

« L'inclusivité » à l'École Normale Supérieure de Constantine : Réalité et perspectives.

Souha KOUADRIA¹

Résumé :

Notre intérêt dans ce travail, se focalise, d'un côté, sur les programmes dispensés aux futurs enseignants de langue française du primaire et d'un autre coté sur la place de l'habitus culturel de l'école inclusive chez les étudiants de première, de deuxième et de troisième année.

L'étude comporte deux parties distinctes mais complémentaires, à savoir l'architecture de la formation, ses axes, ses objectifs et ses limites. Pour ce qui est de l'habitus culturel de l'école inclusive chez les formés, nous avons eu recours à un questionnaire comportant quelques concepts de l'école inclusive où le questionné est amené à les définir, ce qui nous permettra de déduire les représentations de « l'école pour tous » des réponses obtenues.

Mots clés : Formation, enseignants, école, inclusivité.

Abstract:

The ENS of Constantine is a primordial tool in the formation of the future teachers in the different levels of national education (primary, middle, secondary) and in different disciplines. The engineering of its program is based mainly on an initial academic teaching including psych- pedagogy and didactics of several disciplines as well as a practical education through a training in application's establishments belonging to the national education.

Our interest in this work, focuses, on one hand, on programs provided

¹ - Maitre de conférences à École Normale Supérieure Assia DJEBBAR de Constantine, Algérie.

to future french teachers of primary school and on the other hand upon the place of the cultural habitus of the inclusive school among students of first, second and third year.

The study has two distinct but complementary parts, namely the training architecture, its axes, aims and limits. With regards to the cultural habit of inclusive school among trainees, we used a questionnaire containing some concepts of inclusive school where the respondent is brought to define them, which will allow us to deduce answers obtained from school representations for all.

Key-words: training, teachers, school, inclusiveness.

Introduction

Les Ecoles Normales Supérieures en Algérie, bien qu'elles relèvent du ministère de l'enseignement supérieur, travaillent en étroite collaboration avec le ministère de l'éducation nationale. En effet ce sont des institutions de formation pourvoyeuses d'enseignants dans différentes spécialités pour les trois cycles (primaire, moyen, secondaire). En réalité les diplômés issus de ces écoles sont recrutés par l'éducation, du fait d'un contrat établi dès la première année de formation. Ce qui n'est pas le cas des diplômés de l'université qui subissent concours et formations pour être titularisés en tant qu'enseignants de l'éducation nationale.

La caractéristique de ces écoles « professionnalisantes » est de former les nouveaux bacheliers. Ces écoles assurent un cycle de formation de 3 ans pour les enseignants du primaire, 4 ans pour ceux du collège et 5ans pour les enseignants du lycée, une gageure laborieuse mais pas impossible. Notre travail de recherche se focalise sur la formation des enseignants de langue française pour le primaire. Il s'agit d'une étude qui s'articule autour de deux aspects complémentaires, d'un côté, on sera amené à revisiter le contenu de la de formation, ses objectifs ses programmes mis en place et de vérifier si le concept de l'inclusion est effectif dans la formation. D'un autre côté, notre travail consistera à administrer un questionnaire à ces futurs enseignants pour essayer de faire ressortir leurs représentations sociales vis-à-vis des enfants à besoins spécifiques. Sachant que ces

futurs enseignants seront des actants majeurs dans l'éducation nationale.

Le bachelier admis à une école normale supérieure a une bonne moyenne générale (égale ou supérieure à 13/20) mais aussi une bonne moyenne dans la spécialité de son choix, dans ce cas une bonne note en français (égale ou supérieure à 13/20). Mais il aura obligatoirement franchi l'épreuve de l'entretien. Il est admis à l'école après avoir fait 10 ans de langue française, donc approximativement, il a atteint le niveau B1 ou B2 en langue française.

1. Contenu des référentiels de la formation

Si on se réfère aux programmes unifiés entre 2010 et 2011 des formations effectives des ENS, les objectifs de ces dernières visent à «*Former un enseignant capable de mobiliser les ressources adéquates*»². Il en ressort de cet objectif, qu'il s'articule sur un produit réflexif et autonome ayant des capacités à se remettre en cause, mais aussi à pouvoir s'adapter aux évolutions de la société qui se reflètent obligatoirement sur l'école. Pour se faire la formation tend à développer ou mieux encore à ancrer des compétences inhérentes au métier d'enseignant. Lesdites compétences (langagières et méta-langagières en français, culturelles, professionnelles et technologiques) à acquérir oscilleraient entre un savoir notionnel en langue française et en didactique, et un savoir-faire et un savoir-être en tant que futur enseignant. Ce qui se traduirait par une immersion effective dans les pratiques du métier d'enseignant plus explicitement l'obligation du stage pratique, en dernière année de formation, dirigé par un enseignant tuteur de l'ENS et un enseignant formateur de l'école lieu du stage. Donc dès le début de la formation une dynamique d'alternance s'enclenchera entre savoir notionnel, et acquisition des pratiques du métier, pour aboutir à un enseignant du primaire doté de compétences : «*langagière, méta-langagière, culturelle et interculturelle, didactique, pédagogique, réflexive, d'autoformation, éthique, collaborative et coopérative et enfin documentaire et ou numérique* ».

² - Citation extraite du préambule du cahier de charge de la formation, page 1

| REPATITION HEBDOMADAIRE | | | | |
|---|--|---|----------------|--------------------|
| 1er TC: 1ère ANNEE MEP / PEM / PES | | | | |
| TYPE D'ENSEIGNEMENT | | Module | Horaire | Coefficient |
| Enseignements fondamentaux visant l'acquisition des compétences langagières et méta langagières, culturelles et interculturelles dans le domaine du français | Développement des capacités langagières et méta langagières. Approche textuelle | Pratiques et techniques de l'oral 1 | 04h30 | 03 |
| | | Pratiques et techniques de l'écrit 1 | 04h00 | 03 |
| | | Approche textuelle 1 | 03h00 | 02 |
| | | Pratique systématique de la langue 1 | 04h30 | 03 |
| | | Phonétique | 01h30 | 01 |
| | Développement des compétences culturelles et interculturelles | Lecture des textes littéraires 1 | 01h30 | 01 |
| Enseignements méthodologiques visant le développement des compétences instrumentales | | Initiation aux TICE 1 | 01h30 | 01 |
| Enseignements transversaux communs aux diverses filières | | Atelier d'activités graphiques et de diction | 01h30 | 01 |

| | | | |
|-------------------------|--|--------------|-----------|
| d'enseignement de l'ENS | Langues étrangère ou Langues, littérature et civilisation arabes 1 | 01h30 | 01 |
| TOTAL | | 24h00 | 16 |

| REPARTITION HEBDOMADAIRE | | | | |
|--|---|--------------------------------------|----------------|--------------------|
| MEP 2ème ANNEE | | | | |
| TYPE D'ENSEIGNEMENT | | Module | Horaire | Coefficient |
| Enseignements fondamentaux Visant l'acquisition des compétences langagières et méta langagières, culturelles et interculturelles dans le domaine du français | Développement des capacités langagières et méta langagières. | Pratiques et techniques de l'oral 2 | 03h00 | 02 |
| | | Pratiques et techniques de l'écrit 2 | 03h00 | 02 |
| | | Approche textuelle 2 | 03h00 | 02 |
| | Approche textuelle | Pratique systématique de la langue 2 | 04h30 | 03 |
| | | Phonétique | 01h 30 | 01 |
| | Développement des compétences culturelles et interculturelles | Lecture des textes littéraires 2 | 01h 30 | 01 |
| Enseignements de découverte visant le développement des compétences professionnelles nécessaires à l'exercice du métier. | Initiation aux TICE 2 | 01h 30 | 01 | |
| | Théorie de l'apprentissage | 01h 30 | 01 | |

| | | | |
|------------------------------------|---|---------------|-----------|
| Enseignements de découverte | Psychologie de l'enfant et de l'adolescent | 01h 30 | 01 |
| | Didactique du français 1 | 01h 30 | 01 |
| Enseignements transversaux | Langues étrangère ou Langues, littérature et civilisation arabes 2 | 01h 30 | 01 |
| TOTAL | | 24h 30 | 16 |

| REPARTITION HEBDOMADAIRE | | | | |
|---|--|---|----------------|--------------------|
| MEP 3ème ANNEE | | | | |
| TYPE D'ENSEIGNEMENT | | Module | Horaire | Coefficient |
| Enseignements fondamentaux visant l'acquisition des compétences langagières et méta langagières, culturelles et interculturelles dans le domaine du français | Développement des capacités langagières et méta langagières. | Pratiques et techniques de l'oral 3 | 03h00 | 02 |
| | | Pratiques et techniques de l'écrit 3 | 03h00 | 02 |
| | Approche textuelle | Approches textuelle 3 | 03h00 | 02 |
| | | Pratique systématique de la langue 3 | 03h00 | 02 |
| Enseignements de découverte visant le développement des compétences professionnelles nécessaires à l'exercice du métier. | | Psycholinguistique et troubles des langages | 01h30 | 01 |
| | | Outils et techniques de gestion de la classe de langue 1 | 01h30 | 01 |

| | | | |
|---|--|--------------|-----------|
| | Législation scolaire | 01h30 | 01 |
| | Analyse programmes et manuels scolaires, évaluation | 01h30 | 01 |
| | Stages de pratique accompagné et en responsabilité / rapport de stage | 03h00 | 02 |
| | Analyse de Pratiques Professionnel | 01h30 | 02 |
| Enseignements transversaux communs aux diverses filières d'enseignement de l'ENS | Langues étrangère ou Langues, littérature et civilisation arabes | 01h30 | 01 |
| TOTAL | | 24h00 | 17 |

2. Analyse du contenu de la formation

Des trois tableaux³ récapitulatifs du type d'enseignement dispensé et du nombre d'heures par semaine, De leur lecture, se dégage une gradation dans la formation. En effet, en première année, l'accent est mis sur le développement des compétences langagières et méta-langagières, ainsi que celle de l'approche textuelle, un peu moins sur les capacités culturelles et interculturelles et légèrement sur les capacités favorisant la préparation au métier d'enseignant.

En deuxième année, toujours la plus grande part, du volume horaire, est consacrée au développement des compétences langagières et méta-langagières, et entre en jeux des modules de découverte

³ - Les trois tableaux sont copiés exactement des maquettes horaires MEP-PEM-PES du programme de formation des enseignants de français, pages 13, 14, 15.

favorisant l'acquisition du métier, à savoir didactique du français, méthodes d'apprentissage et psychologie de l'enfant. Ce dernier module, bien que focalisé sur la connaissance de l'apprenant par les futurs enseignants, est centré principalement sur le développement de l'enfant et non sur les différents troubles chez les enfants qui pourraient altérer leur apprentissage.

En troisième année, continue le renforcement des compétences langagières et méta- langagières qui sont toujours aussi importantes. On note que les modules de découverte, rentrent en force. Ces derniers permettent l'acquisition du métier avec comme « cerise sur le gâteau » le stage pratique. Cependant le module de découverte psycholinguistique, explicite le phénomène de l'acquisition du langage pour ensuite traiter de quelques troubles de cette acquisition en l'occurrence la dyslexie, la dysgraphie... Peut-on penser que le futur enseignant saura détecter ces troubles chez des enfants en classes effectives ? Et aurait-il adopter le meilleur comportement pour accompagner cet enfant dans l'apprentissage ?

Le stage pratique pilier incontournable de cette formation est une immersion dans la réalité quotidienne de l'école. Il est le lieu de la concrétisation des théories étudiées tout au long de ces trois ans de formation. Cependant c'est le moment aussi où le futur enseignant apprend de ses aînés que les enfants « différents », des enfants qui ont des besoins éducatifs particuliers, ou des enfants qui malgré plusieurs séances de re-médiation accusent toujours du retard, ou des enfants hyper actifs... ne sont pas sa priorité et qu'il devra les supporter au fond de la classe en attendant qu'ils atteignent l'âge de seize ans. Ce n'est pas une critique gratuite et on comprend cette attitude de l'enseignant qui en fait ne sait pas comment agir mais aussi parce qu'il a en charge une classe en moyenne de 25 élèves, dans le meilleur des mondes, en réalité, souvent, cette moyenne est largement dépassée. A ce moment-là de la formation, qui pourtant très structurée et solide, montre ses limites surtout en matière d'éducation inclusive.

En effet, il nous semble, que les contenus des cours dispensés ne préparent pas les futurs enseignants à cette catégorie d'enfants. Il est important de signaler que la politique algérienne, depuis

l'indépendance, en matière d'éducation est une scolarisation massive qui a permis de toucher toute la population, et cela continue jusqu'à aujourd'hui. Il est clair que la formation des enseignants est complètement axée sur la finalisation d'un bon produit, et c'est légitime, cependant les visées de l'école à l'échelle mondiale ont beaucoup changé à l'image des sociétés qui les entérinent.

Ces dernières années, par soucis de justice, d'équité, de partage, de paix sociale ... mais surtout au vu de la marginalisation d'une certaine catégorie d'enfants « différents » qui évoluent à leur rythme. On appelle avec force à l'école inclusive, qui permettrait un meilleur parcours de vie sociétale. De fait, il est évident que l'école inclusive des enfants à besoins spécifiques va à l'encontre même de la scolarisation massive. Les spécialistes de l'école inclusive, mentionnent une « scolarisation à la carte ». En d'autres termes, ce n'est pas l'enfant qui doit s'adapter à l'école, désormais c'est l'école qui doit répondre aux besoins des enfants, plus encore comme le souligne Serge Thomazet : « *L'école inclusive est un processus qui amène l'établissement scolaire à trouver des solutions pour scolariser tous les enfants de la manière la plus ordinaire possible* ». (S. Thomazet. 2008, p123-139) Donc la génération de l'école inclusive n'est pas et ne sera pas le produit de quelques actions isolées et caritatives mais certainement une décision politique aux actions coordonnées et transversales. Loin, de nous, de remettre en cause les louables efforts des mouvements associatifs au contraire, nous sommes convaincus que le nerf moteur de cette bataille : L'école inclusive, n'est autre que la persévérance de ces mouvements associatifs.

Avant d'entamer la deuxième partie de ce travail, il nous a semblé pertinent de citer ces quelques contours de définitions, qui dessinent les différents aspects de l'école inclusive, des enseignants en formation de Lille et Reims-2009/2010. Parcours BEP ASH-Pallier 2

- « *L'école et son environnement qui se mettent au service de l'enfant à besoins éducatifs particuliers* ».
- « *C'est le lieu où chaque enfant est pris en compte (porteur de handicap ou non), tant sur le plan matériel qu'éducatif* ».

- « *C'est une structure qui n'exclut personne et qui met en place des dispositifs adaptés pour tous selon les besoins de chacun* ».
- « *C'est une école qui permet la scolarisation des élèves porteurs de handicap de manière réglementée, non pas de manière sauvage, mais en concertation avec tous les partenaires, afin d'assurer une scolarité pensée et réussie* ».
- « *C'est un lieu d'échanges qui permet la prise en compte des différences de chacun grâce à l'intervention d'enseignants formés, des enseignements adaptés et des élèves informés* ».
- « *C'est une école qui permet de répondre aux besoins de chacun dans le respect des différences grâce à des échanges et des temps partagés.*»
- « *C'est une école qui s'adapte aux élèves à besoins éducatifs particuliers en s'appuyant sur un projet individualisé établi en partenariat avec la famille, le CAMPS, le SESSAD, l'orthophoniste... Elle permet à chaque élève d'avoir un parcours « à la carte ».*
- « *Une école qui cherche à accueillir tous les élèves avec leurs besoins particuliers que ce soit à cause d'un problème physique, intellectuel..*»
- « *Une école qui s'adapte, qui met en œuvre tous les moyens pour mener à bien le projet de chaque enfant et l'acquisition du socle commun* ».
- « *Une école qui permet à chaque enfant accueilli de faire partie d'un tout et d'exister tout seul* ».
- « *Une école qui tient compte des difficultés d'apprentissage de chacun, qui adapte son enseignement à chacun, une école ouverte à la différence* ».

Au regard de ces définitions, émergent deux points centraux :

- Une école flexible, agissante, avenante, tolérante bref qui accepte tous les enfants en âge scolaire sans aucune discrimination possible : « l'école pour tous ». Cette nouvelle conception de l'institution scolaire, comme définie, nous semble quelque peu utopique et idéalisée. Cependant, elle se distingue complètement de la conception de l'école standardisée, normalisée, rigide et enfermée sur elle-même, qui implicitement applique la sélection.

- Des enfants ou adolescents qui évoluent ensemble dans un environnement d'apprentissage où chacun a son rythme dans son individualité pour acquérir une place dans l'école et par extension dans la société.

Cette vision humanitaire et inclusive s'est développée progressivement au 20^{ème} siècle, au début, en Amérique pour se manifester un peu partout. Serge Thomazet (2008) l'associe à trois périodes :

- Une période ségrégative, qu'il délimite avant 1980 où l'action réside à faciliter et favoriser l'apprentissage des enfants à besoins particuliers en s'aidant de personnels experts mais aussi de moyens adéquats ce qui signifie des centres spécialisés. L'intention était de mettre toutes les chances possibles pour que ces apprenants acquièrent une bonne formation, mais ils avaient aussi toutes les chances d'être exclus socialement.

- Une période intégrative, à partir des années 1970, sous la pression des parents d'enfants handicapés qui vivent difficilement « la différence » de leur progéniture d'une part et d'autre part, une énorme frustration de voir leurs enfants écartés du système social. Au désarroi de cette situation, adoptée par les organisations humanitaires, les décisions des autorités politiques ne pouvaient qu'aller dans le sens d'une intégration progressive et partielle de ces enfants marginalisés. L'auteur souligne : qu'« *en conséquence, au sein de chaque école, sont apparus des dispositifs permettant la prise en charge ségrégative des élèves trop différents pour suivre l'enseignement ordinaire.* » (2008. Pp 123-139), Cependant, très vite cette intégration voit ses limites, car (Bélangier et Duchesne, 2010a, p. 3) souligne que : « *l'intégration désigne l'adaptation des élèves « différents » à des*

systemes dits normaux ». Et donc ne profite qu'un nombre réduit d'enfants ayant des troubles moteurs ou sensoriels. Et l'on retombe dans un nouveau schéma de ségrégation à l'intérieur des écoles.

- Une période inclusive a commencé son pénible cheminement dans le système éducatif, il y a de cela une dizaine d'années, on ne peut qu'adhérer à ce processus humanitaire qui ne peut aboutir sans une réelle volonté de tous les acteurs sociaux.

En Algérie, C'est à partir de la loi 2008, notamment l'article 14 : « *L'Etat veille à permettre aux enfants ayant des besoins spécifiques de jouir du droit à l'enseignement. Le secteur de l'Education Nationale, en liaison avec les établissements hospitaliers et les autres structures concernées, veille à la prise en charge pédagogique appropriée et à l'intégration scolaire des élèves handicapés et des malades chroniques* », que véritablement s'amorce le processus d'intégration des enfants à besoins spécifiques. Et c'est l'arrêté interministériel du 13 mars 2014 fixant les modalités d'ouverture de classes spéciales pour enfants handicapés au sein des établissements d'éducation et d'enseignement publics relevant du secteur de l'éducation nationale, qui permettra l'accès de classes spéciales dans les écoles en collaboration avec les mouvements associatifs. Dans les faits l'école ne fait que prêter les locaux et les outils pédagogiques à ses classes dites spéciales. Ce n'est qu'un timide premier pas de l'école, mais qui devra obligatoirement suivre le courant mondial de l'école inclusive.

2.1. Recueil des données et leur interprétation

La deuxième partie de notre travail est une analyse des représentations sociales sur l'école inclusive chez les étudiants de l'ENSC Assia Djebbar, futurs enseignants de langue française au primaire. En effet, comment est perçue cette nouvelle orientation de la visée de l'école chez ces étudiants en tant que futurs acteurs ?

Pour se faire, nous avons réalisé sommairement un questionnaire (voir Annexes) que nous avons soumis aux étudiants de première année, de deuxième année et de troisième année au début du mois d'octobre 2019.

Ce questionnaire propose quelques items qui s'articulent autour du concept de l'école inclusive et du vécu scolaire avec des enfants à besoins spécifiques. Ces items interrogent la population enquêtée sur leurs « dispositions durables et transposables » pour faire ressortir le contour de leur habitus culturel, en tant que : « *principe générateur et organisateur de pratiques et de représentations* » vis-à-vis des enfants handicapés dans leur classe.

2-1.1 Le dépouillement du questionnaire et résultats de l'enquête

Les étudiants de première année :

Sur un effectif de 35 étudiants, nous avons obtenu 27 questionnaires remplis, la tranche d'âge de ces 27 étudiants varie entre 17 à 21ans, ils sont 2 garçons et 25 filles.

- La première question « Qu'est-ce que l'école pour tous ? » n'a eu que 8 étudiants qui ont mentionné la présence « d'enfants handicapés » ou malades dans des classes normales, il y a eu 19 propos sur l'école qui n'ont rien avoir avec l'école inclusive.
- La deuxième question « Qu'est-ce que l'école inclusive ? », 12 étudiants n'ont pas répondu, 9 semblent ne pas avoir compris et seulement 6 avait une réponse, à savoir présence « d'enfants handicapés » en classe.
- La troisième question « Qu'est-ce qu'un enfant à besoins spécifiques ? », 4 qui n'ont pas répondu, 5 qui semblent ne pas avoir compris le propos, 6 estiment que ce sont des enfants malades, pour 10 se sont des enfants handicapés et une réponse parle d'enfant rejeté de l'école.
- A la question « Avez- vous été scolarisé avec un enfant handicapé ? », seuls 6 des 27 l'ont été, dont 4 au primaire, 3 présentaient un handicap physique et 1 handicap mental, la durée de scolarisation commune est de 1,2 et 3 ans. Les 2 au lycée avec un handicap physique et la durée de scolarisation était de 1et 2ans.
- La cinquième question, qui consistait à donner son avis sur la

scolarisation des enfants handicapés, soit en classe normale ou dans un centre spécialisé, il ya 2 étudiants qui n'ont pas répondu, 13 étudiants favorables au centre spécialisé et les raisons évoquées par ordre décroissant sont :

- Présence de spécialistes qui sont aptes à gérer leurs difficultés.
- Les centres sont dotés de moyens adéquats.
- Ces enfants ont des difficultés pour suivre les enseignements en classe.
- Le fait de se retrouver avec leurs semblables.
- Ils ne sont pas admis en classe normale et dans un centre, ils sont plus à l'aise.

Les 12 étudiants favorables à la scolarisation en classe normale évoquent les raisons suivantes, par ordre décroissant :

- Une bonne majorité estime que cela permet de ne pas les exclure et aide à leur insertion sociale
- Pour deux étudiants leur admission en classe est tributaire du degré de leur handicap.

Il ressort de ce qui a précédé que chez ces étudiants fraîchement débarqués à L'ENS, il est admissible de ne pas connaître le concept d'« école pour tous » ou « école inclusive ». Cependant 62% ont saisi la notion « les enfants à besoins spécifiques ». Il est à noter que 48% sont favorables au centre pour enfants handicapés qui est doté de spécialistes et de moyens. Le fait de mettre l'accent sur leurs difficultés et qu'ils doivent se retrouver avec leurs semblables montrent que la différence dérange beaucoup.

2.1.1 Les étudiants de deuxième année

Sur un effectif de 40 étudiants, nous avons 26 questionnaires remplis, avec un seul garçon, la tranche d'âge de ces étudiants varie

entre 18 et 21ans.

- A la première question, nous avons 20 définitions correctes et 6 questionnaires ont donné des propos hors contexte.
- La deuxième question, 8 étudiants n'ont pas répondu. 9 ne semblent pas maîtriser pas la notion « d'école inclusive » et 9 avaient un jugement positif.
- La troisième question, 15 réponses catégorisent les enfants à besoins spécifiques en tant qu'enfants handicapés. 7 n'avaient pas compris la question et 4 sans réponse.
- A la quatrième question, nous avons 4 étudiants qui mentionnent qu'ils ont été scolarisés avec des enfants handicapés. 3 présentaient un handicap physique, et 1 un handicap sensoriel. 3 au cycle primaire et la durée de scolarisation commune varie entre 1 et 2 ans. Seul un questionné a mentionné qu'il a suivi son cycle primaire et moyen avec un enfant handicapé pendant 6ans.
- La dernière question a obtenu 17 réponses favorables au centre spécialisé avec les raisons suivantes par ordre décroissant :
 - Les enfants à besoins spécifiques sont différents et présentent des difficultés à l'apprentissage, ils seraient mieux avec leurs semblables.
 - Le centre est doté de spécialistes.
 - Ils sont à l'abri du regard de l'autre.
 - Les moyens adéquats pour une meilleure prise en charge et ils sont mieux « protégés ».
 - Ils sont plus à l'aise
 - Ils ne dérangent pas les autres enfants.
 - Les raisons arguées pour une scolarisation en classe normale,

et toujours par ordre décroissant, sont :

- Pour que l'handicapé ne se sente pas différent
- Selon le degré de son handicap.
- Parce que c'est un membre de la société.

Chez ces étudiants de deuxième année, la notion de « l'école inclusive » est nettement plus acquise. Parmi les étudiants qui ont répondu à la question, la plus grande partie, d'entre eux, est favorable au centre spécialisé, soit 35% des réponses. Ils évoquent plus de raisons pour justifier leur choix pour le centre spécialisé par rapport à la classe normale. Et les justifications sont focalisées sur l'enfant à besoin spécifique et sur son bien-être. Alors que chez les questionnés de première année, sont mentionnés les spécialistes et les moyens pour la prise en charge. En fait on sent un détachement et on ne se sent plus concerné.

2.1.2 Les étudiants de troisième année

Ils sont au nombre de 69, nous avons récupéré 55 questionnaires remplis qui appartiennent en totalité à des filles, la tranche d'âge de ces questionnées varie entre 19 et 26ans.

- La première question a eu 34 réponses justes donc plus de la moitié du nombre total, 13 réponses ont évoqué l'école en général et nous avons 8 pas de réponses.
- La deuxième question, la notion « école inclusive » semble peu connue et a eu 23 de pas de réponse, 3 propos incompris, 15 réponses adéquates et 14 réponses assimilant « l'école inclusive » à un centre spécialisé.
- La troisième question a eu 39 réponses conformes à «enfants handicapés». 8 sans réponse et 8 semblent ne pas avoir compris le propos.
- La quatrième question, des 55 réponses, nous avons 12

étudiantes qui ont été scolarisé avec des enfants handicapés. 5 au primaire dont 3 présentaient un d'handicap moteur. La durée de la scolarisation commune est de : 3-4 et 5 ans. Les 2 autres présentaient des troubles mentaux, la durée de scolarisation est de 2-3ans. 2 réponses, pour le cycle moyen avec un handicap physique et la durée de scolarisation est de 2-4 ans. 3 réponses, pour le cycle secondaire, dont 2 avec un handicap physique, la durée de scolarisation est de 2-3ans et une réponse mentionne que le handicap est l'épilepsie ! la durée de scolarisation 1ans.

Les 2 réponses restantes, les cycles concernés sont le primaire et le moyen, l'un des deux enfants présentait un handicap physique et pour le deuxième, il n'y a rien de mentionné, la durée est de 5ans pour les deux.

A la dernière question, 33 optent pour le centre spécialisé et citent les raisons suivantes, par ordre décroissant :

- La présence des spécialistes en handicap.
- Ces enfants handicapés sont « plus à l'aise dans un centre ».
- La disponibilité des moyens de prise en charge.
- Les enfants à besoins spécifiques sont différents.
- Ils ont du mal à s'acclimater avec les autres.
- Ils ont des difficultés.
- Ils dérangent les autres élèves et retarde l'enseignant.
- Ils ont besoins de plus d'attention.
- Pour éviter le regard de l'autre.
- Incapacité de l'enseignant à les gérer.

Les réponses favorables à la présence des enfants à besoins spécifiques en classe normale sont au nombre de 12 et les

justifications, par ordre décroissant, sont :

- Pour que ces enfants ne se sentent pas différents.
- Leur présence en classe normale est tributaire du degré de leur handicap
- Pour ne pas les exclure.
- La coexistence
- Dans un souci d'égalité.

10 étudiantes n'ont pas répondu à cette question.

Chez les troisièmes années, persiste toujours cette ignorance de la notion d'école inclusive et c'est compréhensible du fait que la formation ne les a pas préparés à cela. Néanmoins le vécu à savoir leur propre scolarité, a révélé cet aspect de l'école que leur formation ne prend pas en compte. Cela dit, plus en avance dans la formation, plus on réalise les difficultés du métier que ne facilite pas « L'école pour tous ». D'ailleurs, chez les fins de cycle, lorsqu'il a fallu expliquer « l'école inclusive », il y a eu 25% des questionnées pour qui cela faisait référence à un centre spécialisé, alors que le mot « école » est bien présent. La dernière remarque qu'on peut déduire de leurs réponses, est le nombre important des raisons évoquées pour justifier leur choix pour le centre spécialisé.

Conclusion et perspectives

Les étudiants qui se sont exprimés à travers ce questionnaire pensent, à notre avis, au bien de ces enfants à besoins spécifiques dans des centres, qui ne sont pas seulement dotés de spécialistes et de moyens, mais surtout leur permettront de s'épanouir loin des autres. Leur formation est certes pour beaucoup dans cet esprit, mais le problème est plus complexe ! Quand la majorité des étudiants qui ont vécu l'expérience d'une scolarisation avec des enfants « différents » estiment qu'ils seraient mieux dans un centre. C'est triste comme constat, mais c'est la société qui continue jusqu'à nos jours à

cautionner pareilles représentations.

Le présent travail se veut introspectif dans une institution de poids en rapport avec l'éducation et l'école : une école, à une autre échelle, spécialisée dans la formation des enseignants.

L'école est certes un lieu dédié à l'apprentissage où l'enseignant plus qu'un transmetteur du savoir et des valeurs avalisées par l'école, est un acteur, médiateur phare. Qu'on le veuille ou pas on a tous été marqué par un enseignant. Peut-on déduire que ce dernier porteur de compétences acquises durant sa formation puisse répondre aux besoins d'enfants « normaux » mais également aux besoins spécifiques des enfants handicapés ?

On l'a vu précédemment, les programmes de la formation, qui datent de 2010, ne disposent pas les futurs enseignants à adopter l'attitude adéquate face à des enfants « différents », parce que tout simplement la loi de 2008 sur la scolarisation des enfants à besoins spécifiques stipule l'intégration des dits enfants qui seront pris en charge par des spécialistes. Ce qui constitue indirectement une première « barrière » à l'accès, non pas à l'école mais à la classe des enfants à besoins spécifiques. Bonvin et Rosenstein citent (Lamont, Molnár, 2002 ; Lamont *et al.* 2014) qui évoquent deux types de barrières ou frontières qu'il faut franchir pour une réelle insertion des handicapés :

« Les frontières matérielles qui désignent des accès différenciés aux ressources matérielles et aux opportunités sociales (...) ; les barrières symboliques qui font référence (...), à toutes les formes de stigmatisation et de discrimination à l'égard des personnes en situation de handicap. »⁴

Les barrières symboliques dont parlent les auteurs constituent dans ce travail les différentes représentations déduites des réponses et analyse du contenu du questionnaire. Chez ces mêmes auteurs,

⁴ Jean Michel Bonvin et Emilie Rosenstein in Joël Zafran, Accessibilité et handicap, L'accessibilité au prisme des capacités, Presses universitaires de Grenoble « Handicap, vieillissement, société », 2015, pages 25 à 48.

l'inclusivité représente toutes les actions qui permettent l'affranchissement des barrières matérielles et symboliques. Plus que jamais, l'école se doit d'enclencher la « dynamique de l'inclusivité » pour une expansion au sein de la société.

Teresa Assude évoque (Gardou, 2012 ; Ebersold, Plaisance et Zander, 2016 ; Unesco, 1994,2014), elle souligne que : « *L'inclusivité ou dynamique inclusive est cette dimension sociale et culturelle qui permet à chaque personne d'être membre de droit et de devoirs dans la société à laquelle il appartient avec la possibilité de prendre en toute légitimité une place digne et citoyenne.* »⁵

Si l'on se réfère au contenu de la formation ainsi qu'aux réponses des étudiants en formation, on peut retenir que le processus de l'inclusivité peine à s'installer dans la conscience collective.

La politique algérienne a toujours pris en considération les personnes handicapées pour leur prise en charge dans des centres spécialisés. Cependant, le développement de la notion du handicap et la prise en charge des enfants à besoins spécifiques à évolué pour induire une meilleure insertion sociale qui passe par l'inclusion scolaire. Faut-il souligner que l'école ne doit pas être ségrégative et doit scolariser tous les enfants avec leurs différences, hormis ceux qui présentent un lourd handicap et dont les centres spécialisés sont tout à fait indiqués ?

L'école n'est pas la seule institution à incriminer dans la marginalisation de ces enfants. Ils doivent bénéficier d'une prise en charge transversale de tous les secteurs socioéconomiques et socioculturels... c'est le devoir de toute la société.

La notion école inclusive commence à germer dans le terreau rigide des institutions qui fuient leurs obligations en se déchargeant sur les centres spécialisés... et ce malgré le combat quotidien des parents et du mouvement associatif.

⁵- Teresa Assude, Education inclusive et éducation numérique : quelles convergences ? Une étude de cas avec les tablettes numériques, I.N.S.H.E.A, « La nouvelle revue- Education et société inclusive », 2019/3 N° 87 pages 11 à 29.

Ne faut-il pas que les secteurs de la formation des enseignants puissent inclure dans ses référentiels de formations des enseignants des trois paliers la culture de « l'éducation inclusive » ?

L'école inclusive ne devrait-t-elle pas être le fruit d'une implication collaborative conjuguée et continue entre les ministères de l'éducation, l'enseignement supérieur, la santé, la solidarité et l'action sociale qui accèdent aux doléances du mouvement associatif et les revendications des parents ?

Annexes

Questionnaire

Année universitaire 2019/2020

Mettez une croix devant la proposition correspondante et ou répondez aux questions

- Age :
- Sexe : F M
- Niveau : 1^{ère} année PEP 2^{ème} année PEP 3^{ème} année PEP
- En une phrase dites ce qu'est :
- L'école pour tous :
- L'école inclusive :
- Enfant à besoins spécifiques :
- Avez- vous été scolarisé dans une classe ou école avec des enfants handicapés, si oui dans quel cycle ?
Primaire : Moyen : Secondaire :
- Quel type d'handicap :
- Combien d'années avez-vous été scolarisé ensemble :
- Pensez-vous que leur scolarité devait se faire en classe normale ou dans un centre spécialisé, pourquoi ?

Bibliographie

Ouvrages

1. Assude, T, « *Education inclusive et éducation numérique : quelles convergences ? Une étude de cas avec les tablettes numériques*, I.N.S.H.E.A, « La nouvelle revue- Education et société inclusive », 2019/3 N° 87 pages 11 à 29.
2. Bonvin, JM et Rosenstein, E in Joël Zafran, *Accessibilité et handicap, L'accessibilité au prisme des capacités*, Presses universitaires de Grenoble « Handicap, vieillissement, société », 2015, pages 25 à 48.
3. Thomazet, S « *L'intégration à des limites, pas l'école inclusive* », revue des sciences de l'éducation, volume 34, n°1, 2008, p123-139.
4. Tremblay, P. (2012). *Inclusion scolaire : Dispositifs et pratiques pédagogiques*. De boeck éducation.

Document officiel

5. Journal officiel Algérie <https://www.joradp.dz/ftp/jo-francais/2008/f2008004.pdf>
6. Plan de formation des enseignants de français, MEP- PEM-PES pour les ENS 2010/2011

Article extrait d'internet

7. Enseignants en formation Lille et Reims- année 2009 /2010 Parcours BEP ASH – Palier 2, *Une école inclusive, c'est ...* consulté le 20 décembre 2019 à 10 heures, URL : <http://versunecoleinclusive.fr/definition.html>