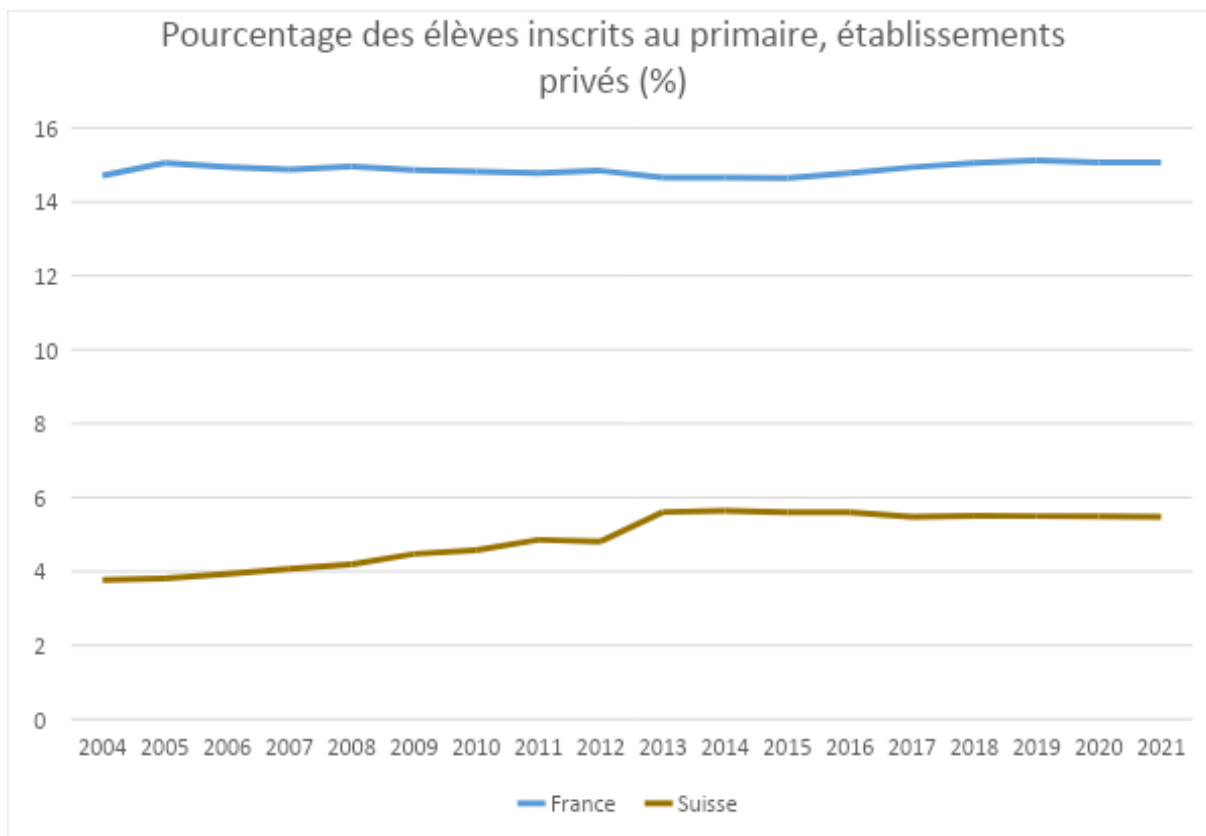
Le cas du financement public de l'école privée en Espagne ou en France illustre parfaitement ce brouillage des frontières. De surcroît, ce financement public du privé est caractérisé par une opacité manifeste comme l'a illustré un récent rapport du parlement français (Commission des Affaires culturelles et de l'Education, 2024).

4.2. La construction d'un système éducatif à plusieurs vitesses

Le deuxième défi de taille qu'affrontent les politiques éducatives est la construction d'un système éducatif à plusieurs vitesses. Performant, élitiste, le plus souvent privé pour les privilégiés. Dégradé, manquant cruellement de ressources humaines et pédagogiques, le plus souvent public. L'école à plusieurs vitesses est une réalité observée sur le terrain dans de nombreux pays : elle peut s'illustrer dans la séparation public/privé mais aussi dans les stratégies des usagers de l'école à la recherche d'une non-mixité ethnoculturelle. Le désengagement de l'État-Nation et la réduction de son rôle dans la régulation des politiques éducatives couplées avec le jeu des nouveaux acteurs nationaux et internationaux produisent une école à plusieurs vitesses où les usagers (parents, élèves et enseignants) recherchent la non-mixité avec les indésirables.

Conclusion : malgré l'internationalisation, il existe encore un espace pour les politiques éducatives nationales

Ce texte a essentiellement mis en évidence l'internationalisation actuelle des politiques éducatives. Il est cependant essentiel d'observer que malgré ce tableau relativement pessimiste sur les conséquences de l'internationalisation des politiques éducatives actuelles, la recherche comparative peut nous permettre d'identifier les raisons de l'improbable ou la résistance de certaines politiques éducatives nationales à certains concepts véhiculés par l'internationalisation. Par exemple, il est utile de se demander pourquoi la Suisse, très bien intégrée dans la globalisation économique néolibérale, a beaucoup moins d'élèves scolarisés dans le privé aussi bien au primaire qu'au secondaire 1. Les données de l'ISU nous permettent de comparer les effectifs au primaire et au secondaire dans les deux pays (Cf. les figures 3 et 4 ci-dessous).



Source : ISU. (2023)

L'explication réside dans plusieurs facteurs. Tout d'abord, l'histoire du système éducatif dans chaque pays. Si la scolarisation massive a été initiée par les communautés locales en Suisse et

reprise par les cantons (provinces) avec un degré maximum de décentralisation. En France, l'État-Nation éducateur s'est imposé à tous par le haut tout en maintenant des accords avec l'Église Catholique, permettant à cette dernière de garder un rôle majeur dans la scolarisation tout en bénéficiant de fonds publics. Ensuite, il existe en Suisse un engagement des élites politiques à maintenir la qualité et l'hégémonie de l'éducation publique dans l'ensemble de l'échiquier politique. Plusieurs initiatives populaires pour un soutien financier aux écoles privées ont été refusées par le peuple (y compris dans le Canton catholique italoophone du Tessin). Il est donc possible pour les politiques publiques éducatives nationales de résister aux concepts à la mode dans l'internationalisation des politiques éducatives comme celui de *la privatisation*. Par ailleurs, un facteur essentiel de l'excellence de l'éducation publique en Suisse est l'attractivité de la profession enseignante dans le secteur public. Le choix de devenir enseignant n'est pas un choix par défaut et les enseignants bénéficient d'une bonne reconnaissance sociale.

En définitive, l'internationalisation des politiques éducatives ne doit pas nous amener à sous-estimer la marge de manœuvre nationale et sa capacité de réguler ou de résister.

Références

- Altinok, N., & Lakhal, T. (2005). La Place de l'État en Afrique selon la Banque mondiale : les limites d'une politique néo-libérale "amendée". *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, (4), 189-210.
- Bouvier, A. (2014). *La gouvernance des systèmes éducatifs*. Puf.
- Commission des Affaires culturelles et de l'Éducation. (2024). *Rapport d'information No 2423 en conclusion des travaux de la mission d'information relative au financement public de l'enseignement privé sous contrat*. Paris : Assemblée Nationale. https://www.assemblee-nationale.fr/dyn/16/rapports/cion-cedu/116b2423_rapport-information.pdf
- Elfert, M., Ydesen, C. (2023). UNESCO, the OECD and the World Bank: A Global Governance Perspective. In: *Global Governance of Education. Educational Governance Research*, vol 24. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-40411-5_2
- Imchen, A., & Ndem, F. (2020). *Addressing the Learning Crisis: An Urgent Need to Better Finance Education for the Poorest Children*. UNICEF.

- Institut de Statistique de l'UNESCO. ISU. (2023). Objectifs du développement Durable. <http://data.uis.unesco.org/?lang=fr>
- Jolly, R. (2014). *UNICEF (United Nations Children's Fund): Global Governance that Works*. Routledge.
- Klees, S. J., Samoff, J., & Stromquist, N. P. (Eds.). (2012). *The World Bank and Education: Critiques and alternatives*. Rotterdam : Sens Publishers.
- Kleibert, J. M., Bobée, A., Rottleb, T., & Schulze, M. (2020). Global geographies of offshore campuses.
- Leibniz-Institut für Raumbezogene Sozialforschung (IRS), Erkner. http://ibc-spaces.org/wp-content/uploads/2020/08/Global_Geographies_of_Offshore_Campuses-11MB.pdf
- Kogan, M. (2022). *Education accountability: An analytic overview*. London : Routledge.
- Maroy, C. (2008). Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe ?. *Sociologie et sociétés*, 40(1), 31-55.
- MENPC. (2021a). *Annuaire statistique scolaire 2020/2021*. N'Djamena : MENPC.
- Pelletier, G. (2009). *La gouvernance en éducation : Régulation et encadrement dans les politiques éducatives*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Teodoro, A. (2007). Nouvelles modalités de régulation transnationale des politiques éducatives. Évidences et possibilités. *Carrefours de l'éducation*, (2), 201-215.
- Verger, A., Edwards Jr, D. B., & Altinyelken, H. K. (2014). Learning from all? The World Bank, aid agencies and the construction of hegemony in education for development. *Comparative Education*, 50(4), 381-399.
- UNICEF. (2021). *The state of the global education crisis: a path to recovery: a joint UNESCO, UNICEF and WORLD BANK report*. Paris: UNESCO, cop. 2021.
- Waldow, F. (2009). Undeclared imports: silent borrowing in educational policy-making and research in Sweden. *Comparative Education*, 45(4), 477-494.
- Wentzel, B., Felouzis, G., Akkari, A., & Arcidiacono, F. (2021). Action publique, gouvernance et recherche en éducation. Bienne : HEP-BEJUNE.

La collaboration interprofessionnelle entre éducateurs spécialisés et enseignants du premier degré pour la réussite scolaire dans le système éducatif français des enfants placés

Interprofessional collaboration between specialized educators and primary school teachers for the academic success of children in care in the French education system

Hélène FRITHMANN, Université de Strasbourg (France)

Éric FLAVIER, Université de Strasbourg (France)

Nathalie GAVENS, Université de Haute-Alsace (France)

Résumé : De nombreux enfants placés en institution de la protection de l'enfance ont des parcours scolaires complexes qui impactent leur insertion dans la société dans la mesure où ils présentent des risques d'absentéisme, de décrochage scolaire et d'exclusion plus élevés que ceux de la population générale. Cependant, peu de recherches traitent du rôle charnière de l'éducation inclusive et à fortiori de la collaboration interprofessionnelle entre éducateurs et enseignants dans leur accompagnement. Par le biais d'une approche compréhensive, la recherche consiste à étudier les pratiques professionnelles des professeurs des écoles (PE) et des éducateurs spécialisés (ES), afin de faire émerger des points d'appui et de vigilance tels que les ressources, besoins, freins de l'individu et les processus déjà engagés par les acteurs en faveur d'une scolarisation réussie des enfants placés. Cette recherche-intervention s'appuie sur une méthodologie mixte auprès des enseignants et des éducateurs. L'approche par questionnaire ($N=1000$) apporte une vision globale, à l'échelle nationale, des pratiques et perceptions des professionnels sur la thématique. L'analyse des entretiens de type auto confrontation ($N=2$ PE et $N=2$ ES), menée en référence aux principes de la clinique de l'activité, éclaire le sens que les professionnels donnent à leur activité, les enjeux de collaboration notamment ceux inhérents aux différences de culture professionnelle et à la prise en charge complexe des enfants placés.

Mots clés : Collaboration interprofessionnelle - Protection de l'enfance - Éducation nationale - Méthodologie mixte - Éducation inclusive.

Introduction

Cette étude aborde la question novatrice de la collaboration interprofessionnelle des éducateurs spécialisés et des enseignants du premier degré dans le cadre de l'accompagnement scolaire d'enfants placés en Maisons d'Enfants à Caractère Social (MECS) ou en foyers de l'enfance. En effet, bien que ces professionnels souhaitent majoritairement travailler ensemble et que leurs institutions émettent des injonctions à cet égard, il est complexe en acte, pour les enseignants comme pour les éducateurs de collaborer.

1. Contexte théorique

La collaboration interprofessionnelle est un terme polysémique qui présente une diversité de définitions assez variables (D'Amour et al., 2005 ; Kosremelli Asmar et Wacheux, 2007 ; Eckenschwiller et al., 2022). Dans le cadre de ce travail de recherche, la définition retenue est celle de D'amour (1997 : 3) :

De façon générale, la collaboration interprofessionnelle est faite d'un ensemble de relations et d'interactions qui permettent ou non à des professionnels de mettre en commun, de partager leurs connaissances, leur expertise, leur expérience, leurs habiletés pour les mettre, de façon concomitante au service des clients³ et pour le plus grand bien des clients.

Cette définition a été choisie dans la mesure où la collaboration interprofessionnelle est perçue ici comme « *un processus qui se construit en situation* », il s'agit d'un concept pragmatique (Aiguier, 2020 : 914). Par ailleurs, la collaboration est entendue comme une « *action collective* » (D'Amour, 1997 : 399) rendue possible par des relations et des interactions entre les professionnels. Enfin, cette définition confère également une place aux usagers dans le traitement de ce concept qui ont la possibilité de développer leur pouvoir d'agir. L'approche centrée sur le concept d'empowerment « *consiste à augmenter la capacité des personnes, individuellement ou collectivement, à influencer leur réalité selon leurs aspirations* » (Le Bossé, 2003 : 34).

Toutefois, comme le démontre la littérature, sur le terrain une distance importante est identifiée entre professionnels, éducateurs et enseignants (Chauvière et Fablet, 2001 ; Denecheau, 2015a ; Blain, 2021). Par ailleurs, cette distance est accentuée par une méconnaissance des missions,

³ Le terme de « *clients* » dans la définition de D'Amour (1997) fait référence dans cette recherche à celui d'usagers. Ils s'agit des enfants placés en institution de la protection de l'enfance ainsi que de leurs environnements familiaux

des compétences et des objectifs de la profession d'autrui ainsi que par l'absence de certains buts communs, la présence d'objectifs individuels et les priorités singulières de chaque profession (Frost et al., 2005 ; Widmark et al., 2011 ; Denecheau, 2015a ; Blain, 2021 ; Jahans-Baynton et Grealish, 2021 ; Maillot et Merini, 2021). Ce manque de connaissance mutuel peut produire des attentes irréalistes de la part des deux catégories professionnelles à l'égard de l'autre profession (Axelsson et Axelsson, 2009). De surcroît, la question de la temporalité ne facilite pas cette collaboration entre éducateurs et enseignants dans la mesure où elle est différente dans chaque profession (Guilley et al., 2017 ; Maillot et Merini, 2021).

Ces multiples divergences entre ces deux professions se retrouvent également à l'échelle institutionnelle puisque la protection de l'enfance et l'éducation nationale s'inscrivent dans une approche en « *tuyaux d'orgues* » où chaque institution va présenter un cadre d'intervention particulier, des temporalités spécifiques, des documents propres, des dynamiques d'intervention et d'évaluation ayant des objectifs divergents. Cette approche en « *silo* » se réfère également à l'absence de mutualisation d'outils communs (Blain, 2021 : 60). Par ailleurs, en France, la collaboration entre l'éducation nationale et l'Aide Sociale à l'Enfance (ASE) n'est pas institutionnalisée (Denecheau et Blaya, 2013). De ce fait, cette dernière va varier en fonction des réseaux locaux et des relations d'affinités entre les professionnels. Ces collaborations par « affinités » se construisent donc à une échelle individuelle et non collective au niveau des équipes. Elles sont donc fragiles puisqu'elles dépendent des individus en poste, ainsi lors d'un départ d'un éducateur ou d'un enseignant, la dimension collaborative entre ces deux institutions est mise en péril (Denecheau et Blaya, 2013 ; Denecheau, 2015a ; Denecheau, 2015b ; Anton et Denecheau, 2021).

Conséquemment, pour les enseignants comme pour les éducateurs il s'agit actuellement de mettre en place un nouvel « *arc de travail* » (Strauss, 1992, cité par Guiliani, 2017 : 104). Ce dernier se construit également en fonction des prescriptions des institutions de tutelles qui tant du côté de l'éducation nationale que de la protection de l'enfance émettent une volonté tangible d'ouverture vers l'extérieur. Les lois de 2007 et 2016 qui régissent la protection de l'enfance inscrivent cette dernière dans une « *démarche partenariale entre (de) multiples institutions* » (Blain, 2021 : 55). Du côté de l'éducation nationale, un tournant apparaît également avec la loi d'orientation Jospin de 1989 qui modifie le fonctionnement du système éducatif français en l'organisant en fonction des élèves. De plus, dès le milieu des années quatre-vingt le terme de « partenariat » voit le jour dans les Bulletins officiels de l'éducation nationale. La dimension partenariale s'inscrit aussi dans le cadre de la communauté éducative où la coopération avec différents partenaires est encouragée (Sarfati, 2013). La collaboration, la coopération et le

partenariat sont inscrits dans les référentiels de compétences des éducateurs spécialisés et des enseignants ainsi que dans les écrits ministériels visant l'inclusion des élèves à l'école. Dans ce contexte ces différents termes ne sont pas définis mais ils sont souvent utilisés comme des synonymes (Khasanzyanova et Niclot, 2020 ; Ecole Supérieure de Praxis Sociale, 2021 ; Ministère de l'Education nationale, de la Jeunesse et des Sports, 2021).

Toutefois, le rapport de la Cour des comptes de 2020 met en avant « *les défaillances en matière de suivi de la scolarité des enfants protégés, en soulignant l'insuffisance des partenariats et le manque d'indicateurs partagés* ». Ainsi, il est nécessaire de repenser la collaboration entre les professionnels, éducateurs et enseignants, afin de favoriser les regards croisés « *pour mieux prendre en compte la diversité des situations des enfants accompagnés en protection de l'enfance* » (Denecheau, 2015a ; Ministère des Familles, de l'Enfance et des Droits des Femmes, 2016 : 5). Par ailleurs, la collaboration interprofessionnelle peut également être considérée comme un enjeu majeur pour permettre l'inclusion, l'équité, l'accès à l'éducation et la réussite scolaire qui au sens large met en avant

une scolarité source d'épanouissement, c'est-à-dire qui (...) donne accès aux apprentissages cognitifs, intellectuels, au développement physique, au développement des compétences psychosociales (gestion des émotions, développement de relations positives avec ses pairs, avec les adultes, etc.) (Haute Autorité de Santé, 2021 : 143).

Ainsi, les élèves placés en institution de la protection de l'enfance qui peuvent être considérés comme des élèves à besoins éducatifs particuliers au sens de la définition de l'Unesco pour différentes raisons dans la mesure où ils

ont besoin d'un soutien supplémentaire et de méthodes pédagogiques adaptées pour participer à un programme éducatif et atteindre les objectifs d'apprentissage de ce programme. Ces raisons peuvent être (mais ne sont pas limitées à) des désavantages au niveau des capacités physiques, comportementales, intellectuelles, émotionnelles et sociales (Unesco, 2011 : 82)

figurent au cœur de la question de la collaboration interprofessionnelle concernant leur réussite et inclusion éducative.

En effet, à l'échelle internationale, différentes recherches mettent en avant la thématique de la scolarité des enfants placés et plus particulièrement les difficultés scolaires que ce public peut rencontrer. Ces recherches démontrent que certains jeunes ayant été placés en institution ont

développé un taux de réussite scolaire faible, une scolarité en dents de scie, une formation professionnelle courte ou inexistante, un faible niveau de diplomation et qu'ils sont plus que les autres enfants orientés vers l'enseignement spécialisé (Martin et Jackson, 2002 ; Berridge, 2007 ; Frechon et Marquet, 2016 ; Join-Lambert et al., 2019). La réussite scolaire des enfants placés est plus faible que la moyenne (Berridge, 2012 ; Denecheau, 2013). Ces jeunes présentent également des risques d'absentéisme, de décrochage scolaire et d'exclusion plus élevés que ceux de la population générale (Ferguson et Wolkow, 2012 ; Denecheau et Blaya, 2013). Différents chiffres illustrent ces propos : Au moment de l'entrée au collège, deux tiers des élèves confiés ont un « retard » d'un an au moins. A contrario, dans la population générale moins de 20% des apprenants sont dans ce cas de figure (Haute Autorité de Santé, 2019). De plus, fin 2017, à l'âge de onze ans, 40% des mineurs placés en établissement sont scolarisés dans le premier degré, en primaire, contre 10% en population générale (Abassi, 2020). À dix-sept ans le taux de scolarisation des adolescents placés est inférieur à 80%, pratiquement dix points en moins que la population générale. Il apparaît également, que les mineurs confiés redoublent davantage que leurs pairs non placés, 48% des jeunes placés ont redoublé une fois contre 38% des adolescents non placés. Par ailleurs, seulement 13% des jeunes placés âgés de dix-sept ans préparent un baccalauréat général contre 51% des adolescents de leur génération. A contrario, 40% des mineurs placés dans un dispositif de la protection de l'enfance préparent un Certificat d'Aptitude Professionnelle (CAP) contre 11% de jeunes dans leur classe d'âge de référence et 78% des jeunes confiés suivent un enseignement professionnel, contre 33% en population générale dans le cycle secondaire (Frechon et Marquet, 2016 ; Join-Lambert et al., 2019).

2. Questionnement et objectifs

Ainsi, dans le cadre d'une approche compréhensive, nous nous demandons : Comment la collaboration entre les éducateurs spécialisés et les enseignants du premier degré peut participer à la réussite scolaire dans le système éducatif français des enfants placés ? Par le biais de cette recherche interventionniste nous souhaitons observer, analyser et comprendre le processus de collaboration interprofessionnelle entre les éducateurs et les enseignants afin de faire émerger des points d'appui et de vigilance. Concernant les points d'appui, il s'agit de repérer les ressources internes ou externes à l'individu et des processus déjà engagés par les acteurs de terrain en faveur de la scolarisation des enfants placés. Cependant, ces processus déjà mis en place peuvent aussi être des points de vigilance, c'est-à-dire des éléments qui pourraient mettre

en difficulté la collaboration. Aussi, nous souhaitons les observer sous cet angle, de même que les besoins et les freins des professionnels à engager ou poursuivre une collaboration.

3. Méthodologie

D'un point de vue méthodologique, cette recherche s'appuie sur une méthodologie mixte. Le protocole méthodologique a été accrédité par le comité d'éthique pour la recherche de l'Université de Strasbourg. Par ailleurs, tous les participants ont été informés des objectifs de la recherche et du fait que les données récoltées seraient utilisées à des fins scientifiques. Ils ont participé volontairement et de manière anonyme à cette étude et ont donné leur consentement libre et éclairé pour ce faire. Les participants ont été informés du fait qu'ils pouvaient interrompre leur participation à l'étude à tout moment.

Concernant la partie quantitative de l'étude, 1000 questionnaires ont été complétés. Trois questionnaires ont été diffusés à l'échelle nationale. Un questionnaire adressé aux enseignants qui ont déjà accueilli ou qui accueillent toujours des élèves placés ($N=446$), un autre questionnaire adressé aux enseignants qui n'ont jamais accueilli d'élèves placés ($N=431$) et un troisième à destination des éducateurs ($N=123$). Ces trois questionnaires qui ont pour objectifs d'interroger les pratiques et les perceptions des professionnels, via une échelle de Likert en six points, au sujet de la collaboration interprofessionnelle et de l'accompagnement scolaire des enfants placés sont adaptés à partir du questionnaire PINCOM-Q (Perception of Interprofessional Collaboration Model Questionnaire) (Ødegård, 2006). Le PINCOM-Q est un questionnaire spécifiquement construit pour évaluer la collaboration au sein des groupes interprofessionnels. Il présente trois niveaux de contexte. Il s'agit des aspects individuels, de groupe et organisationnels (Ødegård, 2006). Notre adaptation consiste à prendre en considération certains indicateurs du questionnaire initial comme par exemple le partage d'informations, l'enjeu de pouvoir, l'identification d'un langage commun dans un contexte de collaboration interprofessionnelle et à les mettre en lien avec le contexte culturel français de la collaboration entre éducateurs et enseignants qui ne comporte pas de groupes interprofessionnels de travail. De plus, des questions ont également été ajoutées par rapport à la version initiale suite à l'analyse de la littérature scientifique de la thématique de recherche. Dans ce cadre-là, certaines questions sont ouvertes et permettent d'apporter des éclairages supplémentaires aux chercheurs sur la pensée des différents répondants. Toutefois, ces questions ne sont pas traitées dans le cadre de cet article, elles le seront dans des écrits ultérieurs. Concernant la partie qualitative, nous avons suivi une cohorte de deux enseignantes et de deux éducatrices via le dispositif expérimental de recherche. Ce dernier a débuté à l'hiver 2022 et a

pris fin en juillet 2023. Ainsi, à partir d'une théorie de l'activité collective (Engeström, 2001) et de la clinique de l'activité (Clot, 2008), nous avons mis en œuvre quatre temps de rencontres collectives entre les participantes autour de la prise en charge interprofessionnelle des enfants placés. Cela afin de créer une confiance mutuelle entre les différents protagonistes du dispositif de recherche et de susciter la collaboration. Des traces d'activité des professionnels ainsi que des données sur un empan temporel plus long (environ une année scolaire), permettant l'instauration d'un climat de confiance, ont également été recueillies par le biais d'un carnet de bord que les professionnels ont renseigné de manière hebdomadaire. Par la suite, vingt-deux entretiens de type auto confrontation (Clot et al., 2000), qui consistent à confronter le professionnel à son activité afin de recueillir le point de vue des différents acteurs sur leurs pratiques professionnelles, ont été réalisés.

4. Résultats

Au sujet des résultats qui vont être présentés ci-après, il s'agit des premiers résultats de l'étude. L'étape actuelle de l'analyse des données ne permet pas de répondre entièrement à la question de recherche, mais elle donne néanmoins la possibilité de faire émerger sept thématiques saillantes relatives à la collaboration interprofessionnelle des éducateurs et des enseignants ainsi qu'à la réussite scolaire des enfants placés. Chaque thématique est présentée et discutée à la lumière des apports quantitatifs des statistiques descriptives et comparatives mis en lien avec les éléments qualitatifs des verbatims.

4.1. Thématique 1 : Envie de collaboration

La première thématique concerne l'envie de collaboration ressentie par les éducateurs et les enseignants.

Tableau 1. Représentation des résultats de l'affirmation relative à l'envie de collaboration des professionnels.

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
Lorsque je travaille avec un éducateur j'ai envie de m'engager dans un processus de collaboration interprofessionnelle avec lui.	0.4%	0.9%	5.8%	31.2%	27.4%	34.3%
Lorsque je travaille avec un enseignant j'ai envie de m'engager dans un processus de collaboration interprofessionnelle avec lui.	0%	0%	2.4%	31.7%	37.4%	28.5%

Comme le montre le tableau 1, les professeurs des écoles ainsi que les éducateurs spécialisés ont majoritairement envie de s'engager dans un processus de collaboration avec l'autre professionnel ($\chi^2=8.13$, p 0.149 ; χ^2 calculé non significatif). Ils optent davantage pour les items positifs « plutôt d'accord », « d'accord » et « tout à fait d'accord » pour répondre (total des items positifs : PE=92.9% ; ES=97.6%). Par ailleurs, ils ne choisissent pas, dans le cas des éducateurs, ou peu, dans celui des enseignants, les items « pas du tout d'accord » ou « pas d'accord ». Un constat similaire a été mis en avant par le biais des temps collectifs et des entretiens d'auto confrontation où les participantes déclarent souhaiter et avoir la volonté de mettre en œuvre une collaboration avec les enseignants ou les éducateurs des enfants placés qu'elles accompagnent.

4.2. Thématique 2 : Estimation de collaboration

La thématique 2 traite la question de l'estimation de collaboration des enseignants et des éducateurs lorsqu'ils travaillent avec l'autre professionnel.

Tableau 2. Représentation des résultats de l'affirmation relative à l'estimation de collaboration des professionnels.

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
Lorsque je travaille avec un éducateur j'estime que nous avons établi une collaboration.	4.3%	5.2%	16.4%	37.7%	22.9%	13.7%
Lorsque je travaille avec un enseignant j'estime que nous avons établi une collaboration.	1.6%	1.6%	15.4%	48.0%	28.5%	4.9%

Malgré des pourcentages positifs importants concernant l'envie de collaboration, comme nous l'avons vu précédemment, il apparaît que cela est moins le cas concernant l'estimation effective sur le terrain de l'établissement d'une collaboration, comme le démontre le tableau 2. Par ailleurs, les éducateurs et les enseignants ne répondent pas de manière homogène à cette affirmation ($\chi^2=14.8$, p 0.011, $ddl=5$; χ^2 calculé significatif). Effectivement, les enseignants utilisent davantage que les éducateurs les propositions négatives pour répondre (total des items négatifs : PE=25.9% ; ES=18.6%). De surcroît, les éducateurs utilisent davantage les items « plutôt d'accord » (ES=48.0% ; PED=37.7%) et « d'accord » (ES=28.5% ; PED=22.9%) pour répondre que les enseignants. Cet écart concernant l'estimation de collaboration a également été mis en exergue dans les temps collectifs ainsi que les entretiens d'auto confrontation. Effectivement, pour les enseignantes participantes, il serait plus complexe pour le corps

enseignant d'établir une collaboration avec les éducateurs du fait que cette profession connaît un turn-over important, que ce ne sont pas toujours les mêmes éducateurs qui déposent ou cherchent les enfants à l'école et que parfois ce ne sont pas les éducateurs référents de l'enfant qui sont chargés d'effectuer le trajet scolaire. À l'inverse, une stabilité plus importante a été mise en avant de la part des professionnelles éducatrices concernant les enseignants des enfants placés. Toutefois, les deux professions expliquent que l'estimation de collaboration va également varier en fonction du professionnel avec lequel ils vont devoir collaborer et son envie ou non de s'engager dans un tel processus avec eux.

4.3. Thématique 3 : Problèmes par rapport au partage d'informations concernant l'enfant placé

La thématique 3 évoque les problèmes par rapport au partage d'informations que peuvent rencontrer les éducateurs et les enseignants sur le terrain.

Tableau 3. Représentation des résultats de l'affirmation relative aux problèmes par rapport au partage d'informations.

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
Lorsque je travaille avec un éducateur j'ai des problèmes par rapport au partage d'informations.	11.7%	15.9%	20.9%	28.9%	12.3%	10.3%
Lorsque je travaille avec un enseignant j'ai des problèmes par rapport au partage d'informations.	4.1%	27.6%	27.6%	28.5%	8.9%	3.3%

Concernant les problèmes par rapport au partage d'informations, les éducateurs et les enseignants n'optent pas pour la même manière de répondre comme cela est présenté dans le tableau 3 ($\chi^2=21.2$, $p < .001$, $ddl=5$; χ^2 calculé significatif). Effectivement, les enseignants utilisent davantage les propositions « d'accord » et « tout à fait d'accord » que les éducateurs (« d'accord » : PED=12.3% ; ES=8.9% ; « tout à fait d'accord » : PED=10.3% ; ES=3.3%). À l'inverse, les éducateurs choisissent davantage que les enseignants les items « pas d'accord » et « plutôt pas d'accord » (« pas d'accord » : ES=27.6% ; PED=15.9% ; « plutôt pas d'accord » : ES=27.6% ; PED=20.9%). Conséquemment, les enseignants semblent avoir plus de problèmes par rapport au partage d'informations que les éducateurs. Cela fait écho avec les verbatims des participantes du volet qualitatif de l'étude. Effectivement, les enseignantes déclarent manquer d'informations sur les situations, les parcours et les problématiques des enfants placés qu'elles

accompagnent dans leur classe. Elles précisent le fait que parfois elles ne sont pas informées de l'arrivée ou du départ d'un enfant de leur classe et qu'elles n'ont pas les informations nécessaires pour pouvoir les accompagner au mieux et mettre en œuvre des adaptations particulières en lien avec leurs besoins spécifiques et singuliers. Elles ont également des craintes dans la manière dont elles peuvent traiter l'enfant, en effet elles craignent que certaines postures puissent rappeler des traumatismes aux enfants faisant référence à leur histoire de vie. Par ailleurs, les éducatrices comme les enseignantes mettent aussi en avant le fait que leurs professions manquent d'informations et de connaissances sur la profession d'autrui et son institution. Ainsi, dans le travail avec l'autre professionnel, les stéréotypes jouent encore un rôle important qu'il serait intéressant d'amoindrir.

4.4. Thématique 4 : Utilisation d'un langage commun

La thématique 4 met en avant le ressenti des enseignants et des éducateurs au sujet de l'utilisation d'un langage commun entre eux.

Tableau 4. Représentation des résultats de l'affirmation relative à l'utilisation d'un langage commun.

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
Lorsque je travaille avec un éducateur nous utilisons un langage commun.	3.6%	5.6%	19.5%	44.4%	21.3%	5.6%
Lorsque je travaille avec un enseignant nous utilisons un langage commun.	1.6%	7.3%	23.6%	43.1%	19.5%	4.9%

Au sujet de l'utilisation d'un langage commun, le tableau 4 montre que les éducateurs comme les enseignants s'accordent à dire qu'ils utilisent un langage commun lorsqu'ils travaillent ensemble ($\chi^2=2.71$, p 0.745 ; χ^2 calculé non significatif). Effectivement, ils optent majoritairement pour les propositions positives pour répondre (total des items positifs : PE=71.3% ; ES=67.5%). Ce constat se retrouve également dans les échanges avec les professionnelles participantes du volet qualitatif de l'enquête qui précisent que les enseignants et les éducateurs partagent un même vocabulaire et des mêmes mots, ainsi ils se comprennent durant les échanges. Toutefois, elles mettent en avant le fait que cela n'est souvent pas le cas pour les parents des enfants placés et que ces derniers sont régulièrement à la marge des échanges avec les professionnels. Tout d'abord, du fait qu'ils ne comprennent pas toujours les propos des professionnels et qu'ils ressentent souvent un sentiment de honte à cet égard, ensuite,

du fait qu'ils ne sont pas en mesure de mobiliser le même vocabulaire que les professionnels pour faire le point sur la situation de leur enfant, ainsi certains parents préfèrent ne pas prendre la parole.

4.5. Thématique 5 : Rencontres interprofessionnelles suite à un problème

La thématique 5 propose de traiter des ressentis des professionnels, enseignants et éducateurs, au sujet du fait qu'ils se rencontrent principalement lorsqu'un problème survient avec un enfant placé.

Tableau 5. Représentation des résultats de l'affirmation relative aux rencontres interprofessionnelles suite à un problème.

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
Lorsque je travaille avec un éducateur nous nous rencontrons principalement lorsqu'un incident ou une problématique avec un élève placé survient.	4.7%	11.4%	24.4%	30.0%	20.4%	9.0%
Lorsque je travaille avec un enseignant nous nous rencontrons principalement lorsqu'un incident ou une problématique avec un enfant placé survient.	2.4%	10.6%	15.4%	34.1%	22.0%	15.4%

Concernant les rencontres entre éducateurs et enseignants suite à un incident ou une problématique avec un enfant placé, le tableau 5 montre que les deux professions mettent majoritairement en avant le fait qu'ils se rencontrent principalement à ce moment-là ($\chi^2=9.25$, $p > 0.100$; χ^2 calculé non significatif). En effet, les enseignants répondent à 59.4% par le biais des items positifs et les éducateurs à 71.5%. Par ailleurs, cela est également mis en avant dans les carnets de bord. Les participantes précisent aussi durant les entretiens que les rencontres avec l'autre professionnel sont libres et faites selon le bon vouloir des professionnels. Ainsi, elles préconiseraient le fait de mettre des normes pour encadrer ces rencontres afin de favoriser les échanges entre les enseignants et les éducateurs. Effectivement, à la fin de l'année scolaire, certaines participantes ont démontré que des collègues n'avaient jamais rencontré de l'année les enseignants ou les éducateurs de l'enfant qu'ils ont accompagné. Par ailleurs, les enseignantes ont également insisté sur le fait qu'elles ne rencontrent jamais ou très rarement les

parents des élèves placés et qu'il serait intéressant pour une véritable co-éducation de créer davantage de temps de rencontre avec eux.

4.6. Thématique 6 : Adaptations particulières/ Temps particuliers

La thématique 6 fait référence aux adaptations et temps particuliers mis en œuvre par les enseignants et les éducateurs pour l'accompagnement de la scolarité des enfants placés.

Tableau 6. Représentation des résultats de l'affirmation relative aux adaptations particulières/ temps particuliers.

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
Dans le cadre de l'accueil d'un élève placé dans ma classe je mets en œuvre pour lui des adaptations particulières d'un point de vue de la scolarité.	1.8%	4.5%	10.8%	29.4%	24.9%	28.7%
Dans le cadre de l'accompagnement d'un enfant placé je mets en œuvre pour lui des temps particuliers pour m'occuper de sa scolarité.	0.8%	3.3%	5.7%	39.8%	27.6%	22.8%

Le tableau 6 présente le fait que les enseignants comme les éducateurs mettent majoritairement en œuvre des adaptations particulières ainsi que des temps particuliers pour la scolarité des enfants placés ($\chi^2=8.36$, p 0.137 ; χ^2 calculé non significatif). Effectivement, ils utilisent majoritairement les propositions positives pour répondre (total des items positifs : PE=83% ; ES=90.2%). Les enseignantes corroborent ces résultats dans la partie qualitative puisqu'elles expliquent mettre en œuvre des adaptations particulières dans le travail demandé aux enfants placés, dans l'espace classe ainsi que dans la régulation et l'évaluation de leur comportement. Toutefois, les éducatrices bien que comprenant la nécessité de ces adaptations et pouvant dans certaines situations les solliciter et les co-construire avec les enseignants, rappellent également la nécessité de rester vigilants et de ne pas excuser tous les manquements ou les attitudes négatives des enfants du fait qu'ils sont placés.

4.7. Thématique 7 : Réussite scolaire des enfants placés

La thématique 7 traite du ressenti des éducateurs et des enseignants concernant la nécessité de la collaboration interprofessionnelle pour la réussite scolaire des enfants placés.

Tableau 7. Représentation des résultats de l’affirmation relative à la réussite des enfants placés.

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
Je pense que la collaboration avec les éducateurs est nécessaire pour la réussite scolaire des élèves placés.	0.7%	0.4%	1.6%	16.1%	25.1%	56.1%
Je pense que la collaboration avec les enseignants est nécessaire pour la réussite scolaire des enfants placés.	0%	0%	3.3%	14.6%	27.6%	54.5%

D’après le tableau 7, il apparaît que les enseignants comme les éducateurs mettent majoritairement en avant le fait que la collaboration entre eux est nécessaire pour la réussite scolaire des enfants placés ($\chi^2=3.21, p 0.667$; χ^2 calculé non significatif). Ils optent en premier lieu pour la proposition « tout à fait d’accord » (PE=56.1% ; ES=54.5%) et en second pour « d’accord » (PE=25.1% ; ES=27.6%). Les outils qualitatifs démontrent également que les quatre professionnelles participantes s’accordent avec cette affirmation et mettent en avant le fait que cette collaboration est nécessaire pour l’accrochage scolaire, l’engagement scolaire et le bien-être des enfants placés. Effectivement, elles expliquent que l’enfant qui perçoit que les adultes qui l’entourent collaborent pour la mise en œuvre de son accompagnement, comprendra mieux le sens de ce dernier et saisira le fait qu’il ne vit pas dans des espaces cloisonnés et morcelés (par exemple : le foyer, l’école et la maison) mais que ces derniers ne forment qu’un tout et qu’il y a des ponts entre eux.

Conclusion

Pour conclure, les premières données de cette étude corroborent la littérature (Harker et al., 2004a ; Harker et al., 2004b ; Harker et al., 2003 ; Denecheau, 2015a ; Denecheau 2015b ; Denecheau et Blaya, 2014 ; Denecheau et Blaya, 2013 ; Karray Khemiri et Derivois, 2012). Effectivement, les professionnels éducateurs et enseignants souhaitent collaborer entre eux et désirent majoritairement développer ce processus dans le cadre de l’accompagnement scolaire des enfants placés. Par ailleurs, ils démontrent, tant dans le volet quantitatif que qualitatif de l’étude, les bénéfices de la collaboration interprofessionnelle pour les enfants placés comme pour eux. Ainsi, les fondements de la pratique collaborative sont présents en puissance chez ces

deux acteurs professionnels. Toutefois, en acte, il apparaît que différents freins et obstacles ne permettent pas toujours la mise en œuvre de ces pratiques collaboratives. En effet, comme le montrent nos premières analyses, le turn-over des éducateurs, le manque d'informations partagées, les rencontres entre professionnels effectuées uniquement lorsqu'un incident survient, le manque de temps sont autant d'éléments qui freinent la mise en œuvre de la collaboration interprofessionnelle sur le terrain. Conséquemment, l'ensemble de ces premières réflexions apporte quelques pistes réflexives qui permettent de mieux penser l'inclusion scolaire dans le système éducatif français des enfants placés. Ainsi, il s'agit au niveau méso qui se réfère aux éléments spécifiques des organisations et donne un cadre organisationnel favorable à la collaboration interprofessionnelle (Kosremelli Asmar et Wacheux, 2007 ; Aiguier, 2020 ; San Martín-Rodríguez et al., 2005), comme le montre les études de Montserrat et al. (2013) et de Denecheau et Blaya (2013) d'améliorer la collaboration entre les deux systèmes que sont la protection de l'enfance et l'éducation nationale en favorisant la mise en œuvre d'alliances éducatives entre les différents professionnels afin d'améliorer la réussite scolaire des jeunes placés. Cela d'autant plus que l'école inclusive ne correspond pas au projet d'individus isolés mais bien au projet d'une communauté éducative (Pelletier, 2022) dont les enseignants et les éducateurs sont des membres à part entière. Dans ce cadre-là, l'école inclusive devient un objet frontière au sens de Leigh Star et Griesemer (1989), ils sont des « *ingrédients de l'action* » permettant à différents mondes sociaux d'œuvrer ensemble sans consensus préalable (Leigh Star, 2010 : 20). L'école inclusive permet donc le rapprochement des champs scolaire, médico-éducatif et familiaux (Thomazet et al., 2014 ; Thomazet et Mérini, 2015). Cela confère au niveau micro, relatif aux relations interpersonnelles entre les protagonistes de la collaboration (Aiguier, 2020 ; Kosremelli Asmar et Wacheux, 2007 ; San Martín-Rodríguez et al., 2005), la possibilité pour les enseignants et les éducateurs de traverser « *les frontières existantes entre chaque métier* » (Maillot et Merini, 2021 : 131) et d'admettre en tant que professionnel n'être pas le seul à travailler avec un enfant (Arraudeau et al., 2012). Il s'agit donc pour les professionnels d'accepter les apports d'autrui (Arraudeau et al., 2012), d'identifier des objectifs communs (Hesjedal et al., 2015 ; Policard, 2014 ; D'Amour et al., 2005 ; Kosremelli Asmar et Wacheux, 2007 ; Widmark et al., 2011), de mettre en œuvre un partage de ressources, de missions, de risques et de responsabilités (Benoît, 2012 ; Blain, 2021 ; Hood et al., 2016) dans le cadre de l'accompagnement scolaire des enfants placés. Pour ce faire, les éducateurs comme les enseignants sont invités à apprendre à prendre l'autre en considération, à le connaître, à le reconnaître dans ses compétences et dans son activité, à créer un climat de confiance, à partager un langage commun pour rendre les échanges accessibles à

tous et à utiliser un vocabulaire plus généraliste, adapté et compréhensible par tous (Blain, 2021 ; Frost et al., 2005 ; Jahans-Baynton et Grealish, 2021).

Références

- Abassi, Elisa (2020) : « 61 000 enfants, adolescents et jeunes majeurs hébergés fin 2017 dans les établissements de l'aide sociale à l'enfance ». *Les dossiers de la DREES*, n°55, 1-23.
- Aiguier, Grégory (2020) : « Travailler en équipe dans une perspective de collaboration interprofessionnelle », in : Le-Berre Rozenn (éds), *Manuel de soins palliatifs*. Dunod, 910-918.
- Anton, Alice et Denecheau, Benjamin (2021) : *Scolarisation et Protection de l'enfance*. Observatoire National de la Protection de l'Enfance.
- Arraudeau, Christine et al. (2012) : « Complémentarité du scolaire et du médico-social dans la scolarisation des enfants et adolescents avec autisme ». *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n°60, 205-217.
- Axelsson, Susanna Bihari et Axelsson, Runo (2009): "From territoriality to altruism in interprofessional collaboration and leadership". *Journal of Interprofessional Care*, n°4, 320-330.
- Benoît, Hervé (2012) : « Pluralité des acteurs et pratiques inclusives : les paradoxes de la collaboration », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n°57, 65-78.
- Berridge, David (2012): "Educating young people in care: What have we learned?" *Children and Youth Services Review*, n°6, 1171-1175.
- Berridge, David (2007): "Theory and explanation in child welfare: education and looked-after children". *Child & Family Social Work*, n°1, 1-10.
- Blain, Violaine (2021) : « Une protection de l'enfance en partenariat ? » *Vie sociale*, n°34-35, 51-64.
- Chauvière, Michel et Fablet, Dominique (2001) : « L'instituteur et l'éducateur spécialisés. D'une différenciation historique à une coopération difficile ». *Revue française de pédagogie*, n°134, 71-85.
- Clot, Yves (2008) : *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : PUF.
- Clot, Yves et al. (2000) : « Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité ». *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 1-9.

D'Amour, Danielle (1997) : *Structuration de la collaboration interprofessionnelle dans les services de santé de première ligne au Québec*. Thèse de doctorat : Université de Montréal.

D'Amour, Danielle et al. (2005): "The conceptual basis for interprofessional collaboration: Core concepts and theoretical frameworks". *Journal of Interprofessional Care*, n°1, 116-131.

Denecheau, Benjamin (2015a) : *La suppléance familiale française et le corporate parenting anglais en soutien à l'accrochage scolaire des enfants placés : Le partenariat enseignants/éducateurs spécialisés, entre réseau local et collaboration instituée* (communication orale). Actes du 2^{ème} colloque international du LASALE, Luxembourg.

Denecheau, Benjamin (2015b) : « L'éducation spécialisée à l'épreuve de l'école : Une distance et des malentendus persistants ». *Les cahiers dynamiques*, n°63, 120-126.

Denecheau, Benjamin (2013) : *Etude comparative de l'accrochage scolaire des enfants placés en France et en Angleterre*. Thèse de doctorat : Université Bordeaux Segalen.

Denecheau, Benjamin et Blaya, Catherine (2014) : « Les attentes des éducateurs sur la scolarité des enfants placés en France et en Angleterre. Une estimation des possibles a minima ». *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, n°4, 69-92.

Denecheau, Benjamin et Blaya, Catherine (2013) : « Les enfants placés par les services d'aide sociale à l'enfance en établissement ». *Education & Formation*, n°300, 54-62.

Ecole Supérieure de Praxis Sociale. (2021) : Diplôme d'Éducateur Spécialisé. Disponible sur : <https://www.praxis.alsace/wp-content/uploads/2021/09/Plaque-formation-9.pdf>

Eckenschwiller, Maud et al. (2022) : « La collaboration interprofessionnelle en management hospitalier : compréhension des dynamiques et des principaux enjeux ». *Management & Avenir*, n°131, 15-38.

Engeström, [Yrjö](#) (2001): "Expansive learning at Work: Toward an activity theoretical reconceptualization". *Journal of Education and Work*, n°1, 133-156.

Ferguson, Harvey Bruce et Wolkow Katherine (2012): "Educating children and youth in care: A review of barriers to school progress and strategies for change". *Children and Youth Services Review*, n°34, 1143-1149.

Frechon, Isabelle et Marquet, Lucy (2016) : *Comment les jeunes placés à l'âge de 17 ans préparent-ils leur avenir ?* Documents de travail, Institut National d'Etudes Démographiques, n°227, 1-9.

Frost, Nick et al. (2005): "Social workers in multidisciplinary teams: Issues and dilemmas for professional practice". *Child & Family Social Work*, n°3, 187-196.

Guiliani, Frédérique (2017) : « La construction située de collaborations interprofessionnelles en milieu scolaire. Le cas des éducateurs sociaux au sein des écoles primaires genevoises ». *Les*

sciences de l'éducation - pour l'Ère nouvelle, n°4, 89-109.

Guilley, Edith et al. (2017) : « Des équipes pluridisciplinaires à l'école primaire : défis et apports de la collaboration interprofessionnelle ». *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 55-62.

Harker, Rachael M. et al. (2004a): "More Than the Sum of its Parts? Inter-professional Working in the Education of Looked After Children". *Children & Society*, n°3, 179-193.

Harker, Rachael M. et al. (2004b): "Who Takes Care of Education 18 months on? A follow-up study of looked after children's perceptions of support for educational progress". *Child & Family Social Work*, n°3, 273-284.

Harker, Rachael M. et al. (2003): "Who Takes Care of Education? Looked after children's perceptions of support for educational progress". *Child & Family Social Work*, n°2, 89-100.

Haute Autorité de Santé (2019) : *Concevoir et soutenir la réussite scolaire et éducative des enfants en situation de handicap et des enfants accompagnés par le dispositif de l'aide sociale à l'enfance*. Document de cadrage RBPP Réussite scolaire et éducative.

Hesjedal Elisabeth et al. (2015): "The use of multidisciplinary teams to support child welfare clients". *European Journal of Social Work*, n°6, 841-855.

Hood, Rick et al. (2016): "A conceptual review of interprofessional expertise in child safeguarding". *Journal of Interprofessional Care*, n°4, 493-498.

Jahans-Baynton, Kate et Grealish, Annmarie (2021): "Safeguarding communications between multiagency professionals when working with children and young people: A qualitative study". *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 1-8.

Join-Lambert, Hélène et al. (2019) : « La scolarité des enfants placés : Quels leviers pour la suppléance familiale ? » *Éducation et sociétés*, n°44, 165-179.

Karray Khemiri, Amira et Derivois, Daniel (2012) : « La violence scolaire du point de vue des professionnels des maisons d'enfants à caractère social : une étude exploratoire ». *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, n°7-8, 516-525.

Khasanzyanova, Albina et Niclot, Daniel (2020) : « Former les enseignants aux pratiques collaboratives et au partenariat pour inclure tous les élèves ». *Spirale - Revue de recherches en éducation*, n°65, 39-49.

Kosremelli Asmar, Michèle et Wacheux, Frédéric (2007) : *Facteurs influençant la collaboration interprofessionnelle : Cas d'un hôpital universitaire* (communication orale). Conférence Internationale en Management, Beyrouth, Liban.

Le Bossé, Yann (2003) : « De l'« habilitation » au « pouvoir d'agir » : vers une appréhension plus circonscrite de la notion d'empowerment », *Nouvelles pratiques sociale*, n°2, 30-51.

Leigh Star Susan (2010) : « Ceci n'est pas un objet-frontière ! », *Revue d'anthropologie des connaissances*, n°1, 18-35.

Leigh Star Susan et Griesemer James R. (1989): "Institutional Ecology, 'Translations' and Boundary Objects: Amateurs and Professionals in Berkeley's Museum of Vertebrate Zoology, 1907-39", *Social Studies of Science*, n°3, 387-420.

Maillot, Clémentine et Merini, Corinne (2021) : « La collaboration, une activité empêchée ? » *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, n°89-90, 129-144.

Martin, Pearl -Y et Jackson, Sonia (2002): "Educational success for children in public care: Advice from a group of high achievers". *Child & Family Social Work*, n°2, 121-130.

Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports (2021) : *Le référentiel des compétences des métiers du professorat et de l'éducation*.

Ministère des Familles, de l'Enfance et des Droits des Femmes (2016) : *La loi du 14 mars 2016 relative à la protection de l'enfant*. Disponible sur : https://www.egalite-femmes-hommes.gouv.fr/wp-content/uploads/2016/02/Exe_ProtectionEnfant_5juillet2016.pdf

Montserrat, Carme et al. (2013): "Delayed educational pathways and risk of social exclusion: the case of young people from public care in Spain". *European Journal of Social Work*, n°1, 6-21.

Ødegård, Atle (2006): "Exploring perceptions of interprofessional collaboration in child mental health care". *International Journal of Integrated Care*, n°18, 1-13.

Pelletier, Liliane (2022) : « Processus de collaboration et rôle des objets frontières en classe passerelle ». *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, n°95, 73-89.

Policard, Florence (2014) : « Apprendre ensemble à travailler ensemble : l'interprofessionnalité en formation par la simulation au service du développement des compétences collaboratives ». *Recherche en Soins Infirmiers*, n°117, 33-49.

San Martín-Rodríguez, Leticia et al. (2005): "The determinants of successful collaboration: A review of theoretical and empirical studies". *Journal of Interprofessional Care*, n°sup1, 132-147.

Sarfati, Jean-Jacques (2013) : « Réflexions générales sur la politique de partenariat à l'école. Éducation et socialisation ». *Les Cahiers du CERFEE*, n°34, 1-18.

Thomazet, Serge et Mérini Corinne (2015) : « L'école inclusive comme objet frontière ». *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n°70-71, 137-148.

Thomazet, Serge et al. (2014) : « Travailler ensemble au service de tous les élèves ». *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n°65, 69-80.

Unesco (2011): *Classification internationale type de l'éducation*. United Nations Educational,

Scientific and Cultural Organization.

Widmark, Catharina et al. (2011): "Barriers to collaboration between health care, social services and schools". *International Journal of Integrated Care*, n°3.

Le harcèlement à l'école : un « effet loupe » des micro-violences à l'aune de la responsabilité enseignante et institutionnelle

Harassment at school: a "magnifying effect" of micro-violence in light of teaching and institutional responsibility

Laurent MULLER et Jean-Michel PEREZ, Université de Lorraine (France)

Résumé : Cet article propose d'inscrire le harcèlement à l'école au sein d'une réflexion sur les micro-violences entendues comme la partie immergée d'un iceberg en explorant notamment l'écart entre formes de déni, attitudes banalisées et évidences. Dans une première partie, nous soulignons le contraste entre une vérité aujourd'hui de sens commun, à savoir les caractères morbides et massifs du phénomène de harcèlement à l'école, et le fait même de ne s'en interroger que très récemment. Cette tension atteste, en « effet loupe », d'un « destin des micro-violences » et invite à interroger la puissance corrosive d'un « empire des micro-violences » qui demande dès lors à devenir objet d'étude. Dans une seconde partie, nous interrogeons cet « oubli », de l'institution scolaire, à partir de la notion de « harcèlement vertical descendant », pourtant prévalent dans le monde du travail. Cet impensé nous conduit à le considérer comme un déni du monde scolaire qui témoigne du potentiel des micro-violences institutionnelles, et qui est à relier aux nombreuses atteintes dont sont victimes les enfants dans nos sociétés. Ce qui nous invite à envisager ces micro-violences éducatives comme un « déni sociétal » avant que « d'être scolaire ».

Mots clés : micro-violences, harcèlement scolaire, violences institutionnelles, harcèlement vertical

Introduction

L'intention de cet article est de comprendre le harcèlement à l'aune du concept de micro-violences, interrogeant l'écart entre attitudes banalisées et évidences. Ainsi, dans une première

partie, nous partirons de l'évidence du harcèlement comme phénomène délétère et massif pour remonter à ce temps, pas si éloigné, où l'école du XXI^e siècle, banalisait les micro-violences durables et répétées. Dans une seconde partie, nous interrogerons un point aveugle de la définition du « harcèlement scolaire », pour repérer des conduites micro-violentes, paradoxalement invisibilisées et dénoncées par l'institution.

1. La tardive « découverte » du harcèlement à l'école comme marqueur.

Le harcèlement constitue un processus de destruction à petites touches dont les effets ne semblent pas enveloppés dans les causes – en quoi ce phénomène a pu aisément passer inaperçu. La définition du « harcèlement scolaire » proposée par la circulaire n° 2013-100 du 13 août 2013⁴ évoque le fait de « porter préjudice », de « blesser » ou de simplement « mettre en difficulté » un élève. Or les blessures peuvent être aussi bien physiques que morales, c'est-à-dire invisibles ; et, répétées, elles peuvent conduire à l'anéantissement de la victime – ce dont l'actualité, hélas, témoigne un peu trop. La gravité du phénomène fait aujourd'hui consensus.

Il n'y a pas non plus de contestation concernant l'étendue du problème. Dans son discours du 27 septembre 2023⁵, Elisabeth Borne a avancé le chiffre d'un million d'élèves sur trois ans. D'après Jean-Yves Chagnon (2023, p. 10), ce sont 15 à 20% des enfants d'âge scolaire seraient directement affectés par ce problème. Indirectement, le nombre d'enfants impliqués est plus élevé, car, comme le rappelle Ariane Bilheran (2013, p. 10), le harcèlement constitue une « pathologie de groupe », et le laisser-faire de ceux que Bilheran nomme les « complices passifs » (ibidem, p. 90) autorise ces violences qu'à l'évidence aucun ne voudrait subir.

Aussi n'est-ce pas sans raison que la lutte contre le harcèlement constitue désormais une cause prioritaire de l'Éducation Nationale. Récemment, le 26 septembre 2023, le Ministre de l'Éducation Nationale Gabriel Attal, en a appelé à un « électrochoc » : il a notamment affirmé :

Ce fléau [du harcèlement scolaire] ne connaît pas de frontières. Quand il ne tue pas physiquement, il tue la confiance en soi de jeunes qui ne demandaient qu'à s'aimer et à aimer les autres. [...] j'ai fait de la lutte contre le harcèlement scolaire [...] ma priorité absolue. Je

⁴ Disponible sur <https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo31/MENE1315755C.htm>, consulté le 23/10/2023

⁵ disponible sur <https://www.gouvernement.fr/upload/media/content/0001/07/d4b6e351e0ea52cf8ead9eb484af9db5d2cd0adc.pdf> consulté le 23/10/2023

le dis très clairement : je ne reculerai devant rien afin de prévenir ce phénomène, afin que la peur, que la honte changent de camp !⁶

Nous laissons de côté le caractère problématique de la rhétorique martiale employée, puisqu'il est question de « lutte » et de « camp » ; et nous soulignons la dimension de pleine et entière évidence qui ressortit désormais à la problématique du harcèlement, pour mieux la mettre en contraste avec le fait que la conscience du harcèlement à l'école comme problème est, à l'échelle de la population générale, très récente.

Car si le phénomène n'est pas nouveau (en témoignent les études sur le « *school bullying* », notamment dans les pays scandinaves, qui datent des années 70), il a fallu attendre 2011 et le rapport Debardieux puis des Assises Nationales, pour sortir le harcèlement de son invisibilité à l'échelle de la population générale. Il faut néanmoins encore attendre la judiciarisation du phénomène, avec la loi du 3 mars 2022, qui fait du « harcèlement scolaire » un délit, passible de 10 ans de prison et de 150 000 euros d'amende. Ce n'est donc qu'en 2022, que se trouve élevée au rang de délit cette conduite, qui -et c'est ce qui intéresse nos travaux- paradoxalement aux yeux de toutes et tous apparaît révoltante. La question est ainsi : comment est-ce possible ?

1.1. Le harcèlement comme espèce du genre « micro-violence »

Or le harcèlement est difficile à voir précisément parce qu'il relève du registre des micro-violences. Éric Debardieux ne s'y est pas trompé, en comprenant d'emblée le harcèlement scolaire comme des « microviolences répétées » (2011, p. 4).

Les micro-violences, ce sont des « je ne sais quoi » et ces « presque rien », sur le plan des attitudes et des paroles, mais qui ne sont pas « rien », puisque « *cent mille riens ne sauraient faire quelque chose* » (Leibniz, 1990, p. 42). Aussi infinitésimales soient-elles, leur intégrale n'est pas nulle, loin s'en faut. Les micro-violences, comme les « petites perceptions » évoquées par Leibniz, sont « de plus grande efficace qu'on ne pense » (*idem*) : œuvrant au niveau de l'infra-conscient, elles font une ambiance, un climat, œuvre de milles petites causes insipides et isolément inoffensives, et déterminent la conduite de ceux qui sont assujettis à ces dispositifs. Voilà pour le côté « micro ».

Mais toutes les micro-actions ne sont pas violentes : certaines nourrissent des besoins (et constituent ainsi des micro-attentions), quand d'autres les heurtent (ce sont les micro-violences).

⁶Disponible sur <https://www.assemblee-nationale.fr/dyn/16/comptes-rendus/seance/2e-session-extraordinaire-de-2022-2023/premiere-seance-du-mardi-26-septembre-2023> consulté le 23/10/2023

Il n'est peut-être pas inutile à cet égard de rappeler, dans la lignée de Maslow, que les besoins ne se réduisent pas à leur composante matérielle (physiologique et sécuritaire). Deci et Ryan (2000) ont notamment montré que, parmi les « nutriments » psychiques, on trouvait les besoins d'appartenance, de compétence et d'autonomie. L'école française du XXI^e siècle prend-t-elle suffisamment en compte ces besoins ? L'oubli de ces besoins ne constitue-t-il pas un terreau fertile pour les micro-violences ?

Le corollaire de toutes ces propositions est qu'il faut vigoureusement déconnecter la violence de l'idée d'un excès de force qui s'imposerait, d'une brutalité qui s'exercerait en faisant l'impasse sur les ressources du *logos* pacificateur. Pour rendre sensible cette idée d'une violence à bas-bruit, il faut recourir à ce qui apparaît encore comme un oxymore : il peut y avoir des « douces violences » (Schuhl, 2005), des « violences éducatives ordinaires » (Maurel, 2009), dont le caractère premier est toujours d'être des violences, bien qu'elles ne nous apparaissent pas, du fait de notre conditionnement historique, comme telles. Si la culture supérieure, selon la proposition de Nietzsche (1963, p. 281), « repose sur la spiritualisation et l'approfondissement de la cruauté », alors non seulement le *logos* n'est pas épargné, mais il témoigne précisément de la spiritualisation de la violence, en lui conférant des formes plus subtiles et raffinées. C'est en ce sens que Foucault définissait le dispositif comme réseau entre « du dit et du non-dit », du savoir et du pouvoir se soutenant mutuellement au sein d'une « stratégie de rapports de force » (Foucault, 1994, pp. 299-300).

Nous laissons de côté la question, problématique, de savoir s'il faut faire entrer l'intention (malveillante, voire perverse) dans la définition du harcèlement. Car outre que l'intention est difficile à établir, il n'est pas sûr que l'approche blâmante soit d'un grand secours pour soutenir les victimes : il suffit de souligner que la présence ou l'absence de cette spécification ne fait pas sortir le harcèlement du genre « micro-violence ».

1.2. Le destin des micro-violences

L'« effet loupe » dont bénéficie aujourd'hui le harcèlement à l'école illustre de manière paradigmatique le destin des micro-violences. « Destin » est ici à entendre au sens où Schopenhauer⁷ (1966, p. 7) évoquait la « destinée » de toute vérité, à savoir un « long espace de temps » qui sépare le moment où la vérité est perçue comme un « paradoxe », de celui où

⁷ « je me repose tranquillement sur cette pensée qu[e mon livre] aura lui aussi la destinée réservée à toute vérité, à quelque ordre de savoir qu'elle se rapporte, et fût-ce au plus important : pour elle un triomphe d'un instant sépare seul le long espace de temps où elle fut taxée de paradoxe, de celui où elle sera rabaisée au rang des banalités. » Schopenhauer, 1966, p. 7.

elle apparaît comme une « banalité » - le point de bascule se faisant au moment, bref ! du « triomphe » de cette vérité. À ces trois phases, enfin, il faut encore ajouter la plus longue durée encore où la vérité fut tout simplement ignorée.

De même que pour la « vérité », on peut soutenir que toute micro-violence, avant d'être pleinement consciente, connaît trois moments, qui sont autant de phases dans la conscientisation de ce qui peut entrer dans le champ de la violence. D'abord, banalisation de la violence et stratégies d'invisibilisation ; ensuite, dévoilement et prise de conscience (contemporaine de « résistances », ou stratégies de minimisation) ; et enfin, triomphe et évidence (et banalisation de l'évidence) et condamnation explicite.

Pour reprendre une image classique, si la violence s'apparente à un iceberg, on trouve une partie immergée, une partie émergée, et une partie affleurant au niveau de l'eau

- la partie immergée, qui constitue l'empire des micro-violences, relève de l'implicite, objet d'acceptation passive ou résignée. Les micro-violences échappent aux procédures de disqualification sociale (la réprobation) et pénale (la sanction). Les micro-violences se lovent en dessous de la vigilance ordinaire des sujets à un l'instant « t », et peuvent ainsi s'épanouir dans « l'anodin du quotidien » selon la saisissante formule de Christine Schuhl (2009), formant peut-être le plus gros de la violence d'une époque. Ainsi le harcèlement existait avant d'être thématiqué et conscientisé comme violence, et peut-être a-t-il toujours existé⁸. Mais, n'étant ni reconnu comme un mal ni même nommé, tout se passe *comme s'il n'existait pas* – au point de vue social, car les impacts psychologiques sont évidemment présents.

- la partie émergée de l'iceberg, la violence manifeste, explicite, passible de sanction. Entre

- entre les deux la ligne de flottaison : c'est l'entrée dans la « zone grise », dans la phase de sensibilisation, appelant un moment de bascule préparé en amont par les pionniers et qui « attend son heure ». Ainsi du succès-surprise du travail de Marie-France Hirigoyen sur le harcèlement moral dans le monde du travail en 1998 : le dévoilement opère non plus au niveau de quelques « éveillés et éveilleurs », mais à l'échelle d'une population. On imagine volontiers des réactions pour tenter de minimiser ce fléau « à la mode », qui cherchent à minimiser le problème « pour que rien ne change » (« ce n'est rien », « ça a toujours été comme ça »).

⁸ Ariane Bilheran estime qu'« [a]ucune société n'a su vivre sans un processus de harcèlement, qu'elle qu'elle soit sa spécificité » (ibidem., p. 10) puisque le « harcèlement moral est une survivance archaïque d'un mécanisme psychique de groupe, qui a une utilité pour la pérennité du groupe et sa cohésion » (p. 18). Cette « utilité » (« de conservation d'ordre social », idem) du harcèlement ne revient ni à en poser la nécessité ni à le justifier, mais seulement à comprendre qu'on n'éliminera pas aisément l'effet si on n'en comprend la cause. Nietzsche estimait, dans la *Généalogie de la morale*, que si la forme est fluide, le sens l'est plus encore.

Le « destin des micro-violences », et dont témoigne exemplairement le harcèlement scolaire, est de passer de la partie immergée à la partie émergée. Avant 2010, invisible ; 2011 : phase de conscientisation ; 2022 : délit, violence explicite. La ligne de flottaison qui sépare la violence de la non-violence est ainsi amenée à changer. Cette relativité historique de ce qu'enveloppe le concept de violence ne doit pas servir à relativiser les effets de ce qui y entre tardivement (ici le harcèlement) – bien au contraire. Il s'agit d'y voir un paradigme pour tenter de repérer des formes « banalisées » de violence qui passent aujourd'hui sous le radar. Combien de violences nous reste-il à découvrir à l'école du XXI^e siècle ?

2. Le harcèlement à l'école, « entre pairs » seulement ?

Parmi les micro-violences dont sont potentiellement victimes les élèves du système scolaire français, il en est qui se dérobent dans le point aveugle de la définition du « harcèlement scolaire », laquelle, quand on la compare à la définition générique du harcèlement moral dans le monde du travail, apparaît étonnamment réductrice.

2.1. L'étrange « oubli » du harcèlement vertical

Prenons une définition, opérante dans le monde travail :

le harcèlement vise la destruction progressive d'un individu ou d'un groupe par un autre individu ou un groupe, au moyen de pressions réitérées destinées à obtenir de force de l'individu quelque chose contre son gré et, ce faisant, à susciter et entretenir chez l'individu un état de terreur. (Bilheran, 2013, p. 7)

Citant Linlaud-Fouget, Jean-Yves Chagnon donne en revanche la définition suivante du harcèlement scolaire, qui fait écho à la définition évoquée plus haut (du 13 août 2013) :

Un élève est victime de harcèlement lorsqu'il est soumis de manière répétée et à long terme à des comportements intentionnellement agressifs et visant à lui porter préjudice, le blesser, le mettre en difficulté, et établir une relation dominant-dominé de la part d'un ou plusieurs élèves » (*Le Harcèlement scolaire, approche clinique et psychopathologique*, 2023, p. 12)

On repère la caractéristique commune entre ces deux définitions : une temporalité qui inclut durée et répétition. Nous laissons de côté la question de l'intention, problématique (car elle difficile à prouver, et il n'est pas même sûr qu'elle serve à caractériser le harcèlement⁹).

On soulignera cependant un écart essentiel. Dans la première définition, l'entité harceuse (individu ou groupe) n'a pas de position assignée relativement à la victime ; quand, dans la seconde définition, propre au champ scolaire, l'entité harceuse est définie comme un (ou plusieurs) élève(s) – soit un pair.

On distingue, dans la sphère professionnelle, trois genres de harcèlement :

- le harcèlement horizontal (entre pairs)
- le harcèlement vertical ascendant (du n vers le n+1)
- le harcèlement vertical descendant (du n+1 vers le n)

Or la définition du harcèlement scolaire n'évoque que la possibilité du harcèlement horizontal, et exclut hors de son objet le harcèlement vertical. Or le harcèlement vertical descendant constitue la forme la plus fréquente de harcèlement dans le monde professionnel. Ce qu'on nomme « harcèlement scolaire » se trouve ainsi amputé de la partie la plus problématique du genre « harcèlement ».

Loins de nous l'idée d'affirmer qu'il s'agit d'un phénomène aussi répandu que le harcèlement horizontal : la vérité est que nous n'en savons rien. Mais il est extrêmement troublant que cette dimension du problème soit évacuée *a priori*.

Ne peut-on pas craindre ou soupçonner un certain déni – et du monde enseignant et de l'institution ? On peut hasarder deux raisons de ce silence, peut-être de ce tabou.

D'une part, les enseignants font corps pour se protéger. Déjà fragilisés dans leur autorité, voire dans le sens de leur mission (en témoigne la crise du recrutement, en lien avec « la baisse d'attractivité du métier », Cours des Comptes, 2023¹⁰), ils ne vont pas exposer publiquement ce qui risquerait de ternir davantage leur image.

⁹ « la Cour de cassation, par un arrêt du 14 mai 2009, rappelle que le harcèlement moral peut être constitué indépendamment de l'intention de l'auteur », Hirigoyen, 2014, p. 20.

¹⁰ Le Rapport souligne notamment que « les signes tangibles de perte d'attractivité du métier enseignant se renforcent, tant au regard du nombre de candidats aux concours que désormais pour le recrutement de contractuels. [...] la dégradation de l'image du métier enseignant, les conditions de son exercice et de sa rémunération pèsent [...] largement sur son attractivité », p. 46.

D'autre part, l'institution, cherche, et cela s'entend, à protéger ses agents. Toutefois, et c'est le point crucial, quand cette omerta se fait au détriment des élèves (et des plus fragiles), cette idéologie du « pas de vague » est la plus inique qui soit. Si l'institution doit prendre parti, c'est en faveur de l'intérêt supérieur de l'enfant, et non de son intérêt à elle – ce qu'elle fait pourtant régulièrement, en produisant des violences institutionnelles. Donnons trois exemples de ces violences reconnues par l'institution elle-même.

- Le Défenseur des Droits évoquait en 2019 « combien les institutions peinent à considérer les enfants comme des sujets de droits à part entière et à leur apporter des réponses adaptées à leur âge et à leurs stades de développement. » (2019, p. 41). Il ajoute encore le constat que « le fonctionnement même des institutions publiques peut induire des violences à l'égard des enfants dès lors qu'il méconnaît et porte atteinte aux droits et à l'intérêt supérieur des enfants, seuls véritables « remparts » contre la violence ».

- Le Défenseur des Droits, en 2022, faisait apparaître, concernant la manière dont les PIAL administrent les AESH, « une gestion des ressources humaines qui prime sur la réponse aux besoins de l'enfant » (2022, p.17) – ce qui caractérise les micro-violences institutionnelles.

- Le Rectorat de Versailles a envoyé un « courrier de réprobation », qualifié de « honte » par Gabriel Attal, à une famille dont l'enfant a mis fin à ces jours en septembre 2023. Ce courrier, adoptant une stratégie de minimisation (évoquant un « supposé harcèlement ») et d'intimidation (puisque se trouve évoquées des sanctions dont les parents pourraient être l'objet), au profit d'une inversion accusatoire (puisque les parents se trouvent soupçonnées en mettre en péril « la protection et la sécurité des personnels » de l'Éducation nationale), témoigne de tout le cynisme dont est capable une institution – au détriment des jeunes dont elle censée assurer non seulement la sécurité mais encore, rappelons-le, l'épanouissement.

Nous ne souhaitons pas créer un climat de suspicion ni envers les personnels ni envers l'institution, dont le travail est difficile. Mais taire cette problématique au nom de la protection des agents risque d'ouvrir un espace d'impunité d'autant plus délétère que les enseignants sont en situation et d'autorité et de pouvoir sur les enfants.

2.2. Un exemple de harcèlement scolaire vertical

Pour illustrer cette possibilité, nous invoquerons le témoignage d'une élève de seconde, qui, spontanément et librement, rédige un témoignage de ce qu'elle vivait dans un cours de langue : en voici la retranscription partielle.

Après un conseil de classe où je n'avais eu que les encouragements, pendant une évaluation, Madame. XXX a regardé ma copie et a crié devant la classe que je n'aurais jamais dû avoir les encouragements, mais j'aurais dû ne rien avoir car je ne pouvais pas faire mieux. Je me suis mise à pleurer étant donné que je savais pourquoi j'avais eu les encouragements. Madame. XXX m'a vu pleurer et encore crié devant la classe « Bah voilà que MADAME se met à pleurer, faut grandir, tu n'es plus en primaire », je n'ai rien dit à personne jusqu'à la 3^e car selon moi, elle avait raison et c'était ma faute. L'année de 4^e se poursuivait avec des rabaissements sans cesse sur mes notes et ma santé mentale (comme des « mais t'es folle ma parole », « t'as un grain hein », etc.). Jusqu'à là ça me paraissait tout à fait normal, pour moi, c'était son rôle de me dire ça. [...]

Comme si ce n'était pas assez, Madame XXX a ajouté que l'on était bonnes à rien, qu'à ne pas apprendre nos leçons nous allons finir au chômage, etc. Les rabaissements poursuivaient, [Après avoir souhaité un joyeux anniversaire à l'une de mes camarades] Mes amis et camarades rappellent à Madame XXX que c'est également mon anniversaire, et Madame XXX, soulée si je puis dire, dit « Bon, nous allons aussi un joyeux anniversaire à MADEMOISELLE puisque c'est si important ». Ensuite, il n'y a pas de choses en particulier à part toujours les remarques incessantes. Mais un peu avant la fin de l'année, on étudiait un texte mais je ne le comprenais pas, donc quand elle me posait des questions dessus, je n'arrivais pas à répondre et donc, elle disait que j'étais bonne à rien et que je ne voulais pas réussir. Mais ensuite, elle m'a posé une question où je devais répondre selon mon avis personnel, j'y suis arrivée et elle a ensuite dit à ma classe que quand il fallait donner mon avis j'étais présente et j'y arrivais bien mais que quand c'était d'étudier un texte type BAC, il n'y avait plus personne. [...]

Mais j'ai peur d'avancer dans les classes au lycée puisque je sais que j'aurai Madame XXX et que je sais que ça continuera en 1^{ere} et Terminale. Ah et aussi dès la 3^e, alors que nous n'avions

même pas encore passé le Brevet, elle nous mettait déjà une énorme pression par rapport au BAC de 1ere.

Voilà, j'ai fini de de dire ce que Madame XXX m'a fait subir pendant deux ans, j'espère [sic] que ça ne sera pas trop pour vous. Et sinon, je ne sais pas quoi faire par rapport à ma peur pour ce professeur (car oui, j'en ai une phobie)...

En nous appuyant sur les analyses d'A. Bilheran (*idem*), on peut trouver une dizaine de traits caractéristiques au harcèlement :

- la temporalité longue et la répétition (« remarques incessantes »)
- la banalisation (« selon moi, elle avait raison et c'était ma faute »)
- la dévalorisation (« je ne pouvais pas faire mieux »)
- la dévalorisation même en cas de réussite (« quand il fallait donner son avis... »)
- isolement (« je n'ai rien dit à personne jusqu'à la 3e »)
- manipulation du groupe pour tenter d'ostraciser l'élève (« évidemment devant toute la classe... »)
- agression psychologique directe en prise sur le narcissisme de l'élève (via infantilisation « faut grandir, tu n'es plus en primaire »)
- tentative d'agression psychologique indirecte par omission (ne pas souhaiter l'anniversaire : « Bon, nous allons aussi un joyeux anniversaire à MADEMOISELLE puisque c'est si important ».)
- invocation d'éléments extérieurs pour justifier la pression sociale (« alors que nous n'avions même pas encore passé le Brevet, elle nous mettait déjà une énorme pression par rapport au BAC »)
- la peur (« j'ai peur »)

Ariane Bilheran évoque quatre types de « parades » (ibidem, pp. 73-76) mobilisés par les victimes pour tenter de survivre au harcèlement.

1. on trouve ainsi le « gros dos », qui consiste à endurer la situation, dans l'espoir d'une amélioration. La victime de harcèlement se résigne à vivre dans l'inhibition : c'est le cas de l'auteur de cette lettre. Il s'agit d'une pratique répandue, car encouragée par l'entourage qui souvent minimise la souffrance endurée : « tu verras, ça va passer », « il va se calmer », « il a un passage un vide ». Ces minimisations font partie des stratégies d'invisibilisation des micro-violences. Cette voie, toute naturelle, est particulièrement dangereuse, car elle introjecte l'agressivité.

2. pour échapper à la dépression, la personne harcelée peut mettre en place des stratégies d'évitement (qui n'ont d'efficacité que provisoire) et de fuite (laquelle est durable, mais peut entraîner d'autres types de difficultés). Ainsi du retrait scolaire, ou du changement d'établissement.

3. en cas de non intervention d'un tiers, il y a la confrontation brutale, ou la vengeance, à savoir le fait de se faire « justice » soi-même, soit une contre-violence sur un autre registre, qui a la manifestation de la brutalité et peut paraître disproportionné. Mais l'agressivité n'étant jamais gratuite, il faut la comprendre comme un geste de désespoir (ce qui ne signifie nullement qu'il n'est pas sans danger). Henri Laborit écrivait en ce sens : « l'agressivité humaine n'est toujours qu'un moyen de résoudre l'angoisse. » (*Éloge de la fuite*, 1985, p. 76)

4. enfin, et c'est la seule parade qui paraît « saine », on trouve la distanciation. En référence au théâtre de Brecht (la distanciation thématise l'attitude désaffectée d'un spectateur qui n'adhère pas à la fiction proposée, permettant la préservation de sa pensée critique), Ariane Bilheran la définit comme la capacité « de se poser comme spectateur de l'ensemble de l'action, et de se contempler comme spectateur » (Bilheran, 2013, p. 76). C'est la préférable de toutes les parades, la plus « saine » sur le plan psychique mais aussi la plus difficile, car elle requiert un travail préalable sur soi qui permet de jeter sur la situation un regard tranquille et souriant, créatif et non sans humour, qui préserve sa souveraineté en sa citadelle intérieure.

Conclusion

Le harcèlement scolaire nous semble être le symptôme d'un déni sociétal à l'égard des violences infligées aux enfants. Sorti récemment de l'ombre, le harcèlement est l'arbre qui cache la forêt,

y compris à l'égard d'attitudes considérées comme des délits, voire des crimes, qui continuent d'être banalisées. Le juge Durand, co-président de la Commission indépendante sur l'inceste et les violences sexuelles, a rappelé que seuls 3% des plaintes pour viol sur mineur de moins de 15 ans aboutissent à une condamnation. Le rapport dit Sauvé « estime encore à 160 000 le nombre des mineurs qui, chaque année, subissent des violences sexuelles en France. » (*Rapport sur les violences sexuelles dans l'Église Catholique*, 2021 p. 22.). De tels chiffres révèlent combien les besoins des enfants peinent à être entendus et défendus contre ces violences tragiquement banales. Il est à craindre que nous nous trouvions encore, en dépit de la judiciarisation du phénomène, dans la zone grise. Il faut attendre le 12 septembre 2023, pour qu'une campagne nationale à ce propos soit lancée¹¹.

La problématique qu'il nous faut traiter, tant au niveau de la recherche qu'au niveau sociétal, concerne cette tension entre cette situation délétère sur la condition de l'enfance liée au rapport adulte-enfant ; et le fait que ces violences avancent dans le silence assourdissant de nos institutions - et de nos agents. Cette tension est importante à mettre au travail dans nos sociétés contemporaines, car elle signe une forme de déni sociétal dont la conséquence est elle aussi nodale pour les victimes. Non seulement le traumatisme de ces délits et crimes avance à pas masqués, mais ce faisant, il renvoie, de par ce déni sociétal, à une forme d'isolement. Or, cet isolement de l'intérieur renvoie à une forme de désocialisation qui apparaît comme facteur majeur de mortalité précoce : l'isolement social réel et perçu est associé à un risque accru de mortalité précoce [méta-analyse de 70 études et 3,407,134 participants (Holt-Lunstad et al., 2015). L'une des méta-analyses les plus complètes sur le sujet (148 études et 308,849 participants) met en évidence que l'influence des relations sociales sur le risque de mortalité est comparable à des facteurs de risque de mortalité bien établis tels que le tabagisme, la consommation élevée d'alcool, le manque d'exercice et l'obésité (Holt-Lunstad et al., 2010). Dès lors, quels sont les mécanismes systémiques et culturels en place dans le système éducatif français qui peuvent contribuer à l'occultation ou à la minimisation des abus sur les enfants ? Comment peuvent-ils être identifiés, analysés et mis au travail pour « faire avec » cette violence intrinsèque à l'école ? Si l'exhortation de la loi pour une école de la confiance du 26 juillet 2019 pose le « droit à une scolarité sans harcèlement », et afin qu'elle ne reste pas un vœu pieu au sein des institutions scolaires, il devient urgent de prendre en charge cette question collectivement, non pas pour mieux se décharger d'une forme ou autre de responsabilité

¹¹ <https://www.gouvernement.fr/actualite/le-gouvernement-contre-les-violences-sexuelles-faites-aux-enfants> consulté le 23/10/23

individuelle, mais pour avancer dans les petits pas du quotidien, au service de l'ambition sociétale d'une cité à prétention démocratique, qui fait du devenir humain, un horizon à atteindre.

Références

Aristote (2000). *Métaphysique*. Paris : Vrin.

Bilheran, Ariane (2013) *Le Harcèlement moral*. Paris : Armand Colin.

Chagnon, Jean-Yves, Weismann-Arcache, Catherine (2023). *Le Harcèlement scolaire, Approche clinique et psychopathologique*. Paris : In Press.

Cours des comptes (2023). *Rapport public thématique : Devenir enseignant : la formation initiale et le recrutement des enseignants des premier et second degrés*. Disponible sur <https://www.ccomptes.fr/system/files/2023-01/20230201-devenir-enseignant-recrutement-formation-initiale-enseignants.pdf> consulté le 23/10/23

Debarbieux, Éric (dir) (2011). *Refuser l'oppression quotidienne : la prévention du harcèlement à l'École*. Disponible sur <https://www.education.gouv.fr/refuser-l-oppression-quotidienne-la-prevention-du-harcelement-l-ecole-rapport-d-eric-debarbieux-2144> consulté le 23/10/23

Défenseur des droits (2019). *Rapport – Enfance et Violence, la part des institutions*. Disponible sur <https://www.defenseurdesdroits.fr/rapport-annuel-sur-les-droits-de-lenfant-2019-enfance-et-violence-la-part-des-institutions> consulté le 23/10/23

Défenseur des droits (2022). *Rapport - L'accompagnement humain des élèves en situation de handicap*. Disponible sur <https://www.defenseurdesdroits.fr/rapport-accompagnement-humain-des-eleves-en-situation-de-handicap-270> consulté le 23/10/23

Foucault, Michel (1975). *Surveiller et punir*. Paris : Gallimard.

Foucault, Michel (1994). *Dits et écrits 1954-1988, Le jeu de M. Foucault*. Paris : Gallimard.

Hirigoyen, Marie-France (2014). *Malaise dans le travail, harcèlement moral : démêler le vrai du faux*. Paris : Syros.

- Holt-Lunstad, J., Smith, T. B., Baker, M., Harris, T., et Stephenson, D. (2015). Loneliness and social isolation as risk factors for mortality: a meta-analytic review. *Perspectives on Psychological Science*, 10(2), 227-237.
- Holt-Lunstad, J., Smith, T. B. et Layton, J. B. (2010). Social relationships and mortality risk : a meta-analytic review. *PLoS Medicine*, 7(7).
- Laborit, Henri (1985). *Éloge de la fuite*. Paris : Folio.
- Leibniz, Gottfried Wilhelm (1990). *Nouveaux Essais sur l'entendement humain*. Paris : Flammarion.
- Lemoine, Simon (2017). *Micro-violences. Le régime du pouvoir au quotidien*. Paris : CNRS Éditions.
- Maslow, Abraham (2013). *Devenir le meilleur de soi-même*. Paris : Eyrolles.
- Maurel, Olivier (2009). *Oui, la nature humaine est bonne, comment des millénaires de violence éducative ordinaire l'ont pervertie*. Paris : Robert Laffont.
- Miller, Alice (1997). *La Connaissance interdite. Affronter les blessures de l'enfance dans la thérapie*. Paris : Aubier.
- Milgram, Stanley (2017). *Soumission à l'autorité : un point de vue expérimental*. Paris : Pluriel. (œuvre originale publiée de 1963 à 1974)
- Nietzsche, Friedrich (1951). *Par-delà bien et mal*. Paris : Aubier.
- Rosenberg, Marshall (2016). *Les Mots sont des fenêtres (ou bien ce sont des murs). Initiation à la Communication NonViolente*. Paris : la Découverte.
- Perez, Jean-Michel - Muller, Laurent (à paraître, 2024). « *Ces douces violences et micro-violences en éducation à l'ère de l'Anthropocène : paradoxes, contractions et perspectives* » in Loïc Chalmel et Anne Herrmann-Israel, *L'interculturalité au service des transitions. Repenser la vie et l'éducation de l'humain en Anthropocène*. Lausanne : Éditions Peter Lang
- Perez, Jean-Michel - Muller, Laurent (2022). *Pratiques et institution universitaire face aux défis de l'éducation inclusive : micro-violences et micro-actions dans la communication « enseignant-étudiant »*. Workshop Pédagogie universitaire inclusive, Université de Strasbourg, Mulhouse, le 8 décembre.

Perez, Jean-Michel - Muller, Laurent (2022). « *Négligences, micro-violences et attitudes banalisées* ». In *Les RDV de l'INSPE. « Mal-vivre à l'école. Une réalité à interroger? »*. INSPE Université de lorraine, Maxéville, le 12 octobre 2022.

Ryan, Richard - Deci, Edward (2000). *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being*. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.

Sauvé, Jean-Marc (2021). *Rapport de la Commission indépendante sur les abus sexuels dans l'Église*. Disponible sur <https://www.ciase.fr/rapport-final/> consulté le 23/10/23

Schopenhauer, Arthur (1989). *Le Monde comme volonté et comme représentation*. Paris : PUF.

Schuhl, Christine (2005). *Vivre en crèche : remédier aux douces violences*. Lyon : Chroniques sociales.

Schuhl, Christine - Dugas, Denis (2009). *Repérer et éviter les douces violences dans l'anodin du quotidien*. Lyon : Chronique Sociale.

Les études françaises en Pologne : bilan et enjeux

French studies in Poland: assessment and challenges

Maja PAWŁOWSKA, Elżbieta BIARDZKA et Witold UCHEREK, Université de Wrocław (Pologne)

Introduction

En Pologne, la transformation politique de 1989 a entraîné de profonds changements dans tous les domaines de la vie, y compris les établissements supérieurs. La chute du régime communiste a ouvert une ère de transformation politique, économique et sociale. En effet, en décembre 1989, le Sejm (Diète polonaise) a approuvé un plan de réforme visant à favoriser une transition rapide de l'économie planifiée vers l'économie de marché. Les universités ont alors dû faire face aux défis posés par la liberté des agents économiques (aussi bien les entreprises que les individus) en termes de vente et achat des biens, des capitaux et des services. Le marché libre a apporté des phénomènes inconnus jusqu'alors, comme l'ouverture des frontières, de nouvelles relations économiques et l'arrivée des employeurs étrangers. La transformation a entraîné aussi une évolution rapide du profil des étudiants.

La nouvelle réalité s'est caractérisée, entre autres, par l'émergence du chômage et les disparités de salaires. Contrairement à la période précédente, la rémunération était désormais rattachée à l'éducation, et le choix de la formation, à un choix de carrière professionnelle plus ou moins rémunératrice. Les salaires des enseignants ont commencé à se fixer autour ou en dessous du salaire moyen, une situation qui perdure aujourd'hui et qui dissuade une partie des candidats potentiels aux études de lettres et de langues. La connaissance des langues étrangères a cessé d'être considérée uniquement comme le résultat d'une préférence linguistique de l'étudiant, d'être une marque distinctive des personnes cultivées, ou bien un choix d'un parcours

professionnel lié à l'enseignement du français¹². Elle est devenue un outil et un atout sur le marché du travail.

1. L'enseignement des langues étrangères face au défi du marché du travail

La structure de l'enseignement des différentes langues étrangères a commencé à refléter les avantages économiques offerts par leur connaissance sur le marché du travail. En conséquence, dans les écoles secondaires, l'allemand, le français et, à plus forte raison, le russe ont perdu leur position privilégiée au profit de l'anglais. Le processus de domination de l'anglais continue de s'accroître, comme le montrent les statistiques des différentes langues étrangères choisies comme matières obligatoires au baccalauréat. Au cours de l'année scolaire 1997-1998, 40 % des élèves choisissaient l'anglais, 30 % l'allemand, 24 % le russe, 5 % le français et 1 % d'autres langues étrangères. En 2022, les choix de langues étrangères des élèves de l'enseignement secondaire étaient les suivants : l'anglais 95,8 %, l'allemand 2,6 %, le russe 0,9 %, le français 0,3 %, les autres langues 0,4 %. Les données pour l'année 2023 sont tout aussi parlantes : 97,4 % des bacheliers, soit 147 877 personnes, ont choisi l'anglais comme langue obligatoire, 1,6 % l'allemand, 0,6 % le russe et 0,4 % les autres langues. Concernant le français, seuls 210 élèves l'ont choisi comme langue obligatoire (niveau de base) ; en tant que matière supplémentaire, 149 élèves l'ont passé au niveau bilingue et 515 au niveau élargi¹³.

Ces proportions changent si l'on prend en considération les langues enseignées dans les écoles secondaires polonaises, où 80 % des jeunes étudient deux langues étrangères : l'anglais reste en tête, l'allemand prend la seconde place, viennent ensuite le russe et le français (Kucharczyk 2021 : 53) :

Tableau 8. Popularité des LVE à l'école polonaise

Langue	Année scolaire pourcentage d'élèves [%]				
	2005/2006	2010/2011	2012/2013	2015/2016	2019/2020
Anglais	65,9	89,0	93,2	94,9	91,8
Français	3,3	2,9	3,0	2,4	2,8
Allemand	33,6	36,4	38,2	33,7	35,4
russe	6,1	4,8	4,9	3,9	4,4

Source : *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2015/2016* (2016 : 102) ; *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2019/2020* (2020 : 21).

¹² Bernard Bray avait écrit en 1982 : « Ce jeune étudiant [étranger], à quelle carrière se destine-t-il lorsqu'il décide de consacrer tout ou partie de ses années universitaires à la France, sa langue, sa littérature et sa civilisation ? Presque partout, à l'enseignement secondaire dans les collèges, lycées ou gymnases. » (Bray 1982 : 82).

¹³ Rapport officiel de l'examen de baccalauréat 2023,

https://cke.gov.pl/images/EGZAMIN_MATURALNY_OD_2023/Informacje_o_wynikach/2023/sprawozdanie/M_ogolne_sprawozdanie_2023.pdf, pp. 4-6. [consulté le 9.11.2023].

2. Les réformes du système éducatif et leurs répercussions sociales

En 1999, la réforme du système éducatif s'est traduite, entre autres, par l'introduction d'un nouveau type de baccalauréat, où les notes¹⁴ ont été remplacées par des pourcentages. Les réformes ultérieures ont assoupli les critères à remplir pour réussir l'examen du baccalauréat (le seuil de réussite a été abaissé à seulement 30 %, ce qui démotive certains jeunes), condition incontournable pour poser sa candidature aux études à l'université. En 2005, en vertu d'une autre réforme, les examens d'entrée ont été supprimés dans la plupart des facultés, y compris en études romanes. Les candidats sont désormais admis sur la base d'un concours, c'est-à-dire de leurs notes au baccalauréat.

Autre changement survenu après 1989, l'enseignement supérieur s'est démocratisé à un niveau sans précédent dans l'histoire de l'éducation polonaise. Cette ouverture des portes des universités à un nombre élevé de jeunes bacheliers¹⁵ s'est expliquée par des raisons très pragmatiques : dans un pays où le taux de chômage était très élevé, le pouvoir voulait retarder l'entrée des jeunes sur le marché du travail. C'est pourquoi le nombre de places dans les facultés les plus sollicitées a été multiplié, de nouvelles facultés ont été créées et les critères d'admission des candidats sont devenus moins sélectifs. Un secteur auparavant inexistant, celui des universités privées, a également fait son apparition, proposant entre autres des études payantes¹⁶. L'enseignement supérieur est devenu largement accessible et le nombre de personnes titulaires d'un diplôme universitaire a quadruplé ces trente dernières années pour finir par représenter environ 43 % de la tranche d'âge des 25-34 ans. Ainsi, les études supérieures, considérées par les générations précédentes comme un privilège, une valeur et un laissez-passer dans le monde de l'intelligentsia, se sont transformées en une simple marchandise ou un investissement (*cf.* Biardzka 2011).

3. La situation des études françaises à l'Institut d'études romanes de Wrocław

La situation des études françaises à l'Université de Wrocław illustre bien ces phénomènes. Les études romanes à Wrocław ont toujours joui d'une excellente réputation et d'une grande

¹⁴ Échelle de notes avant la réforme : 5,0 (très bien) ; 4,5 (plus que bien) ; 4,0 (bien) ; 3,5 (plus que suffisant) ; 3,0 (suffisant) ; 2,0 (insuffisant = échec).

¹⁵ Au cours de l'année 1990/1991, il y avait en Pologne un peu plus de 400 000 étudiants. Pendant toute la période comprise entre les années 2004/2005 et 2009/2010, leur nombre a dépassé 1 900 000 : <https://www.studenckamarka.pl/serwis.php?s=73&pok=1909> [consulté le 9.11.2023]. Cette hausse ne se laisse pas expliquer uniquement par le baby boom des années 1975-1985 : <https://zpe.gov.pl/a/zmiany-liczby-ludnosci-polski/D1A0dRW01> [consulté le 9.11.2023].

¹⁶ Par exemple, en 1997, à l'Institut d'études romanes, nous avons mis en place les études de weekend (les cours se déroulaient le samedi) au niveau master. Cette formation payante, adressée aux titulaires d'une licence de français, a fonctionné pendant une bonne quinzaine d'années. En outre, dix ans plus tard, notre établissement a ouvert des études post-diplôme, également payantes, qui formaient des traducteurs en français, espagnol et italien.

popularité parmi les candidats à l'université. Au cours des trente dernières années, le nombre de places en première année a triplé, au plus fort de la popularité de la faculté, et le nombre de candidats fluctue toujours entre 2 et 5 candidats par place¹⁷.

Les étudiants de français peuvent être divisés en deux grandes catégories. La première est composée de personnes réellement intéressées par la langue, la littérature et la culture françaises, qui ont choisi leurs études après mûre réflexion, qui ont une bonne culture générale et qui souhaitent approfondir leurs connaissances. Sur la base de notre expérience d'enseignants depuis plus de trente ans, nous pouvons dire que ce groupe est stable en termes de pourcentage et oscille autour de 10 % (!) des étudiants de première année.

Avec l'émergence de la possibilité de suivre une double formation, un nouveau type d'étudiants est apparu : des étudiants sans préparation philologique, déjà inscrits dans d'autres facultés qui ne sont pas liées aux lettres ni même aux sciences humaines (comme le droit, l'économie, la médecine, les sciences techniques, etc.), présentant d'énormes lacunes en matière de connaissance des littératures polonaise et française, mais qui choisissent intentionnellement les études romanes comme complément à leur éducation non littéraire¹⁸. Ces étudiants sont très motivés, prennent leurs études au sérieux et rattrapent rapidement leur retard.

Dans ce deuxième grand groupe, nous incluons les jeunes qui, au moment de choisir la faculté des lettres et langues, ne se rendent pas compte de la spécificité de ces études. Les raisons de leur choix sont variées : certains ignorent en quoi consistent les études françaises, ils s'inscrivent par curiosité, et au cours des deux premiers semestres, soit ils les trouvent intéressantes, soit ils abandonnent.

Une partie des candidats choisissent les études françaises parce que, l'accès à l'université demeurant gratuit en Pologne (sans frais d'inscription), ils les considèrent tout simplement comme un cours de langue intensif et gratuit. Ils ne sont pas motivés pour étudier les matières spécialisées et, parfois, n'ont pas les capacités intellectuelles requises pour maîtriser le programme des cours. Eux aussi renoncent aux études, généralement au cours des deux premiers mois du premier semestre¹⁹. En général, environ 30 à 40 % des étudiants abandonnent ainsi leurs études après les deux premiers semestres.

¹⁷ Au cours des trois dernières années, la limite d'admissions en première année de licence de français était de 70 à 80 places, tandis que le nombre de candidats inscrits dans le système de recrutement en ligne variait entre 275 et 300.

¹⁸ À titre d'exemple, pendant l'année académique 2012-2013, 44 % de nos étudiants en première année de français (filiale niveau débutant), soit 21 personnes sur 48, suivaient un premier cursus d'études ailleurs, dont un tiers étudiaient en parallèle l'anglais, le russe ou le polonais. Pour plus de détails sur cette promotion d'étudiants, se reporter à une étude de Kuźnik (2015 : 302-305).

¹⁹ Ce dernier temps, le phénomène semble gagner en importance. En effet, si l'on prend en compte les années universitaires 2021/2022, 2022/2023 et 2023/2024, la différence entre le nombre d'étudiants qui ont réellement

D'autres encore n'ont pas été admis aux formations correspondant à leur premier choix, n'ayant pas obtenu suffisamment de points au baccalauréat, et décident d'étudier le français pendant un an en attendant de repasser le bac. Souvent, ce sont de très bons étudiants. À l'opposé se trouvent des candidats pour lesquels les études sont un véritable défi intellectuel, mais qui, ignorant les notes insuffisantes qu'ils reçoivent dans presque toutes les matières, s'obstinent à prolonger leurs études à tout prix, en utilisant tous les recours formels (et non formels) possibles. Parfois, avec des notes proches de l'échec, ils parviennent à terminer malgré toutes leurs études de licence.

4. Le défi de l'enseignement adressé aux étudiants étrangers

Il convient également de mentionner un groupe d'étudiants inexistant avant 1989, à savoir les étrangers. Depuis quelques années, environ 5 % des étudiants romanistes de Wrocław sont des étrangers. Ils viennent de pays francophones (le plus souvent, de familles mixtes franco-polonaises), ou ils sont originaires de Biélorussie ou d'Ukraine²⁰ et sont titulaires de la *Karta Polaka*²¹. La manière d'étudier et les objectifs de ces deux groupes diffèrent sensiblement. Les jeunes francophones choisissent le plus souvent les études romanes en étant persuadés que, grâce à leur maîtrise parfaite de la langue parlée, ils obtiendront facilement et sans trop étudier un diplôme universitaire. Ils sont généralement déçus : ils présentent souvent des lacunes à l'écrit, font des fautes de grammaire et d'orthographe françaises, et les matières spécialisées comme l'histoire de la littérature ou la grammaire descriptive impliquent un effort intellectuel qu'ils n'ont pas prévu et auquel ils ne veulent pas s'astreindre. Ils abandonnent généralement leurs études après la première année, ils n'arrivent que rarement au niveau de la licence et dans des cas exceptionnels au master.

Les Biélorusses ou les Ukrainiens, quant à eux, doivent surmonter la difficulté fondamentale de passer à l'alphabet latin, mais aussi de commencer par maîtriser le polonais à l'écrit comme à l'oral. Pour certains d'entre eux, le défi est insurmontable et ils abandonnent leurs études. Mais ce n'est pas la règle. De nombreux étudiants considèrent leurs études de lettres et de

commencé leur premier semestre (58, 67 et 63) et leur deuxième semestre (31, 45 et 36) s'élève à 27, 22 et 27 (taux d'abandon 46,55 %, 32,84 % et 42,86 %, respectivement).

²⁰ Selon l'office polonais des statistiques (le GUS), au cours de l'année 2022/2023, il y avait en Pologne un peu plus de 48 000 étudiants ukrainiens et environ 12 000 étudiants biélorusses, ce qui représente respectivement 45,6 % et 11,4 % de l'ensemble des étudiants étrangers : <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/szkolnictwo-wyzsze-w-roku-akademickim-20222023-wyniki-wstepne.8,9.html> [consulté le 9.11.2023].

²¹ Littéralement, la 'charte du Polonais'. Depuis 2008, ce document, qui confirme l'appartenance à la nation polonaise, est délivré aux personnes d'origine polonaise qui n'ont pas la double nationalité à cause de la loi en vigueur dans les pays où elles habitent. Cette charte facilite notamment l'accès à l'enseignement supérieur polonais.

langues étrangères en Pologne comme la chance de leur vie : ils sont très studieux, motivés et, progressivement, rattrapent leur retard et obtiennent non seulement la licence, mais aussi le master.

Au cours des deux dernières années, des étudiants ukrainiens sans attaches polonaises ont également commencé à étudier à l'Institut d'Études romanes de l'Université de Wrocław. Il s'agit de réfugiés de guerre. Leur présence constitue notamment un défi intéressant pour les enseignants de littérature et culture françaises de l'Ancien Régime. Quelques mots d'explication s'imposent ici : à cette époque, les civilisations française et polonaise étaient diamétralement opposées. On peut parler d'une altérité globale, combinant à la fois des éléments littéraires, socio-politiques et idéologiques. Les parallèles entre les deux cultures ne peuvent être établis qu'à partir du mouvement romantique. Les siècles antérieurs sont caractérisés par une dissemblance totale. Les deux civilisations se sont développées à un rythme différent, avec peu de points communs. Pour en donner un exemple dans le domaine des belles lettres : dans la littérature médiévale polonaise, les thèmes bretons et du mythe arthurien sont totalement absents. Autre exemple dans le domaine de la culture : la Pologne du XVIIIe siècle, politiquement, était une république fédérale de Deux Nations, une monarchie élective dans laquelle la noblesse, qui décidait des affaires de l'État en votant démocratiquement, contrôlait le faible pouvoir royal et s'opposait fermement à toute tentative absolutiste. Les enseignants polonais connaissent bien ces différences et les moyens d'expliquer cette altérité à leurs étudiants. En conséquence, ces derniers trouvent les cours très attrayants, comme en témoignent les questionnaires d'évaluation des cours remplis à la fin de l'année académique. En abordant la littérature ancienne française, ils ont l'impression d'apprendre quelque chose de tout à fait nouveau, d'entrer dans un monde nouveau. Ils y sont initiés par des enseignants qui connaissent bien le bagage historique et littéraire de leurs étudiants et les points qui nécessitent des explications. Ainsi, les cours de civilisation française de l'Ancien Régime, présentée dans son contexte esthétique et socio-historique, demandent un certain abandon d'idées reçues, ouvrent des horizons (cf. Pawłowska 2018).

En revanche, les nouveaux étudiants ukrainiens sont une inconnue pédagogique pour les enseignants. Ils viennent étudier les langues romanes, eux aussi, avec un savoir culturel éloigné des réalités françaises, mais les enseignants ignorent les points principaux de cette altérité. Ces étudiants sont donc « doublement étrangers », car leur altérité est double : par rapport à la culture française et par rapport à la culture polonaise, souvent transmise pendant les cours en contrepoint de la culture française. Les enseignants gèrent plutôt bien cette difficulté. D'une part, ils ne stigmatisent jamais le manque de connaissances évident des étudiants ukrainiens ;

d'autre part, ils les encouragent à poser des questions, soit pendant les cours, soit lors d'entretiens individuels avec les professeurs. Jusqu'à présent, cette pratique a donné des résultats satisfaisants.

Dans ce profil des étudiants romanistes en Pologne, d'autres éléments significatifs doivent être mis en relief. Le premier est le raccourcissement des études suivies dans un même établissement. À la suite de l'introduction de la division des études supérieures en premier et deuxième cycle²², à l'instar des autres pays européens, une grande partie des étudiants se contente désormais d'un diplôme de licence. Deux tendances générales se dégagent : après la licence, certains poursuivent leurs études de master dans d'autres universités polonaises ou à l'étranger, dans des universités francophones, considérant leur période d'études comme une période de mobilité. D'autres achèvent leurs études supérieures au niveau de la licence, estimant posséder un bagage suffisant pour entrer dans la vie professionnelle. En effet, à une époque où l'anglais domine, la connaissance de la langue et de la culture françaises est devenue une compétence assez rare et très recherchée sur le marché du travail en Basse-Silésie, région dont Wrocław est la capitale²³. Les études de master sont poursuivies par environ 20 à 25 % des étudiants qui ont commencé leur cursus d'études romanes à Wrocław ; les autres candidats au second cycle proviennent d'autres établissements. Pour essayer de répondre à leurs besoins de professionnalisation des études, nous avons fini par supprimer, en 2013, les études générales en master, et dès leur admission, les étudiants ont désormais dû choisir l'une des deux spécialisations proposées : « traductologie »²⁴ ou « philologue dans un environnement numérique »²⁵. Ils pouvaient en outre s'inscrire à titre facultatif en spécialisation pédagogique, « préparation au métier d'enseignant », qui a toujours existé à l'institut. Plus récemment, le

²² À l'Institut d'Études romanes, ce système a été progressivement mis en place dès 1991 et ne concernait alors que les études françaises. Des études doctorales ont en outre été inaugurées à notre faculté en 1995.

²³ Après avoir analysé le profil des stages et des premières expériences professionnelles d'un groupe de 28 étudiants préparant leur licence en français pendant l'année académique 2012-2013, Kuźnik (2015 : 308) conclut que « à l'issue de la licence, ils sont pleinement intégrés dans le marché du travail local et régional ». En effet, peu de temps après, le stage obligatoire a disparu de nos programmes (les derniers à devoir l'effectuer, en 2015, ont été les étudiants de la promotion 2012) pour la simple raison que la grande majorité des étudiants en dernière année de licence avaient déjà une expérience professionnelle et que ce stage de quatre semaines était donc devenu inutile. Pour les programmes d'études actuels, consulter notre site : <https://ifr.uwr.edu.pl>.

²⁴ Les recherches en traductologie sont bien ancrées dans l'activité scientifique de notre établissement. À ce propos, ainsi que sur d'autres axes de recherche, voir par ex. Kulak (2002), Jakubowska-Cichoń et Paprocka (2013), Ucherek (2014).

²⁵ Un défi relativement nouveau, qui n'est pas mentionné dans notre texte, est l'apprentissage numérique non présentiel. Cette question nécessiterait une réflexion distincte et approfondie. Les défis des humanités numériques sont synthétisés avec pertinence par Pascale Manoïlov (Manoïlov 2019 : 59-76) et les objectifs de l'enseignement à distance par Marie J. Berchoud (Berchoud 2012 : 395-405).

nombre des candidats allant en diminuant²⁶, pour continuer à pouvoir recruter en master, nous avons dû créer en 2022 des études romanes adressées aux titulaires d'une licence en français ou en espagnol. Dans cette nouvelle formule, les étudiants, sans y être obligés, ont toujours la possibilité de choisir la spécialisation en traduction²⁷ et la préparation au métier d'enseignant de langues étrangères.

Une autre caractéristique des étudiants de français après 1989 est leur niveau de connaissance de la langue, de la littérature et de la civilisation. En ce qui concerne la connaissance de la langue, elle s'est nettement dégradée ces trente dernières années. Il semble que l'ouverture des frontières, la possibilité de voyager et l'accès illimité aux médias francophones n'aient pas eu d'impact tangible sur les compétences en français des étudiants romanistes.

Lorsque les premiers bacheliers issus du lycée de trois ans, introduit en 1999, sont entrés à l'université, il est apparu que leur niveau de français avait baissé de manière sensible. Les lacunes étaient particulièrement évidentes aux cours spécialisés de grammaire ou de littérature, donnés en français, que les étudiants n'étaient plus capables de comprendre. Cette situation, très frustrante pour les enseignants également, a amené ces derniers à multiplier les explications en polonais, surtout en première année.

Conclusion : vers une éducation nouvelle

Le recul du français dans l'enseignement des langues dans les écoles secondaires a entraîné une diminution du nombre de candidats potentiels aux études romanes. Pour suppléer à cette perte sensible de candidats, en 2008, les études françaises ont ouvert une filière destinée aux candidats sans connaissance préalable du français (cf. Dańko 2010). Il existe donc désormais deux filières d'études : pour les débutants complets et pour les étudiants parlant déjà le français, les premiers étant censés atteindre le même niveau que les seconds à la fin du quatrième semestre d'études. Les proportions entre les deux filières se sont par ailleurs inversées durant les quinze années écoulées : en 2008, il n'y avait qu'un seul groupe de débutants et trois groupes d'étudiants avancés en français, aujourd'hui c'est exactement le contraire²⁸.

La connaissance de la civilisation et de la littérature françaises a également beaucoup décliné. L'érudition certaine qui caractérisait les candidats aux études romanes de l'époque précédente

²⁶ Aux raisons précédemment évoquées s'ajoute le facteur démographique : depuis quatre ans, le nombre total d'étudiants en Pologne dépasse à peine 1 200 000 contre environ 1 900 000 pendant l'année 2009/2010 : <https://www.studenckamarka.pl/serwis.php?s=73&pok=1909> [consulté le 9.11.2023].

²⁷ Kuźnik et Little (2017 : 86) font observer que, tout en étant plutôt absente dans les offres d'emploi qu'elles ont analysées, la traduction dans le domaine francophone « est très désirée par les étudiants comme métier, présente au cours des stages et des premiers jobs à part entière ou bien insérée à d'autres missions ».

²⁸ Pour plus d'information sur les conséquences de certaines réformes du système d'éducation polonais sur le nombre de candidats aux études françaises et sur la qualité de leur français, voir l'étude de Sobczak (2010).

n'est plus qu'un lointain souvenir. La lecture traditionnelle est de plus en plus remplacée par la culture numérique, avec ses abréviations, ses imprécisions et ses simplifications. De surcroît, les écoles secondaires polonaises ont commencé à réduire leurs exigences en matière de littérature. La lecture des œuvres littéraires dans leur intégralité est souvent remplacée par une analyse de fragments. Par ailleurs, l'enseignement chronologique de la littérature a été abandonné au profit d'explications thématiques, à l'issue desquelles les élèves n'ont pas une compréhension structurée des époques ou des courants littéraires. La chronologie des événements leur pose donc d'énormes difficultés.

À ce qu'il nous semble, une « éducation nouvelle », donnant à l'élève un rôle plus actif dans le processus didactique, est nécessaire. Il y aurait lieu de s'écarter de la didactique dite traditionnelle dans laquelle l'attention est surtout portée sur l'enseignant, censé amener l'élève à assimiler efficacement la matière prévue au programme. Comme l'indique Monika Grabowska (2023), c'est l'apprentissage et non l'enseignement qui doit être au centre de la didactique moderne. L'enseignant doit cesser d'être le principal médiateur de la langue étrangère, car l'apprenant d'aujourd'hui est libre d'accéder à n'importe quelle langue grâce aux ressources numériques. En outre, le concept de maîtrise de la langue étrangère a évolué et ne recouvre plus une somme transférable de connaissance du fonctionnement de cette langue. Ainsi, l'enseignant doit devenir plutôt un « facilitateur d'apprentissage ». Il doit indiquer à l'apprenant des outils qui lui permettront d'acquérir des compétences qui dépassent, dans les cas extrêmes, celles de l'enseignant. En fait, les seuls savoirs valables et opérationnels dans les nouveaux contextes sont les savoirs auto-construits.

Pour ne pas terminer ces réflexions uniquement par une évocation des défis et des menaces pesant sur les études françaises, nous pouvons dire avec conviction, en nous appuyant sur notre propre expérience, que malgré les conditions plutôt instables de l'enseignement d'aujourd'hui, il est souvent possible d'observer un vrai épanouissement intellectuel des étudiants. Ce processus résulte généralement de l'interaction des deux parties – des enseignants et des étudiants – et peut être source d'une véritable satisfaction professionnelle.

Références

Berchoud, M. (2012), « De la distance – Prendre en compte des publics lointains et décentrer la réflexion méthodologique : sociodidactique ou sémi-didactique ? », *Éla. Études de linguistique appliquée*, vol. 168, no. 4, pp. 395-405.

- Biardzka E. (réd.) (2011), *Études françaises dans la société du XXI siècle : défis et perspectives*, Łask, Oficyna Wydawnicza Leksem.
- Bray B. (1982), « Enseigner la littérature française à l'étranger », *Éla. Études de linguistique appliquée*, vol. 45, no. 1, pp. 80-90.
- Dańko M. (2010), « Le groupe de débutants en français à l'Institut de Philologie Romane de Wrocław, un défi à relever », in : H. Grzmił-Tylutki, E. Krakowska-Krzemińska (éds), *Enseigner le FLE aux débutants à la philologie romane. Nouveaux défis*, Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, pp. 63-70.
- Grabowska M. (2023), *L'Apprentissage informel des langues étrangères*, Paris, L'Harmattan (série *Langue et parole*).
- Jakubowska-Cichoń J., Paprocka N. (2013), « Sous le signe de l'interdisciplinarité : recherches en littérature et linguistique françaises à l'Université de Wrocław au début du XXIe siècle », in : T. Jaroszewska (éd.), *Les études françaises dans les pays de Visegrád : histoire, présent et avenir*, Łask, Oficyna Wydawnicza Leksem, pp. 49-58.
- Kucharczyk R. (2021), « La politique du multilinguisme dans le système éducatif polonais », *Glottodidactica XLVIII/2*, pp. 43-59.
- Kulak E. (2002), « Między komparatystyką i przekładoznawstwem : romanistyka wrocławska w latach powojennych », in : E. Skibińska, M. Cieński (éds), *Język – Stereotyp – Przekład*, Wrocław, Dolnośląskie Wydawnictwo Edukacyjne, pp. 15-24.
- Kuźnik A. (2015), « Étudiants polonais de langue et civilisation françaises et leur avenir professionnel », in : E. Skibińska, R. Solová, K. Gostkowska (éds), *Vingt cinq ans après... Traduire dans une Europe en reconfiguration*, Paris, Orizons, pp. 289-310.
- Kuźnik A., Little V. (2017), « Domaines économiques et axes d'embauche des philologues français et des traducteurs en Pologne », *Meta. Journal des Traducteurs* 62, n° 1, pp. 69-93, <https://www.erudit.org/fr/revues/meta/2017-v62-n1-meta03122/1040467ar/> [consulté le 9.11.2023].
- Manoïlov, P. (2019), « Mise en place de formations hybrides en langues vivantes et accompagnement des étudiants à la transformation numérique », *Éla. Études de linguistique appliquée*, vol. 193, no. 1, pp. 59-76.
- Pawłowska M. (2018), « Enseignement de la littérature française ancienne : souvenirs et témoignage », *Romanica Wratislaviensia* 65, pp. 107-117.
- Sobczak A. (2010), « L'impact des réformes scolaires sur les effectifs d'étudiants en philologie romane et leur niveau de langue à l'entrée de l'Université », in : T. Jaroszewska (éd.), *Le*

français dans l'enseignement scolaire et universitaire. État des lieux et nouvelles solutions, Łask, Oficyna Wydawnicza Leksem, pp. 103-111.

Ucherek W. (2014), « L'état de l'enseignement du français à l'Université de Wrocław », *Revue du Centre Européen d'Études Slaves* 3 : « Enseignement du français dans les pays slaves », <https://etudesslaves.edel.univ-poitiers.fr/index.php?id=611> [consulté le 9.11.2023].

Managing the quality of pre-schooling in Tunisia via a program based on cooperative education schools

Gestion de la qualité du préscolaire en Tunisie à travers un programme basé sur les écoles d'éducation coopérative

Issam BOUKTHIR, Université de Haute-Alsace (France)

Fathi AYACHI, Université de Tunis El Manar (Tunisie)

Sondess BEN ABID-ZARROUK, Université de Haute-Alsace (France)

Lamia MOKADDEM Université de Tunis El Manar (Tunisie)

Abstract: The implementation of the preparatory year in primary education is a central component of Tunisia's National Program for the Development of the Education Sector, spearheaded by the Tunisian Government. This initiative resonates with the global aspirations outlined in the Education 2030 Agenda, which strives to ensure that every child receives a minimum of one year of pre-schooling.

In Tunisia, pre-schooling encompasses a diverse range of options. The formal sector consists of both public and private primary schools that offer a preparatory class. In addition, there is an informal sector comprising kindergartens catering to children aged 3 to 5, as well as religious institutions associated with specific mosques.

These challenges are part of a broader shift towards the "Social and Solidarity Economy," exemplified by the noteworthy emergence of cooperative schools in several countries worldwide. This trend mirrors what has been termed the "Quiet Revolution" in England, signifying a rapid and transformative development in educational approaches.

Keywords: Early Childhood Education, ECE, Preschool, Social Solidarity Economy, Effectiveness School, School Improvement.

Introduction

Challenges related to sustainable development are paramount on the global scale. Achieving this objective requires the implementation of a diverse array of interconnected and integrated strategies, with education assuming a pivotal role. Within the framework of Sustainable

Development Goal 4 (SDG 4), five targets specifically address the persistent challenges associated with attaining universal access to education and ensuring the successful completion of basic education for all children. This education is designed to provide them with measurable abilities and skills, assessable through standardized evaluations.

The advancement of early childhood education, particularly emphasized in target 4.2, advocates for the goal to "ensure that all girls and boys have access to early childhood development and care activities and quality pre-school education that prepares them for primary education by 2030." These challenges are situated within a broader trend that aligns with the shift towards the "Social and Solidarity Economy" (SSE).

A central component of this initiative revolves around the promotion of early childhood education, placing special emphasis on Sustainable Development Goal 4.2. This goal endeavors to "ensure that all girls and boys have access to early childhood development and care activities and quality pre-school education that prepares them for primary education by 2030." These challenges are particularly evident in an economy undergoing a transformation, where new influential factors are emerging, increasingly rooted in the principles of the "social and solidarity economy." This shift is notably accentuated by the growing disadvantages and challenges associated with the traditional economic system.

The intricate connection between the Social and Solidarity Economy (SSE) and the Sustainable Development Goals (SDGs) presents a frequent challenge for many researchers. The SSE actively engages in the educational challenge of aligning its principles and values with the sustainable development approach championed by the international community. This involves fostering a form of development that addresses the immediate needs of humanity while safeguarding the requirements of future generations and the health of the planet. The commitment of the SSE to these principles underscores its role in contributing to a development paradigm that is both socially responsible and environmentally sustainable.

The management of preschool quality through the mechanisms of the Social and Solidarity Economy (SSE) prominently underscores the principles of access, equity, and the quality of learning. However, addressing this challenge requires a comprehensive understanding of the SSE's role, particularly its implementation within the context of local development, and its adaptation to the unique resources and circumstances of each country. Furthermore, it is imperative that the contributions of the SSE to improving the quality of preschool education are quantifiable, ensuring fairness and equality across diverse regions, marginalized children, and between genders (Pink, 2015). This involves establishing measurable indicators to assess the impact and effectiveness of SSE initiatives in promoting equitable and high-quality early

childhood education.

In this study, the scope of the Social and Solidarity Economy (SSE) is confined to cooperative schools that primarily base their management and teaching pedagogy on the principle of cooperation. Similarly, our analysis will be limited to examining the relationship and impact of these schools on the targets and expectations of Sustainable Development Goal 4 (SDG 4).

It is important to highlight that, within the Tunisian context, the public preschool system, overseen by the Ministry of Education, functions as a one-year preparatory class designed for children between the ages of 5 and 6. Positioned as an integral part of the primary education cycle, this system spans across 56% of primary schools, encompassing both rural and urban regions. Consequently, the analysis to be undertaken on the characteristics of these schools essentially mirrors the features shared by public preschools.

1. Literature review:

It is notable that the cooperative primary school model employs collaboration as a comprehensive philosophy to overhaul both the organizational and pedagogical processes of the school and the classroom. The main components of this model can be broadly classified into two dimensions: pedagogical and organizational. According to Slavin, R. E. (2012), the pedagogical dimension includes: (1) widespread use of cooperative learning in academic classes, (2) integration of students with learning difficulties into regular education, and (3) mutual cooperation among teachers with collaboration in pedagogical planning.

In this context, numerous theories and perspectives have addressed the pedagogical aspect of cooperation within schools. Notably, Self-Determination Theory (SDT) developed by psychologists Edward L. Deci and Richard M. Ryan in 1980 and Expectancy-Value Theory, a psychological framework exploring factors influencing an individual's motivation, developed by social psychologist John W. Atkinson in the 1950s and further developed by other researchers.

Additionally, Social Cognitive Theory, also known as Social Learning Theory, developed by psychologist Albert Bandura, posits that individuals learn by observing others and the outcomes of their behaviors, emphasizing the role of cognitive processes in shaping behavior. Social Cognitive Theory expands on traditional behaviorist theories by incorporating cognitive elements such as attention, memory, and motivation.

On the other hand, based on Olson, L. (2000), Çağanağa (2015), and Azorín, C. & Fullan, M. (2022), the traditional model of formal leadership exercised by a single individual appears to be losing effectiveness in contemporary educational contexts. To ensure sustainable

improvement in schools, principals must address the fundamental challenge of providing quality learning for all students. Cooperative leadership, involving the entire educational community, emerges as an essential approach. The organizational dimension primarily relies on two principles: (1) collaboration between the school director and teachers in school planning and decision-making, and (2) cooperation between the school director and teachers, actively encouraging parental involvement.

In this context, several theories have dealt with this type of management, such as Transformational leadership theory introduced by Burns in 1978 and further developed by Bass. In the 1980s, Max Weber's work laid the foundation for transactional leadership. In the late 20th and early 21st centuries, the concept of Distributed Leadership gained prominence with James Spillane, Alma Harris, among others. Additionally, theories like Instructional Leadership by Wayne K. Hoy and C. John Tarter, and Educational Change and Innovation, and Strategic Management in Education by Michael Fullan, Elizabeth H. DeBray, and Michael Fullan and Anthony Bryk respectively, have contributed to this area.

According to Azorín, C. and Fullan, M. (2022), in the context of COVID-19, the actions of educational leaders extend beyond school boundaries and align with a process of democratization and openness to foster a culture of collaboration. This ensures that networks generate the professional capacity necessary to enhance schools (Azorín et al., 2020; Azorín, 2020b; Fullan & Quinn, 2020; Harris et al., 2021). It may also involve efforts to improve the educational structure by promoting more collaborative practices and ensuring that educational networks have the capacity to bring about substantial improvements throughout the educational system.

In this context, Michael Fullan introduced the Pulsar Model of Educational Change, a framework aimed at understanding the process of change in educational systems. This model is designed to assist educators and policymakers in navigating the complexities of implementing effective changes in schools and districts. The term "Pulsar Model" is derived from pulsar stars, renowned for emitting rhythmic and powerful bursts of energy. In the realm of educational change, Fullan uses the analogy of pulsars to describe the cyclical nature of change processes and the necessity for sustained energy and momentum to drive meaningful transformation. The Pulsar Model of Educational Change is symbolized by a lighthouse (light beam) that illuminates new educational pathways. In essence, the Copernican axis signifies the centrality of students. The light beam places collaboration at the center of action, and the innovation field encompasses the pedagogical and collaborative developments essential for success.

2. The diagnosis of the preschool context in Tunisia

Assessing the state of preschool education in Tunisia from the perspective of the Ministry of Education requires clarifying the strategy chosen by the ministry within the framework of a national vision that aims to regulate and generalize preschool education. The Ministry of Education, as the main actor in the education system in general and a partial participant in the preschool sub-sector, is involved. In this context, the reform's aim of generalization, justified by the expected pedagogical and social benefits (equity, standardization of educational pathways, etc.) of universal preschooling, can acknowledge this multi-educational partnership and focus solely on universalizing access to a preparatory year for children aged 5 to 6.

It is also noteworthy that in this context, characterized by the presence of several stakeholders offering different services, each institution provides specific services not offered by others. This is evident in the religious education provided by Kottebs, as well as in private schools whose programs are often enriched in highly sought-after areas by families (and the job market), such as foreign languages, digital skills, public speaking, and autonomy. Kindergartens, at least some of them, align with these same services but also offer, through their full-day operation, active daycare services to families where both parents work.

All these factors must be taken into consideration to address the issue of our subject, focusing on the impact of the various services offered with varying qualities on the academic performance of students in Arabic language at the third grade level of primary school.

3. The problematic and hypothesis:

How can the integration of preschool education within primary public schools in Tunisia be optimized to enhance the overall effectiveness and equity of the public education system? Specifically, can the establishment of cooperative schools with a deepened emphasis on collaborative cultures serve as a catalyst for positive change, fostering a seamless and quality educational experience for both preschool and primary students?

To address this issue, this article will explore and analyze the following hypotheses:

- H1: The type of preschool and its quality respectively influence the student's achievements in Arabic and French in the 3rd and 4th years of the primary cycle in Tunisia.
- H2: The characteristics of cooperative schools and collaborative culture in public schools (preschool and primary cycle) impact student performance.

4. Methodology:

The focus of this quantitative study is to analyze the impact of cooperative school characteristics

on the reading performance of 3rd and 4th-grade students in Arabic language, based on data from the EGRA survey. The methodology will adopt a rigorous approach to address this specific research question.

Participants will consist of a sample of 972 3rd and 4th-grade students whose reading performance has been assessed by the EGRA. Variables to be measured will include the results of reading assessments in Arabic and French, as well as characteristics of cooperative schools, such as organizational structure, pedagogical resources, and community involvement.

Data collection will involve using existing EGRA data for reading performance, supplemented by an additional survey to gather specific information on cooperative school characteristics.

Statistical analysis will be conducted using methods such as descriptive analyses to present average reading performances, correlation analyses to assess relationships between cooperative school characteristics and student performances, and regression models to identify significant predictive factors. Controlled variables, such as students' socio-economic levels, class size, and teacher experience, will be integrated into the analysis.

Data will also be segmented based on school years (3rd and 4th) and cooperative schools will be grouped based on their characteristics for in-depth comparative analyses.

Validity will be ensured by using standardized instruments to measure reading performances and applying rigorous statistical methods. Results will be interpreted by examining significant associations between cooperative school characteristics and student performances, with in-depth discussions on implications for improving reading performances and the role of cooperative schools.

Limitations related to the retrospective nature of EGRA data and unmeasured variables will be explicitly acknowledged. By adopting this quantitative methodology, the study aims to provide meaningful insights into the effect of cooperative schools on student reading performances in the specific context of 3rd and 4th grades in Tunisia.

5. Data Collection and Analysis

5.1. Data Collection

The database utilized in this study originates from the 2021 Early Grade Reading Assessment (EGRA) conducted in Tunisia. This marks Tunisia's inaugural participation in such an assessment. EGRA aims to validate prerequisites related to decoding, as well as oral and written comprehension: "Irrespective of age or grade level, it is imperative to examine the level of automatism in word identification procedures (accuracy and speed), alongside subjects' written comprehension abilities, while controlling for their level of oral comprehension and

vocabulary."

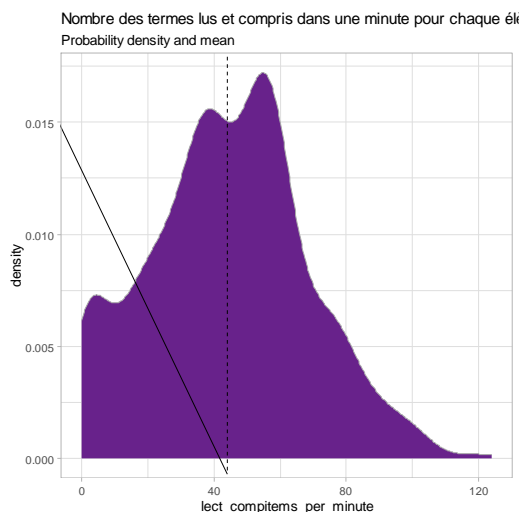
This study will commence by delineating the educational context, with particular emphasis on the status of preschool education in Tunisia. Subsequently, drawing from the results of Arabic language reading and comprehension evaluation tests, which will serve as the dependent variable in our model, we will describe, analyze, and model them in light of the diverse data collected, cross-referencing them with data from student, teacher, and school principal questionnaires. The classroom observation grid and school observation grid will be factored in to identify variables that may impact students' reading performance. Accordingly, the study will elucidate teaching and learning conditions, reading practices, teacher and principal characteristics, pedagogical practices, and learning factors, particularly those reflecting the collaborative culture characteristic of cooperative schools. Finally, in a concluding section, recommendations emerging from the discussions conducted during this study will be presented.

5.2. Analysis

Après avoir extraire notre base de données de la base initiale qui est celle de EGRA 2021 et suite à la sélection des variables appropriés, le traitement des valeurs manquantes et notamment l'établissement du plan de l'échantillonnage via le logiciel R4.3.2, dans cette partie du travail va concerner l'analyse des variables qui précède la partie de modélisation de notre problématique.

6. The dependent variable of the model: `lect_compitem_s_per_minute`

This variable reflects the ability of the surveyed student to read and understand the greatest number of Arabic words and concepts in one minute. In other words, this variable assesses the student's performance in Arabic language, which is their mother tongue.



The distribution of the dependent variable, reflecting the number of Arabic terms read and explained by the student, is asymmetric and tri-modal. The tri-modality of the distribution shows the existence of three distinct peaks, often suggesting the presence of three distinct groups. In our case, the academic performance of students in Arabic language, the modes could correspond to high-performing, average, and low-performing groups of students. On average, students responded to only 44 words in one minute, with a maximum score of 124 words and a minimum value of zero words read and understood.

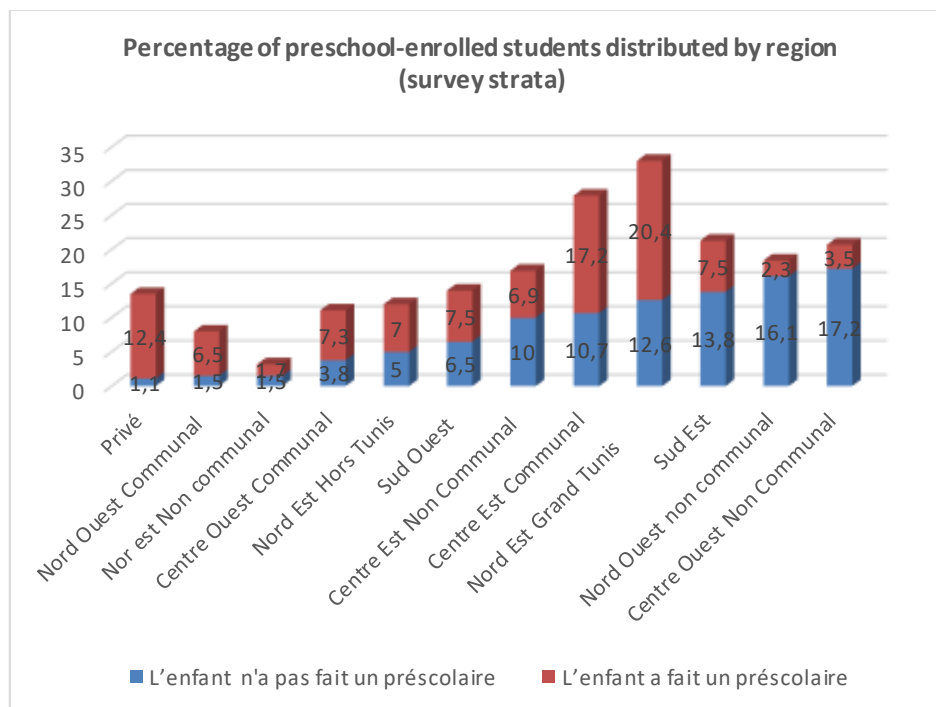
7. The type of preschool distributed according to the area (communal and non-communal)

Zone	"The child did not attend preschool."	"The child attended preschool."	Total
Communal	45.6	82.1	72.3
Non communal	54.4	17.9	27.7

milieu	The child did not attend a preparatory year."	The child attended a preparatory year.	Total
Communal	9.8	62.6	72.3
Non communal	6.6	21.1	27.7

milieu	"The child was not enrolled in a Kotteb preschool."	"The child was enrolled in a Kotteb preschool."	Total
Communal	35.8	36.5	72.3
Non communal	20.8	6.9	27.7

In our sample, the percentage of students who attended preschool in general represents 82.1% in communal areas compared to only 17.9% in rural (non-communal) areas. A rate of 36.5% of surveyed students attended preschool in Kottebs, while 62.6% attended preparatory classes, all within communal areas. These rates decrease significantly in rural areas to reach 6.9% in Kottebs and 21.1% in preparatory classes, respectively.



This diagram illustrates a notable variation in the preschool enrollment rate across different regions of the country. This reflects an equity issue in the provision of preschool education nationwide. The rate reaches 20.4% in Greater Tunis and decreases to 7% in the Northeast region excluding Greater Tunis.

Transport time for the student to get to school	The child did not attend preschool	The child attended preschool	Total
Less than 15 minutes	41,9	59,3	54,6
Between 15 and 30 minutes	31,4	29,2	29,8
Between 31 and 45 minutes	11,2	6,4	7,7
More than 45 minutes	15,5	5,1	7,9

This table shows that the proximity of preschool services positively affects the preschool enrollment rate of students. For students who travel less than 15 minutes to preschool, the enrollment rate reaches 59.3%, compared to 5.1% for students who travel the farthest.

Genre	L'enfant n'a pas fait un préscolaire	L'enfant a fait un préscolaire	Total
Garçon	49	50,6	50,2
Fille	51	49,4	49,8

The table above shows that the non-enrollment of children in preschool affects both genders similarly, with a slight advantage for boys, with a preschool enrollment rate of 50.6%, compared to 49.4% for girls.

8. La corrélation entre les critères de collaboration (écoles coopératives) et le rendement des élèves en langue arabe

- 1- The correlation test result indicates that there is not enough evidence to assert that there is a significant correlation between collaborating with colleagues (variable t8) and the number of terms read and understood per minute by each student (variable lect_compitems_per_minute). In other words, there is not strong statistical evidence to support the idea that there is a linear relationship between collaborating with colleagues and students' reading performance. The Pearson correlation coefficient is close to zero, indicating a weak correlation, and the p-value is higher than the commonly used significance threshold of 0.05, meaning that we cannot reject the null hypothesis that there is no correlation between these two variables.
- 2- The correlation test result shows that there is not enough evidence to assert that there is a significant correlation between the object of collaboration (Pedagogical Innovation) and the number of terms read and understood per minute by each student. The Pearson correlation coefficient is close to zero, and the p-value is higher than the commonly used significance threshold of 0.05, suggesting that there is no significant linear correlation between these two variables.
- 3- The correlation test does not reveal any significant association between the object of collaboration, which involves exchanging experiences on pedagogical practices, and student performance in terms of reading and comprehension. In other words, there is no statistically significant link between these two variables. This suggests that, in this sample, how teachers exchange their experiences on pedagogical practices does not seem to have a direct impact on students' ability to read and comprehend.
- 4- The correlation test indicates a weak but non-significant negative correlation between the variable "Designing and preparing evaluation tests" (t9c) and student performance in terms

of reading and comprehension. This suggests that there is no statistically significant link between these two variables in this sample.

- 5- The correlation test suggests that there is a positive but weak correlation between the variable "Improving ICT mastery" (t9e) and student performance in reading and comprehension, although this correlation is not statistically significant. This means that in this sample, there is not enough evidence to assert that there is a significant relationship between improving mastery of information and communication technologies and students' reading and comprehension skills.
- 6- The correlation test suggests that there is a positive but weak correlation between the variable "Supporting struggling students" (t9f) and student performance in reading and comprehension, although this correlation is not statistically significant. This means that in this sample, there is not enough evidence to assert that there is a significant relationship between supporting struggling students and students' reading and comprehension skills.
- 7- The Pearson correlation test between the time allocated by teachers for extra support classes for students (t10) and student performance in reading and comprehension (lect_compitems_per_minute) shows a correlation coefficient very close to zero (correlation = 0.003). Furthermore, the p-value associated with this test is 0.9211, which is well above the usual significance threshold of 0.05. These results suggest that there is no significant linear relationship between the time allocated for extra support classes and students' reading and comprehension performance in this sample. In other words, although a very weak correlation is observed, it is so minimal that it is likely due to chance rather than a true relationship between the variables. This implies that, in this specific context, the additional time allocated to support classes does not seem to significantly influence students' reading and comprehension skills. Other factors not examined in this analysis could play a more significant role in students' performance in reading and comprehension.
- 8- The Pearson correlation test between teachers' mastery of the use of information and communication technologies (ICT) (teacher_master_ICT) and student performance in reading and comprehension (lect_compitems_per_minute) reveals a significant correlation coefficient of 0.094. Furthermore, the p-value associated with this test is 0.003171, which is lower than the usual significance threshold of 0.05. This indicates that there is a moderate positive correlation between teachers' mastery of ICT and students' reading and comprehension performance. In other words, teachers who have better mastery of information and communication technologies seem to have students with better reading and comprehension skills. However, it is important to note that the observed correlation does not

establish a causal relationship. Other factors not examined in this analysis could also influence students' performance.

- 9- The Pearson correlation test between the time allocated by teachers for reading aloud activities (t14a) and student performance in reading and comprehension (lect_compitems_per_minute) reveals a significant correlation coefficient of 0.097. Furthermore, the p-value associated with this test is 0.002436, which is lower than the usual significance threshold of 0.05. This indicates that there is a weak to moderate positive correlation between the time allocated by teachers for reading aloud activities and students' reading and comprehension performance. In other words, more time allocated to this activity seems to be associated with better reading and comprehension skills among students. However, it is important to note that the observed correlation does not establish a causal relationship. Other factors could also influence students' performance.
- 10- The Pearson correlation test between teachers' use of information and communication technologies (ICT) and students' reading and comprehension performance (lect_compitems_per_minute) reveals a correlation coefficient of 0.0487. However, this coefficient is not statistically significant, with a p-value of 0.129. This suggests that there is no significant linear correlation between teachers' use of ICT and students' reading and comprehension performance in this data sample. In other words, it seems that teachers' use of ICT is not directly associated with students' reading and comprehension skills.
- 11- The Pearson correlation test between the number of terms read and understood per minute per student and the practice of assigning other students in the class when they encounter learning difficulties yields a correlation coefficient of -0.0122. This value indicates a very weak negative correlation between these two variables, suggesting that there is practically no linear relationship between them. Additionally, the p-value associated with this test is 0.7043, which is well above the generally accepted significance threshold of 0.05. This means that there is not enough evidence to reject the null hypothesis that the true correlation between these variables is zero.
- 12- The correlation coefficient of -0.1701 indicates that as the number of terms read and understood per minute per student increases, there is a tendency for the practice of cooperating with parents when students encounter learning difficulties to decrease, and vice versa. Although this correlation is moderate, it is not very strong, indicating that other factors may also influence the relationship between these variables. However, the very low p-value ($p < 0.001$) suggests that this correlation is not due to chance. This reinforces the validity of the observed relationship between the number of terms read and understood per

minute per student and the practice of cooperating with parents when students encounter learning difficulties. This correlation could be further explored to understand how these two variables are related and what implications this may have for student learning and educational practices.

- 13- The correlation analysis indicates a significant positive correlation (Pearson correlation = 0.1125, p-value = 0.0004) between the number of terms read and understood per minute per student and taking private tutoring courses. This means that there is a statistically significant relationship between these two variables. Specifically, this suggests that there is a tendency for an increase in the number of terms read and understood per minute among students who take private tutoring courses. However, it is important to note that correlation does not necessarily imply causation. Other factors may also influence this correlation. In summary, this correlation highlights a positive association between investing in private tutoring courses and students' reading and comprehension performance, emphasizing the potential importance of this type of investment in education.
- 14- The correlation analysis indicates a significant negative correlation (Pearson correlation = -0.072, p-value = 0.0247) between the number of terms read and understood per minute per student and interacting with students to explain. This means that there is a statistically significant relationship between these two variables. Specifically, this suggests that there is a tendency for a decrease in the number of terms read and understood per minute among students who interact more with them to explain. However, it is important to note that correlation does not necessarily imply causation.

The correlation analysis indicates a significant negative correlation (Pearson correlation = -0.164, p-value = 2.528e-07) between the number of terms read and understood per minute per student and asking questions that motivate students to actively participate. This suggests that there is a statistically significant association between these two variables. More specifically, it implies that there is a tendency for a decrease in the number of terms read and understood per minute among students when teachers ask questions that motivate students to actively participate. It is crucial to note that correlation does not determine a cause-and-effect relationship. Other factors may influence this correlation. In summary, this correlation highlights a negative association between asking motivating questions to encourage student participation and students' reading and comprehension performance.

The correlation analysis suggests a significant and positive relationship between the number of terms read and understood per minute per student and the classroom climate (Pearson

correlation = 0.188, p-value = 3.595e-09). This means that an improvement in the classroom climate is associated with a tendency for increased reading and comprehension performance among students. This finding is important as it highlights the importance of the school environment on students' academic performance. A favorable classroom climate, characterized by a positive learning environment, harmonious social interactions, and adequate emotional support, seems to promote students' reading and comprehension skills. In this correlation analysis, several associations between different variables and students' reading and comprehension performance have been examined. The results can be summarized as follows: - No significant correlation was found between collaboration with colleagues and students' reading and comprehension performance. - Similarly, no significant correlation was observed between pedagogical innovation and students' reading and comprehension performance. - There is no statistically significant relationship between sharing experiences about pedagogical practices and students' reading and comprehension performance. - No significant correlation was observed between designing and preparing assessment tests and students' reading and comprehension performance. - Although a weak positive correlation was found between improving ICT proficiency and students' reading and comprehension performance, it was not statistically significant. - Likewise, a weak positive correlation was found between supporting struggling students and reading and comprehension performance, but it was not statistically significant. - No significant correlation was found between the time allocated to additional support classes and students' reading and comprehension performance. - In contrast, a significant correlation was observed between teachers' ICT proficiency and students' reading and comprehension performance, suggesting a positive influence of teachers' ICT skills on students' performance. - Additionally, extra time allocated to oral reading activity seems to be associated with better reading and comprehension performance among students. - However, teachers' use of ICT did not show a significant correlation with students' reading and comprehension performance. - There is no significant correlation between assigning other students in the class when encountering learning difficulties and students' reading and comprehension performance. - A significant correlation was observed between cooperating with parents when encountering learning difficulties and students' reading and comprehension performance. - Lastly, a significant positive correlation was found between private tutoring courses and students' reading and comprehension performance, emphasizing their potential impact on education. A significant negative correlation was found between the time spent interacting with students to explain and students' reading and comprehension performance. Additionally, significant negative correlations were observed between monitoring students and

encouraging them to exchange ideas, as well as between asking motivating questions and students' reading and comprehension performance. Finally, a significant positive correlation was found between the classroom climate and students' reading and comprehension performance, highlighting the importance of the school environment on academic performance.

9. Modeling:

Our model is structured as follows: Multiple linear regression econometric model

$$Y_i = \beta_0 + \beta_1 X_{1i} + \beta_2 X_{2i} + \dots + \beta_n X_{ni} + \epsilon_i$$

Y_i : represents the number of terms read and understood per minute for each student.

- $X_{1i}, X_{2i}, \dots, X_{ni}$: are the independent variables that can influence Y_i , such as teacher characteristics (experience, gender, academic level, etc.), student characteristics (age, gender, internet access, etc.), collaboration-related variables, and other intermediate or control variables.
- β_0 is the intercept, representing the number of terms read and understood per minute when all independent variables are zero.
- $\beta_1, \beta_2, \dots, \beta_n$ are the regression coefficients that measure the effect of each independent variable on .
- ϵ_i : is the error term, representing the difference between the observed value of $lect_compitem_per_minute_i$ and its predicted value by the model.
- The variables included in the model are as follows:
 - $t8, t9c, t9e, t9f, t10$: Variables liées à la collaboration entre les enseignants.
 - $teachermaster, ICT, t14a, t19anew, t19gnew, co28new, co31new, co32new, classclimate$: Les outils d'enseignement et son environnement
 - $studentprivatelessons, studentfemale, studentage, studenttransporttime, studentspeakarabic, studentattendkoutteb, studentattendpreschool, studentattendpreparatoire, studentmissschool, studentfatherread, studentmotherread, studenthasinternet, studenthassmartphone, studentreadaloud, studentculturevent, studentpreferredsupport, studenthobbie, sesindex$, milieu: The student's characteristics.

This model allows for exploring the relationship between these variables and the number of terms read and understood per minute, and to identify the factors that most influence students' reading performance.

10. Regression Results:

1. Performance Metrics:

- F-statistic: The analysis shows an F-statistic of 13.16 with a p-value less than $2.2e-16$, indicating that the model as a whole is statistically significant. This means that the independent variables contribute significantly to explaining the variance in the number of terms read and understood per minute.
- R-squared (R^2): The R^2 of the model is 0.3671, meaning that 36.71% of the variance in the number of terms read and understood per minute is explained by the independent variables included in the model. This is a measure of the overall fit of the model.
- Adjusted R-squared: The Adjusted R-squared is 0.3392, suggesting that the model is relatively robust even after accounting for the number of independent variables. It takes into account the complexity of the model.
- Residual standard error: The residual standard error is 19.54, indicating the average gap between the observed values and the values predicted by the model.

2. Coefficients:

- The estimated coefficients for each variable provide information about the effect of that variable on the number of terms read and understood per minute by each student.
- For example, the `student_age` variable has an estimated coefficient of -4.75544, suggesting that an increase of one unit in the student's age is associated with a decrease of 4.75544 in the number of terms read and understood per minute.

3. Other Information:

- The intercept (constant) is 63.09746. This represents the expected value of the number of terms read and understood per minute when all independent variables are zero.
- Significant variables are marked with asterisks (*), indicating their level of statistical significance. For example, `student_female`, `student_age`, `student_transport_time`, `teacher_master_ICT`, `class_climate`, `ses_index`, `milieu`, and `teacher_acad_diploma` have p-values less than 0.05, suggesting that they are significant in predicting the number of terms read and understood per minute by each student.

Conclusion and findings:

In conclusion, the developed linear regression model provides valuable insights into the factors influencing the number of terms read and understood per minute by students in Tunisia. The model demonstrates statistical significance overall, as indicated by the F-statistic and p-value. Furthermore, approximately 36.71% of the variance in the reading comprehension rate is explained by the independent variables included in the model. Significant predictors such as student age, gender, teacher characteristics, classroom climate, school cooperative and collaboration characteristics, and preschool education have been identified, providing actionable information for educators and policymakers to improve reading comprehension outcomes.

The findings of this analysis underscore the multifaceted nature of factors influencing reading comprehension rates among Tunisian students. In addition to individual and teacher-related variables, aspects related to school cooperative and collaboration characteristics play significant roles in shaping reading comprehension abilities. Collaboration among teachers, innovation in pedagogy, and the exchange of experiences on pedagogical practices can positively impact students' reading comprehension skills. Moreover, the involvement of parents and the community in school activities and addressing students' learning difficulties collectively contribute to fostering a conducive learning environment.

Furthermore, the attendance of preschool education emerges as a significant predictor of reading comprehension rates. Early childhood education lays the foundation for literacy skills development and cognitive growth, thereby influencing students' reading abilities in later years. Encouraging widespread access to high-quality preschool education can help bridge literacy gaps and promote equitable learning outcomes among Tunisian students.

In conclusion, understanding the interplay of individual, teacher-related, school-related, and early childhood education factors is essential for improving reading comprehension outcomes in Tunisia. By addressing these factors comprehensively, educators and policymakers can design targeted interventions and foster collaborative initiatives to enhance reading proficiency and promote academic success among Tunisian students. Further research into the specific mechanisms through which school cooperative and collaboration characteristics and preschool education impact reading comprehension is warranted to inform evidence-based educational practices and policies.

References

- Mills, M., & Hextall, I. (2019). The co-operative schools' movement in England: who, where and why. *International Journal of Inclusive Education*, DOI:10.1080/13603116.2019.1629162
- Pecqueur, B. (2013). Territorial development. A new approach to development processes for the economies of the developing countries
- Quiroz-Niño, C. & Murga-Menoyo, M.Á. (2017). Social and Solidarity Economy, Sustainable Development Goals, and Community Development: The Mission of Adult Education & Training. *Sustainability*, . <https://doi.org/10.3390/su9122164>
- Rodet, D. (2008). Les définitions de la notion d'utilité sociale, Laboratoire interdisciplinaire pour la sociologie économique Conservatoire national des arts et métiers, diane.rodet@cnam.fr
- Lee, S. (2019). Role of social and solidarity economy in localizing the sustainable development goals, *International Journal of Sustainable Development & World Ecology*, DOI: 10.1080/13504509.2019.1670274
- Scheerens, J. (2015). Theories on educational effectiveness and ineffectiveness, *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy, and Practice*.
- Schindler, H.S., Kholoptseva, J., Oh, S.S., Yoshikawa, H., Duncan, G.J. , Magnuson, K.A., & Shonkoff, J.S. (2013). Preventing aggression and antisocial behaviors through preschool interventions: A meta-analytic study. Manuscript in preparation
- St-Pierre, I., Richer, M.. (2008). La educación cooperativa en la escuela: el caso de Quebec *Educere*, vol. 12, núm. 40, enero-marzo, , pp. 109-116, Universidad de los Andes Mérida, Venezuela
- Tomado de la Revista *Emprendedores Cooperativistas*, Edición 16, Ministerio de Educación Pública Costa Rica
- Torre, A., (2019). Territorial development and proximity relationships, in Capello R. and Nijkamp P. (eds.), *Handbook of Regional and Development Theories*, 2nd edition, Edward Elgar Publishers, Cheltenham, 674 p.

Annexes:

The selected variables from the EGRA database and their corresponding labels are presented in the following table

La population cible	Les variables	
	le code de la variable	Libellés/Les questions posées
Les caractéristiques du Cadre enseignant	"teacher_id",	L'identifiant de l'enseignant
	"teacher_locregion",	La région de l'enseignant
	"teacher_locdirectorate"	Le commissariat régional de l'enseignant
	"School",	Le nom de l'école
	"teacher_lang_taught",	les langues enseignées par l'enseignant
	"teacher_female"	Le sexe de l'enseignant
	"teacher_age",	L'âge de l'enseignant [1:4] "30 ans ou moins" "31-40 ans" "41-50 ans" "Plus de 50 ans"
	"teacher_experience",	L'ancienneté dans l'enseignement : "Moins de 3 ans" "3-10 ans" "11-20 ans" "Plus de 20 ans"
	"teacher_status",	Statut professionnel de l'enseignant : "Vacataire" "Titulaire" "Suppléant" "Stagiaire" .
	"teacher_acad_diploma" ,	Le niveau académique le plus élevé : "L'école normale d'instituteurs" "Niveau bac" "Baccalauréat (+1 ou +2)" "Diplômé des instituts supérieurs de formation des maîtres" ...
	"teacher_speciality",	La spécialité d'origine de l'enseignant : "L'école normale d'instituteurs" "Sciences de l'éducation" "Français" "Mathématiques" ...
	"t22b_new",	"A quelle fréquence l'assistant pédagogique vous rend-il visite ?"
"teacher_inservice_training",	"Avez-vous bénéficié d'une formation continue ?"	

L'élève	"student_female,"	Le sexe de 'élève
	" student_age",	L'âge de l'élève
	"student_transport_time,"	Temps de transport de l'élève pour aller à l'école "Moins de 15 minutes" "Entre 15 et 30 minutes" "Entre 31 et 45 minutes" "Plus de 45 minutes"
	student_speak_arabic"	"L'élève parle l'arabe classique à la maison"
	,"student_attend_koutteb",	"L'enfant a fréquenté le koutteb"
	"student_attend_preschool",	"L'enfant a fréquenté le préscolaire"
	"student_attend_preparatoire"	"L'enfant a fréquenté le préparatoire"
	"student_miss_school"	"L'enfant a manqué l'école": "Pas du tout" "Une seule fois" "Entre 2 et 5 fois" "Plus de 5 fois"
	"student_father_read",	"Le père sait lire"
	"student_mother_read",	"La mère sait lire"
	"student_has_internet",	L'enfant a Internet chez lui"
	"student_has_smartphone",	"L'enfant a un smartphone chez lui"
	"student_private_lessons"	"Suis-tu des cours particuliers en plus de tes leçons à l'école ?"
	"student_read_aloud"	"As-tu participé à un événement culturel en dehors de l'école?"
	"student_cultural_even",	As-tu participé à un événement culturel en dehors de l'école?"
	"student_preferred_support",	"Quel est le support que tu préfères utiliser en lecture ? "Livre papier" "Magazines" "Ordinateur/tablette" "Smartphone"
	"student_hobbie"	"Pendant ton temps libre, qu'est-ce que tu aimes faire ?" "Jouer avec des amis" "Lire une histoire ou un livre" "Regarder un film" "Se promener" ...

La collaboration	"t8",	"Est-ce que vous collaborez avec vos collègues ?"
	"t9a",	Objet de la collaboration : Innovation pédagogique
	t9b",	Objet de la collaboration : Echange d'expériences sur les pratiques pédagogiques
	"t9c",	Objet de la collaboration : Préparation de fiches pédagogiques"
	"t9d",	Objet de la collaboration : Concevoir et préparer des épreuves d'évaluation"
	, "t9e",	"Objet de la collaboration : Améliorer la maîtrise des TIC"
	"t9f",	"Objet de la collaboration : Accompagner les élèves en difficulté"
	"t9g",	"Objet de la collaboration : Autres activités"
	"t10",	Temps consacré à des cours de soutien supplémentaires pour vos élèves (en heures"
	"teacher_master ICT",	"Maîtrisez-vous l'utilisation des technologies de l'information et de la communic
	" teacher_use_ict",	"Utilisez-vous les TIC pour développer vos pratiques pédagogiques et préparer des"
	"t14a",	"Quel est le temps que vous allouez à l'activité suivante : Lecture à voix haute"
	, "t14b",	"Quel est le temps que vous allouez à l'activité suivante : Copie et écriture ?"
	"t17a_new",	"Quelle méthode utilisez-vous principalement pour enseigner la lecture ?" "Syllabique" "Globale" "Mixte"
	"teacher_freq_homework",	"Combien de fois par semaine donnez-vous des devoirs à faire à la maison ?"
	"t18a_new",	"Utilisez-vous la méthode suivante ? Lecture en groupe"
	"t19a_new",	"Si les élèves ont des difficultés d'apprentissage, j'informe les parents"
	"t19e_new",	Si les élèves ont des difficultés d'apprentissage, je charge d'autres élèves de"
	, "t19g_new",	"Si les élèves ont des difficultés d'apprentissage, je coopère avec les parents"
	"t22a_new",	A quelle fréquence l'inspecteur contrôle-t-il votre travail ?
	"t22b_new",	"A quelle fréquence l'assistant pédagogique vous rend-il visite ?"
	teacher_inservice_training",	"Avez-vous bénéficié d'une formation continue ?"
	"t27b",	"Si oui, était-ce spécifique à l'enseignement de la lecture ?"
	"t28_1",	"Souhaitez-vous bénéficier d'une formation en : 1 Pédagogie de la lecture"
	"co26_new",	"Il lit à haute voix"
	"co28_new",	"Il interagit avec les élèves pour expliquer"
	"co31_new",	"Il suit les élèves et les encourage à échanger entre eux"
	"co32_new",	"Il pose des questions qui motivent les élèves à participer activement"

Declaration of Conflicting Interests

The authors declared no potential conflicts of interest with respect to the research, authorship, and/or publication of this article.

Funding

The authors received financial support for this research from The AfECN Research Fellowship for the Third Cohort of Research Fellows (2020-2022)

Note

This article is inspired by a doctoral thesis work in economics and education sciences established within the framework of a thesis co-supervision between the two universities of UTM in Tunisia and UHA in France and with the collaboration of the laboratories of EDDRNA at UTM and LISEC at UHA

L'efficacité des gestes professionnels en faveur des élèves en situation de handicap bénéficiant du dispositif ULIS-école

The effectiveness of professional actions in favor of students with disabilities benefiting from the ULIS-school program

Gaëtan HONORÉ, Université de Haute-Alsace (France)

Résumé : Le changement de paradigme au sein de l'Éducation Nationale a mis en avant l'approche inclusive comme nouvel impératif législatif et réglementaire. Les conséquences sur le paysage institutionnel sont nombreuses et surtout très engageantes pour l'ensemble de la communauté éducative. L'arrivée de plus 400 000 jeunes en situation de handicap, accompagnés de leurs accompagnants pour moitié, bouleverse de façon durable les pratiques et les gestes professionnels associés et mettent en avant un impératif d'accessibilité partagé. La multiplication des dispositifs ULIS-École constitue un axe fort d'accompagnement de ce mouvement. Il s'agira ici d'identifier l'efficacité des gestes professionnels des enseignants envers des élèves scolarisés en ULIS-École, à travers un protocole de recherche s'appuyant sur une démarche hypothético-déductive, encadrant des entretiens exploratoires, des séances filmées et un questionnaire.

Mots clés : dispositif, éducation inclusive, gestes professionnels, efficacité, posture

Introduction

Selon l'Organisation Mondiale de la Santé, environ 650 millions de personnes sont en situation de handicap, soit 10% de la population mondiale²⁹. En 2022, la France compte près de douze millions de personnes (17.8% de la population)³⁰. En référence à une étude de la Dares, parue en 2022³¹, 2,7 millions de personnes déclarent disposer d'une reconnaissance administrative de leur handicap en lien avec un référencement MDPH³² soit environ 6,6% de la population.

²⁹ <https://www.who.int/fr/news-room/fact-sheets/detail/disability-and-health>

³⁰ Rapport de la DREES, 11/2022

³¹ Rapport de la DARES, 2022, N23

³² Maison Départementale des Personnes Handicapées

Aborder les questions éducatives en direction des enfants qui présentent un handicap est l'illustration d'une entrée dans la pensée complexe, vue comme un système qui diminue ses contraintes, tout en augmentant ses aptitudes organisationnelles et notamment son aptitude au changement. (Morin, 2006) De la déclaration des Droits de l'enfant de 1959 aux dernières préconisations de l'école pour tous (CNH³³, 2023), de nombreuses avancées règlementaires et législatives ont régi l'accueil des élèves en situation de handicap en France. Ainsi, le concept d'inclusion fut amené à être reconnu comme un nouveau paradigme. Cependant, force est de constater que les résistances et les freins subsistent malgré les obligations faites aux enseignants quant à la scolarisation des élèves en situation de handicap. Si la loi de 2005 prônait un accueil de tous, la loi de refondation de l'école de 2013 impose l'acquisition de compétences scolaires et nécessite aujourd'hui de réelles modifications dans les gestes professionnels.

À la rentrée 2023, plus de 436 000 élèves en situation de handicap étaient scolarisés dans les écoles et établissements publics et privés relevant du ministère de l'Éducation nationale, constituant 3.6 % des élèves, avec à leurs côtés, plus de 132 000 accompagnants d'élèves en situation de handicap³⁴. Cette arrivée massive de jeunes aux besoins éducatifs particuliers a mis le système en tension en obligeant le corps enseignant à se questionner et à ré-interpeller ses pratiques.

Enseignant spécialisé depuis 2015, j'ai pu observer ces changements mais aussi et surtout ces résistances. Mon travail en UEE³⁵ ou en ULIS³⁶ collège m'a permis de rencontrer des enseignants en difficultés mais aussi des parents et des élèves en souffrance. Les premiers font part de leur incapacité et manque de formation afin de proposer des situations pédagogiques adéquates. Les seconds, passé le soulagement de voir enfin les pouvoirs publics considérer leur enfant en tant que personne amenée à évoluer dans une société dans laquelle des citoyens, tous singuliers, font face à une réalité moins favorable. La transformation des CLIS ³⁷en ULIS en septembre 2015 a corroboré ce changement avec une volonté évidente de permettre aux élèves en situation de handicap de travailler et d'apprendre parmi leurs pairs. Selon le Ministère de l'Éducation Nationale, ces dispositifs « permettent la scolarisation d'élèves en situation de handicap, reconnus par la MDPH, au sein des écoles et établissements scolaires ordinaires. » ³⁸ Les élèves, inscrits dans l'établissement et dans leur classe notamment, doivent suivre une

³³ Commission Nationale du Handicap

³⁴ Panoramas de la Drees, 2023

³⁵ Unité d'Enseignement Externalisée

³⁶ Unité Locale pour l'Inclusion Scolaire

³⁷ Classe pour l'Intégration Scolaire)

³⁸<https://www.monparcours handicap.gouv.fr/scolarite/quels-sont-les-differents-parcours-de-scolarisation-de-lecole-maternelle-au-lycee>, consulté le 10/10/2023

scolarité en milieu ordinaire, où les contenus d'apprentissage doivent être adaptés aux besoins. Ces derniers émanent de la MDPH à travers les recommandations de la CDAPH.³⁹

La problématique de ce travail s'articulera autour de l'efficacité des gestes en faveur des élèves en situation de handicap. Cet acte de colloque abordera, dans un premier temps, le mouvement inclusif à travers une nouvelle conception du handicap. Le lien entre l'efficacité et la pratique enseignante sera évoqué (deuxième partie) avant d'aborder le travail de recherche et les premiers résultats (troisième partie).

1. L'école inclusive : un mouvement global

1.1. Une réflexion polysémique

Avant d'aller plus loin dans cet écrit autour de l'école inclusive, il me paraît essentiel de clarifier le concept d'inclusion. En effet, ce dernier a acquis une certaine légitimité en lien avec l'appui d'institutions internationales telles que l'Unesco, l'OCDE et récemment l'ONU. Dès 1994, la déclaration de Salamanque a proposé ce changement sémantique et philosophique. En effet, elle proposait de passer d'une éducation spéciale pour des enfants déficients à une éducation inclusive pour des enfants à besoins éducatifs particuliers. En France, la notion d'intégration fut largement privilégiée et l'application du terme « inclusion » est une innovation récente et donc assez utilisée, à devenir même un slogan.

Il est important de mettre en avant la conception britannique qui ne limite pas cette philosophie à un problème technique. Elle implique un changement radical, un changement de paradigme selon Gardou (2016). Armstrong (2016) avance que les écoles doivent se transformer elles-mêmes en communauté scolaire où tous les apprenants seraient accueillis sur la base du droit égal.

La définition proposée par l'UNESCO (2003) permet une vue globale et prend appui sur l'éducabilité de tous les élèves : l'inclusion est un processus qui vise à prendre en compte et à satisfaire la diversité des besoins de tous par une participation accrue à l'apprentissage, à la vie culturelle et à la vie communautaire ». Nous pouvons voir que cette approche met en avant des changements majeurs et profonds de la société. En effet, il invite tous les acteurs de la société à s'adapter aux profils de ces jeunes et non plus aux jeunes de s'adapter au système. C'est un point de bascule évident.

³⁹ Commission des Droits et de l'Autonomie des Personnes Handicapées

1.2. Handicap à l'école : entre injonctions et résistances

1.2.1. Une politique volontariste

En novembre 2020, le Comité National de suivi de l'École Inclusive a proposé un premier bilan⁴⁰ des actions mises en place en s'appuyant sur sept axes forts :

1. Instituer un service de l'accompagnement des élèves en situation de handicap,
2. Mieux accueillir les parents et l'élève et simplifier les démarches,
3. Former et accompagner les enseignants,
4. Professionnaliser les accompagnants d'élèves en situation de handicap,
5. S'adapter aux besoins éducatifs particuliers des élèves,
6. Structurer la coopération entre les professionnels de l'éducation nationale et du secteur médico-social dans les établissements scolaires,
7. Piloter et évaluer le déploiement des mesures.

1.2.2. Une augmentation sans précédent d'élèves en situation de handicap

Ce comité a aussi proposé un premier point de situation sur la scolarisation des élèves en situation de handicap, à travers différents marqueurs : le nombre d'élèves en situation de handicap scolarisés, accompagnés et les créations de dispositifs ULIS.

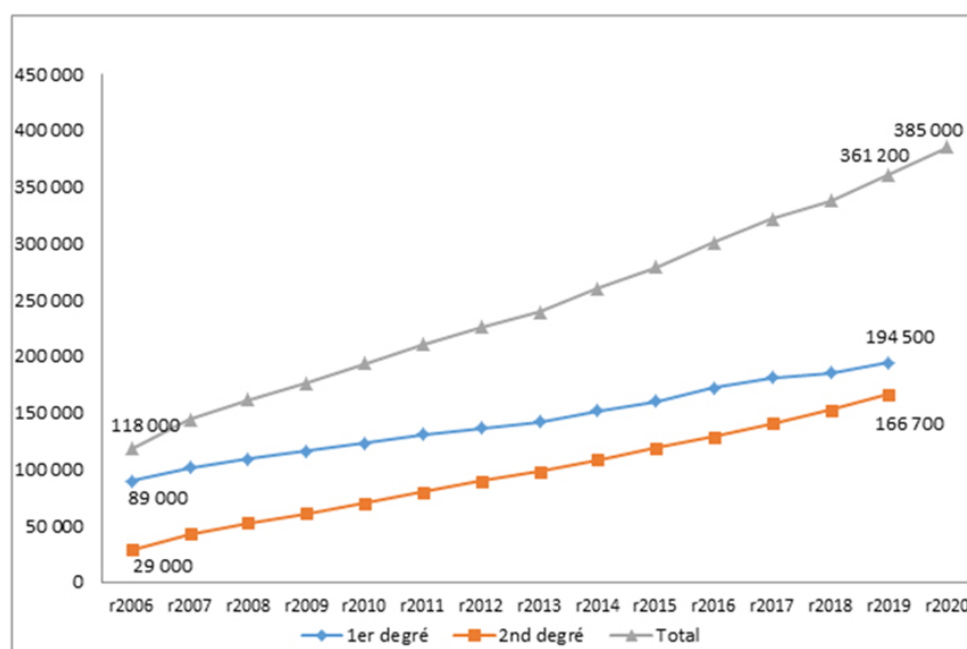


Figure 1: Élèves en situation de handicap⁴¹

⁴⁰ Rapport de Comité National de Suivi (09/11/2020)

⁴¹ Source : Rapport de Comité National de Suivi (09/11/2020)

Il est assez remarquable, qu'au niveau purement quantitatif depuis 2005, la loi-cadre sur la scolarisation des élèves en situation de handicap a eu un effet majeur. En effet, dans le premier degré, leur nombre a été multiplié par 2,1 passant de 89 000 à 194 500 et par 5,7 dans le second degré. Il est évident que cette arrivée massive au sein du système ne fut pas sans poser de difficultés sur lesquelles nous reviendrons.

1.2.3. Une réalité en trompe l'œil

Cependant, il serait assez réducteur et limitatif de réduire l'évaluation du degré d'ouverture des établissements scolaires au fait inclusif uniquement à l'orée de ces données. En effet, si nous observons le nombre d'élèves présents en établissements médico-sociaux (77000 en 2006 contre 81000 en 2020), la constance des effectifs est assez questionnante. Pour rappel, un des objectifs de la loi de 2005 était de sortir les enfants des instituts. À cet égard, il est intéressant de se pencher sur le rapport de la chargée de l'ONU⁴², Catalina Devanders-Aguilar lors de sa visite en 2017 et qui rédigeait un rapport en 2019. Elle évoquait des lacunes et les domaines dans lesquels des améliorations doivent être apportées et formulait des recommandations pour aider le gouvernement à transformer la société française. Elle évoquait sans ambiguïté une exigence de désinstitutionalisation en recommandant de « fermer les institutions médico-éducatives existantes » et de « scolariser tous les enfants handicapés qui s'y trouvaient dans des établissements ordinaires » et se disait « vivement préoccupée par la situation de ces enfants placés dans des établissements cloisonnés, où ils ne reçoivent pas un enseignement de qualité sur la base de l'égalité avec les autres. »

À cet égard, le dernier rapport de la CNH (avril 2023) tend à s'inscrire dans cette dynamique initiée par l'ONU. En effet, il est notamment évoqué la volonté de déployer 100 projets pilotes d'IME⁴³ au sein même des écoles. La porosité établissement médico-social-établissement scolaire va aussi connaître une nouvelle incarnation à travers le déploiement des équipes mobiles d'appui à la scolarisation, qui se traduira par une intervention des professionnels de santé au sein même de l'école, tentant de construire à marche forcée une certaine idée de l'intermétier. (Thomazet, 2007)

⁴² Organisation des Nations Unies

⁴³ Institut Médico-Éducatif

Cette volonté institutionnelle s'est accompagnée par la création de dispositifs ULIS-École à travers tout le pays et par un recrutement massif d'accompagnants d'élève en situation de handicap.

1.2.4. Ouverture d'ULIS et accompagnement humain comme réponses institutionnelles

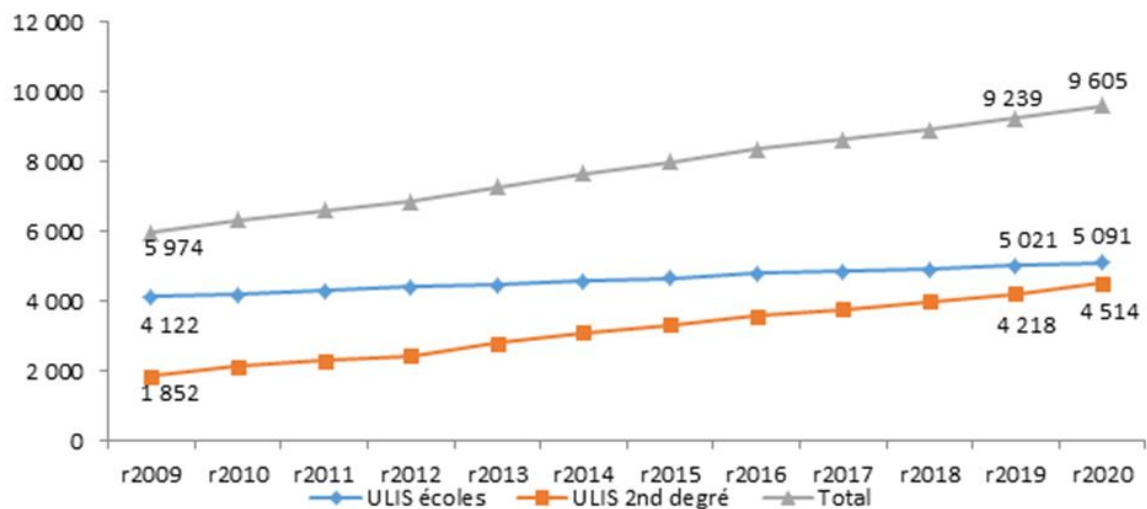


Figure 2: Nombre de dispositifs ULIS ⁴⁴

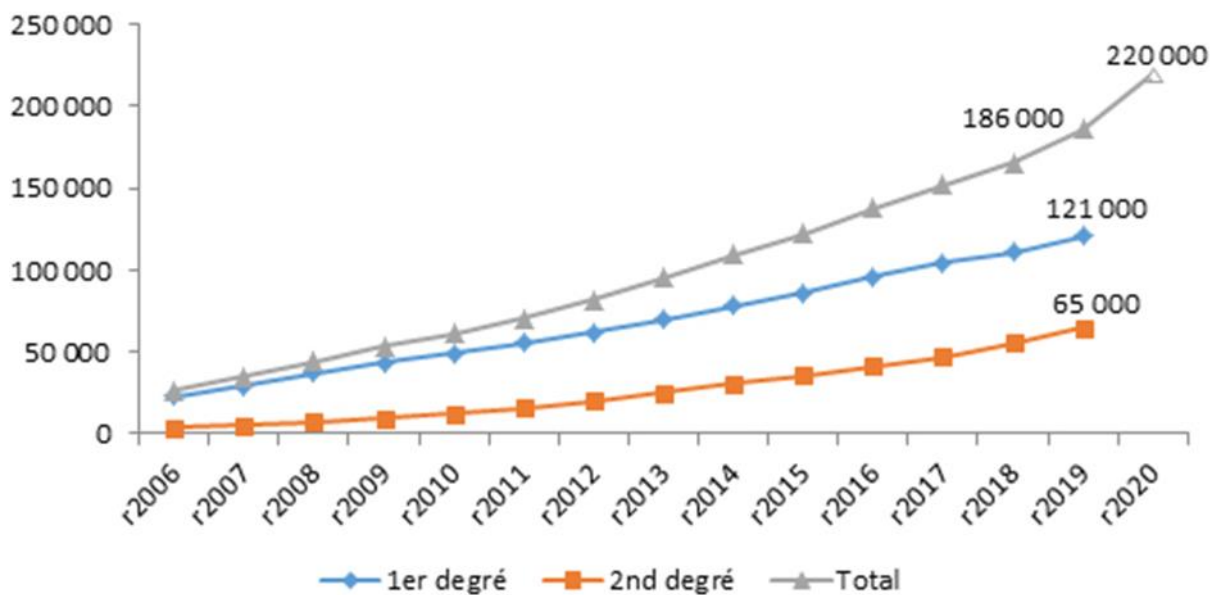


Figure 3: Élèves accompagnés par une AESH ⁴⁵

⁴⁴ Source : Rapport de Comité National de Suivi (09/11/2020)

⁴⁵ Source : Rapport de Comité National de Suivi (09/11/2020)

Face à cette nouvelle donne éducative, le Ministère de l'Éducation Nationale a fait le choix de privilégier deux axes d'accompagnement pour ces élèves :

- la création de dispositifs d'ULIS,
- et le recrutement massif d'accompagnants d'élève en situation de handicap (AESH).

La refonte de la formation des enseignants spécialisés participe aussi à ce projet d'ampleur avec la mise en place du CAPPEI⁴⁶ en lieu et place du CAPA-SH⁴⁷ et du 2 CA-SH⁴⁸. Les lois de la refondation de l'école (2013) et Pour une école de la confiance (2019) constituent aussi des temps de passage prégnants dans ce processus.

Ce contexte de travail au sein de nos institutions scolaires a des conséquences directes sur les modalités de travail des enseignants et instaure un autre rapport aux apprentissages pour l'ensemble de la communauté éducative. Il me semble donc opportun d'analyser comment l'agir enseignant est pleinement reconsidéré à travers ce changement de paradigme : comment les gestes professionnels sont-ils observables et analysables au sein d'un dispositif ?

2. Un trépied comme support d'analyse : des gestes professionnels efficaces au sein d'un dispositif

2.1. L'efficacité : approche historique

2.1.1. Les premières approches des années 60

Les recherches sur l'efficacité dans l'enseignement se sont développées à partir des années 60. La première approche est apparue sous le terme « input-output » (ou fonction de production en éducation). Les résultats montraient que finalement l'école exerçait une influence limitée sur les résultats des élèves. Il fallait surtout retenir, selon les auteurs, le poids déterminant des caractéristiques des élèves dans leur réussite.⁴⁹ L'objet de travail fut alors orienté vers les éléments de fonctionnement interne de l'école comme le climat de classe, les pratiques pédagogiques des enseignants ou la gestion des chefs d'établissement. Les analyses multiniveaux ont ensuite pris le relais à travers un travail qui a dépassé l'analyse des dispositifs et des pratiques stricto sensu. Ces dernières se sont dirigées vers une approche globale et systémique sur les écarts de réussite en fonction par exemple du contexte social et/ou

⁴⁶ Certificat d'Aptitude Professionnelle aux Pratiques de l'Éducation Inclusive.

⁴⁷ Certificat d'Aptitude Professionnelle pour les Aides Spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de Handicap

⁴⁸ Certificat complémentaire pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de Handicap

⁴⁹ Dupriez, Vincent. Malet, Régis. (2013) Perspectives en éducation et formation L'évaluation dans les systèmes scolaires. DOI : 10.3917/dbu.duiez.2013.01.0157

environnemental des élèves. (Blakely et Subramanian, 2006 ; Evans, 2002 ; Oakes et Kaufman, 2006 ; Riva et al., 2007).

La principale avancée de ce travail est de proposer une approche dichotomique en différenciant les effets bruts et les effets nets. En effet, elles ont permis de séparer le contexte socio-économique des élèves des pratiques des enseignants par exemple. Elles ont aussi mis en avant des facteurs positifs pour le travail des élèves⁵⁰ :

- un climat d'école réfléchi,
- des pratiques collaboratives entre les élèves, mais aussi les enseignants,
- des attentes de la part des enseignants identifiées et identifiables par tous,
- des échanges réguliers entre l'enseignant et les apprenants afin de permettre un réel accompagnement des élèves,
- et enfin le rôle joué par le leadership éducatif, qui pourrait se définir comme « l'influence sur un engagement de tout acteur éducatif en situation de prise de décision dans une organisation, se préoccupant de développer ou de stimuler les savoirs »⁵¹.

Plusieurs recherches se sont ensuite attelées à travailler sur les effets des facteurs contextuels du comportement des enseignants (Weeda, 1986). Depuis les années 90, les travaux sont passés de l'école efficace à l'efficacité dans l'enseignement.

2.1.2. Tentative de définition de l'efficacité

Nous parlerons bien de tentative de définition car l'objet en lui-même suscite de nombreuses controverses. Ce dit-objet peut être associé à la qualité du travail des élèves, au processus d'enseignement lui-même voire aux caractéristiques de l'enseignant lui-même. Pour Scheerens et Bosker⁵², l'efficacité est toujours liée à un contexte spécifique et à un critère choisi au préalable. Trois niveaux d'analyse ont été mis en avant :

- l'efficacité éducative, qui désigne l'efficacité du système en général ;
- l'efficacité de l'enseignement, évaluée au niveau de la classe ;
- l'efficacité de l'école, considérée alors comme un système éducatif en tant que tel.

⁵⁰ Rapport IGESR : Les pratiques collaboratives au service des apprentissages N° 2021-230 - décembre 2022

⁵¹ Morin, E. (1999). Les Sept Savoirs nécessaires à l'éducation du futur. Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le XXIe siècle. La Documentation Française

⁵² Scheerens, J., & Bosker, R. J. (1997). The foundations of educational effectiveness. Pergamon, p.4

Nous pourrions définir l'efficacité enseignante en nous appuyant sur le travail de Stéphanie Demers (2020). Selon cette autrice, elle peut se définir à travers deux indicateurs : « la performance scolaire (le « rendement », les résultats obtenus à des examens ou au bulletin) et les résultats à long terme (la diplomation) ». ⁵³

Nous aborderons ensuite les premiers résultats de ma recherche autour de l'efficacité des gestes professionnels à l'égard des élèves scolarisés en ULIS-École.

2.2. Les dispositifs : comme objet d'étude

Il me semble important de définir le cadre de mon étude : les Unités Locales pour l'Inclusion Scolaire. (ULIS)

Les principales problématiques autour de cette organisation de travail résident dans le souci constant de devoir « construire des dispositifs singuliers unissant des mondes autrefois étanches » afin de réellement « faire culture commune. » (Benoit, 2021) Le piège identifié de ces dispositifs s'incarne à travers des parcours et des accompagnements, qui se juxtaposent et qui s'organisent en couloirs de piste. Tout ceci contraint les professionnels à une certaine forme d'isolement. Les préconisations du derniers Comité National du Handicap (2023) actent cette volonté de dépasser ces digues professionnelles à travers l'acte II de l'école inclusive prévoyant :

- la transformation des PIAL en pôles d'appui à la scolarité,
- la création d'un métier d'accompagnant à la réussite éducative
- le déploiement d'équipes mobiles médico-sociales ;
- la possibilité de faire intervenir des professionnels de santé dans les murs de l'École ;
- le déploiement de 100 projets d'IME dans les écoles.

Ces dispositifs s'inscrivent progressivement dans le paysage des établissements scolaires depuis 2015. Comme avancé par Korff-Sausse, la présence de ces élèves au sein d'une institution contraint, par une certaine pression, à modifier les gestes et les postures professionnels déjà présents, qu'il convient de définir.

2.3. Postures et gestes professionnels

Les gestes professionnels des enseignants sont des techniques corporelles et cognitives utilisées dans un contexte professionnel, qui sont porteuses d'efficacité et d'efficience, et qui véhiculent

⁵³ Demers, S. (2016). L'efficacité : une finalité digne de l'éducation ? McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill, 51(2), 961–971. <https://doi.org/10.7202/1038613ar>

des valeurs reconnues par les professionnels⁵⁴. Ils incluent des actions menées par l'enseignant au cours de sa séance de formation, telles que des actes de langage, des actions gestuelles ou des expressions du visage, et sont considérés comme des signes, symboles ou symptômes d'une intention, d'une conviction ou de raisons d'agir⁵⁵. L'efficacité de l'enseignant dépend en grande partie de sa capacité à mettre en œuvre des postures d'étayage ajustées et des gestes didactiques précis et réfléchis⁵⁶. Ces gestes sont essentiels pour instaurer un climat propice aux apprentissages, maintenir une communication claire et précise, établir un contrat didactique et assurer un rythme dans le pilotage de la classe. Ils sont également liés à la construction des savoirs et à l'agir professionnel de l'enseignant⁵⁷.

Pour compléter ma définition des gestes professionnels, je m'appuierai sur les travaux de Bucheton (2021), qui sont « à la fois des gestes langagiers et corporels et surtout toujours situés et propre à chaque individu. »⁵⁸

Bucheton et Soulié (2009) complètent cette définition, en définissant les gestes comme un ensemble « d'actions, de postures et d'opérations mentales visant à réaliser un enseignement. »⁵⁹ Ils ont pour but avoué de modifier la structure de la classe ou l'accompagnement d'un des élèves. Il s'appuie sur une intentionnalité (côté enseignant) et une réaction (coté élève).

La question de la posture est aussi un élément fondamental dans l'analyse de l'agir enseignant. Elle peut être définie comme un « schème-réponses » disponible et flexible pour résoudre une tâche. Elle est automatique et/ou plus ou moins inconsciente. Elle s'incarne à travers une logique cognitive, langagière et corporelle.

Les gestes professionnels des enseignants peuvent être analysés et évalués à travers plusieurs méthodes, qui permettent de comprendre leur impact sur l'apprentissage et le comportement des élèves. L'observation directe en classe permet d'analyser les gestes professionnels en action, en se concentrant sur les actes de langage, les actions gestuelles, les expressions du visage, et leur articulation avec les postures et activités de l'enseignant. Il est possible d'associer cette

⁵⁴ <https://eduveille.hypotheses.org/7771>, consulté le 13/07/2023

⁵⁵ <http://eps.discipline.ac-lille.fr/telechargement/telecharge-formation/gestes-professionnels.pdf>, consulté le 13/07/2023

⁵⁶ https://www.cairn.info/load_pdf.php?ID_ARTICLE=LFA_188_0065&download=1, consulté le 12/07/2023

⁵⁷ <https://journals.openedition.org/pratiques/10099>, consulté le 17/07/2023

⁵⁸ L'analyse et la description des pratiques enseignantes gagneraient, à notre sens, à intégrer à ses objectifs la question : quels gestes pour quelle communauté discursive ? (Bernié, 2002, p. 86)

⁵⁹ Dominique Bucheton and Yves Soulé, "Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées", *Éducation et didactique*, 3-3 | 2009, 29-48.

approche avec une analyse réflexive, où les enseignants peuvent réfléchir sur leurs propres gestes professionnels, en considérant leur cohérence avec les intentions pédagogiques et leur impact sur les élèves. Les feedbacks des élèves sont aussi une source de travail autour des perceptions et des interprétations des élèves concernant les gestes professionnels de leurs enseignants. L'auto-confrontation et l'analyse vidéo⁶⁰ forment aussi un diptyque pertinent pour cette recherche didactique.

Ces méthodes permettent d'aborder les gestes professionnels sous différents angles, en prenant en compte la dimension corporelle, cognitive et didactique de ces gestes, ainsi que leur impact sur l'environnement d'apprentissage.

Après avoir défini les concepts sous-jacents à ma recherche, j'en propose une présentation avec l'analyse des premiers résultats.

3. Travail de recherche et premiers résultats

3.1. Problématique et protocole de recherche

La problématique de ce travail s'articulera autour de l'efficacité des dispositifs inclusifs au niveau de l'accompagnement des élèves en situation de handicap à travers une analyse des gestes professionnels d'enseignement : quels sont les gestes professionnels efficaces en faveur des élèves en situation de handicap scolarisés en ULIS-école ?

A ce temps de la recherche, nous pouvons émettre l'hypothèse qu'une pratique efficace et ajustée pour un élève non handicapé n'aura pas les mêmes effets pour un pair en situation de handicap. À cet égard, notre travail de recherche va tenter de combler l'écart entre le savoir connu (les gestes professionnels et leurs efficacité) et ce que nous visons (les gestes professionnels et leur efficacité en faveur des élèves en situation de handicap).

Après avoir défini ma problématique, je propose la mise en exergue des hypothèses de recherche.

3.2. Hypothèses

À travers l'analyse des dispositifs d'Unités Locales pour l'Inclusion Scolaire (ULIS), mes hypothèses sont les suivantes :

⁶⁰https://www.researchgate.net/publication/351374261_L'autoconfrontation_de_videos_pour_accompagner_l'analyse_des_pratiques_professionnelles_dans_la_formation_initiale_des_enseignants, consulté le 20/02/2024

-Hypothèse 1 : Le parcours de formations continues des enseignants influe sur l'efficacité des gestes professionnels envers les élèves en situation de handicap.

-Hypothèse 2 : La diversité des postures d'apprentissages est source de réussite pour les élèves.

-Hypothèse 3 : Les interactions entre l'enseignant et les élèves sont consubstantielles à la réussite de ces derniers.

3.3. Méthodologie, apports théoriques et hypothèses : une démarche de recherche hypothético-déductive

La démarche hypothético-déductive est une méthode de travail scientifique, appelée aussi déduction logique. C'est une méthode de raisonnement scientifique qui consiste à formuler des hypothèses à partir d'une théorie, puis à confronter ces hypothèses à la réalité des faits par une expérience spécialement mise en place pour cela. Cette méthode est utilisée dans le cadre de la recherche scientifique pour tester des hypothèses et éventuellement les infirmer.

Elle repose sur la formulation d'hypothèses à partir d'une théorie, suivie de la mise en place d'expériences ou d'observations pour confirmer ou infirmer ces hypothèses. La démarche hypothético-déductive est largement associée au philosophe des sciences Karl Popper,⁶¹ qui a mis en avant l'idée que la science progresse par réfutation d'hypothèses plutôt que par vérification. Elle présente la singularité de partir d'hypothèse sur un phénomène afin de l'expliquer au contraire d'une démarche inductive, qui s'appuie sur une observation des faits.

3.4. Modalités de recherche

Le protocole de recherche sera axé autour de trois entrées exploratoires pour l'analyse au sein de deux dispositifs :

⁶¹ Van den Reysen, P. (2016). Karl Popper. De la réfutabilité de toute science. *Movement & Sport Sciences - Science & Motricité*, 94, 101-110. <https://doi.org/10.3917/sm.094.0101>

	Echantillon	Collecte des données''	Qualitative/ quantitative	Outils de collecte
Un questionnaire auprès des acteurs de première ligne et de seconde ligne (typologie de Lejeune, 2008)	Enseignants du premier et second degré	Questionnaire en ligne diffusé au sein des communautés éducatives 240 questionnaires reçus	Approche quantitative	LimeSurvey (questionnaire en ligne)
Des entretiens semi-directifs car « le métier peut générer une réflexivité reflexe » (Bourdieu, 1985) « une observation fine et répétée » (Deicu, 2013).	Acteurs de premières lignes : enseignants et AESH ⁶² Et acteurs de seconde ligne (hors classe) : IEN ⁶³ , parents d'élèves, Chef d'établissement et directeur, chef de service SESSAD ⁶⁴	Entretiens semi-directifs réalisés dans les établissements scolaires accueillants les dispositifs étudiés 10 entretiens semi-directifs (1h30)	Approche qualitative	Enregistrement numérique
Filmer l'action en continu : primat grammatical pour décrire la structure et la grammaire pour les activités des personnes (Sensevy, 2021) et le primat de l'intrinsèque (Guérin, 2011), lié à la manière dont la personne décrit son « sens du jeu » (Sensevy, 2011).	Filmer en observation passive avec caméra fixe des séances au sein des dispositifs ULIS.	6 séances filmées de 1h (6h)	Approche qualitative	Caméra fixe

Tableau 1

⁶² Accompagnant d'Élève en Situation de Handicap

⁶³ Inspecteur de l'Éducation Nationale

⁶⁴ Services d'Éducation Spéciale et de Soins A Domicile

3.5. Données collectées

3.5.1. Les entretiens

J'ai collecté 12 entretiens semi-directifs, soit l'équivalent de 720 minutes environs. Les difficultés furent de faire coordonner les emplois du temps de chacun mais aussi d'obtenir le retour des consentements des différentes parties et notamment celui des parents. Le choix de ces entretiens semi-directifs se justifie car « le métier peut générer une réflexivité réflexe » (Bourdieu, 1985) à travers « une observation fine et répétée. » (Deicu, 2013) 52 questions sont proposées autour de cinq catégories :

- Catégorie 1 : Les représentations par rapport à la scolarisation des élèves en situation de handicap
- Catégorie 2 : Le parcours de vie de vie et de formation
- Catégorie 3 : Les représentations par rapport au travail collaboratif dans l'accompagnement des élèves
- Catégorie 4 : Le rapport à l'efficacité dans le cadre de sa pratique
- Catégorie 5 : L'implication du chef d'établissement.

L'entretien semi-directif, dans ses caractéristiques, comme le soulignent Ghiglione et Matalon, « intervient à mi-chemin entre une connaissance complète et antérieure de la situation »⁶⁵ et permet de « vérifier un domaine de recherche dont on connaît déjà la structure, mais dont on veut voir si certains facteurs ont évolué »⁶⁶, ou encore permet « d'approfondir un champ dont on connaît les thèmes essentiels, mais qu'on n'estime pas suffisamment défriché »⁶⁷.

L'interviewé est invité à répondre aux questions de manière libre, avec son propre système de pensées, ses valeurs ses ressentis, ses émotions, selon son propre champ de connaissances et son cadre de référence. Il s'exprime à la première personne et nous sommes donc face à un discours subjectif. Il traduit une réalité de ses pratiques selon ses propres croyances. Les questions élaborées par l'enquêteur sont formulées de manière ouverte et permettent de vérifier ou non les hypothèses posées.

L'analyse de contenu sera ensuite mise en place à travers une approche qui consiste à identifier et à catégoriser les thèmes et les motifs récurrents dans les données. Cette analyse de contenu se fera par catégorisation comme le définit Bardin, c'est-à-dire « une opération de classification

⁶⁵ Ghiglione R, Matalon B (1978), Les enquêtes sociologiques, théories et pratique, 301p

⁶⁶ Ibid.

⁶⁷ Ibid.

d'éléments constitutifs d'un ensemble par différenciation puis regroupement par genre (analogie) d'après des critères préalablement définis. »⁶⁸ Deux étapes seront utilisées :

- L'inventaire : isoler les éléments ;
- La classification : répartir les éléments, donc chercher ou imposer une certaine organisation aux messages.⁶⁹

Voici la grille d'extraction des entretiens semi-directifs :

Catégorie 1 : Les représentations par rapport à la scolarisation des élèves en situation de handicap
Catégorie 2 : Le parcours de vie de vie et de formation
Catégorie 3 : Les représentations par rapport au travail collaboratif dans l'accompagnement des élèves
Catégorie 4 : Le rapport à l'efficacité dans le cadre de sa pratique
Catégorie 5 : L'implication du chef d'établissement

Figure 4

3.5.2. Les séances filmées

Dans mon protocole de recherche, il fut aussi décidé de filmer des séances en classe de façon passive avec caméra fixe. Des séances de 45 minutes en moyenne furent enregistrées. Filmer l'action en continu permet d'aborder la manière dont la personne décrit son « sens du jeu » (Sensevy, 2011). Six séances furent enregistrées, soient environ 300 minutes de captation.

La méthode de l'observation passive est privilégiée car elle permet au chercheur d'observer les participants dans leur environnement naturel sans interférer ou perturber leur comportement.

⁶⁸ Bardin, L. (2013). Chapitre III. La catégorisation. Dans : L. Bardin, L'analyse de contenu (pp. 150-168). Paris cedex 14 : Presses Universitaires de France.

⁶⁹ Ibid

Elle implique généralement que le chercheur reste en retrait et observe sans participer activement aux activités observées. L'objectif principal est donc de recueillir des données sur le comportement naturel des participants dans leur environnement habituel.

Cela permet de comprendre comment les acteurs interagissent, prennent des décisions, ou se comportent dans des contextes réels, sans l'influence directe. Je m'appuierai sur les travaux de Robert E. Stake sur l'étude de cas et les méthodes de recherche qualitative. Il aborde l'utilisation de l'observation passive comme moyen de recueillir des données dans le contexte éducatif : « elle permet d'observer les interactions entre les enseignants et les élèves, ainsi que les dynamiques de classe, sans perturber le déroulement normal des activités. (...) L'observation passive offre une perspective authentique sur les pratiques pédagogiques et les expériences des participants. Cela permet aux chercheurs d'obtenir des informations précieuses sur les contextes éducatifs réels et d'identifier les tendances et les modèles qui peuvent informer la théorie et la pratique.⁷⁰»

3.5.2.1. Arbitrages de recherches

Avant d'analyser, j'ai dû effectuer des clarifications conceptuelles autour du *modus operandi* analytique envisagé :

- Le seuil de réussite retenu pour les élèves correspond au niveau de qualité à partir duquel on considère une performance comme réussie (Legendre, 2005) ;
- L'échelle d'évaluation proposée aux différents acteurs (élèves, enseignants et AESH) : cette échelle qui accompagne chaque élément observable consiste en une série de points de repère, habituellement de 2 à 10 : ce sont les niveaux d'appréciation (Morissette, 1993).

La particularité cognitive du public observée m'a amené à proposer cette échelle aux élèves :

⁷⁰https://www.economics.ku.dk/research/publications/wp/dp_2012/1216.pdf, consulté le 15/09/2023









Prénom :			
Comment tu te sens ?			
Avant la séance avec Mme X			
			
Après la séance avec Mme X			
			

Figure 5

Elle a permis aux élèves de s'approprier de façon plus rapide l'objectif de ce travail. Il était demandé aux élèves d'entourer leur émotion à l'instant T avec la consigne suivante : comment tu te sens ?

Au niveau de la perception émotionnelle des émotions, je me suis appuyé sur la théorie des émotions de base, qui suggère qu'il existe un petit nombre d'émotions de base universelles, telles que la joie, la tristesse, la colère, la peur, le dégoût et la surprise. L'analyse des sentiments des élèves peut se concentrer sur l'identification et la classification de ces émotions de base dans différentes situations scolaires, d'où l'utilisation de cette échelle. Dans ses travaux, Ekman a identifié un ensemble d'expressions faciales universelles associées à six émotions de base : la joie, la tristesse, la colère, la peur, le dégoût et la surprise.⁷¹

Une évaluation des séances d'apprentissage en deux temps :

⁷¹ Jaquet, C., Neveu, P., Pireyre, É., de Sainte Maréville, F. & Scialom, P. (2014). Chapitre 2. Émotions. Dans : , C. Jaquet, P. Neveu, É. Pireyre, F. de Sainte Maréville & P. Scialom (Dir), Les liens corps esprit: Regards croisés à partir de cas cliniques (pp. 43-70). Paris: Dunod.

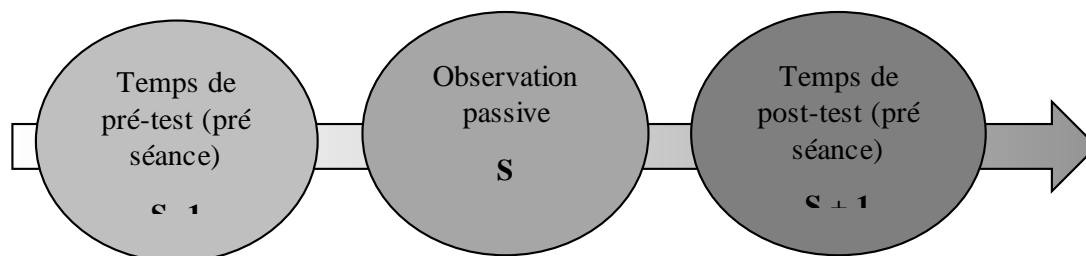


Figure 6

Les séances observées n'étaient pas construites et/ou choisies au préalable avec l'enseignante spécialisée. Le cadre de recherche choisi met en avant une neutralité totale du chercheur selon Kaufmann, où « l'enquêteur doit totalement oublier ses propres opinions et catégories de pensée. Ne penser qu'à une chose : il a un monde à découvrir. »⁷²

3.5.2.2. Première analyse

Une première analyse des ressentis des élèves et de leur sentiment d'efficacité au cours des séances observées :

	Tâches	Effectif
S1	Responsabilités Dictée Lecture Copie	10
S2	Responsabilités Résolution de problèmes	11
S3	Responsabilités Dictée Lecture	12

Tableau 2

3.5.3. Le questionnaire

En complément des deux modalités, un questionnaire en ligne fut diffusé dans les communautés éducatives de plusieurs établissements. 240 réponses furent collectées. L'échantillon de ce questionnaire est constitué d'enseignants du premier et du second degré. Ces enseignants sont en poste et non certifiés.

⁷²Kaufmann, J.-C. (1996). L'entretien compréhensif. Paris : Nathan.p.51

Questions	Réponses attendues
1-Pour vous, qu'est-ce qu'une école inclusive ?	Longue
2-Savez-vous de quels élèves il s'agit quand on parle d'élèves à besoins spécifiques ?	Fermée
3-Selon vous, ces élèves, sont-ils présents dans toutes les écoles comme les autres élèves ?	Fermée
4-Savez-vous ce qu'est l'enseignement spécialisé ?	Fermée
5-Selon vous, l'école en France est-elle inclusive ? Donnez des exemples pour illustrer votre réponse.	Longue
6- Selon vous, l'école doit-elle être inclusive ?	Fermée
7-Quels moyens faudrait-il donner à l'Ecole Inclusive ?	Longue
8 -Selon vous, l'école inclusive, est-elle dans l'intérêt de tous ?	Fermée
9- Les enseignants vous semble-t-il suffisamment formés, pour accueillir les élèves BEP ?	Fermée
10-Est-ce que l'Ecole Inclusive est accessible à toutes les familles ? (Information, suivi du projet) Si non ? Quelles pistes d'amélioration ?	Longue
11- Selon vous, la mise en place de l'Ecole Inclusive, nécessite-t-elle la suppression de l'enseignement spécialisé ?	Fermée
12 -Quels sont les bénéfices de l'inclusion scolaire ?	Longue
13 -Est-ce que notre société est inclusive et prête pour une école inclusive (loisirs, transport scolaire, etc.) ?	Fermée
14-Concernant l'"après-école", pensez-vous que l'inclusion de ces élèves est possible ?	Fermée

Tableau 3

3.6. Premiers résultats

Les premiers résultats restent encore à analyser mais les premiers retours du questionnaire nous ont permis de débiter un premier support d'analyse.

3.6.1. Analyse quantitative

3.6.1.1 Le rapport de la communauté éducative avec ce nouveau paradigme

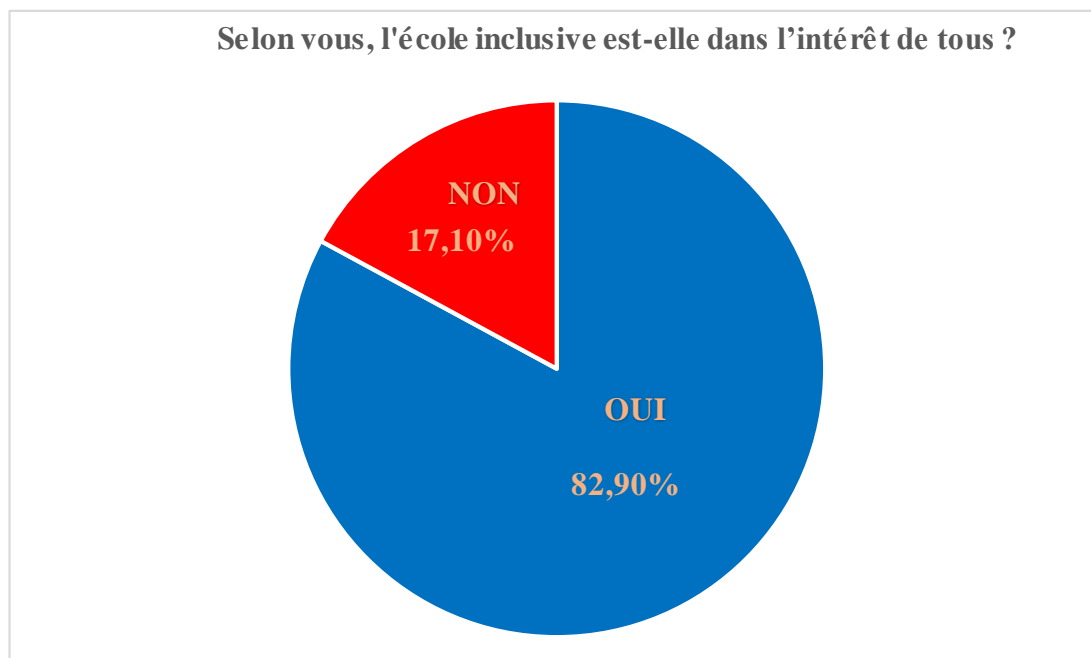


Figure 7

Nous pouvons observer que les préceptes de l'école inclusive sont bien intégrés par les membres de la communauté éducative (87,50%) en revanche cette part baisse significativement sur la pertinence de cette nouvelle donne éducative : 82,90%. Sur le terrain, force est de constater que cette volonté d'accueillir tous les élèves se heurtent à des difficultés, verbalisées par les équipes. Cette bonne volonté largement partagée est parfois mise à mal par des situations très délicates.

3.6.1.2. Les élèves comme symboles

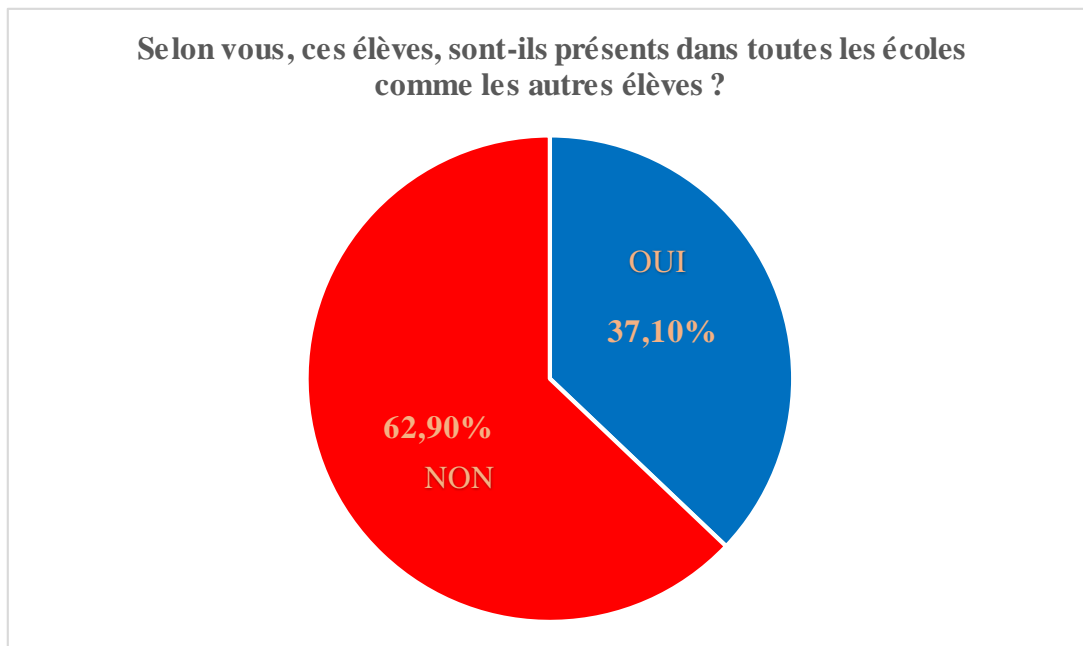


Figure 8

Les enseignants ont une impression de connaître ces profils d'élèves mais l'analyse des autres réponses pourrait permettre de s'interroger sur leurs représentations. Il est de bon ton de rappeler qu'actuellement, 25% des élèves en situation de handicap ne sont pas scolarisés en milieu ordinaire. Les préceptes de l'école inclusive sont largement partagés mais quels sont-ils précisément ?

Il est intéressant d'observer que malgré une adhésion de principe forte, la proportion est en forte baisse quand les effets potentiels sur les élèves sont abordés. Le consensus s'effrite et peut s'associer à des propos de terrain entendus et observés dans le cadre de ma pratique professionnelle. (« Je ne suis pas formé pour ça. », « Ces élèves n'ont pas leur place dans l'école normale »)

3.6.1.3. La place de la formation

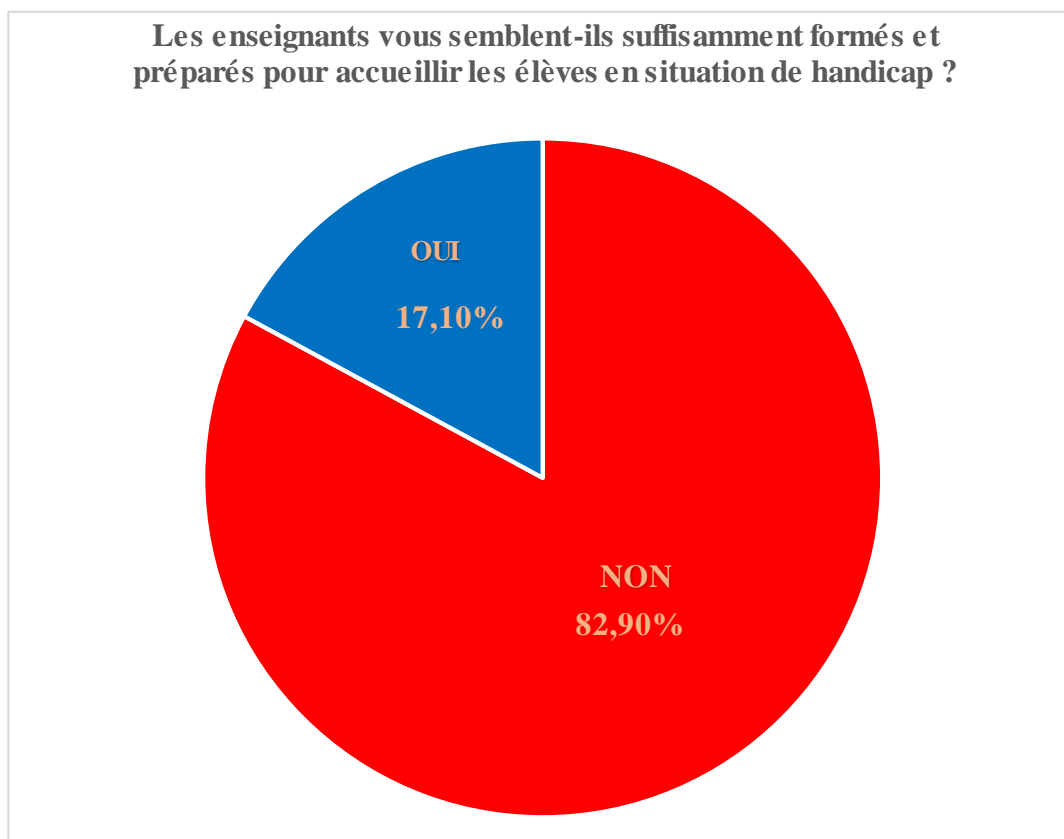


Figure 9

L'idée de la faiblesse de la formation (initiale et/ou continue) reste un invariant. Ce désamour des enseignants envers leur formation mérite un temps d'arrêt réflexif car les causes sont multiples. Les différents acteurs des communautés éducatives partagent aussi cet avis. L'idée que la société française actuelle ne répond pas aux attendus d'une société inclusive est largement partagée mais quels sont précisément ces attendus et quelles valeurs sont associées à ce changement paradigmatique ?

95,80% des réponses confirment que la mise en place de l'école inclusive ne nécessite pas une suppression de l'enseignement spécialisé. Il existe sur cette question-là un hiatus évident, qui pose globalement la question de l'école inclusive pour les membres de la communauté éducative. En effet, il est souvent constaté que pour ces derniers, s'engager dans cette démarche revient à :

- Travailler uniquement pour les élèves notifiés par la MDPH ;
- et reconnus comme en situation de handicap ;

- Ces élèves doivent surtout être l'objet de travail des enseignants spécialisés ;
- Différencier sa pratique revient à individualiser les parcours.

Or, dès lors que nous nous penchons sur l'assise notionnelle et scientifique de ce concept, nous devons rappeler que l'école inclusive, pour Tremblay (2022) est « une philosophie, un ensemble de pratiques pédagogiques permettant à tous les élèves d'apprendre et de pleinement participer à la vie de l'école »⁷³ avec une « double transformation: celle des écoles pour qu'elles deviennent des communautés plus ouvertes à tous sans restriction et celle des pratiques, pour permettre les apprentissages de tous dans la diversité. » (Armstrong, 2006). Thomazet (2008) insiste sur le fait que l'école inclusive est surtout une « pratique différenciée pour tout un chacun. »

3.6.2. Analyse qualitative : analyse des séances

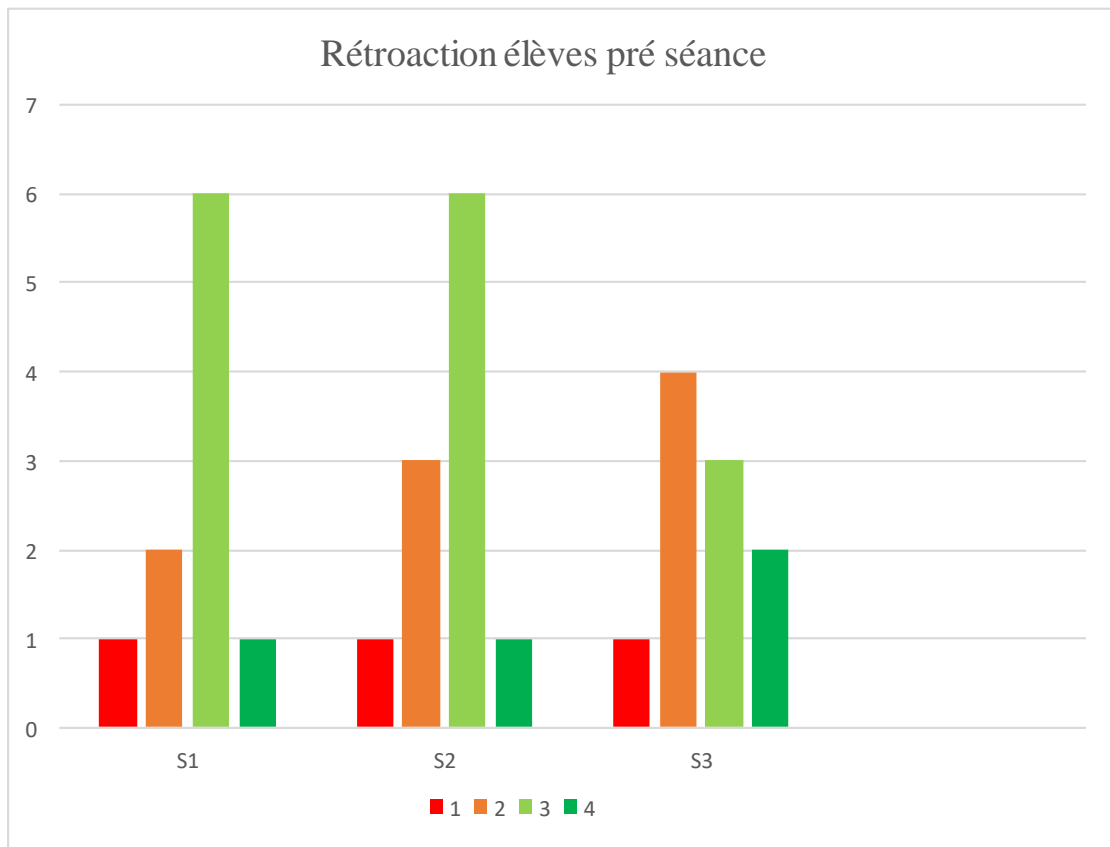


Figure 10

⁷³ Tremblay, P. (2015). Inclusion scolaire et transformation des dispositifs de scolarisation des élèves à besoins spécifiques. La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, 70-71, 51-65. <https://doi.org/10.3917/nras.070.0051>

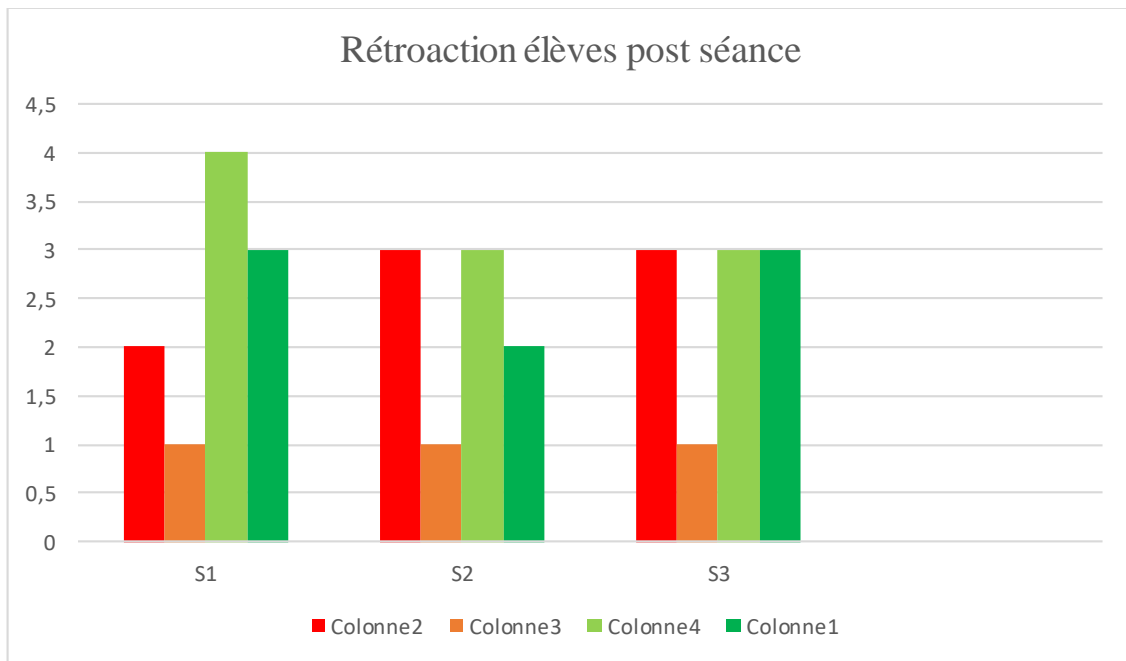


Figure 11

Nous pouvons observer une polarisation des élèves au cours de la séance. En effet, le groupe classe se scinde en deux groupes homogènes en termes de sentiment, où ceux qui étaient dans un état de travail « positif » bascule dans le « très positif ». A contrario, les élèves déjà très négatifs le sont encore plus à la fin de la séance.

Je propose de lier cette observation avec le nombre d'interactions entre les adultes et les élèves présents :

Interactions avec l'enseignante spécialisée												
Élèves	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
S1	4	5	3	6	4	3	4	4	1	3		
S2	5	7	8	5	7	5	7	2	2	0	8	
S3	5	7	4	8	5	8	7	4	1	1	8	4
Moyenne	4.6	6.3	5	5	5.3	5.3	5	3.3	0.6	1.3	5.3	1.3
M : 4.025												

Tableau 4

Interactions avec l'AESH												
Élèves	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
S1	0	0	0	0	1	0	1	9	15	12		
S2	0	0	0	0	1	0	0	9	10	14	4	
S3	0	0	0	0	0	0	0	11	12	18	6	5
Moyenne	0	0	0	0	0.6	0	0.3	9.6	12.3	14.6	3.3	1.6
M : 3.5												

Tableau 5

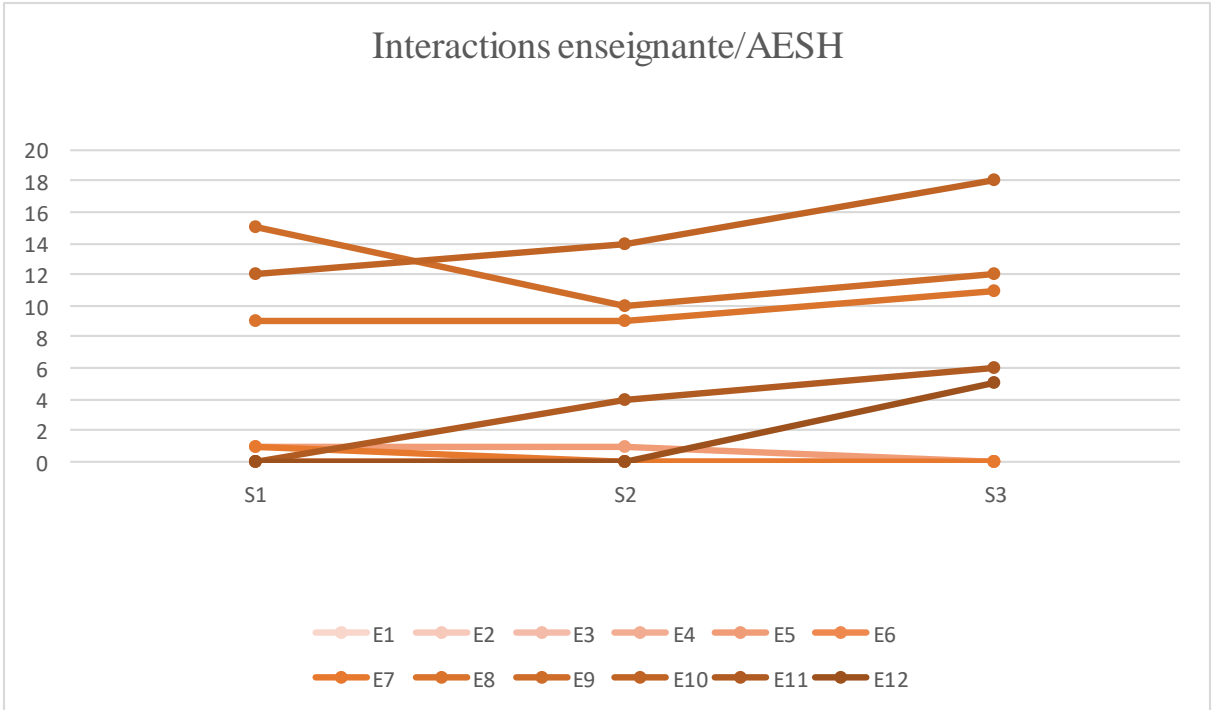


Figure 12

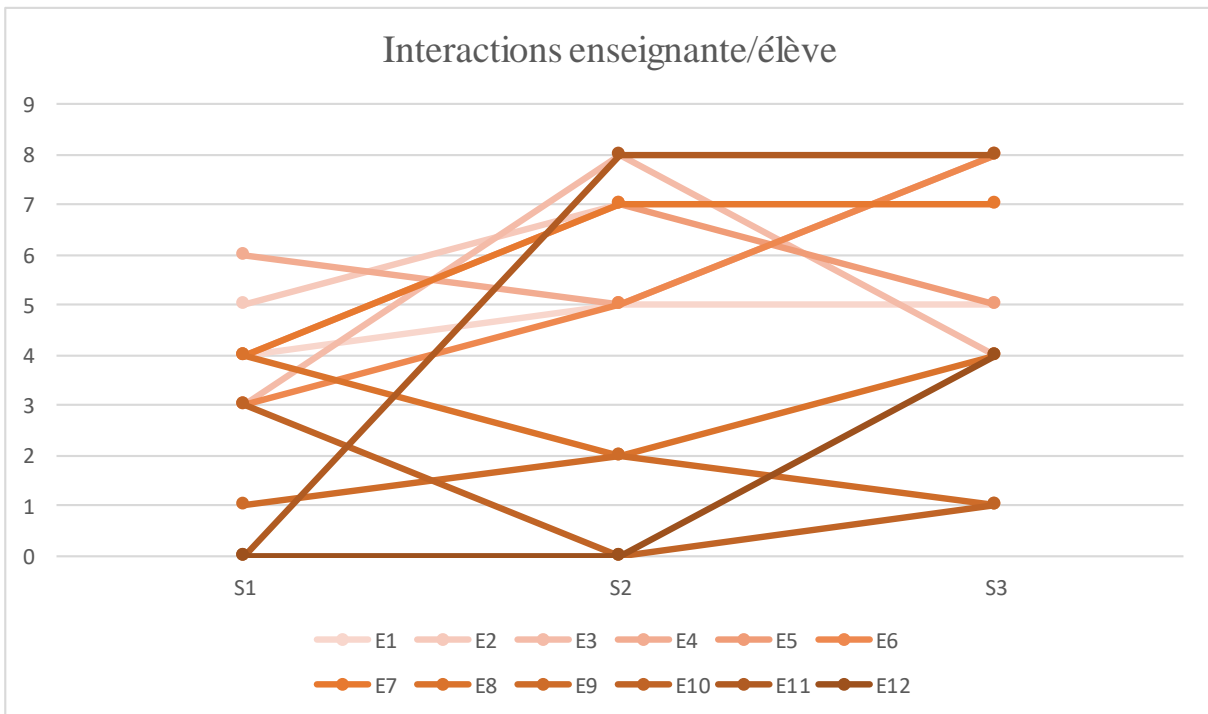


Figure 13

Je propose d'observer le parcours des élèves 8, 9 et 10 au cours de ces séances. Ces élèves ont globalement subi une chute de leur état émotionnel eu égard au contexte de travail. Ce sont des élèves qui ont un nombre d'interactions avec l'enseignante en fort repli par rapport à la moyenne de la classe : 1.7 contre une moyenne de classe de 4.3. En revanche, ils ont la particularité d'avoir un nombre de rétroactions en forte hausse avec les AESH présentes dans la classe : 12.1 contre une moyenne de classe à 3.5 pour les autres élèves :

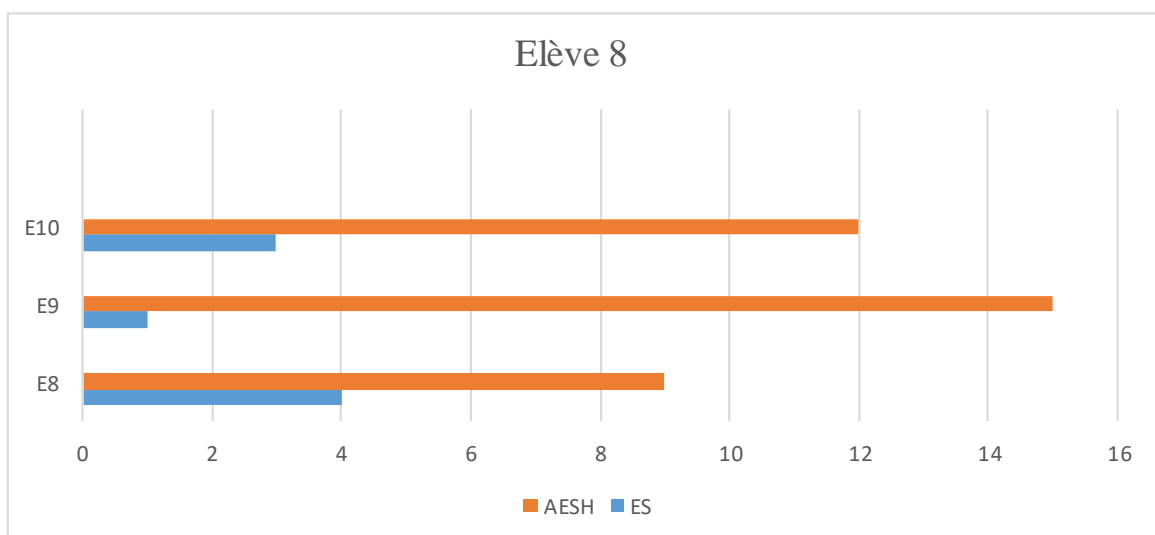


Figure 14

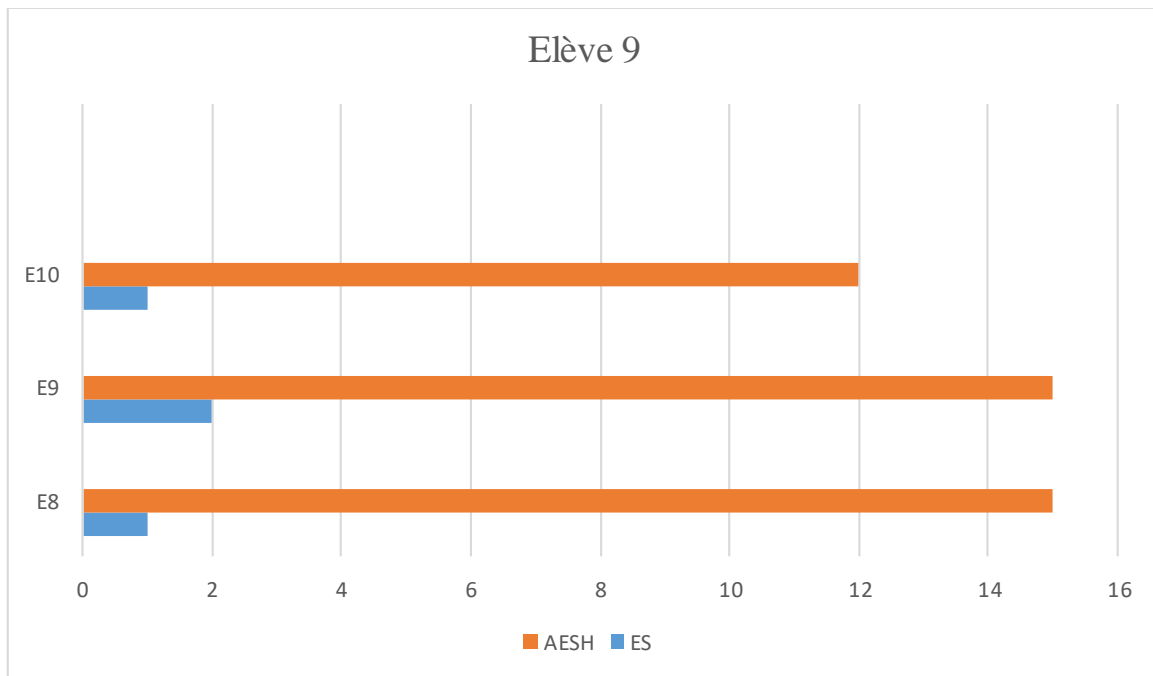


Figure 15

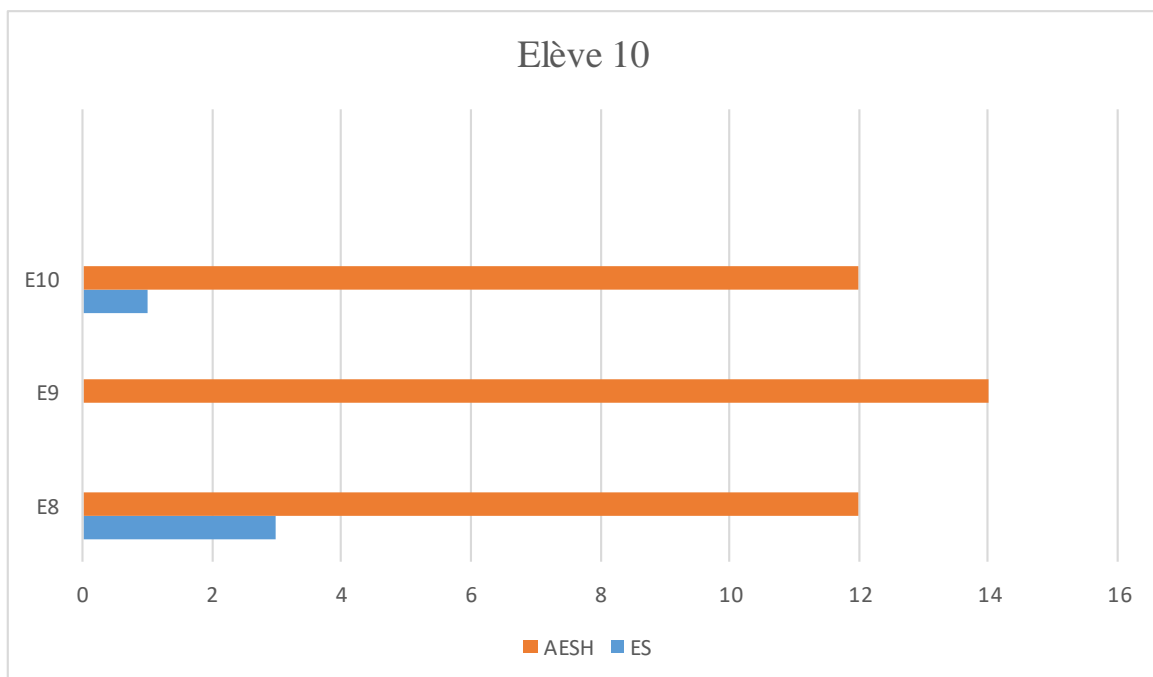


Figure 16

Face à ce constat, la surreprésentation d'interactions avec l'AESH est questionnante. Est-elle la cause ou la conséquence de déficit émotionnel de ces 3 élèves observés à travers les évaluations ? Les observations évoquées dans le cadre de ce travail sont aussi à mettre en lien avec la réussite présumée de ces élèves face au travail proposé.

Nombre d'interactions avec l'AESH				
Elèves	Séance 1	Séance 2	Séance 3	Moyenne : 2.45
1	1	2	1	1.3
2	2	2	2	2
3	1	3	1	1.6
4	2	1	2	1.6
5	2	1	4	2.3
6	3	1	1	1.3
7	2	3	1	2
8	4	4	4	4
9	3	3	4	3.3
10	4	4	4	4
11		4	4	4
12			2	2

Tableau 6

Réussite et apprentissages

Nombre d'interactions avec l'enseignante spécialisée et évolution du niveau de maîtrise des compétences							
Maîtrise très satisfaisante		Maîtrise satisfaisante		Maîtrise fragile		Maîtrise très fragile	
Elèves	Séance1		Séance 2		Séance 3		Moyenne 4.25
	Début	Fin	Début	Fin	Début	Fin	
1							4.6
2							6.3
3							5
4							5
5							5.3
6							5.3
7							5
8							3.3
9							0.6
10							1.3
11							8
12							4
Nombre d'interactions avec l'AESH et évolution du niveau de maîtrise des compétences							
Maîtrise très satisfaisante		Maîtrise satisfaisante		Maîtrise fragile		Maîtrise très fragile	
Elèves	Séance1		Séance 2		Séance 3		Moyenne 4.25
	Début	Fin	Début	Fin	Début	Fin	
1							0
2							0
3							0
4							0
5							0.6
6							0
7							0.3
8							9.6
9							12.3
10							14.6
11							3.3
12							5

Tableau 7

Nous abordons dorénavant la question de la réussite des élèves. Nous avons demandé à l'enseignante de nous signifier si l'objectif de la séance était atteint en termes de maîtrise des compétences choisies à travers un point préséance et post séance. Lors des trois séances observées, force est de constater que les élèves, qui obtiennent des scores satisfaisants voire très satisfaisants, ont un nombre de rétroactions supérieurs à la moyenne avec l'enseignante spécialisée alors que les élèves en difficulté ont un nombre d'interactions avec l'enseignante spécialisée bien en dessous de la moyenne.

Modalité d'apprentissage

E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E1, E11							
Temps de classe lors d'une séance	1	2	3	4	5	6	7
1 : Travail de groupe ES/E							
2 : Travail par binôme ES/E							
3 : Travail par binôme AESH/E							
4 : Travail par binôme pair E/E							
5 : Travail individuel							
E8, E9, E10							
Temps de classe	1	2	3	4	5	6	7
1 : Travail de groupe ES/E							
2 : Travail par binôme ES/E							
3 : Travail par binôme AESH/E							
4 : Travail par binôme pair E/E							
5 : Travail individuel							

Tableau 8

Au regard des résultats et de l'analyse des séances, nous pouvons constater que :

- Plus un élève a des interactions avec son enseignante plus les résultats sont meilleurs et la réussite avérée,
- Un élève avec un état émotionnel faible éprouve des difficultés à modifier son rail émotionnel pour entrer dans une phase plus positive, source évidente de réussite scolaire. Ces élèves (E8, E9 et E10) se montrent très à l'écart du déroulé pédagogique de la séance. L'essentiel des rétroactions avaient lieu avec les AESH,
- La variation des modalités d'apprentissages proposée interfère sur la réussite des élèves. En effet, la posture labile proposée par l'enseignante est source de réussite alors que la posture fixe de l'AESH fige le déroulé didactique. Il en ressort des élèves plus enclins à s'enfermer dans un mode de fonctionnement dégradé ou abîmé. (Hypothèse 2)
- Le travail d'accompagnement proposé par l'enseignante et l'AESH observées permettent aussi d'établir une première analyse. L'imposition proposée par l'AESH est très largement représentée au cours de la séance, qui a pour écueils de construire à la place de l'apprenant, supprimer, différer, éviter le problème et de faire entrer l'apprenant dans un moule en donnant une explication avec des questions fermées et suggérer (voire montrer !) ce qu'il faut faire. De ce fait les résultats de ses élèves restent en deçà du reste de la classe.

A contrario, l'accompagnement de l'enseignante spécialisée s'inscrit dans une forme d'étayage avec une attention particulière autour des 6 fonctions proposées par Bruner :

- 1 – l'enrôlement
- 2 – la réduction des degrés de liberté
- 3 – le maintien de l'orientation
- 4 – la signalisation des caractéristiques déterminantes
- 5 – le contrôle de la frustration
- 6 – la démonstration

Cette modalité de travail permet d'obtenir de meilleurs résultats dans le cadre de notre recherche.

Conclusion

Enseigner est aujourd'hui intimement lié au contexte institutionnel, où le changement de paradigme, impose d'accueillir tous les élèves et ce quel que soit leurs profils. Cette arrivée massive d'élèves en situation de handicap a encouragé l'ensemble des communautés éducatives

à se mobiliser autour de nouveaux enjeux. Les créations de dispositifs ULIS vont de pair avec ce mouvement.

À travers notre travail et notre analyse partielle, nous avons pu mettre en avant, sans volonté de généraliser, une certaine singularité de l'agir-enseignant susceptible de favoriser la réussite de ces élèves et donc une certaine efficacité pédagogique et didactique : les postures labiles, les rétroactions massives avec l'enseignante spécialisée et le climat de confiance.

Références

- Bataille, P. M. (2018). *L'école Inclusive: un défi pour l'école*. Paris: ESF.
- Brigitte, A. (2022). *Tarité de méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation*. Dijon: Editions Raison et Passions.
- Bucheton, D. (2014). *L'agir enseignant: des gestes professionnels ajustés*. Toulouse: Octares Editions.
- Bucheton, D. (2021). *Les gestes professionnels dans la classe*. Paris: ESF.
- Bucheton, D. S. (2009). *Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées*. Éducation et didactique.
- Chiot, P. (2023). *L'expérience éducative plurielle*. Paris: l'Harmattan.
- Cifali, M. (20220). *Tenir parole*. Paris: PUF.
- Corbion, S. (2021). *L'école inclusive: entre idéalisme et réalité*. Toulouse: ERES.
- Demers, S. (2016). *Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill, L'efficacité : une finalité digne de l'éducation ?* McGill Journal of Education.
- Devandas-Aguilar, C. (2019). *Visite en France - Rapport de la Rapporteuse spéciale sur les droits des personnes handicapées*. NYC: ONU.
- Jullien, F. (1996). *Traité de l'efficacité*. Paris: Grasset.
- Kalubi, J.-C. (2023). *L'expérience du handicap à l'école*. Paris: France Education International.
- Korff-Sausse, S. (2011). *Le miroir brisé*. Paris: Hachette Pluriel.
- Lansade, G. (2021). *La vision des inclus*. Champ Social Edition: Nîmes.
- Laugier Sandra, V.-B. N. (2020). *La société des vulnérables*. Paris: Gallimard.
- Lipovetsky, G. (1983). *L'ère du vide*. Paris: Gallimard.
- Ministère des Solidarités, d. l. (2023). *Conférence Nationale du Handicap*.
- Morin, E. (199). *Les sept savoirs nécessaires à l'Education du futur*. Paris: Seuil.

- Ben Abid-Zarrouk, S. (2015). *Estimer l'efficacité en éducation*. l'Harmattan: 2015.
- Scheerens, J. (1997). *The Foundations of Educational Effectiveness*. Londres: Pergamon Press.
- Stiker, H.-J. (2021). *Comprendre la situation handicapée*. Toulouse: ERES.
- Stiker, H.-J. (2023). *Au-delà de l'opposition valide et handicapé*. Toulouse: ERES.
- Suc-Mella, P. (2020). *La société inclusive, jusqu'où aller ?* Toulouse: ERES.

