Éducation comparée / nouvelle série, n°18, pp 173– 192

Analyse de l'activité des enseignants face à la diversité des élèves dans une école inclusive au Liban

Basma FRANGIEH[1]
Centre de Recherche et de Développement Pédagogiques
Liban-
ACTé Clermont Université, Université Blaise Pascal, EA 4281
France

Résumé

Dans le cadre de cette recherche nous nous intéressons à l'activité (Clot, 2006) des enseignants par une méthodologie d'auto-confrontation, dont l'objectif est d'identifier les difficultés recueillies par les enseignants au regard des élèves à besoins éducatifs particuliers (BEP) en contexte d'école inclusive, dont nous montrerons qu'elles se formalisent en dilemmes. Nos résultats font apparaître trois dilemmes du métier de l'enseignant intervenant dans les écoles publiques au Liban qui se considèrent être inclusives.

Mots clés

Analyse de l'activité, enseignant, formation, école inclusive, contexte éducatif Libanais.

Abstract

In this research we studied the teachers (Clot, 2006) activities using a self-confrontation methodology. The aim is to identify the difficulties reported by teachers regarding the special educational needs (SEN) in the context of an inclusive school and we will show that they are formalized into dilemmas. Our results reveal three dilemmas in the teaching profession in public schools in Lebanon that consider themselves to be inclusive.

1Les appellations employées dans cette publication et la présentation des données qui y figurent n'impliquent aucune prise de position de la part du CRDP-Beyrouth. L'auteur est responsable du choix et de la présentation des résultats et des faits.

KEYWORDS
Work analysis, teacher, training, inclusive school, Lebanese educational context.

Introduction

Le Liban, pays de dix-sept communautés religieuses officiellement reconnues par l'Etat, a subi à partir de 1975 une guerre civile qui a duré quinze ans. Malgré les difficiles enjeux politiques, la liberté d'enseignement prime sur les autres valeurs dans le pays. « *L'enseignement est libre tant qu'il ne trouble pas l'ordre public, n'enfreint pas la morale et ne lèse pas la dignité des religions et des sectes. Il ne sera porté aucune atteinte au droit des communautés [sous-entendu les communautés religieuses] d'avoir leurs écoles, sous réserve des prescriptions générales sur l'instruction publique édictées par l'État* » (La constitution Libanaise, article 10, cité par Haddad, 1998). C'est ainsi que le secteur privé confessionnel s'est développé.

La multiplicité des secteurs de l'éducation est l'une des caractéristiques du système éducatif libanais, qui comporte trois types d'écoles : le public, le privé subventionné et le privé payant. En 2015-2016[2], la répartition de l'ensemble des écoles au Liban était comme suit : le privé payant constituait 40.5%, contre 44.2% pour le public, 13% pour le privé subventionné de l'Etat et 2.3% pour l'UNRWA[3]. 52.6% des élèves se dirigent vers le privé payant, 13.7% vers le subventionné de l'Etat, 30.3% vers le public et les 3.4% restant sont accueillis par l'UNRWA. Comme le montrent ces chiffres, les familles donnent majoritairement leur confiance aux écoles privées. Selon que l'école est francophone ou anglophone, privée ou publique, le français ou l'anglais sont enseignés dès l'âge de 3 ans, âge de la scolarisation des élèves. Parfois, cette exigence met l'élève en difficulté quand il a du mal à mener de front l'étude simultanée de plus d'une langue.

2Les bulletins statistiques du CRDP (2015-2016).

3L'Office de secours et de travaux des Nations Unies pour les réfugiés de Palestine dans le Proche-Orient.

Dans les écoles publiques, le système éducatif libanais affiche beaucoup d'inégalité en termes de qualité et de normes du rendement scolaire. Comme dans la plupart des pays du monde, la réalité du terrain pose problème et de nombreux enfants à besoins éducatifs particuliers (BEP) sont exclus des écoles ordinaires (Akiki et Frangieh, 2017).

A l'instar d'autres pays européens et nord-américains, le Liban est entré depuis 17 ans dans l'aire de la scolarisation des élèves handicapés avec la loi 220/2000, qui pose les principes et le droit quant à la participation des personnes à besoins particuliers dans la société. Le droit donne donc à l'école les prérogatives d'un espace social et éducatif commun pour tous les élèves de la société. L'article 59 stipule que chaque personne handicapée a le droit à l'éducation, et garantit l'égalité des chances en matière d'éducation à toutes les personnes handicapées, enfants et adultes, dans toutes les institutions d'éducation, dans les classes régulières ou spécifiques. Toutefois, la promulgation d'une loi ne suffit pas, encore faut-il qu'elle soit appliquée. En réalité, en raison de l'absence de cadre réglementaire et de la faiblesse des ressources des écoles, nombreuses sont celles, publiques ou privées, qui n'inscrivent pas les élèves à BEP, et nombreux sont les enfants qui ne peuvent y accéder faute de places disponibles, au vu des locaux insalubres, ou de curricula d'apprentissage/ méthodes pédagogiques ne correspondant pas à leurs besoins. Mais d'autres écoles, notamment dans le secteur privé, essaient de tout mettre en œuvre pour accueillir cette population dans leur établissement.

A cette situation déjà délicate, vient s'ajouter la crise syrienne, qui en 2017 amorce sa sixième année, et qui a déjà eu un impact significatif sur le Liban. Au-delà des problèmes économiques, sociaux et sanitaires que pose l'arrivée des réfugiés, le problème de l'éducation prend également une dimension colossale. Parmi les réfugiés, on compte environ 480000 enfants dont 239000 en âge d'être scolarisés (Ministry of Education and Higher Education, 2016).

Ainsi, le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur a mis en place un système d'accueil de double journée avec des cours le matin dans des classes régulières (pour les élèves libanais et syriens, avec priorité pour les libanais) où sept heures de cours sont données, et des cours l'après-midi réservés uniquement aux enfants syriens

(Grappe, Compain et Salamé, 2015) répartis sur quatre heures. Ce système a nettement élargi l'accès aux services de l'éducation. En effet, sur un total[4] de 257021 élèves scolarisés dans les établissements scolaires publics dans les cours du matin, un tiers sont des élèves syriens, sans oublier les 112896 qui suivent leur scolarité dans 314 établissements scolaires publics l'après-midi. Au total, ce sont 369917 élèves syriens qui sont scolarisés dans les classes primaires contre 192475 élèves libanais. Le taux des élèves syriens est considérable par rapport au nombre des élèves libanais scolarisés dans le secteur public.

Suite à ces situations difficiles, il apparait que pouvoir se hisser aux normes attendues dans les écoles au Liban n'est pas possible pour tous. Seuls les élèves les plus aptes à s'adapter aux exigences requises, en termes d'apprentissage ou de comportement, bénéficient d'un accueil pérenne à l'école ordinaire, surtout quand les textes législatifs autorisent cette mise à l'écart (Garel, 2010).

Etat de l'art

La diversité dans les écoles inclusives

La réalité sociale, culturelle et économique dans les écoles au Liban contribue à la croissance du phénomène de la diversité. Celle-ci est socialement définie comme ingrédient clé d'une culture d'échange et devient un élément positif dans la construction de toute communauté d'apprentissage » (Prud'homme, Vienneau, Ramel et Rousseau, 2011, p.12). Apprendre à vivre et travailler ensemble au-delà de toutes les diversités est « le leitmotiv d'une école inclusive, au croisement de la pédagogie interculturelle, de la pédagogie antiraciste, de l'éducation à la citoyenneté et des droits et devoirs de l'enfant » (Ouellet, 2002 ; Kanouté et Lafortune, 2011, cité par Manço et Gouverneur 2015, p.84). Cette diversité devrait guider le nécessaire « changement de paradigme » que nécessite l'éducation pour l'inclusion (UNESCO, 2008, p.9, cité par Garel, 2010). L'inclusion doit viser à transformer les systèmes éducatifs et améliorer la qualité de l'enseignement « à tous

4Ces chiffres sont récupérés du bureau RACE (Reaching All Children with Education) au ministère de l'Education et de l'Enseignement supérieur au Liban.

les niveaux et dans tous les environnements, de manière à s'adapter à la diversité des apprenants et promouvoir la réussite scolaire » (Matsuura, 2008, p.2). Cette qualité profite tant aux élèves à besoins spécifiques qu'à ceux sans difficulté (Tremblay, 2012). L'idée est d'instaurer une école qui accueille et prend en compte les différences, qui vise l'amélioration des pratiques pour tous, qui initie des ajustements structurels, organisationnels et pédagogiques et qui est amenée à trouver des solutions pour scolariser tous les enfants. Il s'agit d'une école inclusive qui « souhaite rendre possible, pour tous les élèves et quels que soient leurs besoins, une scolarité optimale en milieu ordinaire » (Thomazet, Mérini et Gaime, 2014, p.70).

L'école inclusive réclame donc un travail de fond par des acteurs (praticiens, décideurs et chercheurs) socialement engagés vers la réussite scolaire de tous les élèves. L'accueil et la valorisation de la diversité à l'école impactent les rôles et responsabilités des différents acteurs impliqués (Prud'homme, Ramel et Vienneau, 2011). En ce sens, la diversité dans nos sociétés semble nécessiter des changements profonds dans nos façons de concevoir, de faire l'école et d'animer la formation initiale à l'enseignement (Prud'homme et al., 2011). La valorisation de la diversité en éducation propose un regard ambitieux sur l'école, sur la formation à l'enseignement et sur la société. Certes, les défis sont de taille pour l'enseignant. Celui-ci doit d'abord accroître son respect de la diversité et de plus, développer une meilleure connaissance de soi (Ducette et al., 1996; Humphrey et al., 2006, cités par Prud'homme et al., 2011) tout en développant une plus grande expertise pédagogique témoignant de la souplesse et la flexibilité que réclame la diversité (Lunt et Norwich, 2009; Elhoweris et Alsheikh, 2006; AEFNB, 2005; Shaughnessy, 2004, cités par Prud'homme et al., 2011). Dans cette optique, la formation à l'inclusion soutient l'enseignant pour qu'il prenne en compte les besoins particuliers d'une minorité d'élèves dits « d'adaptation scolaire » (Duschesne, 2014).

Malgré des conclusions datant de plus de trente ans sur la nécessité d'apporter des changements majeurs en éducation pour répondre aux enjeux de la diversité des élèves, « la nécessité de former les enseignants de manière à ce qu'ils travaillent sur leur vision implicite de l'école et de l'enseignement afin d'être en mesure d'apprécier le potentiel d'enrichissement que représente la diversité » (Humphrey et al., 2006, p.317, cités par Prud'homme et al., 2011) est souvent vue

comme primordiale. « La formation des enseignants est donc de première importance pour la qualité de prise en charge de tous les élèves » (Blanc, 2011, p.21).

La formation des enseignants, un élément clé pour gérer la diversité dans une école pour tous

La préparation des intervenants est une démarche importante dans la réalisation d'un projet d'école inclusive. Plusieurs chercheurs (Goupil et Boutin, 1983 ; Doré, Wagner, Brunet et Bélanger, 1998, cité par Frangieh, 2014) mentionnent que la formation adéquate du personnel et la préparation des agents sont des facteurs de réussite de l'intégration scolaire en classe ordinaire. Certains écrits scientifiques (Laplante et Godin, 1983 ; Lavallée, 1986, cité par Frangieh, 2014) ont identifié plusieurs conditions favorisant l'inclusion. Toutefois, celle qui apparait de base et pour laquelle les universitaires peuvent avoir un rôle à jouer, concerne la préparation des principaux intervenants, à savoir les enseignants des classes ordinaires (Beaupré et Poulin, 1997).

L'attitude des enseignants a un impact significatif sur les apprentissages et la réussite scolaire des élèves (Viau, 1994). Elle peut jouer un rôle primordial dans la réussite ou non de son implantation (Rousseau et Bélanger, 2004). Selon Collicot (1992, cité par Rousseau et Bélanger, 2004), l'enseignant a un rôle au plan de l'intégration sociale de l'élève dans la classe. En effet, il met en place des occasions d'apprentissage pour ses élèves. Il a un rôle d'adaptateur de ses interventions. Il a la responsabilité d'ajuster les activités pour que le jeune ait sa place, même partielle (O'Donoghue et Chalmers, 2000, cité par Rousseau et Bélanger, 2004). Il a la charge d'individualiser les exigences, d'échafauder les apprentissages de chaque jeune (Vakil, Freeman et Swim, 2003, cité par Rousseau et Bélanger, 2004). Il s'approprie les principes de l'enseignement et du matériel (Germain et Céré, 1999, cité par Rousseau et Bélanger, 2004) à partir d'une solide connaissance de l'élève et des objectifs essentiels à atteindre pour maitriser des conduites semblables à celles des autres élèves de son âge. Il s'approprie également les principes de l'ergonomie cognitive, qui postulent que c'est la tâche qui s'adapte à l'élève et non l'inverse (Rousseau et Bélanger, 2004). L'inclusion scolaire requiert que les enseignants développent différentes stratégies d'enseignement. Ces stratégies doivent toutefois être maitrisées pour être efficaces, et la

formation joue ici un rôle essentiel. Elle permet aux enseignants d'utiliser des pratiques probantes, et de ce fait, les adaptations requises par l'inclusion bénéficient à l'ensemble des élèves (Tremblay, 2012).

Dès lors, c'est bien la formation continue qui permettra le mieux cette adaptation des enseignants à la diversité des publics scolaires (Blanc, 2011). Elle est le lieu par excellence pour se préparer à cette « situation de mutations, qui engage des changements profonds et qui nécessite non pas de petits arrangements, mais de véritables conversions intérieures » (Giust-Desprairies, 2002, p.3, cité par Prud'homme et al. 2011). Pour favoriser la scolarisation des élèves à BEP, on s'accorde, en général, sur la nécessité d'une formation qui part des difficultés des enseignants, pour les rendre plus compétents à faire face à la diversité et aux besoins particuliers des élèves dans leur classe hétérogène (Plaisance, Belmont, Verillon et Schneider, 2007) et qui tient compte de leurs préoccupations et de leurs besoins (Doudin et Lafortune, 2006). Ce qui favorise la création des conditions favorables à la réussite de tous dans la classe (Frangieh et Gavens, 2015). Au-delà d'un « idéal » d'une école inclusive, l'objectif de notre recherche est d'identifier les difficultés recueillies par les enseignants au regard des élèves BEP en contexte d'école inclusive.

Méthodologie

Une recherche permettant d'identifier les difficultés des enseignants dans un contexte d'école inclusive

Former les enseignants au XXIème siècle, demande de mieux comprendre leur activité et les dispositifs dans lesquels ils œuvrent (Ria, 2014, cité par Serres et Moussay, 2014). Une revue de la littérature scientifique du domaine fait apparaitre une utilisation accrue de la vidéoformation depuis une dizaine d'années. La formation des enseignants à partir du visionnage de vidéos semble désormais usuelle et partagée dans la plupart des pays (Lefestein et Snell, 2011 ; Santagata, 2009, cité par Serres et Moussay, 2014).

Dans le cadre de cette recherche, nous avons étudié l'activité (Clot, 2006) des enseignants par une méthodologie d'auto-confrontation en nous appuyant sur des vidéos prises en situation réelle de travail

(travail en classe), suivies d'entretiens dits d'auto-confrontations simples, d'allo-confrontations et d'auto-confrontations croisées. Cette démarche vise à identifier les difficultés recueillies par les enseignants au regard des élèves BEP en contexte d'école inclusive, dont nous montrerons qu'elles se formalisent en dilemmes (Ria, Saury, Seve et Durand, 2001).

Sujet

Cette recherche, menée auprès de onze établissements scolaires appartenant au secteur public, a ainsi rassemblé une vingtaine d'enseignants ainsi que les onze directeurs des établissements. Nous avons rencontré vingt enseignants accueillant dans leur classe un ou plusieurs élèves BEP, suivi(s) par le Centre de l'Éducation Spécialisée et des Services de Remédiation (CESSR)[5].

Procédure

Les données ont été recueillies entre septembre 2015 et octobre 2016 et elles font l'objet de six étapes :

1ère et 2ème étape :

Les deux premières sont fondées sur la présentation de notre projet et sur la définition de notre conception de l'école inclusive. La première étape est appliquée auprès des onze directeurs des établissements scolaires, et la deuxième auprès des vingt enseignants qui ont accepté de participer à notre recherche, et surtout d'être filmés. Nous avons ainsi fait le choix d'utiliser une méthodologie peu usitée au Liban.

3ème étape

Quatre séances classes ont été filmées auprès de quatre enseignants chevronnés[6] confrontés aux besoins particuliers de leurs élèves. Cette démarche présente l'avantage d'apprécier avec plus d'acuité les réalités du terrain et de donner aux personnes concernées la possibilité d'analyser leur vécu.

5Le CESSR est un centre qui est rattaché au Centre de Recherche et de Développement Pédagogique au Liban, il propose des procédures d'aide et de soutien visant la prévention, l'établissement de diagnostic, etc.

6A considérer comme chevronnés dans le cadre de cette recherche les enseignants qui ont plus de cinq années d'expérience.

4ème étape :

Suite à chaque séance filmée, un entretien d'auto-confrontation simple a été réalisé auprès des enseignants filmés. Cette étape consiste à les confronter à une vidéo de leur propre travail, ce qui leur permet d'expliquer leurs actions. C'est un retour individuel et personnel sur l'activité réelle. Cette méthode rend compte de l' « expérimentation cognitive consciente » des sujets, et fait que des processus inconscients deviennent par la suite conscients après visionnement de la vidéo (Falzon et Mollo, 2004).

5ème étape :

Elle consiste à utiliser les séances filmées comme déclencheurs d'entretiens sur l'activité des enseignants non filmés, dans l'objectif de les faire parler de leur métier à partir des pratiques d'autres collègues, et de les comparer avec leurs propres actions. 16 entretiens d'allo-confrontation ont été mis en place.

6ème étape :

Elle réside en un partage collectif des observations fondé sur le visionnage des points retenus comme centraux par les individus observés. Les problématiques se dégagent du versant personnel pour se déplacer vers des constructions professionnelles et vers la mise en œuvre de situations d'apprentissage, ce qui favorise le développement des échanges (Amigues, Faita et Saujat, 2004). Trois auto-confrontations croisées ont été organisées auprès de 16 enseignants répartis dans trois groupes.

Traitement des données

En référence à Bardin (1991), trois phases ont été effectuées pour traiter les données de cette recherche :

1- La thématisation : Suite aux auto-confrontations simples, aux allo-confrontations et aux auto-confrontations croisées, nous avons procédé au décodage des réponses données par les enseignants. Un tableau a été élaboré contenant tous les verbatim en lien avec la thématique de l'école inclusive.

2- L'organisation : Ces répliques sont rangées et regroupées sous des thématiques.

3- La sélection : Pour avancer dans notre réflexion, nous avons choisi trois thématiques en lien avec les difficultés recueillies par les enseignants au regard des élèves BEP en contexte d'école inclusive, et nous les avons formalisées en dilemme.

Résultats et analyse

Les dilemmes du métier de l'enseignant au Liban dans une classe intégrative[7]

Suite à la méthodologie appliquée, nous avons identifié trois thématiques saillantes recueillies par les enseignants dans leurs interventions auprès des BEP. Les résultats sont présentés ci-après sous la forme d'une analyse appuyée par des extraits de verbatim[8] du groupe des enseignants filmés. L'analyse des résultats obtenus autour des trois thématiques permet d'identifier trois dilemmes (Thomazet et al., 2014).

1- Le parallèle posé par les enseignants entre le diagnostic médical et leur propre rôle

La classification du monde médical s'est imposée pour désigner les élèves handicapés et a été transmise dans le secteur de l'enseignement dans plusieurs pays (Thomazet, 2012). Les enseignants libanais ciblés par notre recherche ne dérogent pas à ce constat. Ils sont convaincus que l'élaboration du diagnostic pour tous les élèves BEP contribuera à résoudre ses besoins. L'expertise médicale peut faire croire aux enseignants que les difficultés de l'élève sont dues à une pathologie à traiter : *« nous aurions besoin de spécialistes qui puissent diagnostiquer et résoudre les problèmes de ces enfants ».* La compétence du monde médical amène parfois l'enseignant à se déresponsabiliser du processus d'aide.

7 En nous basant sur la définition de l'école inclusive donnée par Thomazet et al., 2014, il s'agit plutôt des classes intégratives dans les écoles en question et non pas inclusives.

8Les parties entre guillemets et en italique sont extraites des verbatim de nos enregistrements effectués auprès des enseignants qui ont contribué à la mise en place de cette recherche, elles sont traduites de l'arabe.

Ce raisonnement, séduisant mais spécieux, exclut donc de fait le rôle essentiel que doit jouer l'enseignant.

Pour les enseignants interviewés le suivi doit être mis en œuvre dans une dynamique collective, spécialisée, *« la direction se trouve dans le devoir de recruter un spécialiste qui propose des solutions et des moyens qu'on serait capables d'utiliser avec les enfants pour qu'ils puissent évoluer »*, *« il faudrait qu'il y ait un spécialiste qui aborde l'origine du problème »*.

Pour autant, les enseignants sont en devoir d'enseigner à ces élèves *« on est obligé d'accueillir tous les élèves dans notre classe »*, en conséquence, les éléments présentés ci-dessus font apparaître un véritable dilemme du métier de l'enseignant dans l'intervention auprès des BEP dans une classe ordinaire. Ce dilemme résulte du choix à faire : « c'est à moi enseignant d'intervenir auprès des BEP à l'école » ou « c'est au spécialiste de le faire ». Chaque acteur est « contextualisé » dans son histoire et ses pratiques (Thomazet et Mérini, 2014). En d'autres termes, les enseignants se demandent s'ils doivent intervenir auprès des BEP, ou demander l'aide des spécialistes pour le faire. Les deux cas sont jugés positivement, d'où la complexité à trancher et à se positionner.

1. La méconnaissance des enseignants dans le domaine des BEP

Les enseignants ne sont guère préparés à gérer la différence ou la diversité comme l'implique le principe de l'école inclusive (Frangieh et Weisser, 2013) : *« on s'investit au maximum mais, en vain »*, *« je fais tout ce que je peux et je répète pour que les élèves aboutissent quelque part. Or, ils présentent une impuissance phénoménale »*. Ils sont préoccupés par l'excellence de leurs élèves. Celui qui n'arrive pas à suivre le rythme imposé par l'enseignant n'a pas sa place en classe : *« il y a des fois où l'on explique des choses élémentaires que tout le monde comprend. Cette fille me dit : « je ne comprends pas ». Je réexplique en changeant de stratégie ; elle ne comprend toujours pas »*, *« le pire est qu'on ne trouve nul résultat avec ces enfants »*. La diversité dans la classe et l'importance des « manques » de certains élèves mettent l'enseignant dans une situation handicapante. L'élève est réduit à ses lacunes, à l'inverse du principe de l'école inclusive qui reconnaît la diversité des élèves.

Des inquiétudes ont été soulignées par les enseignants libanais interrogés : *« on gaspille le temps des enfants « normaux », qui n'ont pas de*

problèmes à cause du décalage de niveau entre les deux ensembles », « les élèves qui sont faibles causent le retard à tous les autres en classe », « je ne pourrai pas arrêter le cours ou ralentir le rythme de travail de la classe et reprendre sitôt que l'enfant qui présente des difficultés d'apprentissage finit la tâche qui lui est demandée ». Prendre plus de temps pour un enfant pose un problème de rythme de classe, et est vécu comme potentiellement injuste car s'opposant aux besoins des autres élèves. La centration sur le savoir est très présente, néanmoins ils restent sensibles aux difficultés des élèves : *« je les traite avec égalité », « je ne suis pas sûre que ces élèves puissent atteindre le résultat visé ».* L'enseignant démuni devant les besoins des élèves démissionne : *« en fin de compte, comprenne celui capable de comprendre ».*

Cette réflexion soulève donc un deuxième dilemme du métier des enseignants : « travailler avec les BEP et ralentir le rythme de la classe » ou « travailler avec les élèves qui suivent le rythme normal ». Les enseignants sont tiraillés car ils estiment qu'en termes de rythmes scolaires, le progrès des uns nuira à celui des autres. Cette conception dilémique les oblige à choisir des « gagnants » et des « perdants ».

2. Le manque d'outils pédagogiques dans les classes et l'utilité d'adapter le curriculum

Les enseignants soulignent le besoin de matériel de soutien et d'un apport constant de ressources : *« les écoles sont démunies de matériel répondant aux besoins particuliers de ces enfants ». « C'est nous, enseignant/es, qui sommes chargés d'assurer le matériel requis, par nos propres moyens et à notre propre compte car l'établissement scolaire n'intervient pas pour subvenir aux manques ».* Ces verbatim indiquent que l'enseignant se conçoit comme un recours isolé face au manque de moyens offerts par l'institution. Les enseignants accordent de l'importance au matériel pédagogique qui constitue un élément de base dans leur capacité à intervenir auprès des BEP.

Ils méconnaissent la pédagogie qu'ils peuvent mettre en œuvre et les outils adaptés pour intervenir auprès des BEP : *« il n'est nullement tenu compte dans les écoles, toutes les écoles, de la présence d'enfants ayant des difficultés d'apprentissage. Or, dans les établissements scolaires, le matériel et les outils pédagogiques font défaut ».*

L'inégalité de moyens entre l'école publique et privée est également soulignée par les enseignants *« nous travaillons dans des écoles officielles, non dans des établissements privés »*. Dans ce contexte, le secteur public paraît être démuni. L'infrastructure matérielle, ainsi que les contenus et les processus constitutifs de l'école, doivent être plus inclusifs de telle sorte que tous les enfants puissent être pleinement intégrés dans le système éducatif et tirer profit des programmes offerts.

L'enseignant se sent responsable de l'échec de l'élève, il essaie de trouver des arguments pour se déculpabiliser : *« il faut qu'il y ait un programme particulier pour eux, qui respecte leurs niveaux. En effet, on repère un décalage énorme entre ce que le programme leur demande et ce qu'ils sont capables d'assimiler effectivement »*. Les enseignants se retrouvent assujettis au programme imposé : *« le programme est trop surchargé pour eux. Il faudrait que les dossiers soient moins denses »*, *« la priorité est accordée à l'achèvement du programme plutôt qu'au rythme de l'enfant ou à son droit à l'assimilation »*. Ils sont tiraillés entre le fait de suivre le programme pour le terminer ou de suivre le rythme de l'élève afin que les objectifs soient acquis et que le savoir soit accessible à tous. *« Le souci de tous les enseignants est la nécessité de boucler le programme. Ceci ne nous semble pas toujours convaincant »*. Cette réflexion des enseignants concerne le plus souvent les élèves présentant des besoins éducatifs particuliers. Ils ignorent que les adaptations de curriculum qui sont proposées peuvent servir à tous les élèves de la classe ordinaire.

Les données exposées ci-dessus ont donc fait surgir un troisième dilemme du métier d'enseignant quant à la mise en œuvre d'une école inclusive : « suivre le programme formel » ou « suivre un programme adapté ».

Discussion

Analyse du premier dilemme : « C'est à moi enseignant d'intervenir auprès des BEP à l'école » ou « c'est au spécialiste de le faire »

Les enseignants ont une conception des BEP qui relève d'un étiquetage, il semble important de souligner que l'étiquette ne dit rien

sur la façon dont l'enseignant doit intervenir auprès des élèves en question (Thomazet, 2012). Au-delà des effets négatifs en termes de stigmatisation (Goffman, 1975), le risque est de voir les élèves BEP qualifiés par leur étiquette. Une telle fixation sur le déficit freine le désir éducatif et alimente la stigmatisation de l'élève et sa désocialisation. Ces critères n'ont, à priori, aucune pertinence pour l'enseignement (Bélanger, 2000).

Chercher à connaître l'origine d'une difficulté pédagogique dans un diagnostic médicalisé n'est pas toujours efficace. Malgré l'inefficacité du diagnostic dans les interventions d'ordre pédagogique, plusieurs écoles autres que libanaises telles que les écoles québécoises ou françaises ont recours à des dispositifs de rééducation et de traitement de type clinique, ne faisant pas le choix d'un traitement social des difficultés (Thomazet, 2008). Si l'étiquette ne nous informe que très peu sur les besoins des élèves handicapés, il arrive, par contre, que des élèves présentant des besoins similaires relèvent de diagnostics différents (Thomazet, 2012). Les dispositifs d'aide mis en place pour les élèves dyslexiques, par exemple, peuvent être utiles à d'autres élèves dont les difficultés en lecture sont à l'origine d'une déficience intellectuelle ou des difficultés extrinsèques. L'école inclusive exige de raisonner en termes de besoins éducatifs particuliers (*ibid*.), au sens donné par le Warnock report (1978). Cela suppose de penser la différence à l'école en termes de réponse aux difficultés scolaires et non sur la base de l'origine des difficultés.

Analyse du deuxième dilemme : « Travailler avec les BEP et ralentir le rythme de la classe » ou « travailler avec les élèves qui suivent le rythme normal »

L'objectif est de développer « une école inclusive [qui] accueille tout le monde sans distinctions » (Armstrong et Barton, 2003, p.95). Notons l'étude menée par Staub et Peck (1995, citée par Vienneau, 2004) qui pose la question de savoir si l'inclusion ralentit le rythme des apprentissages scolaires des élèves de la classe ordinaire. Les résultats de cette recherche et de celle de Peltier (1997, citée par Vienneau, 2004) sont sans équivoque : l'inclusion scolaire ne nuit en rien aux élèves de la classe ordinaire. L'éducation inclusive n'implique pas de régression au niveau des apprentissages. Les deux convergent comme le souligne la « Déclaration de Salamanque » (UNESCO, 1994).

Le progrès de l'élève ne dépend pas exclusivement de ses caractéristiques personnelles, mais du type d'offres et de soutien qu'il reçoit. Ainsi, les difficultés scolaires ne sont pas attribuées principalement à l'individu mais à l'école et au système éducatif qui sont censés proposer un parcours équitable pour la diversité des élèves. Sinon, cela contribue à la marginalisation ou à la mise à l'écart des élèves « autrement capables » (Plaisance, 2009). Dans cette perspective, l'école inclusive vise l'universalité de l'aide. Elle ne signifie pas que tous sont en même temps au même point mais qu'il est nécessaire d'envisager des dispositifs souples de soutien et des pôles de ressources flexibles (*ibid*.).

L'accent doit être mis sur la création d'un environnement d'apprentissage optimal afin que tous les enfants réalisent la plénitude de leur potentiel. Pour cela, il est indispensable d'instaurer des méthodes d'enseignement et concevoir des matériels pédagogiques appropriés (UNESCO, 2009).

Analyse du troisième dilemme : « Suivre le programme formel » ou « suivre un programme adapté »

Dans une perspective inclusive, on considère que c'est prioritairement à l'école de s'adapter pour prendre en compte la diversité des élèves, c'est-à-dire de s'engager dans une évolution des pratiques d'accueil et d'enseignement, pour permettre à tous les élèves d'apprendre (Plaisance et al., 2007). « Le curriculum et la pédagogie doivent prendre en compte la diversité » (Armstrong et Barton, 2003, p.95).

Des programmes d'études, des manuels et des matériels pédagogiques accessibles et souples peuvent être la clé de l'école pour tous, même si les élèves sont différents. Il importe par conséquent que le programme soit souple et incite les enseignants à chercher des solutions correspondant aux besoins, capacités et styles d'apprentissage de chaque élève. Le concept d'éducation inclusive remet en question la façon dont l'école traditionnelle organise et aménage l'enseignement (UNESCO, 2009).

Cependant, le souci des enseignants de « bien faire » et d'intervenir avec efficacité en faveur de ces élèves s'accompagne souvent de préoccupations professionnelles sources d'inconfort, de doute et de

remise en cause de leur conception idéale du métier (Serres et Moussay, 2014).

Conclusion

Comment surmonter tous ces défis dans un pays où la diversité domine

Le système éducatif libanais jusqu'à nos jours a favorisé la séparation dans les écoles et entre elles. En donnant la permission à chaque communauté d'avoir ses propres écoles, il a favorisé la création de plusieurs secteurs éducatifs concurrents qui ont creusé les inégalités dans la qualité de l'offre pédagogique et l'accueil des élèves. Notre recherche montre que la réponse à cette diversité dans les écoles ne relève pas de la seule responsabilité des enseignants mais nécessite l'intervention des professionnels du médico-social. Cela demande la création d'un espace d'inter-métier où tous les professionnels sont appelés à œuvrer ensemble et à rassembler leurs compétences pour faire face à la diversité.

Notre recherche nous a également permis de faire ressortir l'importance de la formation des enseignants dans la gestion de la diversité dans leur classe. L'école nécessite une mise en commun des expertises et des ressources. La principale innovation concerne la réalisation d'un modèle de formation, prenant appui sur une méthodologie d'auto-confrontation. L'idée est d'appréhender la formation à partir de l'école, dans sa réalité. Ce plan de formation part de la classe pour s'étendre aux collaborations aussi bien à l'école qu'à l'extérieur. Le partenariat est un élément incontournable pour la mise en œuvre de l'école inclusive.

Il nous semble éminent de prendre en compte tous ces défis dans la recherche des solutions. Offrir une éducation de qualité pour tous est une tâche qui est loin d'être achevée au Liban. Il est important que le système éducatif libanais réponde aux principes de l'école inclusive afin de favoriser une éducation digne pour tous les élèves quels que soient leur religion, leur appartenance politique et leur niveau socio-culturel. Cela nécessite l'élaboration de prescriptions claires

applicables et la mise en place de stratégies novatrices visant à scolariser tous les enfants dans les deux secteurs au Liban : public et privé.

Références bibliographiques

AKIKI, J., & FRANGIEH, B. (2017). *Accompagnants scolaires et école inclusive. Cas du Liban.* Mauritius : Editions Universitaires Européennes.

AMIGUES, R., FAÏTA, D., & SAUJAT, F. (2004). « L'autoconfrontation croisée » : une

méthode pour analyser l'activité enseignante et susciter le développement de l'expérience professionnelle. *Bulletin de psychologie*, 469, 41-44.

ARMSTRONG, F., & BARTON, L. (2003). Besoins éducatifs particuliers et "inclusive education", In Belmont, B., & Vérillon, A. *Diversité et handicap à l'école : quelles pratiques éducatives pour tous ?* (pp. 85-99) Paris : INRP-CTNERHI.

BARDIN, L., (1991). *L'analyse de contenu*, Paris : PUF.

BEAUPRE, P., & POULIN, J-R. (1997). Plaidoyer pour garantir une formation en intégration scolaire aux enseignantes et aux enseignants. *Revue Francophone de la Déficience Intellectuelle*, 8 (2), 179-183.

BÉLANGER, S. (2000). Inclusion of « pupils-who-need-extra-help »: social transactions in the accessibility of resource and mainstream classrooms. *International Journal of inclusive education*, *4* (3), 231-252.

BLANC, P. (2011). La scolarisation des enfants handicapés. Paris: Rapport au président de la république.

CLOT, Y. (2006). Clinique du travail et clinique de l'activité. *Nouvelle revue de psychosociologie*, (1), 165-177.

CRDP (2017). Les bulletins statistiques du CRDP 2015-2016

DOUDIN, P.A, & LAFORTUNE, L. (2006). *Intervenir auprès d'élèves ayant des besoins particuliers*. Québec : PUQ.

FALZON, P., & MOLLO, V. (2004). Auto- and allo-confrontation as tools for reflective activities. *Applied ergonomics*, 35, 531-540

FRANGIEH, B., & WEISSER, M. (2013). Former les enseignants à la pratique de l'inclusion scolaire. *Recherche & formation*, (73), 9-20.

FRANGIEH, B. (2014). *Les effets de la formation des enseignants dans l'inclusion scolaire des élèves présentant une déficience intellectuelle*. Mauritius : Editions Universitaires Européennes.

FRANGIEH, B., & GAVENS, N. (2015). Les représentations conceptuelles de l'estime de soi et de la motivation chez les enseignants spécialisés. *Recherches en Education*, (23), 132-143.

GAREL, J. P. (2010). De l'intégration scolaire à l'éducation inclusive : d'une normalisation à l'autre. *Journal des anthropologues*, 122-123, 143-165.

GOFFMAN, E. (1975). *Stigmates – Les usages sociaux des handicaps*. Paris : Minuit.

GRAPPE, I., Compain, D., & Salamé, F. (2015). L'intégration des élèves syriens dans les écoles libanaises : trois témoignages. *Confluences Méditerranée*, 1(92), 157-170.

HADDAD, K. (1998). Liban : quels défis pour l'école ? *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 17, 69-77. doi: 10.4000/ries.2950

MANÇO, A., & GOUVERNEUR, C. (2015). Agir pour une école inclusive en contexte de diversité : interventions dans deux athénées De la discrimination à l'inclusion en milieu scolaire (104 ed., pp. p. 83-104).

MATSUURA, K. (2008). Avant-propos. In Acedo, C. (dir.), *Éducation pour l'inclusion. Perspectives*, 145, 1-4.

MINISTRY OF EDUCATION AND HIGHER EDUCATION. 2016. *Reaching All Children with Education: RACE II (2017-2021).*

PRUD'HOMME, L., VIENNEAU, R., RAMEL, S., & ROUSSEAU, N. (2011). La légitimité de la diversité en éducation : réflexion sur l'inclusion. *Éducation et francophonie*, 39(2), 6-22.

PLAISANCE, É., BELMONT, B., VERILLON, A., & SCHNEIDER, C. (2007). Intégration ou inclusion ? Éléments pour contribuer au débat. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation,* (37), 159-164.

PLAISANCE, E. (2009). *Autrement capables. Ecole, emploi, société : pour l'inclusion des handicapés.* Paris : Autrement.

RIA, L., SAURY, J. SEVE, C., & DURAND, M. (2001). Les dilemmes des enseignants débutants : études lors des premières expériences de classe en éducation physique = Dilemmas of

begining teachers : studies of the firt experiences in class of physical. *Education. Science et motricité*, *42*, 47-58.

ROUSSEAU, N., & BELANGER, S. (2004). *La pédagogie de l'inclusion scolaire*. Québec: PUQ.

SERRES, G., & MOUSSAY, S. (2014). Activités des formateurs d'enseignants : quelles fonctions pour quels objectifs ? *Chaire UNESCO "Former les enseignants au XXIe siècle"*, Juin 2014, France : Lyon.

THOMAZET, S. (2008). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive ! *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 123-139.

THOMAZET, S. (2012). Du handicap aux besoins éducatifs particuliers. *Le français aujourd'hui*, 2(77), 11-17.

THOMAZET, S., & MERINI, C. (2014). Le travail collectif, outil d'une école inclusive ? *Questions Vives*, (21). http://questionsvives.revues.org/1509 doi:10.4000/questionsvives.1509

THOMAZET, S., MERINI, C. & GAIME, E. (2014). Travailler ensemble au service de tous les élèves. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (65), 69-80.

TREMBLAY, P. (2012). *Inclusion scolaire. Dispositifs et pratiques pédagogiques*. Bruxelles : De Boeck.

UNESCO. (1994). *Déclaration de Salamanque sur les principes, les politiques et les pratiques en matière d'éducation et de besoins éducatifs spéciaux*. Espagne : Salamanque.

UNESCO. (2009). *Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation*. France : Paris.

VIAU, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Québec : ERPI

VIENNEAU, R. (2004). Impact de l'inclusion scolaire sur l'apprentissage et sur le développement social. In Rousseau, N., & Bélanger, S. (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (pp. 125-149). Québec : Presses de l'Université du Québec.

WARNOCK REPORT (1978). *Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. Warnock report: special educational needs. London: HMSO.