



More Opportunities for Every Child

# L'ÉTAT DE L'ART SUR LA DÉTECTION PRÉCOCE DES DIFFICULTÉS AU JARDIN D'ENFANTS

## Un rapport d'étude de cas européenneuropeo



Maggiolini S., Molteni P., Aseda M. M., Averty M., Baquero E. T., Borowska B., Castelnovo E., Chmurzynska I., Ciprian Z., Czech Dysput A., d'Alonzo L., Del Mar Gomez M., Domagała-Zyśk E., Dudit C., Le Mouillour S., Legal J., Martynowska K., Monguzzi V., Osete Y., Potiron A., Sala R., Salas Labayen M. R., Smietanska B., Zanfroni E.

Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union



The European Commission support for the production of this publication does not constitute an endorsement of the contents which reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained there in.

PROJECT ID: 2019-1-IT01-KA202-007401

Partner



UNIVERSITÀ  
CATTOLICA  
del SACRO CUORE

THE JOHN PAUL II  
CATHOLIC  
UNIVERSITY  
OF LUBLIN

KUL



Ecole  
Notre-Dame  
de la Salette

COMILLAS  
UNIVERSIDAD PONTIFICIA

UNIVERSITY OF THE SACRAMENTS  
SALESIAN UNIVERSITY

UCO  
FACULTÉ D'ÉDUCATION  
UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

salesianos  
CARABANHEL



# L'ÉTAT DE L'ART SUR LA DÉTECTION PRÉCOCE DES DIFFICULTÉS AU JARDIN D'ENFANTS

Un rapport d'étude de cas européen

## Résumé

Cet essai est le fruit d'une réflexion sur les cours de formation potentiels destinés aux enseignants des écoles maternelles qui travaillent avec des enfants âgés de 3 à 6 ans. En particulier, les données rapportées proviennent d'une phase de la recherche-action promue dans le cadre du projet européen Erasmus+ More Opportunities for Every Child (MOEC), qui a impliqué des collègues d'Italie, de France, d'Espagne et de Pologne afin d'étudier la possibilité de construire des instruments d'observation efficaces pour détecter les difficultés des élèves du préprimaire. Les résultats du projet montrent qu'il est de plus en plus nécessaire de promouvoir une réflexion structurée sur la valeur fondamentale d'une observation efficace, qui devrait être renforcée par l'offre de formation adressée aux enseignants, et sur d'autres aspects méritant une attention particulière, tels que les stratégies éducatives pour garantir la qualité, la promotion de véritables communautés de pratique, le développement de compétences professionnelles, de plus en plus adaptées pour soutenir la croissance éducative et d'apprentissage de chaque enfant en maternelle.

**Mots clés :** Formation des enseignants - Détection précoce - Partage des bonnes pratiques - Observation - Petite enfance

**Déclaration de divulgation :** Cette publication a été réalisée avec le soutien du **programme Erasmus Plus** de l'Union européenne. Le contenu de cette publication ne peut en aucun cas être considéré comme reflétant les opinions de l'Agence nationale et de la Commission.

**Déclaration éthique :** Toutes les données collectées au cours de notre recherche ont été entreprises et traitées conformément aux solides procédures éthiques en place à l'Università Cattolica del Sacro Cuore (IT), coordinatrice du projet MOEC, conformément à la législation sur la protection des données en IT, et conformément à la loi italienne sur la confidentialité. Les noms des participants ne sont révélés dans aucun document public, et il ne sera pas possible de remonter aux données spécifiquement analysées puisqu'elles font partie d'une collecte de données génériques. Pour garantir une plus grande disposition à écouter et à prêter attention au chercheur, et pour éviter la



perte de matériel précieux pour l'étude, chaque participant devait donner son consentement à l'enregistrement des groupes de discussion en signant un formulaire dédié.



## Index

1. L'état de l'art
2. Aperçu des besoins de formation des enseignants
3. Italie
4. France
5. Espagne
6. Pologne
7. Discussion et dimensions émergentes
8. Conclusion
9. Références



## 1. Contexte de la recherche et état de l'art

La possibilité d'identifier facilement la présence de difficultés, de malaises ou de troubles du développement au cours des premières années d'âge d'un enfant, et de planifier en conséquence des offres éducatives appropriées, est sans aucun doute l'un des jalons de la pédagogie générale et des besoins spéciaux, mais c'est aussi un objectif fondamental des politiques éducatives européennes et internationales.

Il est en effet évident que cette identification, loin de formuler des diagnostics cliniques ou de fossiliser les évaluations, constitue un préalable essentiel pour planifier les activités, concevoir des stratégies d'intervention, moduler les modes relationnels et permettre ainsi d'orienter la réflexion de manière réfléchie et solide, tout en évitant le risque d'imprécisions ou d'erreurs grossières. Pour que cet objectif devienne réalisable et durable dans le temps, il est toutefois essentiel d'en promouvoir les conditions, afin que les opportunités inhérentes à la détection précoce des difficultés ne dépendent pas de facteurs internes ou externes à l'organisation elle-même (par exemple, les compétences de chaque enseignant, les ressources de l'institut, un éventuel soutien de spécialistes, une culture inclusive promue par l'école, la réceptivité du directeur, etc.), mais constituent plutôt une composante structurelle des processus éducatifs et pédagogiques à l'âge de la maternelle.

Ce dernier aspect appelle des plans de travail différents : structurer des offres éducatives spécifiques basées sur les besoins réels des enseignants, en termes d'observation, d'identification et de partage des signes précoces de difficultés de l'enfant ; définir des protocoles et des outils pédagogiques pour soutenir non seulement l'action quotidienne de l'enseignant, mais aussi une culture de la réflexion, d'une attitude visant constamment à trouver le sens de son propre travail, et comme mesure pour éviter le risque - surtout dans certains contextes éducatifs - de traduire des routines et des pratiques établies en une exécution passive et mécanique de tâches et de séquences ; promouvoir les matériels et les bonnes pratiques déjà en place, en suivant l'exemple d'autres pays européens ; développer un *habitus* professionnel et, par conséquent, des compétences stables et utilisables de manière systématique, c'est-à-dire la capacité de rapporter des données par le biais de l'analyse des données. c'est-à-dire la capacité de rapporter des données au moyen de grilles d'analyse ou d'autres matériels structurés ; mettre en œuvre des stratégies communicationnelles et relationnelles appropriées et des synergies efficaces, favorisant ainsi un environnement de travail productif et harmonieux, dans lequel l'enfant peut être observé dans une perspective commune et partagée, sans perte de temps et de ressources.

C'est dans ce cadre théorique qu'a été créé le projet européen MOEC - *More Opportunities for Every Child* - financé par la Commission européenne dans le cadre du programme KA2 Erasmus+ - *Coopération pour l'innovation et l'échange de bonnes pratiques*. Concrètement, au cours de la première année de travail, chaque pays partenaire (la France, représentée par l'Université Catholique de l'Ouest, Angers ; l'Espagne, par l'Universidad Pontificia Comillas, Madrid ; Pologne, par le Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Lublin) dirigé par l'Italie, avec l'institution leader Centro Studi e Ricerche sulla Disabilità e la Marginalità (CeDisMa) de l'Università Cattolica del Sacro Cuore, a commencé, avec chaque école maternelle impliquée, un parcours structuré visant à la fois à comprendre et à définir clairement les besoins éducatifs des enseignants, et à construire des langages et des perspectives partagés concernant la détection de toute difficulté des enfants de l'école maternelle.

L'attention, avec les implications complexes d'une telle dimension, représente le fondement épistémologique de la réflexion pédagogique mais elle est aussi, et surtout, la base des pratiques et

des processus à travers lesquels elle se décline. L'attention à l'enfance et aux potentialités infinies contenues dans ce qui a été défini comme la fleur de l'éducabilité<sup>1</sup> a toujours été un sujet d'intérêt et de recherche dans le domaine éducatif. Les raisons sont multiples et peuvent être attribuées à des questions organiques, évolutives et culturelles. On peut dire que : "*à la naissance, le petit de l'être humain, contrairement à ce qui se passe pour les autres espèces animales, se manifeste dans sa condition d'immaturité psychobiologique et d'incapacité à se prendre en charge, ce qui entraîne la nécessité d'une phase substantielle et prolongée de dépendance à l'égard des figures de soins. Cette fragilité neurocérébrale présente deux aspects opposés : celui d'opportunité, inhérent à ce qui reste à construire et à développer, et celui de vulnérabilité, typique de toute réalité en cours et aux contours indéfinis*"<sup>2</sup> .

Parallèlement à ces aspects, il est également important de considérer les facteurs sociaux sous-jacents : chaque époque a été caractérisée non seulement par une certaine perspective sur cette phase spécifique de la vie, mais aussi par la particularité des réponses et des interventions réalisées en sa faveur. Ainsi, au fil des ans, on a assisté à l'émergence, à la consolidation et même à la remise en question de modèles théoriques, de principes et d'approches qui ont orienté ce que l'on définit aujourd'hui comme des *politiques de l'enfance*.

Ce que nous vivons actuellement représente une contingence historique particulière, et à certains égards sans précédent, de nombreux éléments qui doivent être pris en compte dans l'analyse des processus visant à mettre en œuvre la qualité des services quotidiens pour l'éducation des enfants. D'une part, il devient donc fondamental de prendre en compte les profondes transformations survenues au sein de la structure sociale au cours des dernières décennies, qui ont contribué à modifier les structures familiales traditionnelles, à revoir les modèles de gestion et de soutien, mettant en évidence l'émergence non seulement de besoins et de demandes différents, mais aussi de nouvelles problématiques liées à la fragilité et aux difficultés de certains parents. D'autre part, il est tout aussi essentiel de considérer les acquis des enfants dans le domaine de la connaissance, dès leur plus jeune âge, et les étapes de développement favorisant leur croissance et leur maturation.

Bien que nous ne soyons qu'au début d'un long voyage vers une compréhension profonde de l'esprit humain, il est indéniable que les dernières décennies ont été marquées par des réalisations révolutionnaires, obligeant d'une part à repenser les paradigmes théoriques et pratiques dans le domaine de l'éducation et de la formation, et confirmant d'autre part des idées ou des intuitions en leur donnant un fondement scientifique. En particulier, depuis les années 90 - qui n'ont pas été définies par hasard comme "*la décennie du cerveau*"<sup>3</sup> - le nombre de recherches effectuées dans le domaine scientifique a considérablement augmenté, renforçant la nécessaire association entre les sciences de l'éducation et les connaissances liées aux neuro-découvertes. À cet égard, il convient de mentionner les travaux de Le Doux sur le rapport entre les états émotionnels et les structures cérébrales (*The emotional brain, fear, and the amygdala*, in *Cellular and molecular neurobiology*, 23

<sup>1</sup> Voir Grange Sergi T., Nidi e infanzia : ricerca pedagogica, educabilità e qualità , in Dozza L., Ulivieri S. (sous la direction de) L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita, Franco Angeli Milano 2016, p.95. "*L'image de la fleur, la plus belle partie d'une plante [...] semble apte à transmettre la générativité et la précieuse dignité et délicatesse intangible du principe d'éducabilité, qui exige un certain soin : un soin pédagogique, avant tout, à travers un engagement constant et attentif à préserver son universalité, expression de la direction utopique et de la logique du possible, qui régissent tout acte strictement éducatif*".

<sup>2</sup> Maggiolini S. Zanfroni E., *Innovare al nido. La proposta pedagogica di Pulcini &Co.* , Morcelliana Brescia 2019, p. 20

<sup>3</sup> Cette expression a été créée, à la fin des années 1980, par le président américain de l'époque, George H. W. Bush, pour indiquer le développement attendu des neurosciences au cours de la décennie suivante (1990 - 2000). Plus tard, le neurobiologiste britannique Steven Rose a utilisé la définition "Le siècle du cerveau" en se référant au 21<sup>st</sup> siècle.

(4-5), 2003, pp. 727-738) ; ceux de Damasio, qui a analysé le fonctionnement intellectuel à travers la compréhension de la dimension cognitive des sentiments et de la conscience (A.R. Damasio, *Alla ricerca di Spinoza. Emozioni, sentimenti e cervello*, Adelphi, Milan, 2003) ; la recherche de Siegel sur les liens entre les processus neurobiologiques et les relations interpersonnelles, avec une attention particulière à tous les aspects liés à l'approche *Mindfulness* (D.J. Siegel, *Mindfulness e cervello*, Cortina, Milan, 2009) ; celle de Cozolino, qui s'interroge sur la façon dont les relations sociales façonnent l'architecture cérébrale (L. Cozolino, *Il cervello sociale. Neuroscienze delle relazioni umane*, Cortina, Milan, 2008). Très importantes, en outre, sont les contributions bien connues de Rizzolatti et de son unité de recherche (entre autres, Fogassi, Gallese, Fadiga, Sinigaglia) qui ont conduit à l'extraordinaire découverte des neurones miroirs, ouvrant la voie à une vaste et riche série d'études (Rizzolatti, C. Sinigaglia, *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Cortina, Milan, 2006). En outre, plusieurs contributions proviennent d'autres domaines et contextes scientifiques, qui englobent les travaux du *Conseil scientifique national sur l'enfant en développement*, analysant des constructions et des dimensions importantes pour l'éducation des enfants de maternelle, comme le rôle de la résilience<sup>4</sup> et ses facteurs pertinents, en relation avec la possibilité de son enracinement dès le plus jeune âge en favorisant ces processus essentiels d'adaptation requis pour faire face aux adversités de la vie ; le rôle du jeu, libre ou structuré, en tant que moment privilégié pour apprendre à traiter et à gérer les émotions, à expérimenter des modes relationnels, à prendre des décisions, à développer des mécanismes d'autorégulation, à renforcer les capacités de résolution de problèmes et la flexibilité de la pensée. Par conséquent, même en cette période difficile et incertaine, il y a plusieurs raisons de saisir ces opportunités transformatrices, parfois même génératives, pour renforcer les ressources extraordinaires offertes par l'éducation, dès ses premiers niveaux, à chaque enfant et en particulier à ceux qui ont plus de difficultés.

## 2. Les besoins de formation des enseignants : un aperçu théorique

L'analyse des besoins éducatifs représente un sujet fondamental, surtout à une époque où l'offre professionnelle est vaste et variée, tant en présence qu'en mode mixte. Cela implique différentes variables : personnelles, institutionnelles, sociales, culturelles, dont l'imbrication contribue à former une structure très articulée et complexe. Son objectif est de contribuer à faire émerger et à exprimer les besoins réels des différents professionnels de l'école en ce qui concerne le développement de compétences utiles dans les activités quotidiennes et la définition du profil de chaque travailleur, avec une attention particulière pour les enseignants qui travaillent avec des élèves à un âge critique comme l'enfance. A cet égard, il est utile de citer Dubar (1980), qui a défini les besoins éducatifs comme un processus dialectique comprenant notamment trois moments :

<sup>4</sup> Voir Barnes, A. J., *Childhood Stress and Resilience*, in *Health Promotion for Children and Adolescents*, Springer US, p. 85-98, 2016 ; Obradović J., *Physiological responsivity and executive functioning : Implications pour l'adaptation et la résilience dans la petite enfance*, in *Child Development Perspectives*, 10(1), 65-70, 2016 ; Ernst, J., Johnson, M., & Burcak, F. (2019). *La nature et l'entretien de la résilience : Exploration de l'impact des écoles maternelles de nature sur les facteurs de protection des jeunes enfants. Journal international de l'éducation environnementale de la petite enfance*, 6(2), 7-18.

- les besoins éducatifs comme résultats hypothétiques des points de vue économiques et de l'évolution des emplois et des qualifications ;
- les besoins éducatifs en tant que représentations et motivations individuelles dans un processus de fixation d'objectifs, nécessitant une évaluation de la situation actuelle et une capacité à planifier et donc à anticiper l'avenir ;
- les besoins éducatifs en tant que comportements différenciés de différents groupes sociaux faisant usage des possibilités d'éducation.

Ce dernier aspect est, précisément, " *dépendant de la relation entre les deux moments précédents. Il s'agit de mettre en relation les situations collectives et les stratégies individuelles, les contraintes de l'environnement économique et les projets de développement personnel* " (Dubar C., 1980, cité par Alessandrini G., 2016, p.88).

En effet, en vertu de tout ce qui précède et de la complexité sociale et culturelle inhérente, il serait réducteur de penser qu'une opération aussi importante du processus éducatif, à savoir l'analyse des besoins, puisse être déclinée de manière simpliste en une liste de ce qui manque ou en une mesure stérile de l'écart entre les compétences professionnelles que l'on possède déjà et celles que l'on voudrait, ou devrait, acquérir.

Au contraire, une enquête qui vise significativement à lire et à comprendre la nature des besoins éducatifs parmi les déclarations explicites et les messages implicites recueillis tout au long du travail décrit ici, en utilisant différentes méthodologies de recherche (groupes de discussion, questionnaires et entretiens semi-structurés), ne peut ignorer une analyse attentive des différentes caractéristiques du territoire, des organisations et des institutions (macrosystème). Ces dimensions sont en effet intimement liées à la compréhension de la somme des croyances, des convictions, des attentes et des connaissances que les personnes possèdent, qu'elles soient générales ou liées à des domaines épistémologiques particuliers (microsystème).

À la lumière de ces considérations, on estime qu'un besoin éducatif peut être conçu comme une exigence spécifique, étroitement liée aux compétences professionnelles des individus et de l'équipe, qui est constituée non seulement de ce que les individus mettent concrètement en pratique, mais aussi de ce qu'ils ont l'intention de faire et de quelle manière. Par conséquent, comprendre ces besoins implique nécessairement d'adopter une perspective multidimensionnelle et axée sur la complexité.

Ceci est particulièrement vrai si le projet éducatif doit être structuré à l'intérieur du milieu scolaire, où l'imbrication qui vient d'être esquissée s'enrichit d'éléments fortement imbriqués : les besoins personnels des enseignants, les besoins de la seule institution scolaire liés à son parcours historique et culturel spécifique, les orientations et les directives gouvernementales, les demandes du réseau territorial, les besoins éducatifs particuliers des élèves et de leurs familles.

Le projet européen Erasmus+ Moec - Plus d'opportunités pour chaque enfant - s'inscrit parfaitement dans cette perspective, au sein d'un partenariat impliquant des institutions de recherche italiennes, françaises, espagnoles et polonaises, ainsi que des jardins d'enfants. Dans un cadre de référence plus large, les données rapportées dans cet essai représentent les résultats de la première phase de mise en œuvre d'un processus éducatif destiné aux enseignants travaillant dans les jardins d'enfants impliqués.

Ce processus a impliqué le développement d'outils d'enquête visant à comprendre de multiples aspects qui sont fondamentaux pour la mise en œuvre du plan de travail du projet européen. L'un d'eux est la connaissance des besoins éducatifs des enseignants, en ce qui concerne la détection précoce des difficultés des enfants de l'école maternelle.



## 3. Italie

### 3.1 Introduction

Le modèle italien d'inclusion scolaire des personnes handicapées (lois 118/1971 et 517/1977) est le fruit de plus de 40 ans de travaux expérimentaux novateurs, tant théoriques qu'appliqués. S'appuyant sur des valeurs pédagogiques pionnières, aujourd'hui reconnues au niveau international, l'Italie a été l'un des premiers pays au monde à promouvoir l'intégration des élèves handicapés dans les parcours éducatifs traditionnels (association Treelle, Caritas italienne, fondation Agnelli, 2011). Selon les dernières données publiées par le MIUR (Source : MIUR - DGCASIS - Ufficio Gestione Patrimonio Informativo e Statistica - Rilevazioni sulle scuole - mai 2019), on constate une augmentation constante du nombre de certifications de handicap dans les écoles italiennes - publiques ou privées : *" par rapport à il y a 20 ans, le nombre d'élèves ayant un handicap certifié a plus que doublé (123 862 pour l'année scolaire 1997/1998). Une telle augmentation, qui reflète certainement en partie un affinement du processus d'enquête, est sensiblement considérable si l'on considère que, au cours des vingt dernières années, le nombre total d'élèves fréquentant les écoles italiennes a même diminué"<sup>5</sup>* . En particulier, dans les jardins d'enfants, entre l'année scolaire 1997/1998 et l'année scolaire 2017/2018, le nombre d'enfants handicapés est passé de 0,8% à 2,1% du nombre total d'élèves. Le même rapport indique : *"le pourcentage d'enfants handicapés jusqu'à 3 ans est plutôt faible, respectivement 0,6 % pour les enfants de moins de 3 ans et 1,3 % pour les enfants de 3 ans. Pour le groupe d'âge des 4-5 ans, le pourcentage est plus élevé, 2,1% pour les enfants de 4 ans et 2,4% pour les enfants de 5 ans, respectivement. La proportion d'élèves handicapés de plus de 6 ans est exceptionnellement élevée : plus de la moitié des enfants qui restent à l'école maternelle et passent tardivement à l'enseignement obligatoire, ont une attestation de handicap"*.

Par conséquent, il semble évident d'étudier les liens entre les réalisations scientifiques mentionnées ci-dessus et leur traduction effective et pratique, entre les connaissances dans le domaine du développement cérébral de l'enfant et la possibilité d'identifier les signes précoces d'altération évolutive, en utilisant également des outils appropriés pour le professionnalisme éducatif.

Dans le cadre du projet E+ MOEC - *More Opportunities for Every Child* - chaque équipe de recherche nationale a réalisé, au cours de la première année, une enquête exploratoire visant à comprendre les besoins éducatifs des enseignants des jardins d'enfants concernés, en termes d'inclusion, de difficultés/troubles du développement à l'âge de 0 à 6 ans et d'outils scientifiques permettant de détecter les signes de problèmes potentiels, reconnus par la littérature nationale et internationale. La conception, la structure et les résultats de la recherche menée par le groupe de travail italien - CeDisMa - et par les deux jardins d'enfants participants, IC Falcone-Borsellino (Offanengo -CR) et Gabrio Piola (Giussano-MB), seront présentés ci-dessous.

### 3.2 Méthodologie de recherche

<sup>5</sup> MIUR I principali dativi relativi agli alunni con disabilità, Maggio 2019

L'analyse des besoins éducatifs s'inscrit dans un programme de recherche adoptant une méthodologie structurée, cohérente avec la double exigence de l'enquête elle-même : obtenir des réponses qualitatives, qui donneraient un sens aux besoins réels de l'école et de ses professionnels, et en même temps, obtenir, à travers le plus grand nombre possible de participants, des données quantitativement significatives.

Plus précisément, les objectifs de cette recherche peuvent être résumés comme suit :

- de procéder à une identification précoce du savoir-faire des enseignants, en examinant leur expérience éducative antérieure ;
- d'identifier les besoins des enseignants par rapport à un sujet particulier - c'est-à-dire la détection précoce des difficultés - qui est considéré comme significativement important, non pas tant en termes de contenus, que par rapport aux méthodologies de l'intervention éducative qu'ils considèrent comme qualitativement plus efficaces.

Le choix du type d'étude a donc été orienté vers la réalisation d'une recherche-action, c'est-à-dire une méthodologie d'investigation participative, menée par des personnes directement impliquées au sein d'une organisation ou d'une institution, afin d'aborder les questions critiques émergentes et de tracer des perspectives d'avenir possibles (Amado G. & Levy A., 2002 ; Boog B., Coenenen H & Keune L., 2001 ; Reason P. & Bradbury H, 2001).

L'enquête a été réalisée à l'aide de trois techniques de collecte de données couramment utilisées dans la recherche pédagogique : *questionnaire*, *groupe de discussion* et *entretien semi-structuré*.

Le **questionnaire**, fourni par voie électronique, comprend 31 questions fermées, à choix multiples et ouvertes, divisées en 4 domaines (fig. 1) :

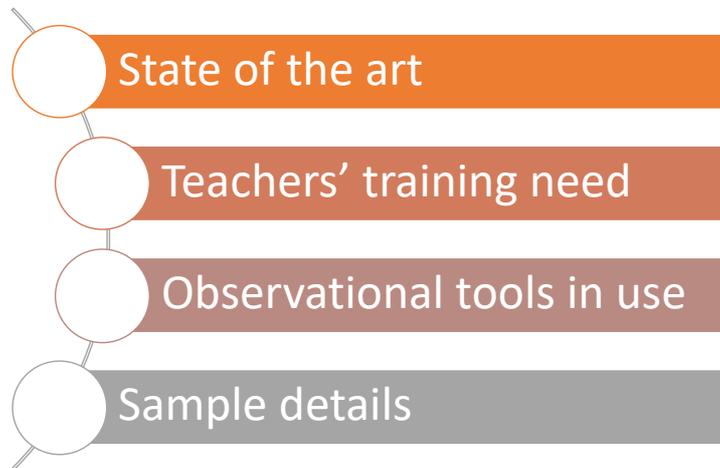


Fig. 1 : Domaines de recherche du questionnaire

Comme nous l'avons déjà mentionné, cet essai est principalement axé sur le deuxième domaine d'intérêt.

En même temps, les méthodes du **groupe de discussion** (Krueger R. A., 1994 ; Bloor M., Frankland, J. Thomas M. & Robson K., 2005) et de l'**entretien semi-structuré** (Trincherio R., 2004) ont été adoptées afin d'obtenir des données qualitatives à travers la discussion active entre les participants sur certains sujets clés, avec une attention particulière aux questions critiques des

modèles éducatifs normalement adoptés et aux potentialités liées aux différentes manières de mettre en œuvre les activités d'apprentissage (fig. 2).



Fig. 2 : aperçu des outils de recherche

### 3.3 Echantillon de recherche

L'échantillon est composé de 68 professionnels, dont 65 enseignants (95,6%) et 3 éducateurs scolaires (4,4%) (fig. 3), travaillant dans les jardins d'enfants publics appartenant aux deux complexes scolaires participant activement au partenariat du projet - le complexe scolaire "G. Piola" à Giussano (MB) et le complexe scolaire "Falcone e Borsellino" à Offanengo (CR).

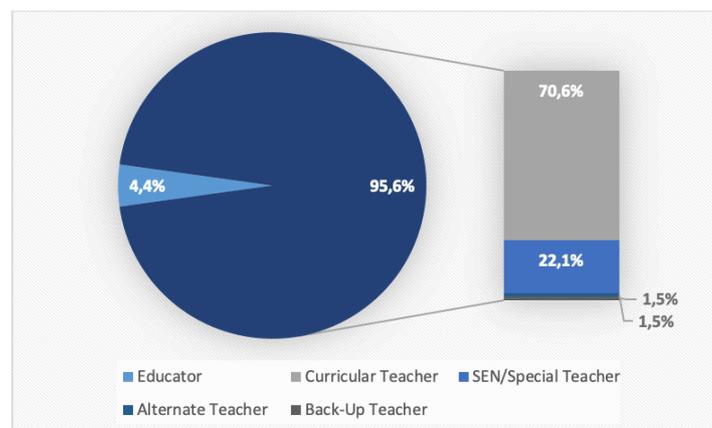


Fig. 3 - Exemple de profession

Tous les participants sont des femmes ; 41% de l'échantillon a plus de 50 ans (fig. 4 - 51-60 ans 36,8% et >60 ans : 4,4%) ; 38% a une carrière professionnelle de plus de 25 ans (32,4% - 26-35 ans ; 5,9% - >36 ans), tandis que seulement 17,6% de l'échantillon travaille dans l'école depuis moins de 5 ans (fig. 5).

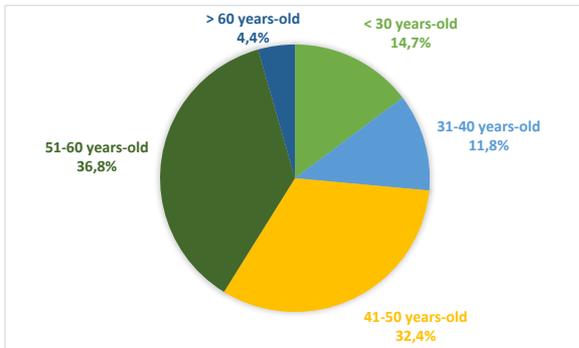


Fig. 4 - Exemple d'âge

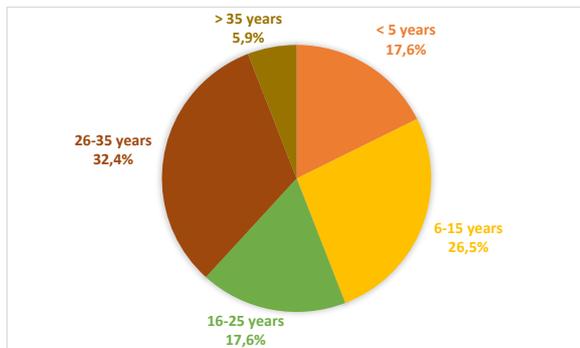


Fig. 5 - Exemple d'expérience d'enseignement scolaire

Les enseignants du programme scolaire ont une expérience plus longue en termes d'années de travail : 51% d'entre eux déclarent avoir travaillé pendant plus de 21 ans.

Ces données diffèrent si l'on examine leur expérience professionnelle avec des élèves à besoins éducatifs spéciaux (SEN) : un tiers de l'échantillon total (30,9%) a, en effet, moins de 5 ans d'expérience de travail avec des enfants à besoins éducatifs spéciaux en classe, tandis qu'environ 20% d'entre eux travaillent avec de tels élèves depuis plus de vingt-cinq ans (26-35 ans : 19,1% - >35 ans 1,5%) (fig. 6).

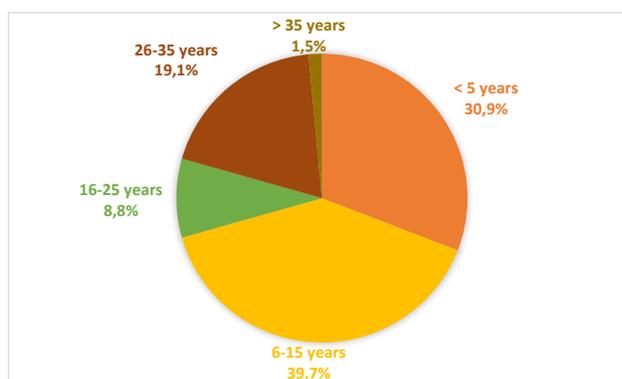


Fig. 6 - Expérience d'enseignement à l'école avec des élèves ayant des SEN

Ce résultat, observé à la lumière de la profession de l'échantillon de recherche, n'indique pas de différence notable et il semble donc possible d'affirmer que, dans le contexte scolaire de l'échantillon de référence, il n'y a pas de catégorie spécifique de professionnels ayant une plus longue expérience d'enseignement auprès des enfants à SEN.

En termes de compétence professionnelle à l'école, l'image qui se dégage est la suivante : bien que la majorité des participants aient une expérience scolaire prouvée et longue, seul un plus petit

nombre d'entre eux a eu la possibilité de travailler avec des enfants SEN pendant une longue période.

Pour résumer, les aspects les plus remarquables de l'échantillon de l'enquête sont :

- tous les participants sont des femmes professionnelles ;
- la plupart d'entre eux sont des enseignants du programme scolaire (71%) ;
- les enseignants des programmes d'études ont une plus longue expérience de l'enseignement que leurs collègues enseignants de soutien et les éducateurs scolaires

### 3.4 Analyse des résultats

La deuxième partie du questionnaire, ainsi qu'une partie des questions posées lors des groupes de discussion et des entretiens, visaient à étudier les besoins éducatifs perçus par les enseignants et les éducateurs travaillant dans les jardins d'enfants impliqués dans le projet.

Les 97% des participants pensent qu'il est important de promouvoir une détection précoce des difficultés dans les jardins d'enfants (Fig. 7).

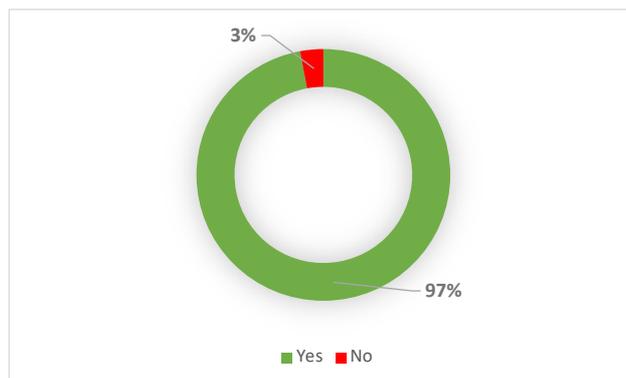


Fig. 7 : Est-il important de promouvoir la détection précoce des difficultés dans les jardins d'enfants ?

Ces données sont de la plus haute importance pour l'objectif de cette recherche, car elles indiquent comment le thème central du projet est fortement ressenti par les enseignants participants, confirmant la nécessité de mettre en œuvre des compétences spécifiques pour soutenir une bonne intuition éducative à travers des outils de travail scientifiquement fondés.

Afin d'améliorer les capacités d'observation et de détection, l'équipe de recherche a jugé opportun d'enquêter sur les questions éducatives auxquelles les enseignants souhaiteraient être formés. Les demandes qui ont émergé sont diverses et variées, les suivantes étant les plus marquantes (fig. 8)

:

- Observation des enfants (26%)
- Besoins éducatifs spéciaux (15%)
- Relations familiales (13%)
- Relations avec les collègues (12%)
- Stratégies d'apprentissage (9%)
- Gestion des classes (7%)
- Communication efficace (6%)

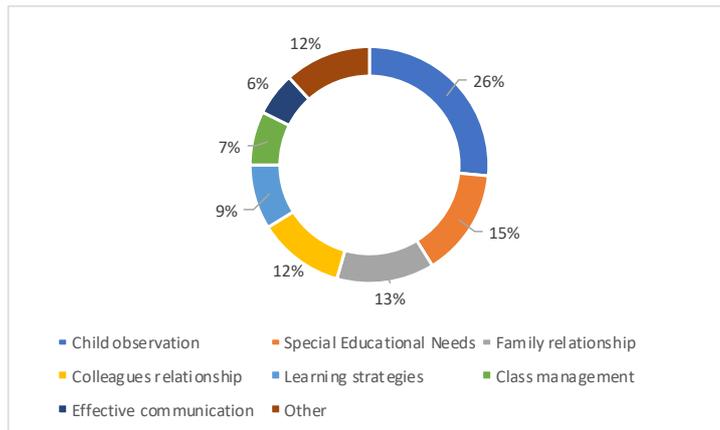


Fig. 8 : Sujet de formation

Les autres demandes de formation concernent les troubles du comportement (trouble oppositionnel avec provocation, trouble des conduites), la gestion d'une classe difficile et la relation avec les élèves en difficulté, l'agressivité et l'hyperactivité chez l'enfant, le handicap et les troubles du développement.

La capacité à développer une attitude d'observation correcte est perçue comme une compétence essentielle pour ceux qui travaillent dans le domaine de l'éducation, comme en particulier l'importance de développer une acceptation inconditionnelle de l'autre personne à travers une volonté d'écoute libre de stéréotypes, de croyances et de préjugés, dans une tentative de comprendre l'enfant dans son unicité et son authenticité.

L'observation des processus et de leur dynamique peut apparaître comme un sujet bien connu, qui a été largement analysé, discuté et étudié ; cependant, il n'existe souvent aucun protocole de détection systématique ou précis.

La durée des cours de formation est souvent variable et dépend du thème abordé. À cet égard, la plupart des participants indiquent la nécessité de prévoir des réunions d'une durée maximale de 3 heures, une fois par semaine ou une fois toutes les deux semaines, avec une moyenne générale comprise entre 15 et 20 heures, ce qui correspond à la majorité des cours déjà promus par leur école ou leurs autorités locales.

Cependant, de nombreux enseignants précisent que la durée n'est pas un facteur limitant, car la motivation à participer est influencée par l'intérêt pour le sujet éducatif.

Enfin, selon les participants, les formateurs doivent être de préférence des professionnels du thème proposé (55 - 81%) ou des professeurs d'école spécialisés (35 - 51%), un tiers d'entre eux indiquant comme option des professeurs d'université (24 - 35%) (fig. 9).

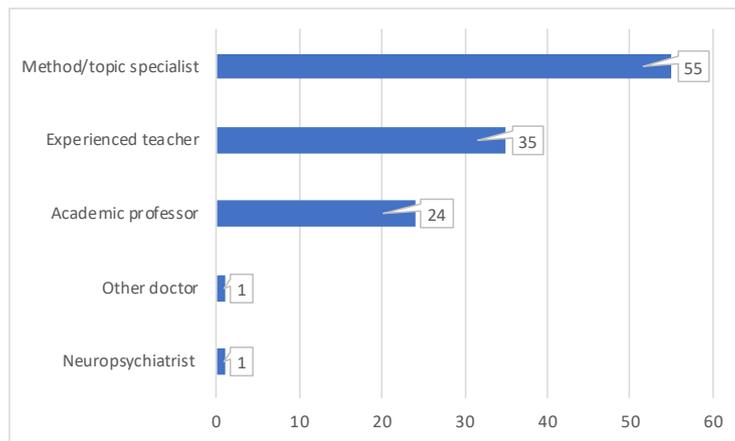


Fig 9 : Profession de formateur

Par le biais du questionnaire, les participants ont été invités à réfléchir aux méthodes de formation qu'ils préfèrent et qu'ils considèrent comme les plus efficaces, afin d'améliorer leur expertise en matière de détection précoce des difficultés scolaires (fig.10) : 66% des participants (n.45) ont exprimé leur préférence pour des ateliers actifs et pratiques, et 49% du total (n.33) ont demandé une formation présentielle qui faciliterait le travail en équipe, la coopération et le partage des bonnes pratiques.

L'enseignement magistral/théorique, les études de cas et les cours en ligne sont les modes de formation les moins demandés, qui représentent toutefois 15 % chacun.

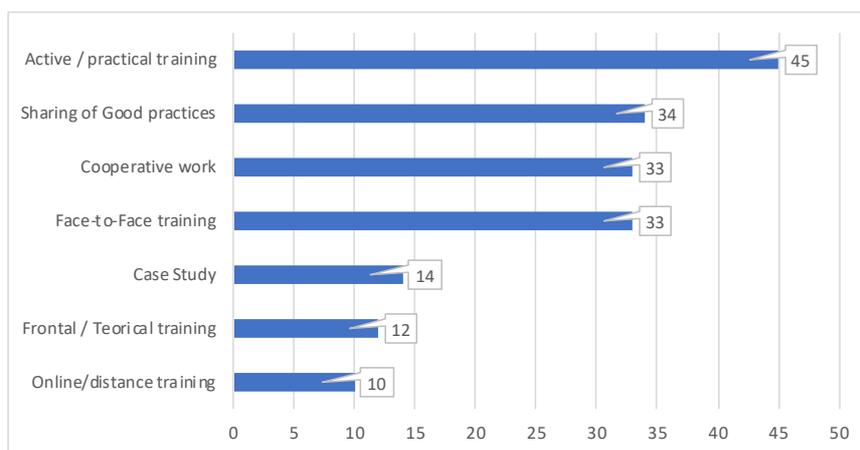


Fig 10 : Méthodologie de formation

Des outils d'enquête qualitatifs (groupes de discussion et entretiens semi-structurés) ont permis de collecter des données supplémentaires sur les besoins éducatifs et les modèles possibles pour améliorer les offres de formation aux enseignants.

De nombreux participants ont souligné la nécessité de maintenir l'aspect motivationnel au premier plan, car il est considéré comme l'élément essentiel pour soutenir les parcours de spécialisation des enseignants et leur désir de détecter les difficultés des enfants à un stade précoce.

Au moment où cette recherche a été menée, la formation continue n'était pas obligatoire. Compte tenu de cette prémisse, il est essentiel que chaque cours de formation soit présenté aux enseignants d'une manière efficace, engageante et stimulante, afin de les motiver à suivre le cours même si, et précisément parce que, il n'est pas obligatoire.

Les membres des groupes de discussion, qui appartenaient aux deux écoles participant au projet, ont exprimé des idées stimulantes pour améliorer les offres éducatives dans la région. Ce qui est ressorti de la discussion de groupe a permis d'esquisser des lignes directrices importantes pour planifier l'enseignement futur. En fonction des besoins des écoles, il serait opportun de proposer des cours modulaires structurés en ateliers, qui permettraient aux participants d'approfondir le thème de la détection précoce des difficultés et du développement de stratégies éducatives et didactiques, sur la base de leurs besoins, offrant ainsi aux enseignants une opportunité de suivre, de superviser et d'accompagner leurs élèves, d'explorer différents outils d'observation et de partager une réflexion sur les signaux d'alerte chez les enfants âgés de 3 à 6 ans.

Dans ce sens, à partir de la complexité détectée à l'intérieur de l'environnement scolaire, due aussi à la présence toujours croissante d'élèves avec des besoins éducatifs spéciaux, les données qualitatives recueillies ont montré l'opportunité de réfléchir sur la nécessité de garantir aux enseignants la possibilité d'une supervision pédagogique constante, les guidant dans les cas les plus difficiles et, plus généralement, dans leur travail quotidien. La figure du conseiller pédagogique représente une des possibilités pour les écoles de faire face aux différentes difficultés qui se présentent dans la gestion des élèves. Ce soutien peut donc constituer une aide valide et impartiale pour les enseignants, utile pour définir des stratégies partagées et d'éventuels cours de formation, conduisant également à l'identification de variables qui, en présence de besoins éducatifs particuliers, peuvent faire une différence dans l'obtention de la qualité des processus éducatifs (Negri, 2014).

Comme l'ont souligné les avis partagés avec les chercheurs, le **mode atelier** est certainement celui que préfèrent les enseignants. L'échantillon de recherche a également émis l'hypothèse de la possibilité d'impliquer, dans les mêmes ateliers, différents spécialistes appartenant au milieu scolaire et au système de santé, en particulier des experts sur les sujets traités, sur les signaux d'alerte et sur les stratégies d'observation et d'éducation innovantes. Cela permettrait aux enseignants de bénéficier de l'expérience d'autres personnes travaillant et se concentrant sur la croissance des enfants, favorisant ainsi une approche de réseau combinée et intégrée.

En ce qui concerne les *sujets spécifiques à la formation* exprimés par les participants, les enseignants ont souligné les points suivants : i) la métacognition chez les enfants d'âge préscolaire ; ii) le rôle clé du travail d'équipe et de la communication entre collègues ; iii) les étapes et les phases du développement de l'enfant ; iv) les indicateurs clés des difficultés de l'enfant et comment les observer et les détecter.

En outre, il a été suggéré que, pour être plus efficace, la *formation ne devrait pas s'adresser uniquement aux enseignants*, mais qu'elle devrait également être conçue pour les directeurs et le personnel auxiliaire des écoles, ainsi que créer des modules spéciaux pour les enseignants des programmes scolaires et des besoins spéciaux. Il pourrait être utile de délivrer un certificat de présence à la fin de chaque niveau de formation proposé, mais il serait important de définir en détail les méthodes et les critères permettant d'évaluer l'impact réel du cours et ses répercussions fonctionnelles sur la méthode de chaque enseignant.

Comme l'explique un participant du groupe de discussion, *"la formation doit être promue et financée par le ministère de l'éducation, de l'université et de la recherche (MIUR) de différentes manières : subventions aux écoles autonomes et aux réseaux d'écoles pour la participation à des cours de formation sur des sujets spécifiques, allocation de ressources de formation aux CTI (centres locaux pour l'inclusion). La promotion des actions de formation devrait incomber à ceux qui financent et organisent les cours, mais je pense qu'il est important de concevoir la formation comme un outil permettant de promouvoir et de renforcer le professionnalisme des enseignants au sein de chaque école"* (participant 3, groupe 1 - IC Giussano, IT).

En particulier, la tâche du directeur de l'établissement devrait être d'identifier les besoins éducatifs et de promouvoir la participation des enseignants aux cours. Il est également vrai que, dans certains cas, les changements annuels dans le personnel de chaque établissement, et en particulier dans la nomination des directeurs, ne permettent pas toujours d'assurer la cohérence et l'approfondissement nécessaires des différents sujets abordés lors des cours de formation annuels. La formation peut également être un outil pour mettre en œuvre de nouvelles politiques scolaires ; en effet, *"des actions et des cours de formation efficaces répondant réellement à des besoins de formation préalablement détectés, changent la culture professionnelle, permettant l'innovation et l'évolution de systèmes complexes et délicats tels que l'école"* (participant 2, groupe 2- IC Offanengo, IT).

L'efficacité des différentes offres éducatives devrait également être contrôlée et détectée par l'évaluation des participants et l'impact sur les bonnes pratiques de l'institut. Certains enseignants suggèrent d'évaluer les compétences avant et après le cours, de rendre compte des résultats des cours et de partager ces résultats au sein de l'école.

Selon un directeur d'école, *"la résistance que les enseignants manifestent souvent à l'égard de la formation est largement due à des expériences antérieures insatisfaisantes ; dans la plupart des cas, les cours de formation ne portent que sur des contenus théoriques et ne répondent pas pleinement à leurs attentes. Il y a souvent un manque d'exemples de 'bonnes pratiques', d'expériences qui ont fonctionné dans des cas spécifiques mais exportables, de solutions à des cas particuliers. C'est pourquoi il est particulièrement important de pouvoir évaluer la formation des enseignants pour orienter l'offre éducative de manière plus efficace"* (Directeur 1).

Si cela est sans aucun doute partageable, il est également vrai que l'atmosphère initiale de certaines activités de formation généralement adressées aux adultes, et plus particulièrement aux enseignants, est faite d'une extrême résistance et de préjugés à l'égard des propositions innovantes. Les stagiaires sont souvent partiaux quant à l'efficacité des différents cours de formation et ils ne comprennent pas que, parfois, ce qui fait une réelle différence dans l'obtention de résultats pourrait provenir de leur attitude même et de leur désir de se former.

Parfois, en effet, il n'est pas important de diversifier les thèmes pédagogiques et d'analyser des cas individuels dont on peut déduire de bonnes pratiques, mais il est souhaitable de concevoir le cours comme une occasion de discuter et d'échanger des points de vue, en incitant les participants à repenser à différents contenus théoriques et à les traduire dans leur expérience professionnelle quotidienne.

Il est donc important que les stagiaires se demandent comment il est possible d'utiliser les bonnes pratiques apprises à ces occasions et de les partager avec leurs collègues. Les participants à l'expérimentation considèrent également comme extrêmement important le soutien des instituts aux groupes de travail et de test qui se forment dans chaque unité, dont la fonction est de collecter les expériences les plus efficaces et de les transmettre aux autres enseignants du réseau, constituant ainsi de véritables "bibliothèques de bonnes pratiques", auxquelles chacun peut accéder en fonction

des besoins de ses élèves. De cette façon, "la *discussion entre les enseignants pourrait être davantage encouragée, également à travers des programmes d'échanges internationaux et des centres de recherche éducative en collaboration avec les universités, avec la tâche de former, soutenir, conseiller et évaluer l'impact de la formation, dans une perspective de développement professionnel continu*" (Directeur 2).

A la base de cette idée, il est possible de reconnaître une réalisation concrète de la construction de la **communauté de pratique** qui, comme le prétend Alessandrini, à travers une approche intégrée et multifocale, permet de considérer différents éléments, en interaction dynamique dans une réalité professionnelle donnée comme l'école (Alessandrini G. & Buccolo M., 2010) :

- pratiques, mises en œuvre par des enseignants qualifiés et motivés ;
- intentions, règles/règlements, répertoires, procédures, connaissances, théories (explicites/implicites) soutenant les pratiques des enseignants dans une institution donnée ;
- les communautés de pratiques, en tant qu'ensembles complexes d'individus partageant des cultures, des histoires de vie et d'apprentissage, des connaissances et des traditions ;
- les communautés d'interface avec lesquelles on interagit dans un contexte donné, c'est-à-dire les différents types existants de communautés de pratique (Wenger, 2006 ; Alessandrini G. & Buccolo M., 2010, p.100).

Le manque de ressources économiques et humaines, la complexité sociale et les urgences éducatives, ainsi que les besoins éducatifs qui en découlent, incitent donc à réfléchir sur la valeur des communautés de pratique potentielles dans chaque école et demandent de comprendre les méthodes potentielles à activer pour que ces communautés soient pleinement établies.

## 4. France

### 4.1 Introduction

L'Université Catholique de l'Ouest, créée en 1897, est un acteur de référence de l'enseignement supérieur et de la recherche. L'UCO est aujourd'hui déployée sur 8 campus dans l'Ouest de la France et en Outre-Mer. Elle offre à quelques 10000 étudiants 100 formations du baccalauréat à bac + 8, dans 35 secteurs. Forte d'une tradition d'excellence académique, de partenaires réels et internationaux, l'UCO offre un cadre idéal aux étudiants, pour devenir des professionnels compétents, des esprits libres et responsables. L'UCO défend actuellement les valeurs d'Humanité, de proximité, d'écoute et de dialogue. L'acquisition d'une formation dans six facultés (Théologie, Sciences Humaines et Sociales, Sciences Humaines, Droit Economie Gestion et Education). Avec plus de 6 500 étudiants sur son campus, l'UCO Angers est un pilier de l'enseignement supérieur en Maine et Loire. Elle accueille 70 nationalités en licence, master et doctorat sur six campus. La Faculté des sciences de l'éducation offre une double expertise : la formation initiale - elle prépare notamment aux concours de l'enseignement - et la formation continue - elle forme chaque année plus de 4000 enseignants des écoles maternelles, primaires et secondaires. Elle place l'innovation au cœur de sa formation pour contribuer à l'apprentissage. Les pratiques pédagogiques : elle a



développé un enseignement sur les neurosciences et l'apprentissage. L'équipe pédagogique est composée d'enseignants, de chercheurs et de professeurs des écoles : cette diversité de profils est une richesse pour les étudiants qui reçoivent une formation polyvalente et en phase avec les réalités du monde de l'éducation.

À la faculté, nous travaillons sur un thème unificateur : Éduquer : Mutations, Vulnérabilités, Permanence. Les chercheurs de l'équipe de recherche, PESSOA, s'intéressent aux méthodes d'éducation, de socialisation, de formation et d'appropriation des connaissances en identifiant les caractéristiques de l'apprentissage et en les analysant à tous les âges sous de multiples facettes (personnelles, scolaires, professionnelles...). Les conditions d'apprentissage, la didactique et la pédagogie.

Vivre en apprenant ensemble - l'éducation statistique dans l'enseignement supérieur - la socialisation de l'adolescent, la question du genre - le rapport au savoir - les neurosciences - les idées pédagogiques - les troubles et le handicap - la gestion mentale.

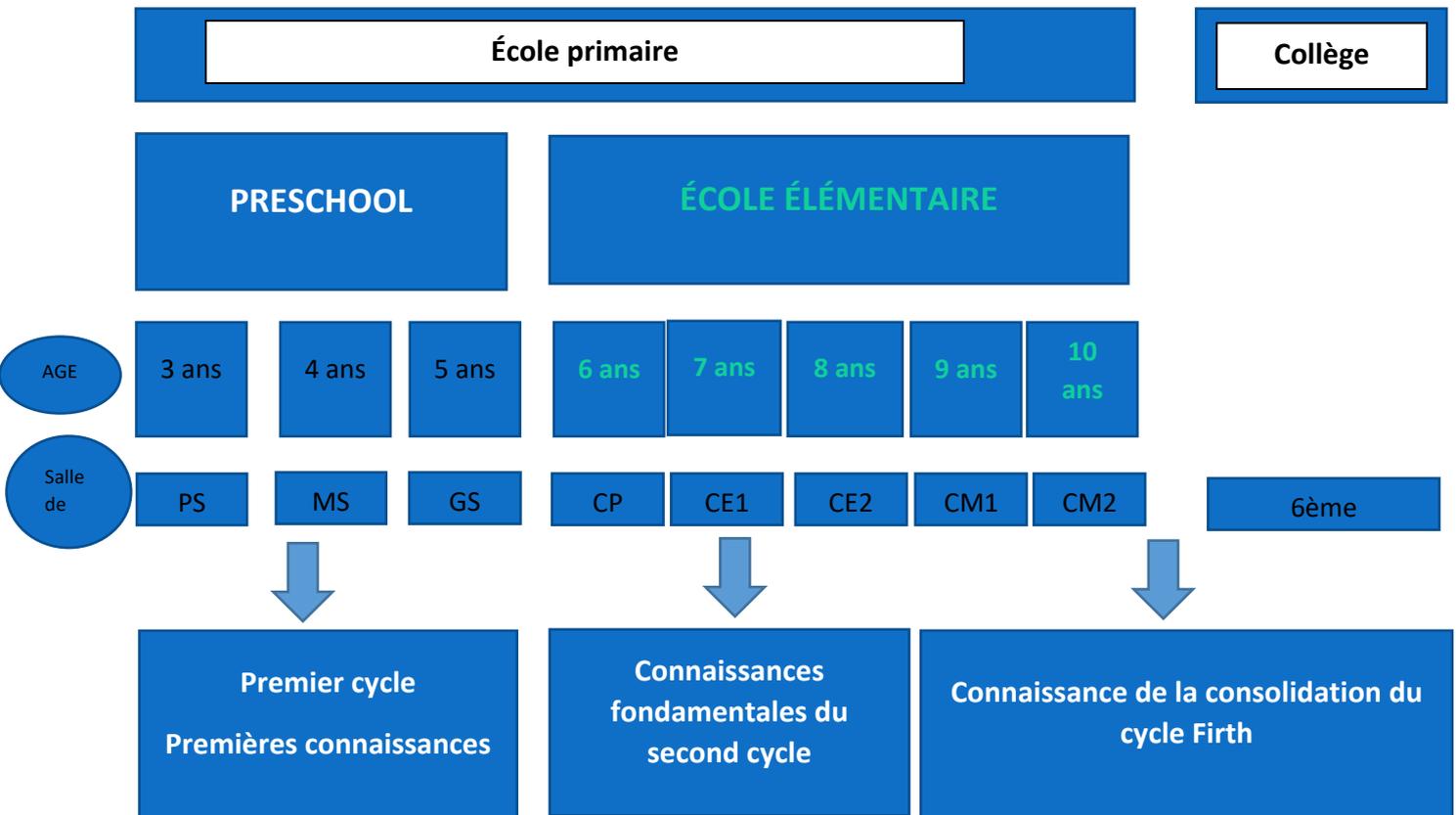
Ce projet Erasmus est une réelle opportunité pour notre faculté, par le biais d'échanges interculturels, d'échanges internationaux de mettre en avant ses compétences tant d'un point de vue scientifique qu'autour des questions d'éducation, de vulnérabilités et d'éthique. Ce projet de recherche-action est donc une réelle opportunité pour notre faculté de renforcer ses compétences dans le domaine de la pédagogie inclusive à partir des membres composant la petite équipe française.

Mme Ségolène LE MOUILLOUR, Doyenne de la Faculté des sciences de l'éducation, professeur en sciences de l'éducation, très intéressée par ses travaux sur la question du vivre ensemble à travers l'histoire des pédagogies et des politiques éducatives. Elle est la responsable et l'enseignante-chercheuse du projet. Coordination avec l'école, avec l'enseignant spécialisé. Rédaction des rapports.

M. Jacques LEGAL, enseignant spécialisé et formateur dans le domaine de l'inclusion scolaire, actuellement inscrit à un doctorat en sciences de l'éducation. Il est l'enseignant formateur qui a organisé et dispensé les cours de formation.

Ce projet Erasmus, MOEC, concerne également une école primaire maternelle, l'école Notre Dame de La Source, située à La Garnache, dans le département de la Vendée (85). C'est une école catholique de 14 classes, accueillant 385 élèves. Cette école est représentée par sa directrice, Cécile DUDIT.

Cette école accorde de l'importance à l'accueil de la différence. Des enfants présentant des troubles différents sont présents dans les différentes classes. L'école s'est rapprochée pour les isoler dans une classe spécialisée. 24 personnes travaillent dans cette école. 4 enseignants sont en préscolaire (2 ans et ½ à 5/6 ans), 9 enseignants sont en primaire (6 à 11 ans), 6 personnes aident les enseignants dans la classe en préscolaire, 3 personnes travaillent avec les enseignants pour les aider à prendre en charge les élèves à besoins éducatifs particuliers et il y a également un enseignant du réseau de soutien spécialisé " RA " est présent dans l'établissement. L'école n'a pas développé de politique spécifique pour les élèves handicapés. Elle a suivi les directives nationales de l'école d'adaptation et d'intégration (1997), l'adaptation et la scolarisation des élèves handicapés (2004), la loi égalité des chances (2005), la loi d'orientation (2013), l'éducation inclusive (2017).



#### 4.2 Historique : Contexte de la recherche

"L'éducation inclusive s'intéresse à tous les enfants, en mettant l'accent sur ceux qui, traditionnellement, n'ont pas la possibilité de s'instruire, comme les enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux, les handicapés, les minorités ethniques ou linguistiques, entre autres"<sup>6</sup>.

"L'éducation inclusive repose sur le droit de tous à une éducation de qualité qui répond aux besoins d'apprentissage essentiels et enrichit la vie des apprenants. Axée en particulier sur les groupes vulnérables et défavorisés, elle s'efforce de développer pleinement le potentiel de chaque individu. L'objectif ultime de l'éducation inclusive de qualité est de mettre fin à toutes les formes de discrimination et de favoriser la cohésion sociale".<sup>7</sup>

<sup>6</sup> - UNESCO, 2001.

<sup>7</sup> - UNESCO, 2017.



maternelle, "il est possible d'envisager des intégrations à temps partiel, notamment pour les très jeunes enfants".<sup>9</sup>

CLAD : Classe d'adaptation. La classe d'adaptation fonctionne en continuité selon la dynamique d'un groupe-classe permanent à effectif réduit (15 élèves maximum) ; les élèves ont l'enseignant spécialisé pour référent essentiel même si un décloisonnement pour un temps limité les met en contact avec une autre classe, un autre maître. Ils n'y restent pas plus d'un an.

La CLIS : classe localisée d'intégration scolaire est une classe de l'école et son projet intégrateur est inscrit dans le projet d'école. Sa mission est d'accueillir, dans certaines écoles élémentaires ou exceptionnellement maternelles, des élèves en situation de handicap afin de leur permettre d'accomplir une partie d'un cursus scolaire ordinaire. "Tout élève inscrit en CLIS doit pouvoir bénéficier d'un temps d'intégration en classe ordinaire".

### Lois cadres sur le handicap

Loi n° 75-534 du 30 juin 1975 d'orientation en faveur des personnes handicapées. La garantie d'un minimum de ressources, l'intégration sociale et l'accès aux sports et aux loisirs du mineur. L'accès des mineurs et des adultes handicapés aux établissements ouverts à la population générale et leur maintien dans un cadre ordinaire de travail et de vie.

Loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées.

" Constitue un handicap au sens de la présente loi toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble médical invalidant. "

Loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école.

Poser le principe du droit à la scolarisation de tout jeune en situation de handicap dans l'établissement scolaire le plus proche. Le projet personnalisé de scolarisation (PPS) est un acte écrit qui sert à définir les besoins particuliers d'un enfant en situation de handicap au cours de sa scolarité.

### École inclusive

La loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République a introduit dans le code de l'éducation le concept d'école inclusive et engage tous les acteurs dans une nouvelle conception de la scolarisation des élèves en situation de handicap.

Un programme personnalisé de réussite éducative (PPRE). la mise en place d'un dispositif d'accompagnement le conseil des maîtres du premier degré ou le conseil de classe présidé par le chef d'établissement. Des aménagements appropriés sont prévus pour les élèves intellectuellement précoces. La scolarité obligatoire doit au moins garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun constitué d'un ensemble de connaissances et de compétences.

La posture de l'enseignant spécialisé au moment de l'intégration s'inscrit dans le cadre du militantisme au sein de l'institution, cherchant à convaincre ses collègues d'accueillir dans leur classe des élèves en difficulté ou en situation de handicap. Cette intégration dans les classes pourrait être vécue par le groupe d'élèves comme une intrusion, accentuant la stigmatisation. Cette intégration, du fait de son impermanence, pourrait insécuriser à la fois l'enseignant spécialisé, la

<sup>9</sup> - Circulaire du 30 avril 2002.

famille et l'élève, ce dernier devant toujours faire ses preuves pour être maintenu, accepté sur des indicateurs dont la frontière n'est pas toujours très entre l'explicite et l'implicite.

L'accessibilité relève de la responsabilité des acteurs du système éducatif dont le rôle est de transformer les cadres et les modalités d'enseignement afin qu'ils puissent répondre de manière adaptée aux besoins de la diversité des apprenants.

L'ambition de l'éducation inclusive ne vise pas à répondre aux besoins d'une minorité vulnérable dans des situations ordinaires. Elle se concrétise par la transformation profonde du fonctionnement des écoles ordinaires pour les rendre accessibles, de façon permanente et non plus seulement temporaire, à tous les élèves.

Depuis la mise en œuvre de la loi de 2005, le nombre d'étudiants en situation de handicap est passé de 118 000 à 340 000. Le nombre d'étudiants accompagnés est passé de 26 000 en 2005 à 166 000 en septembre 2018. Depuis deux ans, le budget dédié à la scolarisation des élèves en situation de handicap a augmenté de 25%, s'élevant aujourd'hui à 2,4 milliards d'euros. Pour une école inclusive<sup>10</sup>. Les défis de l'éducation inclusive aujourd'hui sont l'articulation, la cohérence et la cohésion.

## Impact

Avec la situation de " Covid 19 ", nous avons été contraints de ne pas pouvoir mettre en place le Focus group prévu en mars. Nous avons rebondi en programmant le 6 juillet 2020, un nouveau focus group pour identifier les ressources que les enseignants ont pu mettre en œuvre en ligne pour accompagner les élèves à besoins éducatifs particuliers. Comprendre et identifier les outils, les compétences mises en œuvre par les enseignants face à cette situation inédite. Les écoles ont été fermées du 17 mars au 11 mai, avec un retour progressif des élèves à l'école dans des conditions sanitaires extrêmement lourdes. De nombreuses familles ont préféré poursuivre l'enseignement à distance avec leurs enfants. Nous avons voulu revenir à notre objet de recherche initial en essayant de comprendre ce qu'elles pouvaient comprendre du contexte d'apprentissage à la maison et avec l'école à distance.

Contexte : L'équipe de professionnels de l'école Notre-Dame de la source a vécu une expérience inédite de mise en œuvre de la continuité pédagogique. Du jour au lendemain, nous avons dû quitter l'école et les salles de cours pour assurer un enseignement à distance. Puis, après deux mois, un premier retour (partiel) des élèves a eu lieu un mois avant la fin de l'année scolaire.

Dans le cadre de la recherche sur le repérage des difficultés précoces, les enseignants chercheurs proposent une formation liée à l'analyse des pratiques sur cette expérience et d'ouvrir un questionnement. Comment avez-vous réussi dans de telles circonstances à mobiliser des outils, des ressources, pour atteindre vos élèves et leurs familles ? Quelles conclusions en tirez-vous ? Comment le collectif s'est-il construit tant du côté des élèves que du côté de votre équipe ? Cette expérience professionnelle exceptionnelle vous invite-t-elle à voir la classe, les apprentissages, les parents, les élèves sous un autre angle, un autre regard ? Forces, opportunités, menaces, limites d'une expérience vécue hier et de celle à venir ?

Lors du Focus Group, organisé le 6<sup>TH</sup> juillet 2020, nous avons échangé avec les enseignants de maternelle sur la continuité pédagogique, la différenciation pédagogique que chacun a pu mettre en œuvre dans une situation aussi particulière, celle liée à l'enfermement national mis en place du 16 mars au 16 mai 2020. Chacune d'entre elles, a pu raconter comment dans une situation aussi inédite, elle a pu toucher les parents d'enfants à besoins éducatifs particuliers. Une proximité

<sup>10</sup> - Circulaire n° 2019-088 du 5 juin 2019.





(AESH-M) : répondant aux besoins d'accompagnement des élèves qui ne nécessitent pas une attention soutenue et continue, aide plusieurs élèves en situation de handicap simultanément.

Établissements d'accueil de la petite enfance, établissements d'enseignement et de formation (écoles, collèges et établissements d'éducation spéciale) ou établissements en alternance, lieux d'activités culturelles, sportives, artistiques et de loisirs, lieux de stages. Les unités localisées pour l'inclusion scolaire (Ulis), structures d'accueil collectif pour la scolarisation des élèves en situation de handicap dans le premier et le second degré. Les établissements d'enseignement privé sous contrat

AESH et AVS, Accompagner les jeunes dans les actes de la vie quotidienne. Assurer la sécurité et le confort : observer et transmettre les signes révélateurs d'un problème de santé, veiller à ce que les conditions de sécurité et de confort soient réunies. Aider aux actes essentiels de la vie (aider à se lever et à s'allonger, s'habiller et se déshabiller, soins de toilette et d'hygiène, aide à l'alimentation, veiller au respect du rythme biologique). *Favoriser la mobilité* : aider à l'installation du jeune dans les lieux de vie, faciliter les déplacements. *Accompagner le jeune dans l'accès aux activités d'apprentissage*. Stimuler les activités sensorielles, motrices et intellectuelles du jeune. Utiliser des matériels conçus et adaptés par des professionnels pour l'accès aux activités d'apprentissage, comme la structuration dans l'espace et le temps. Faciliter l'expression du jeune, l'aider à communiquer. Rappeler les règles d'activité dans les lieux de vie considérés. Contribuer à l'ajustement de la situation d'apprentissage en relation avec le professionnel, le parent ou le jeune adulte majeur en identifiant les compétences, les ressources, les difficultés du jeune. Accompagner le jeune dans la compréhension et l'application des consignes pour favoriser l'activité réalisée par le professionnel, la famille ou le jeune majeur. Accompagner le jeune dans l'activité d'écriture. Appliquer les orientations prévues par la réglementation relative à l'aménagement des conditions d'épreuves d'examen ou de concours et dans les situations d'évaluation, lorsque la présence d'un tiers est requise. *Accompagner les jeunes dans les activités sociales et relationnelles*. Participer à la mise en œuvre de l'accueil en favorisant la confiance du jeune et de son environnement. Favoriser la communication et les interactions entre le jeune et son environnement. Sensibiliser le jeune à son environnement avec le handicap et prévenir les situations de crise, d'isolement ou de conflit. Encourager le jeune à participer aux activités prévues dans tous les lieux de vie considérés. Aider à définir le champ des activités adaptées aux capacités, aux désirs et aux besoins du jeune. Dans ce cadre, proposer au jeune une activité et la mettre en œuvre avec lui. *Participation à la mise en œuvre et au suivi du plan personnalisé de compensation pour les jeunes*. Participer aux réunions de mise en œuvre ou de régulation du plan personnalisé de compensation (équipes de suivi de la scolarité, etc.). Participer aux réunions avec les équipes familiales et professionnelles. Contribuer à la liaison avec les autres intervenants. Prendre contact avec la famille et les professionnels concernés. Rédiger des comptes rendus de son travail. Organiser son intervention en fonction des objectifs fixés dans le plan personnalisé de compensation. Adapter son intervention en fonction du handicap du jeune, de ses capacités et difficultés, de ses goûts et habitudes, et des évolutions constatées.

AESH et AVS, *compétences liées à, la connaissance du jeune, des personnes handicapées, des acteurs et des politiques publiques* : Connaître le fonctionnement des lieux de vie, dont l'école, comprendre la place, le rôle de la famille, connaître les politiques publiques du handicap, connaître et prendre en compte les étapes du développement du jeune, être capable de prendre en compte l'identité culturelle, le mode de vie, le vécu et l'histoire du jeune et de sa famille ; *liées aux gestes et postures pour établir une relation de confiance avec le jeune qui favorise son autonomie* : Prendre en compte les besoins du jeune (être capable de construire une relation avec lui, identifier ses



besoins et respecter son rythme biologique (sommeil, repas), prendre en compte les changements de son comportement (inhibition, agressivité, etc.),

Mobiliser le jeune et ses potentialités ; *liées aux gestes et postures qui facilitent l'accès aux apprentissages et à la participation sociale* : Pouvoir encourager la participation, rappeler les normes et codes sociaux qui permettent les interactions au sein d'un groupe, aider le jeune à affronter le regard des autres, sensibiliser au handicap, proposer et mettre en œuvre des activités (vie sociale et relationnelle) adaptées. Faciliter l'accès aux apprentissages : comprendre et appréhender l'intention pédagogique de l'enseignant ou du professionnel en charge de l'activité d'apprentissage, comprendre les méthodes et matériels d'apprentissage. *Compétences liées aux gestes et postures pour réaliser les actes de la vie quotidienne* : La mobilité et l'installation physique, les actes essentiels. Confort et sécurité : savoir aider à l'aménagement de l'espace, repérer les situations à risque, prévenir les accidents domestiques, de la vie quotidienne..., être capable d'appliquer les protocoles d'hygiène et de sécurité, savoir utiliser les techniques et le matériel adaptés à la situation du jeune. État de santé : être capable d'aider à la prise de médicaments conformément à la prescription médicale, savoir réagir aux situations d'urgence. *Compétences liées au positionnement professionnel et au respect du cadre d'intervention* : Pouvoir donner du sens à son activité au service de l'autonomie du jeune, reconnaître à l'autre une valeur humaine égale. Connaître les limites de son intervention et savoir faire appel à des professionnels compétents. Savoir faire preuve de distance professionnelle (prendre du recul) et de discrétion professionnelle. Respecter l'intimité du jeune et de sa famille, y compris dans les échanges professionnels. *Compétences liées au positionnement professionnel dans les échanges et la communication* : Savoir établir une relation de qualité avec la famille, savoir partager ses connaissances, ses compétences, son expérience avec son environnement professionnel, savoir mesurer les apports, les effets des activités et en rendre compte, savoir ajuster sa pratique avec celle des autres intervenants, en fonction de la situation, savoir gérer son temps et organiser son action, savoir maintenir et actualiser sa culture et ses connaissances professionnelles.

**ASEM ou ATSEM**<sup>12</sup>, soutiennent l'enseignant dans sa mission et accompagnent les enfants dans l'acquisition de l'autonomie. Les agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles, plus communément appelés ATSEM, travaillent, comme l'indique leur cadre d'emplois, dans les écoles maternelles. Placés sous l'autorité fonctionnelle du directeur de l'école pour l'organisation de leur travail quotidien, ces agents relèvent du personnel municipal et donc de la fonction publique territoriale. Au quotidien, ils apportent une aide technique et pédagogique à l'enseignant avec lequel ils travaillent en étroite collaboration. *Assurer la garde et la sécurité des "petits". "Véritable bras droit" de l'enseignant, l'ATSEM prépare le goûter des enfants, s'occupe de leur hygiène (lavage des mains, habillage et déshabillage, allers/retours aux toilettes) ainsi que de l'entretien du matériel et des locaux.... Une partie de leur travail consiste à assurer la logistique et l'accueil des enfants de 2 à 6 ans. "Ma mission est très polyvalente. Lorsque j'arrive, je prépare la collation du matin et le matériel nécessaire aux ateliers du matin. Pour cela, je m'appuie sur le programme qui a été élaboré en amont avec l'enseignant. Avec l'expérience, tout est bien établi et s'enchaîne très vite. Avant la venue des élèves, tout est passé en revue : chaque ATSEM a préparé sa classe, les toilettes sont nettoyées et désinfectées. L'équipe est également vigilante à la bonne tenue des locaux et signale tout dysfonctionnement qui pourrait nuire à la sécurité des enfants."* Lorsque les portes s'ouvrent, tout est opérationnel pour accueillir les enfants dans des conditions optimales de sécurité et

<sup>12</sup> - ASEM ou ATSEM : Agent territorial spécialisé des écoles maternelles (ATSEM).



d'hygiène. Lors de l'accueil des enfants, l'ATSEM, en lien avec l'enseignant, assure, si nécessaire, un relais d'information avec les parents ou les structures périscolaires. " *Mon rôle est d'aider les enfants à se déshabiller, à mettre leurs chaussons.... Je les invite à s'installer dans la classe et à s'approprier les différents jeux. Pour certains, la séparation avec les parents est parfois plus compliquée..., je suis aussi là pour les aider à " passer le cap " du cours, malgré les larmes. Comme je m'occupe de petites sections, c'est toujours le cas les premiers jours.* " Soutenir l'enseignant dans les activités pédagogiques.

L'activité de l'ATSEM a beaucoup évolué ces dernières années. De plus en plus impliquée dans le programme éducatif de l'école, cette professionnelle de la petite enfance participe activement aux activités aux côtés des enseignants. " *La matinée est consacrée aux activités éducatives et motrices. Mon rôle d'ATSEM est d'intervenir sur la logistique du quotidien tout en participant et en soutenant les enfants dans leurs activités. Bobos à la récréation, accident de peinture sur les vêtements, nez qui coule, petit ménage, installation de la salle de motricité, surveillance des enfants et accompagnement dans leurs activités de peinture, découpage et pâte à modeler, mise en place d'ateliers cuisine pour les gâteaux d'anniversaire, accompagnement pour la réalisation du jardin pédagogique... ma mission est très hétérogène ! "*

Les compétences de l'ATSEM sont, connaître les besoins des enfants dès l'âge de 2 ans, accompagner l'enfant dans sa scolarité et son autonomie, faire respecter les règles d'hygiène et de sécurité en collectivité, assurer la sécurité des enfants tout au long de leur prise en charge, préparer le matériel pédagogique en lien avec l'enseignant, participer/animer des activités avec les enfants, gérer le matériel pédagogique et le stock de produits d'entretien, effectuer l'entretien des locaux et du matériel pédagogique, travailler en complément des temps périscolaires (cantine, transport scolaire, garderie, etc.), aimer le contact avec les enfants, être patient et polyvalent, savoir s'adapter et travailler en équipe.

**Les enseignants spécialisés**<sup>13</sup>, ont deux missions distinctes : La prévention des difficultés d'apprentissage et de compréhension, la prévention des difficultés d'adaptation aux exigences scolaires. Ils exercent dans les établissements Razed et les écoles de la circonscription. Le corps unique des psychologues de l'Éducation nationale a été créé à la rentrée 2017. Proposant deux spécialités, il regroupe les métiers de psychologue scolaire dans le premier degré et de conseiller d'orientation-psychologue et directeur de centre d'information et d'orientation dans le second degré. Enseigne aux élèves les apprentissages premiers et fondamentaux (lecture, écriture...) ou les matières d'enseignement général (français, mathématiques, histoire, géographie...) selon les programmes de l'éducation nationale. Peut administrer un établissement du premier degré.

*Leurs compétences - connaissances de base sont :* Fixer un objectif d'apprentissage et établir le calendrier des activités pédagogiques Sc Techniques pédagogiques - Contrôler la ponctualité, la présence des élèves aux cours, vérifier les bons et informer les parents - Outils bureautiques - Collecter les informations et préparer la leçon en séance (fiche de préparation, méthode d'apprentissage)- Programme de l'éducation nationale - Contrôler une classe - Les étapes du développement de l'enfant - Organiser l'espace de la classe - Techniques de prévention et de gestion des conflits - Surveiller les élèves pendant les interclasses, les activités périscolaires, l'internat et les repas - Psychologie de l'enfant - Accueillir les élèves à leur arrivée en classe - Techniques d'animation de groupe - Développer l'approche pédagogique et enseigner les savoirs

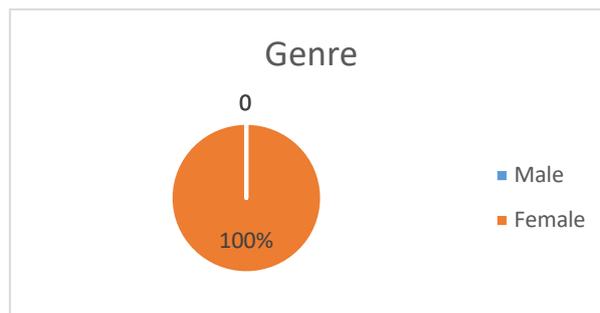
<sup>13</sup> - BO février 2017.

de base (français, mathématiques, sciences) - Adapter le déroulement des apprentissages en fonction des difficultés des élèves - Mesurer la progression des apprentissages des élèves - Informer les familles, les équipes pédagogiques sur l'évaluation de l'enfant, les résultats, les difficultés ou les comportements - Traiter l'information (collecter, classer et mettre à jour). Ils développent également des *compétences spécifiques*. Ils savent intervenir auprès de publics en grande difficulté scolaire - Pathologies psychiatriques -Intervenir auprès de personnes handicapées -Braille -Intervenir auprès d'enfants handicapés -Langue des signes- Enseigner une discipline à un groupe de personnes.

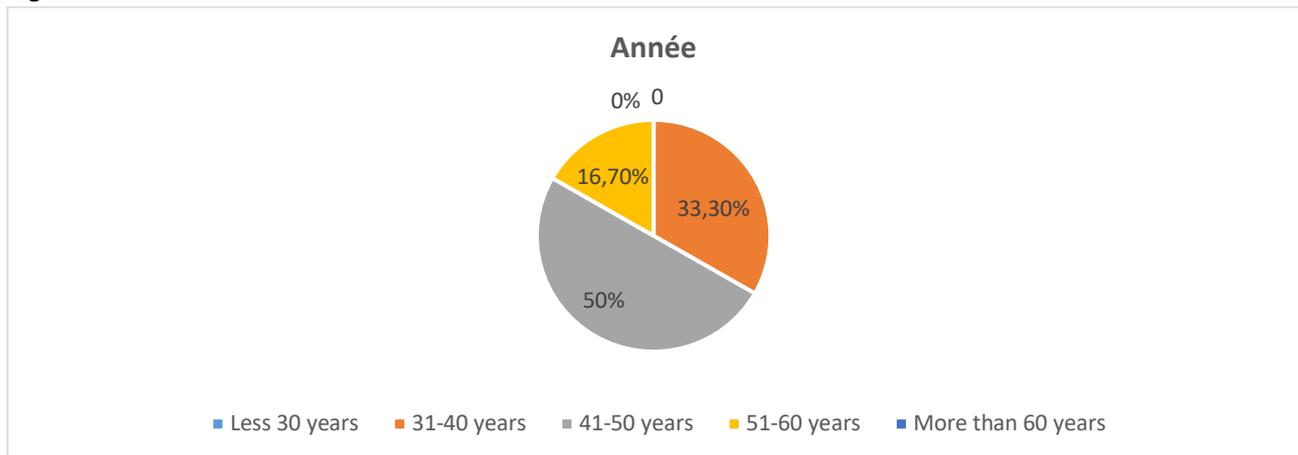
#### 4.4 Résultats quantitatifs et qualitatifs de la recherche à la fin de la première année

##### Population enquêtée

##### Genre

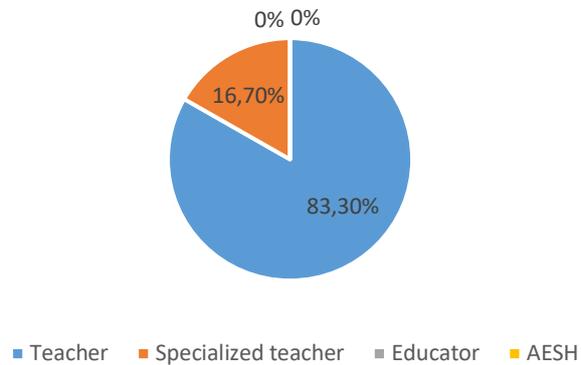


##### Âge



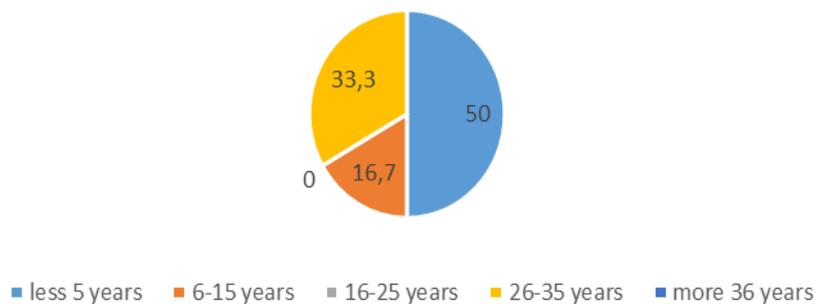
##### Qualification des enseignants dans notre école maternelle

### quel type de professionnels êtes-vous ?



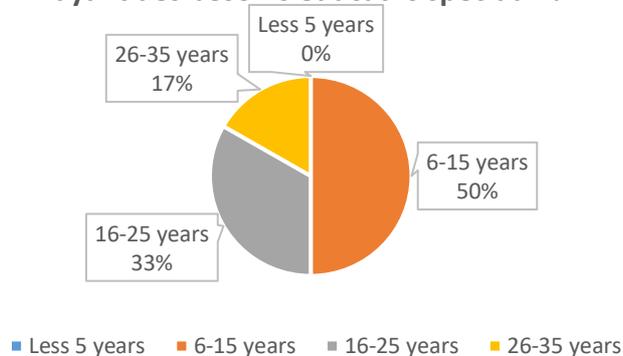
50% de notre échantillon enseigne en maternelle depuis moins de 5 ans.

### Seniority in nursery school

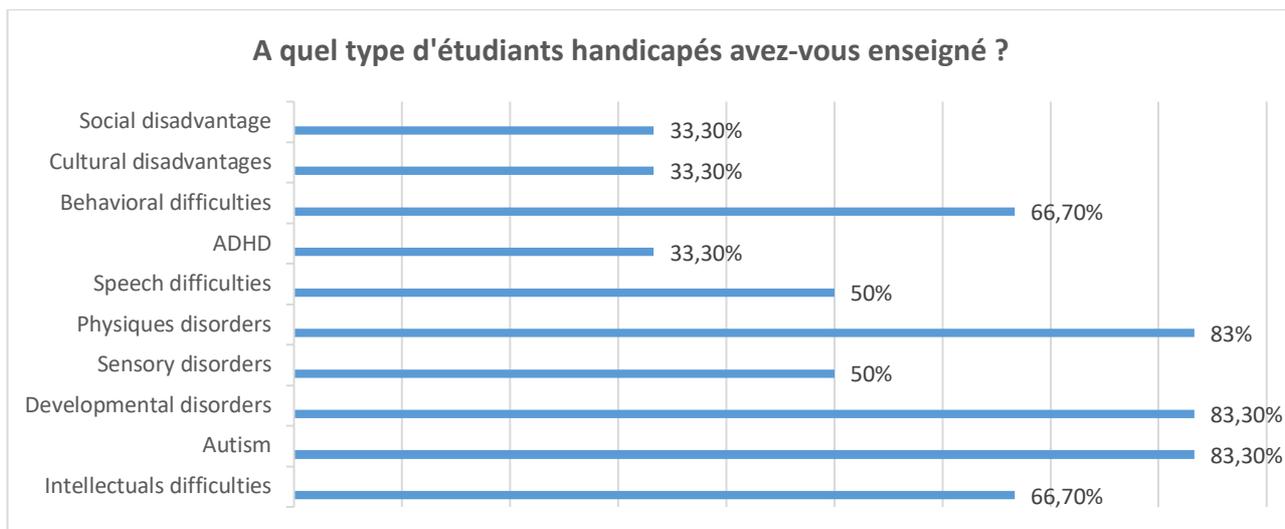


L'ensemble de la population interrogée dans le questionnaire travaille depuis au moins 6 ans avec des enfants handicapés ou ayant des besoins éducatifs spéciaux.

### Depuis combien d'années travaillez-vous avec des étudiants handicapés ou ayant des besoins éducatifs spéciaux ?



Ils ont tous travaillé avec des enfants atteints de divers troubles.



Le nombre moyen d'étudiants par classe est d'environ 30.

Dans les classes de l'école maternelle, les enfants ont entre 3 et 5 ans.

Tous ont des élèves à besoins éducatifs spéciaux dans leurs classes, de 1 à 3 par classe.

75% d'entre eux ont l'AESH en classe pendant 5 à 8 heures/semaine (27 heures/semaine/temps scolaire).

### Enquête auprès des parties prenantes (enseignants, directeurs d'école, autres parties prenantes)

Deux outils de méthodologie de recherche ont été mis en œuvre par les enseignants chercheurs de l'UCO dans cette recherche sur l'identification des difficultés d'apprentissage dans les écoles maternelles, l'enquête et le groupe de discussion.

L'intérêt principal de l'enquête est de recueillir un grand nombre d'informations, tant factuelles que subjectives, auprès d'un nombre significatif d'individus - la représentativité de cet échantillon permettant de déduire de l'ensemble de la population étudiée, les résultats obtenus auprès des répondants. Ces enquêtes peuvent avoir pour but de mesurer la fréquence de caractéristiques (situations, comportements, opinions ou attitudes, etc.) dans une population donnée, mais en sciences humaines et sociales, elles visent surtout à analyser les relations entre ces caractéristiques.

Deux enquêtes ouvertes, fermées et à choix multiples ont été remplies par les enseignants de l'UCO Research au cours de cette première phase de recherche prévue de septembre 2019 à juillet 2020.

**La première enquête** a été réalisée et initiée par l'équipe française afin d'organiser et de structurer les premiers focus groups lancés dès le lancement du projet de recherche fin septembre 2019. Les questions ont été adressées sous format papier à tous les enseignants de l'école dans les trois cycles 1, 2 et 3. Notre premier objectif était de pouvoir identifier le contexte dans lequel les enseignants de l'école Notre Dame de la Source travaillent au quotidien. Comprendre ce qui concrétise leur métier en termes d'éducation inclusive : le nombre d'élèves à besoins éducatifs particuliers (BEP) dans leurs classes respectives, identifier ce qu'ils appellent derrière les BEP, identifier ce qu'ils mettent pour pouvoir répondre à ces besoins, comprendre leurs propres besoins

de formation sur la pédagogie inclusive, s'ils ont ou non la présence d'une AESH ou d'une ASEM ressources solutions pour répondre aux besoins des élèves, et enfin, identifier à travers des mots-clés ce qui définit l'éducation inclusive selon ces professionnels dont l'ancienneté est comprise entre 3 et plus de 20 ans.

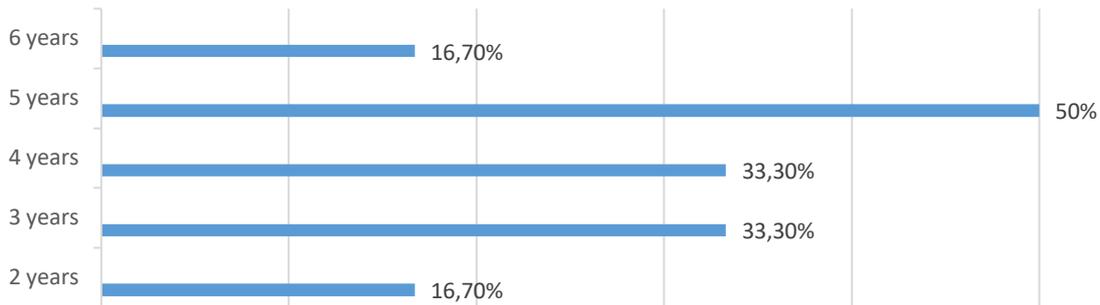
Interrogés sur les mots qui, selon eux, définissent l'éducation inclusive, ils ont pu suggérer : Loi - Différenciation - Besoins - Diversité - Besoins spécifiques - Accueil - Soutien - Rythme - Intégration - Différence - Projet individualisé - Partenariat - Adaptation - École - Reconnaissance. A quel âge doit-on dépister les difficultés d'apprentissage ? La détection des difficultés d'apprentissage se fait à l'âge de 4 ans, à la fin de la première année de maternelle. A noter que pour 33,33% d'entre eux, cette dernière doit se faire à l'entrée en maternelle, à 3 ans pour : Permettre la prise en compte des besoins avant que les difficultés ne s'installent, donner aux familles le temps d'avancer, parfois de faire le deuil de l'enfant "idéal". Permettre aux familles de réagir le plus rapidement possible, compte tenu des listes d'attente avec les professionnels, orthophonistes, pédopsychiatre. Laisser le temps d'observer un élève à différents moments, lui laisser le temps d'évoluer mais sans le bloquer dans son développement. Permettre l'acceptation des difficultés et leur gestion précoce dans le développement de l'enfant. Pouvoir travailler avec des spécialistes, le dialogue avec les parents sera plus facile. Contribuer à répondre aux besoins des enfants le plus tôt possible.

Sans travail préalable, les enseignants ont pu donner une définition très précise de l'éducation inclusive dès la première enquête. Les objectifs de l'éducation inclusive sont bien ciblés, identifiés. Les enjeux en termes de changement de structures et d'évaluation des pratiques sont posés. Ce qui relève de la relation éducative est soutenu par la valeur qui renvoie à leur propre conception de l'enseignement. On peut même dire que l'on retrouve les orientations de l'Enseignement catholique. La complémentarité que l'on retrouve dans la définition de l'éducation inclusive fait partie d'une préoccupation majeure soulevée par le chef d'établissement. L'idéal est fait mais les ressources tant didactiques que pédagogiques manquent pour structurer les pratiques liées à l'accessibilité, ce qui entraîne une certaine déstabilisation et qui peut les amener à s'interroger sur le bien fondé de leurs actions professionnelles. Les professionnels ont besoin de repères pour : acquérir une méthodologie d'observation, identifier les besoins spécifiques des enfants, les analyser, mettre en place des adaptations concrètes dans la classe. Cette première enquête nous conforte dans l'intérêt d'une recherche collaborative sur les enjeux, les modalités que peut prendre une pédagogie inclusive aujourd'hui en maternelle française.

**Une seconde enquête** a été produite avec l'ensemble des partenaires de la recherche lors de la 1ère rencontre internationale à Madrid en octobre 2019. Cette enquête a ensuite été traduite en français et envoyée par email à tous les enseignants du cycle 1, de l'école Notre Dame de la Source, qui étaient invités à le renseigner avant le 4 décembre 2019.

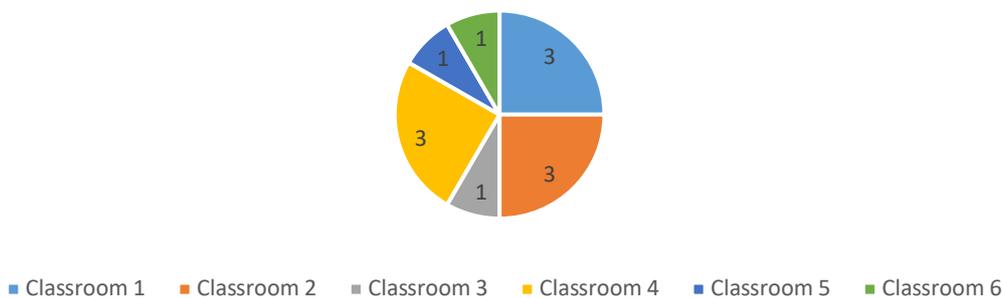
En France, les élèves sont obligés d'entrer dans une école maternelle à 3 ans mais certains d'entre eux pourraient arriver à deux ans et demi.

### Âge des élèves dans la salle de classe de l'école maternelle Notre Dame de la Source



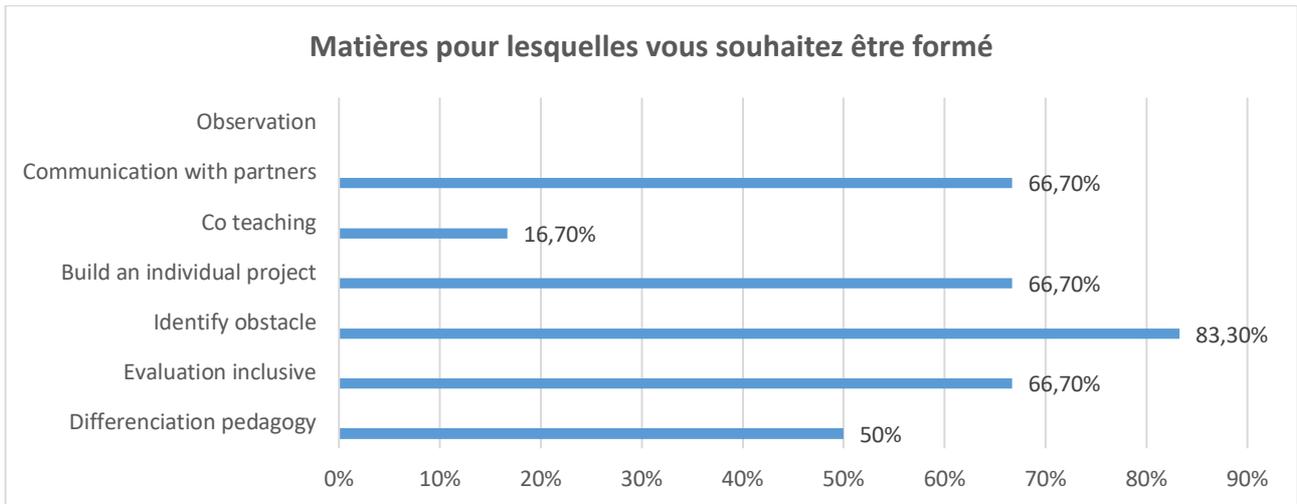
En France, le nombre d'enfants dans les classes de maternelle peut atteindre le chiffre de 28 à 32 élèves, ce qui est précisément le cas des classes de notre école Notre Dame de la Source. Face à ce nombre important d'élèves, nous avons souhaité interroger nos enseignants sur le nombre d'élèves à besoins éducatifs particuliers qu'ils pouvaient identifier en 2019/2020, et sur les cadres humains sur lesquels ils pouvaient ou non s'appuyer dans leur classe.

### Nombre d'élèves handicapés



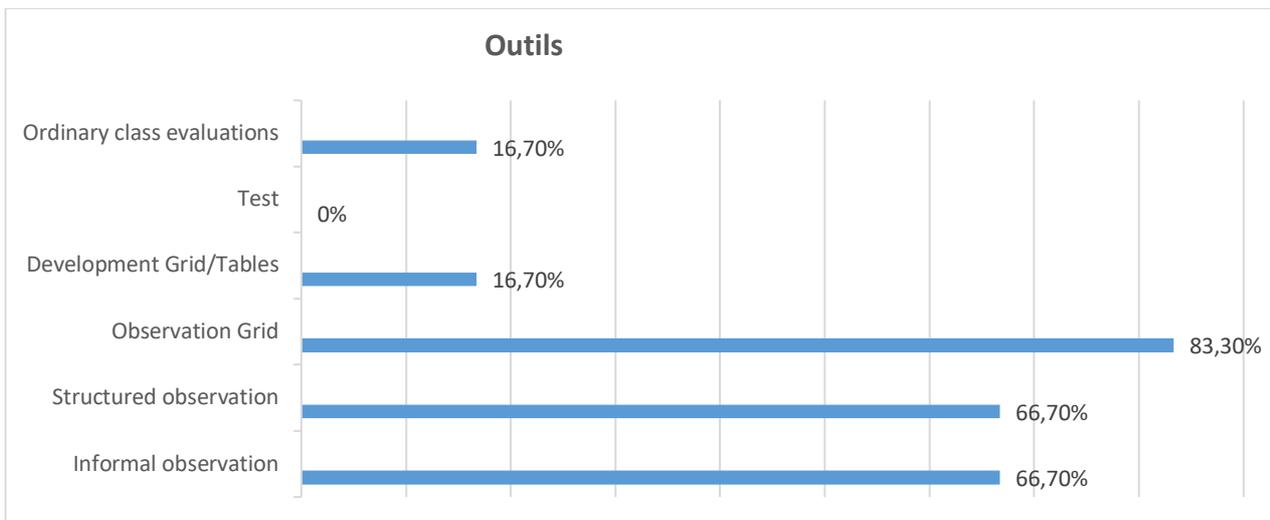
66,7% des enseignants ont une personne pour les aider dans leur classe, avec une moyenne de 11 heures de présence dans la classe par semaine (26 heures).

Dans la deuxième partie de l'enquête, nous les interrogeons sur les formations que ce programme de recherche pourrait leur proposer.



100% de nos enseignants souhaiteraient que ces temps de formation soient proposés par des formateurs spécialisés, et 66,7% par des enseignants spécialisés.

La troisième partie de l'enquête interroge les enseignants sur les outils qu'ils utilisent. En fait, 100 % des enseignants ont utilisé différents outils pour observer les difficultés des élèves.



Pour les enseignants, ces outils sont à 100% partiellement efficaces. A 83,3%, l'observation structurée reste l'outil idéal pour ces professionnels. L'observation structurée serait plus fiable que l'observation informelle. Elle prendrait en compte le développement global de l'enfant.

### Groupes de discussion et entretiens

5 Les groupes de discussion ont été programmés et réalisés de septembre 2019 à avril 2020. Les enregistrements sonores et vidéo ont été réalisés et transcrits pour chaque groupe de discussion. Nous avons discuté du statut des pratiques d'éducation inclusive dans les cycles 1, 2 et 3 et nous avons identifié les difficultés rencontrées par les enseignants.

**Lors du 1er focus group**, à travers les propos des enseignants du cycle 1, de l'école maternelle, nous identifions la nécessité d'apporter des réponses spécifiques aux élèves à besoins éducatifs particuliers tout en maintenant le collectif de la classe. Il y a un besoin d'optimiser les gestes professionnels dans le domaine de l'observation, du repérage et de la communication vers les familles. Il y a aussi des questions éthiques, déontologiques, éthiques et éthiques sur les missions de l'enseignant dans la communication aux parents, à l'élève (Éviter la stigmatisation - Prudence dans le diagnostic posé ou à poser). La question du programme du cycle 2 est plus prégnante. Elle se manifeste dans les propos par le souci des enseignants d'adapter, d'individualiser les apprentissages. Cependant, le respect du rythme (passage d'une classe de maternelle à un environnement spécifique) reste une préoccupation pour certains d'entre eux. Les enseignants ayant enseigné en maternelle sont moins désavantagés (aménagement de l'espace, variation des formes d'apprentissage en fonction des besoins des élèves (déplacement, flexibilité de la classe). Ils énumèrent des pratiques qui pourraient être différenciatrices, mais se permettent de s'engager dans cette voie. On insiste davantage sur les codes de l'école primaire qui sont conformes aux normes. Ces normes sont-elles remises en question par les enseignants ? Il semble que oui, lorsqu'ils posent la question des adaptations à mettre en œuvre. Ils indiquent que leurs postures doivent changer, comme si les retours en arrière n'étaient pas possibles, et pourtant ils nomment les manques des élèves par rapport à une norme, un profil de classe. Concrètement, le nombre important d'élèves dans une classe est un obstacle pour pouvoir optimiser les adaptations mises en place pour les élèves à besoins éducatifs particuliers. Au cycle 3, les enseignants ont des élèves un peu plus matures, sur lesquels on regarde les évaluateurs, avec une tendance à la catégorisation discriminante. Ceci est valable non seulement pour les élèves mais aussi pour les familles. Face à ces tentatives de catégorisation, ils défendent le droit à la différence. Il y a la nécessité d'outiller les élèves avant l'entrée au collège, ce qui les amène à être plus interventionnistes auprès des différents partenaires (famille, soins). L'écart avec la norme se creuse. Les enseignants se posent alors la question de la définition de la réussite scolaire et du sens de l'école (Être bien, s'y épanouir). La question de la rupture entre l'école primaire et le collège est anxiogène pour les enseignants, elle est redoutée.

**Le deuxième groupe de discussion** a été organisé avec les enseignants du cycle 1 et l'enseignant spécialisé. Ils seront en partie consacrés à l'étude de cas, celle d'un certain T pour lequel l'ensemble de l'équipe pédagogique fera le point sur son parcours scolaire et personnel. T est un enfant, grand prématuré, qui a bénéficié d'un suivi médical, auquel les parents ont fait le choix, à 5 ans, de mettre un terme. Il avait des problèmes pulmonaires lors de son entrée à l'école. Un retard par rapport aux autres enfants est repéré dès son arrivée à l'école sur la motricité fine. Il n'est pas entré dans son métier d'élève, il n'est pas mobilisé par la vie scolaire. A 5 ans (GS), il a le comportement d'un enfant de fin de PS (3 ans). Il a été adressé par l'école à un psychomotricien de ps et de MS. T ne se sent pas concerné lorsque l'enseignant passe les consignes. Ceci soulève plusieurs questions de la part des enseignants du cycle 1. A partir de quand devient-on attentif aux parents ? Quelle est leur place dans ce repérage des difficultés ? Comment libérer la parole des parents, qui ont peur ? Comment les aider à repérer le décalage ? Comment avoir une précision dans notre identification pour nous aider à communiquer avec eux ? Comment faire pour que les parents soient en demande de l'école, de l'enseignant ? Le directeur précisera alors qu'il a gradué la prise en charge, un premier rendez-vous avec l'enseignant, puis un second avec l'enseignant et le professeur, et enfin un rendez-vous avec l'enseignant et le chef d'établissement. Comment définir en équipe le projet de réseau d'aide ? Avons-nous des repères pour identifier ce qui est normal ou pathologique ? A qui adresser les

observations faites ? Comment entrer dans les grilles de compétences pour être le plus factuel sur la famille ? Identifier le cadre : le monde de l'école, la norme scolaire, la forme scolaire, le socle commun, les étapes.

**Le troisième groupe de discussion** a été organisé avec des enseignants, des enseignants spécialisés, des AESH, des ASEM. Les questions étaient les suivantes : Qu'est-ce qui est spécifique à votre métier ? Que voulez-vous savoir et apprendre pour mieux exercer votre métier ? Comment souhaiteriez-vous que votre métier évolue ? ASEM, AESH ont bien participé au focus group. Ils définissent leur métier autour des mots clés : pour ASEM : accompagnement, apprentissage, handicap ; pour AESH : Adaptation, préparation, accompagnement ; pour les enseignants : adapter, accompagner, évaluer. Toutes ces missions sont complémentaires et sont au service de l'aide à l'enfant. Quels gestes professionnels sont mis en avant ici ? Quelles valeurs ? Des attentes du côté des assistants maternels : ils expriment le désir d'apprendre à mieux identifier, mieux réagir, repérer, comprendre les besoins des enfants. Avoir plus d'échanges avec les membres de l'équipe sur les situations particulières des enfants. Pour les AESH, ils expriment le désir d'apprendre à construire des outils, à mieux connaître les troubles pour mieux y répondre. Pour les enseignants : être accompagné, avoir un suivi, prendre le temps de se former (le rôle des différents acteurs dans la prise en charge des enfants à besoins éducatifs particuliers) identifier les besoins, être capable d'observer et d'analyser avec précision, travailler la communication avec les familles. Les familles doivent être équipées pour accompagner les enfants. Travailler avec les outils de communication avec les familles. Comment mettre en valeur les points forts de l'enfant avec les familles et les partenaires ? Les différents interlocuteurs ont des difficultés à situer leur rôle. Les enseignants ont pu exprimer l'existence de grilles d'observation qui pourraient être utilisées par l'ASEM. Ils estiment qu'elles devraient être réhabilitées si nécessaire. L'adaptation des outils dans des contextes particuliers de la classe n'est pas aisée, surtout lorsque le diagnostic n'est pas toujours posé au moment de l'accueil de l'enfant. Enfin, il est évoqué, la mutualisation des compétences, la complémentarité des missions, la coopération, la collaboration dans la construction des outils.

**Le quatrième groupe de discussion** est basé sur une étude de cas proposée par les enseignants des cycles 2 et 3. L'objectif est d'identifier les actions professionnelles mobilisées à travers une situation particulière. A, est un enfant qui en première année de cycle 2 (6 ans) n'est pas concentré, dérange ses voisins, toujours dans le mouvement, sans vouloir travailler. Un passage à l'écriture très difficile. Une entrée dans la lecture en janvier. Parti en 2ème année de cycle 2 avec des difficultés. Ses parents étaient satisfaits car des "choses" avaient été proposées par l'école. En 2ème année, le passage à l'écrit est de plus en plus difficile. L'enseignant fait des aménagements pour lui permettre de mieux gérer ses affaires. Il compile les apprentissages, il est aidé en parallèle par ses parents. Lors d'un rendez-vous avec les parents, ils font le point sur les faits, ils prennent alors conscience des difficultés de leur fils, cette situation va être très difficile pour eux. Un premier rendez-vous avec un psychomotricien avait été proposé l'année précédente. Un temps en équipe pédagogique est organisé au sein de l'école avec la participation des parents. Il n'entre pas dans le cadre scolaire, les règles sont difficiles pour lui. Un manque d'attention de plus en plus marqué. Un passage à l'écrit qui ne se fait pas ou alors vraiment n'importe comment. Les parents font faire un bilan par un neuropsychiatre, qui les envoie vers d'autres professionnels. En CM2 (9 ans), il est dans la classe de son âge, mais il perturbe tout le groupe, l'enseignant propose les activités, il suit ou pas. Elle ne peut plus l'attendre tout le temps, cela ralentit le groupe qui se détache de plus en plus. Il réagit par la désobéissance envers l'adulte. La pression sur la famille augmente. L'enfant souffre de



l'adulte. L'enfant exprime sa frustration par la colère et la violence envers le groupe. Les parents rentrent à l'école pour essayer de compenser. Un bilan chez un psychomotricien indique des troubles de l'attention. L'équipe pédagogique est très inquiète quant à son adaptation au collègue. Une question de ressort de ce groupe de discussion, comment travailler avec les outils pour mieux communiquer avec la famille ? Comment inclure les points d'appui de l'enfant ? Comment écouter l'élève sans ses parents dans la construction de cet outil ? L'outil pourrait-il fournir une chronologie ? Faut-il penser à deux outils, un pour l'équipe, un pour les familles ? Une réflexion sur la nature, la forme, les objectifs, les outils qu'ils utilisent. Ce que les parents regardent, c'est l'école, ses exigences, ses attentes (// normes scolaires).

## 5. Espagne

### 5.1 Introduction

#### L'enseignement maternel en Espagne

Actuellement, le système d'enseignement obligatoire en Espagne est structuré en trois étapes : l'enseignement primaire (6-12 ans), l'enseignement secondaire (12-16 ans) et le baccalauréat (16-18 ans).

L'éducation infantile est non obligatoire et est structurée en deux cycles éducatifs : de 0 à 3 ans (premier cycle, enseigné dans les écoles maternelles ou les foyers pour enfants) et de 3 à 6 ans (deuxième cycle, enseigné dans les centres éducatifs).

Les familles peuvent choisir entre trois types d'écoles ou de centres éducatifs pour enfants : publics, subventionnés et privés. Le deuxième cycle de l'enseignement maternel, qui fait l'objet de notre étude, est gratuit pour les centres publics et subventionnés (LOE 2/2006, du 3 mai). Bien qu'il puisse y avoir des variations dans les différentes Communautés Autonomes d'Espagne, dans la Comunidad de Madrid les ratios qui sont habituellement établis sont : élèves de moins de 1 an : 8 enfants par classe ; entre 1 et 2 ans : 10-14 enfants par classe ; entre 2 et 3 ans : 16-20 enfants par classe ; deuxième cycle : maximum 25 élèves par classe dans les centres publics.

En ce qui concerne la méthodologie dans les deux cycles, le travail se fait à travers des expériences, des activités et des jeux qui permettent le développement de différentes capacités ; en plus de l'estime de soi et de la socialisation. Pour cela, l'Éducation Infantile considère l'enfant comme un être avec des caractéristiques spéciales et propres dans un stade de développement particulier suivant deux étapes : l'étape sensorimotrice de 0 à 2 ans et l'étape préopérationnelle (2-6/7 ans) (Gutiérrez y Vila, 2015). Pour être enseignant à ce stade, il faut avoir la qualification de professeur d'éducation infantile ou -dans le premier cycle- de technicien supérieur en éducation infantile -seulement dans le premier cycle-.

Selon la réglementation en vigueur, l'objectif de cette étape est de promouvoir le développement physique, intellectuel, social, affectif et personnel des enfants et de compenser les inégalités qui peuvent exister. L'organisation, les contenus, l'évaluation et autres données normatives recueillies au niveau national peuvent être consultés dans l'arrêté ECI/3960/2007, du 19 décembre, qui établit le programme d'études et réglemente l'organisation de l'éducation de la petite enfance. De cette façon, le savoir, le raisonnement et l'être, organisent la proposition de contenus conceptuels, procéduraux et actitudinaux pour le développement des compétences personnelles et sociales.

Dans ce sens, le Real Decreto 1630/06 établit comme objectif principal " d'atteindre le développement intégral et harmonieux de la personne aux différents niveaux : physique, moteur, émotionnel, affectif, social et cognitif " et de rechercher les apprentissages qui contribuent et rendent possible ce développement, avec une amélioration significative par rapport aux conditions habituelles de développement au sein de la famille (Zabalza, 1987).

D'autre part, les diverses modalités de scolarisation cherchent à répondre aux différentes circonstances de chaque élève, de telle sorte que dans tous les cas, les objectifs, les compétences et les buts fixés pour chaque élève puissent être couverts. Ainsi, nous trouvons<sup>14</sup> :

<sup>14</sup> Les modalités de la scolarité dans la Communauté de Madrid peuvent être consultées à l'adresse suivante [http://www.madrid.org/dat\\_este/supe/atencion-diversidad/acnees.html](http://www.madrid.org/dat_este/supe/atencion-diversidad/acnees.html)

- a) Les *écoles ordinaires* : Elles accueillent la majorité de la population scolaire, toutes les écoles publiques et subventionnées étant inclusives. Elles peuvent bénéficier du soutien d'enseignants spécialisés dans l'audition et le langage et de la pédagogie thérapeutique, si cela est jugé nécessaire en raison des caractéristiques de la population qu'elles desservent.
- b) Les *centres de scolarisation préférentielle* : Ce sont des centres ordinaires spécialisés dans l'un de ces quatre diagnostics : Le handicap auditif, visuel ou moteur et le trouble du spectre autistique. Ils disposent à cet effet de ressources spécifiques et d'un soutien généralisé. En outre, le personnel enseignant de ces centres reçoit une formation dans le domaine spécifique dans lequel il est privilégié.
- c) *Unités d'enseignement spécial* : Il s'agit de salles de classe offertes dans les centres ordinaires et destinées aux élèves dont les besoins ne peuvent être couverts par les salles de classe ordinaires. Ces élèves vivent avec le reste des enfants du centre ordinaire dans certaines activités et moments scolaires, réalisant une autre partie de leur cursus dans des classes spéciales ; dans lesquelles les aspects organisationnels sont personnalisés pour s'adapter aux compétences et aux besoins de chacun d'entre eux.
- d) *Centres d'éducation spéciale* : Ils accueillent les élèves qui, en raison de la gravité de leur état et du fait qu'ils restent à l'école, ne peuvent être pris en charge de manière adéquate dans aucune des modalités de scolarisation susmentionnées. Ces élèves ont besoin d'un soutien étendu et d'adaptations importantes en raison de leur handicap permanent grave.
- e) *Scolarisation combinée* : Dans cette modalité, les élèves fréquentent un centre d'éducation spécialisée pendant la semaine et un centre ordinaire le reste de la semaine, et leur séjour est organisé en fonction de leur emploi du temps et de leurs besoins individuels.

Afin de décider du type de centre et de la modalité de scolarisation des élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux (SEN), il est nécessaire d'effectuer une évaluation individuelle qui se termine par le rapport de scolarisation, qui comprend l'ensemble du processus et les mesures à adopter. Les parents doivent signer le rapport comme preuve de leur accord. Ce document est réévalué chaque année pour mettre à jour l'évolution et les besoins de soutien. Actuellement, il est prévu que la majorité des élèves de l'éducation de la petite enfance ayant des besoins éducatifs spéciaux fréquentent une école ordinaire inclusive.

### **Le développement "normotypique" de 3 à 6 ans**

Les êtres humains sont des animaux sociaux (Aronson, 2000), nous avons besoin d'un contexte social où nous pouvons grandir et nous développer. De plus, les bébés hominidés sont altricials, ils ont donc besoin d'une longue période de développement (Rizo, Santoyo & Guevara, 2019).

En ce sens, les études actuelles soulignent la rétroaction évolutive entre la dépendance du bébé et le développement de l'intelligence humaine (Piantadosia et Kidd, 2016, p. 6877). Cette évidence nous amène à réfléchir sur l'interdépendance évolutive pendant l'attachement et sur l'importance de la stimulation développementale à travers des contextes sociaux significatifs.

D'autre part, il est important de se rappeler que les nouveaux apprentissages et comportements suivent un ordre de dépendance, se superposant aux précédents (Piaget, 1990, p.316). Par conséquent, dans cette phase de développement de 3 à 6 ans, la détection précoce est essentielle

; par l'observation d'indicateurs atypiques (voir section 1.3) qui nous aident à offrir le soutien nécessaire le plus tôt possible et ainsi minimiser l'écart évolutif attendu.

Nous présentons ci-dessous les indicateurs types les plus pertinents que nous devons prendre en compte dans l'observation du suivi préventif, en tenant compte de quatre domaines de développement importants (Tableau 1, Tableau 2, Tableau 3 et Tableau 4) :

**Tableau 1 : Indicateurs typiques attendus dans le développement des processus psychologiques de base et des compétences cognitives**

ANNÉES	DES INDICATEURS SIGNIFICATIFS TYPIQUES : LES PROCESSUS PSYCHOLOGIQUES ET LES APTITUDES COGNITIVES DE BASE
3 - 4	Utilisation du vocabulaire émotionnel Ils commencent à comprendre les règles Pensée intuitive et égocentrique Incapable de reconnaître d'autres points de vue Aptitudes au jeu symbolique
4 - 5	Exprimer des émotions et des pensées Découverte par tâtonnement Une meilleure régulation du comportement grâce à l'acquisition du langage verbal. Acquisition de la théorie de l'esprit (intersubjectivité) Des soins soutenus et de plus en plus ciblés et sélectifs
5 - 6	Pensée magique Capacité à suivre les règles de jeu du groupe Début de l'autorégulation Début de la métacognition Accusé de réception du refus

Source : Élaboration propre

**Tableau 2 : Indicateurs typiques attendus dans le développement de la motricité fine et globale**

ANNÉES	DES INDICATEURS SIGNIFICATIFS TYPIQUES : LA MOTRICITÉ FINE ET GLOBALE
3 - 4	Apprendre par l'expérience corporelle Jeu de motricité pour l'adaptation à l'environnement Interprétation des sensations proprioceptives
4 - 5	Coordination oculo-manuelle : Utilisation du crayon (orthographe / dessin) Modèles de coordination des mouvements Motricité de base (équilibre)
5 - 6	Perception de son propre corps (schéma corporel) Expression physique Orientation spatio-temporelle

Source : Élaboration propre

**Tableau 3 :** Indicateurs typiques attendus dans le développement de la communication et du langage

ANNÉES	DES INDICATEURS SIGNIFICATIFS TYPIQUES : LA COMMUNICATION ET LE LANGAGE
3 - 4	Syntaxe limitée aux mots Acquisition de la dominance manuelle Compréhension d'instructions simples
4 - 5	Acquisition phonétique complète Bonne conscience phonologique Comprendre des instructions complexes
5 - 6	Pré-lecture Emettre des phrases de 6 à 8 mots Contrôle dans le dessin de lignes simples

Source : Élaboration propre

**Tableau 4 :** Indicateurs typiques attendus dans le développement socio-émotionnel

ANNÉES	DES INDICATEURS SIGNIFICATIFS TYPIQUES : SOCIAL-ÉMOTIONNEL
3 - 4	Initiation à l'interaction sociale avec les pairs (jeu spontané et sélection des pairs) Sentiment de soi (estime de soi avec une tendance à être positif) Imitation d'adultes Peu de coopération entre égaux Instabilité émotionnelle
4 - 5	Compréhension des règles et normes sociales Désir de plaire et de collaborer Initiation à un comportement responsable Comportement social moins égocentrique : sont capables de demander pardon. Ils recherchent la sécurité chez les adultes
5 - 6	Compétences en matière de travail coopératif Compétitivité Début de l'empathie Recherche de reconnaissance sociale Estime de soi positive

Source : Élaboration propre

Les indicateurs types énoncés ci-dessus constituent l'un des repères à utiliser pour l'étude pilote du développement de l'échelle européenne de dépistage, à laquelle cet article souscrit.

Dans la section 1.4 de ce document, la proposition de la Comunidad de Madrid en Espagne est exposée, afin de répondre à l'attention précoce requise par la diversité du corps étudiant dans l'éducation de la petite enfance.

### Troubles du développement neurologique et autres causes de la diversité fonctionnelle : indicateurs atypiques

Nous partons du principe que nous considérons comme des étudiants de la diversité ceux qui ont des besoins spécifiques en matière de soutien scolaire, c'est-à-dire ceux qui présentent les diagnostics suivants ou qui sont soupçonnés de les présenter : retard global de développement, troubles de la communication, déficit d'attention/hyperactivité, troubles spécifiques de l'apprentissage, troubles du spectre autistique, handicaps auditifs, visuels et/ou moteurs et capacités intellectuelles élevées.

Les troubles neurodéveloppementaux que nous pouvons détecter ou prévenir dans l'éducation des enfants sont (tableau 5) : la déficience intellectuelle, les troubles de la communication, les troubles spécifiques de l'apprentissage, le trouble du spectre autistique et le trouble de déficit de l'attention/hyperactivité. Pour les enfants de moins de 6 ans, la classification DSM-5 (APA, 2013) propose la catégorie de retard global de développement, car le fonctionnement intellectuel ne peut pas être évalué de manière fiable pendant les premières années de l'enfance. Par conséquent, nous ne pouvons suspecter une éventuelle déficience intellectuelle qu'après l'âge de 6 ans ; mais nous pouvons promouvoir le développement dans l'éducation de la petite enfance si nous observons des indicateurs atypiques. Nous présentons ci-dessous les indicateurs atypiques possibles qui peuvent nous aider à suspecter et à détecter les besoins de soutien éducatif précoce :

TROUBLES DU DÉVELOPPEMENT NEUROLOGIQUE	INDICATEURS ATYPIQUES POSSIBLES 3 À 5 ANS
Retard global de développement (déficience intellectuelle)	Autorégulation émotionnelle et comportementale limitée Compréhension avec un besoin d'aides visuelles Besoins de soutien pour les routines quotidiennes et les compétences psychomotrices
Troubles de la communication	Prononciation incorrecte des phonèmes Incompréhension d'instructions simples Expression verbale limitée
Trouble de déficit de l'attention/hyperactivité	L'image de soi est fortement influencée par l'environnement social Contrôle externe de votre impulsivité Capacité limitée à répondre aux normes sociales
Troubles spécifiques de l'apprentissage	Limitation de la motricité fine et de la coordination œil-main. Confusion dans les séries et la symbolisation des quantités simples

	Un décodage déroutant
<b>Trouble du spectre autistique</b>	<p>Faible intention communicative et motivation pour l'interaction sociale</p> <p>Ne répond pas à son nom</p> <p>Jeu répétitif et non fonctionnel</p> <p>Insistance sur l'invariance</p> <p>Difficulté à reconnaître les émotions de base chez soi et chez les autres.</p>

**Tableau 5 :** Indicateurs atypiques attendus chez les enfants atteints de troubles neurodéveloppementaux

Les autres causes de diversité fonctionnelle que l'on peut également observer de manière préventive chez les enfants de 3 à 6 ans sont (tableau 6) : les handicaps sensoriels et moteurs, et les capacités intellectuelles élevées.

AUTRES CAUSES DE LA DIVERSITÉ FONCTIONNELLE	POSSIBILITÉ D'INDICATEURS ATYPIQUES DE 3 À 5 ANS
<b>Handicap auditif</b>	<p>Difficulté à localiser la source du son</p> <p>Faible attention soutenue due à la fatigue auditive</p> <p>Apparition de la dyslalie</p>
<b>Handicap visuel</b>	<p>Limites du calcul de la distance entre les objets</p> <p>Difficulté à distinguer les couleurs fondamentales</p> <p>Montre des difficultés à trier les objets par forme et par couleur.</p>
<b>Handicap moteur</b>	<p>Non-acquisition de la latéralité</p> <p>Mauvaise coordination visuelle et motrice</p> <p>Motricité fine de mauvaise qualité</p>
<b>Capacité intellectuelle élevée</b>	<p>Hautement créatif</p> <p>Besoin de motivation intrinsèque pour répondre aux tâches</p> <p>Difficulté d'adaptation sociale avec les pairs</p>

**Tableau 6 :** Indicateurs atypiques attendus chez les enfants présentant une diversité fonctionnelle



## Attention à la diversité et attention précoce pour les élèves de 0 à 6 ans dans la comunidad de Madrid

La présence dans la classe ordinaire d'enfants présentant une diversité fonctionnelle a été un défi essentiel à relever dans la perspective de l'inclusion éducative. Toutefois, le terme continue de prêter à confusion et, pour certains pays, l'inclusion représente une forme de traitement des enfants handicapés au sein du système éducatif ; cependant, les organisations internationales définissent le terme dans une perspective beaucoup plus large (UNESCO, 2005).

*L'éducation inclusive peut être conçue comme un processus visant à aborder et à répondre à la diversité des besoins de tous les apprenants par une participation accrue à l'apprentissage, aux activités culturelles et communautaires et par la réduction de l'exclusion au sein et en dehors du système éducatif. Cela implique des changements et des modifications de contenu, d'approches, de structures et de stratégies fondés sur une vision commune qui englobe tous les enfants d'âge scolaire et sur la conviction qu'il incombe au système éducatif ordinaire d'éduquer tous les enfants. L'objectif de l'inclusion est d'apporter des réponses appropriées au large éventail des besoins d'apprentissage dans les contextes d'éducation formelle et non formelle. Plus qu'une question marginale sur la manière d'intégrer certains apprenants dans l'enseignement ordinaire, l'éducation inclusive représente une perspective qui devrait être utilisée pour analyser comment transformer les systèmes éducatifs et autres environnements d'apprentissage afin de répondre à la diversité des apprenants. L'objectif de l'éducation inclusive est de permettre aux enseignants et aux étudiants de se sentir à l'aise avec la diversité et de la percevoir non pas comme un problème, mais comme un défi et une opportunité d'enrichir les méthodes d'enseignement et d'apprentissage".*

(UNESCO, 2005, p. 14)

Compte tenu de cette perspective plus globale et plus complexe, l'attention portée à la diversité dans la salle de classe doit se caractériser par la recherche de moyens permettant de répondre précisément et personnellement à tous les besoins qui apparaissent dans le processus de croissance personnelle d'un élève ; l'essai de méthodologies innovantes, la gestion de l'espace et du temps, l'organisation du soutien personnel pour optimiser les performances, l'expérimentation de nouvelles formes d'évaluation et la recherche de moyens de coordination plus efficaces.

Ainsi, l'inclusion éducative est l'un des principes du système éducatif de Madrid (Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid, 2015).

Par conséquent, cette inclusion est une caractéristique organisationnelle et curriculaire, qui tient compte de la diversité des capacités, des intérêts, des motivations, des circonstances individuelles et des contextes socioculturels.

En conséquence, le système éducatif de Madrid envisage et prévoit une série de ressources et de mesures en réponse à sa mise en œuvre généralisée. (Comunidad de Madrid, 2020<sup>15</sup>). L'attention à la diversité est déployée à chaque étape éducative en fonction des spécificités établies dans les différents objectifs curriculaires de l'enseignement maternel et primaire. Dans ces étapes, un accent particulier sera mis sur l'attention à la diversité des élèves, l'attention individualisée, la prévention des difficultés d'apprentissage et la mise en place de mécanismes de renforcement dès que ces difficultés sont détectées.

<sup>15</sup> Toutes les informations suivantes sur l'accueil précoce correspondent au plan d'action mené par la Communauté de Madrid ; contexte dans lequel s'inscrit cette recherche



Dans cette perspective, la prise en charge précoce est un service au sein de la prise en charge de la diversité ; elle s'adresse aux enfants âgés de 0 à 6 ans qui ont des besoins spécifiques, temporaires ou permanents, découlant de déficiences, de troubles du développement ou de risque d'en souffrir (Comunidad de Madrid, 2017). Ce service est gratuit et consiste en un ensemble d'interventions visant à promouvoir le développement optimal et l'autonomie personnelle maximale des mineurs. Son objectif est de minimiser et, si nécessaire, d'éliminer les effets d'une altération ou d'un handicap, ainsi que l'apparition de handicaps ajoutés, en facilitant la pleine inclusion familiale, scolaire et sociale et la qualité de vie du mineur et de sa famille.

Le développement de l'enfant est un processus constructif dans lequel le rôle de l'enfant est actif. Il ne faut pas oublier que la stimulation physique et sociale des adultes et des pairs favorise ce développement.

Dans le Livre blanc sur la prise en charge précoce (Early Care Group, 2000), la prise en charge précoce est définie comme l'ensemble des interventions, destinées à la population enfantine de 0 à 6 ans, à la famille et à l'environnement, qui visent à répondre le plus rapidement possible aux besoins temporaires ou permanents présentés par les enfants présentant des troubles du développement ou risquant d'en souffrir. Ces interventions, qui doivent considérer l'enfant dans sa globalité, doivent être planifiées par une équipe de professionnels interdisciplinaires.

La nature multidisciplinaire de la prise en charge précoce exige que les besoins de l'enfant soient pris en compte, d'un point de vue sanitaire, éducatif et social, afin de faciliter son intégration et d'améliorer sa qualité de vie.

L'évaluation de la nécessité d'une prise en charge précoce sera effectuée par un ou plusieurs membres des équipes interdisciplinaires d'évaluation de l'enfant, composées d'un médecin, d'un psychologue et d'un travailleur social, en fonction des besoins de l'enfant qui sont déterminés par les professionnels eux-mêmes après l'analyse préalable des rapports présentés. Il existe deux types de prise en charge : le traitement ou le soutien et le suivi.

En ce qui concerne la méthodologie des Centres, l'un des piliers fondamentaux est le travail avec la famille comme principal environnement où l'enfant se développe et apprend. Une autre ressource essentielle est le travail en coordination avec d'autres agents (professionnels des domaines sanitaire, social et éducatif) impliqués dans leur évolution et celle de leur famille. Pour ce faire, il est nécessaire d'élaborer le Programme d'Attention Individuelle (PAI), qui est le document qui expose la situation de l'enfant, le diagnostic, les objectifs à atteindre, les traitements et toute l'information que le centre considère nécessaire.

Les traitements que la Comunidad de Madrid peut fournir à l'enfant sont : la stimulation, l'orthophonie, la psychothérapie, la psychomotricité et la physiothérapie. La méthodologie des traitements comprendra des séances individuelles (auxquelles la famille peut participer selon des critères techniques) et, si cela est jugé approprié, des séances de groupe.

D'une manière générale, lorsque la date de fin de l'intervention approche, la structure d'accueil ou le centre de base appelle la famille pour l'informer de la situation actuelle de l'enfant et lui indiquer, si nécessaire, les ressources dont elle pourrait avoir besoin à l'avenir. Il informera également le secteur de coordination des soins précoces de cette situation.

## 5.2 Conception et méthodologie

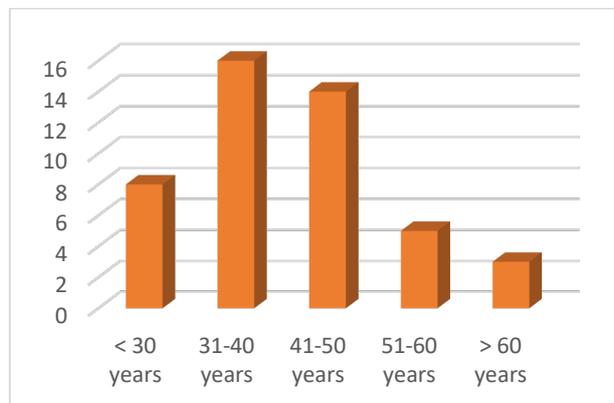
Actuellement, l'Université de Comillas et l'Institution Professionnelle Salésienne (École Salésienne de Carabanchel) sont immergées dans la mise en œuvre du projet européen ERASMUS+ appelé MOEC (More Opportunities for Every Child : Détection précoce des difficultés de l'enfant au jardin d'enfants). Ce projet compte un groupe de 20 chercheurs de Pologne, de France, d'Italie et d'Espagne, parmi lesquels des enseignants des facultés d'éducation et des professeurs d'éducation de la petite enfance. L'objectif principal de cette équipe est de concevoir un outil international pour la détection précoce des besoins de soutien des enfants de 3 à 6 ans. À cette fin, une étude qualitative et quantitative a été réalisée pour enquêter sur la réalité et les réflexions d'un groupe de professionnels de l'attention directe de l'étape de l'éducation infantile.

### Questionnaire initial de contextualisation

Un questionnaire anonyme en ligne composé de 35 questions fermées et ouvertes a été mis en place pour recueillir les opinions et les croyances de différents professionnels de l'éducation de la petite enfance ; afin de collecter des données sur l'utilisation possible d'outils d'observation, sur le concept d'inclusion et sur leurs besoins de formation.

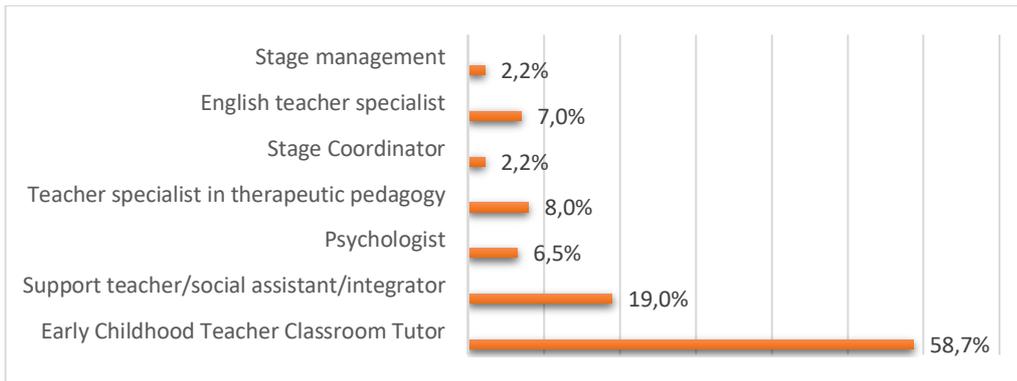
L'échantillon obtenu est de 46 participants, principalement des femmes (89%) dans une tranche d'âge de 31-50 ans (Figure 1).

**Figure 1 : Âge des participants**



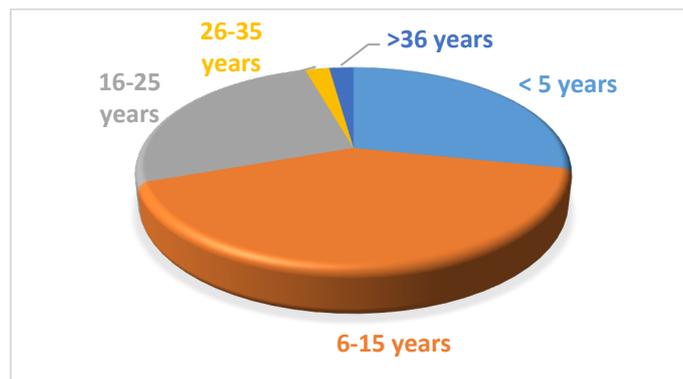
L'équipe professionnelle est composée de 7 profils professionnels différents (Figure 2), l'option la plus fréquente étant un enseignant de l'éducation infantile ou un tuteur de classe.

**Figure 2 : Profils professionnels des participants**

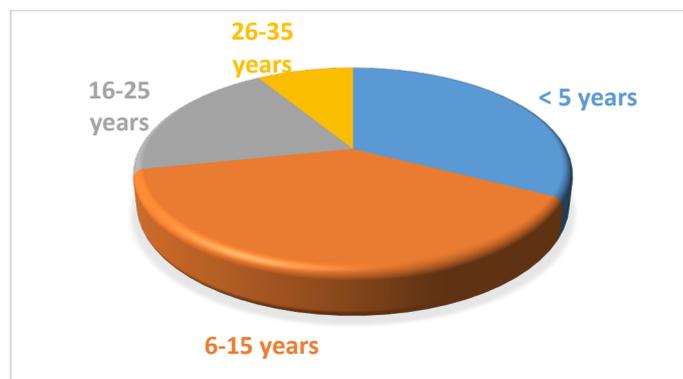


Les participants ont en moyenne plus de 10 ans d'expérience dans le domaine de l'éducation de la petite enfance (figure 3) et une grande expérience de l'accompagnement des élèves ayant des besoins spécifiques et des besoins de soutien scolaire particuliers (figure 4).

**Figure 3 :** Années d'expérience en tant que professionnel de l'éducation de la petite enfance

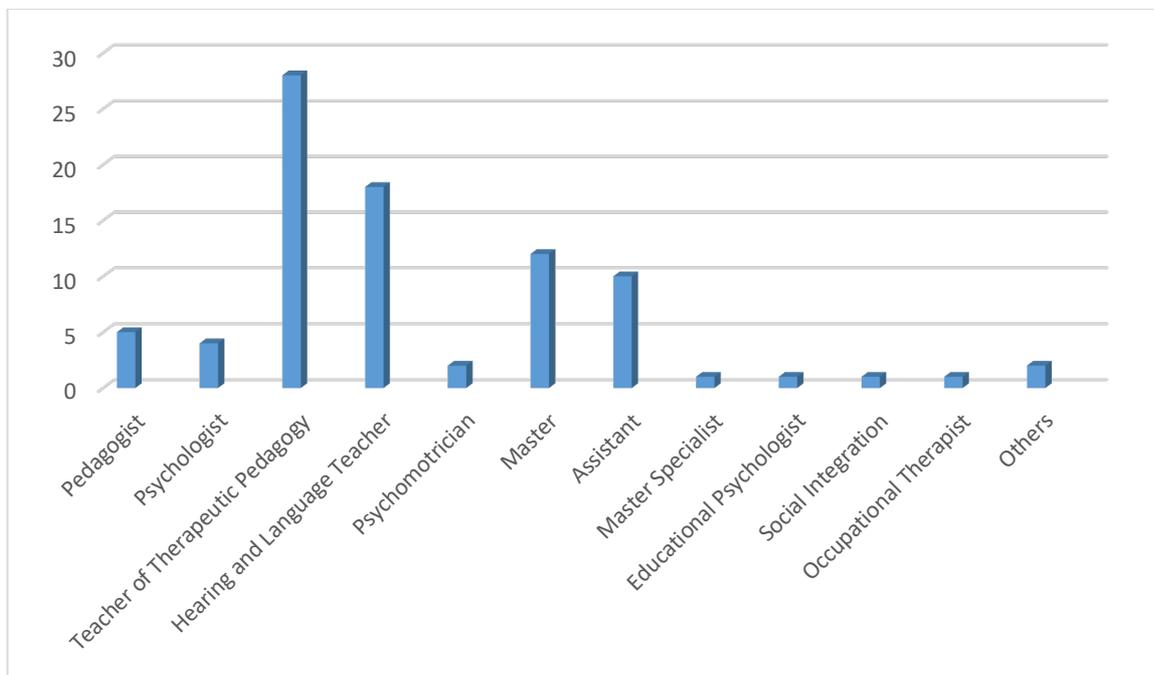


**Figure 4 :** Années d'expérience en tant que professionnel accompagnant des élèves ayant des besoins spécifiques et des besoins de soutien scolaire particuliers.



Enfin, nous présentons les différentes études académiques réalisées sur le personnel de soutien pédagogique pour les enseignants en classe (Figure 5).

**Figure 5 : Études universitaires du personnel de soutien scolaire**



### Groupe de discussion

Un groupe de discussion d'une heure a été organisé, réalisé par voie télématique (appel vidéo multiple). Les participants étaient des enseignants de l'éducation de la petite enfance ayant une grande expérience de l'enseignement, dans laquelle tous sont des tuteurs de classe dans les différents cours qui composent le cycle d'éducation de la petite enfance, à l'exception d'un participant qui était un enseignant de la pédagogie thérapeutique (PT).

Les participants sont des deux sexes, âgés de 35 à 40 ans. En ce qui concerne la segmentation, il n'a pas été possible de la réaliser car ils appartiennent tous au même centre éducatif ; cependant, on a veillé à ce que les participants du groupe n'aient pas beaucoup de contacts préalables.

En raison de la situation de crise sanitaire provoquée par le Covid-19, le groupe de discussion a été réalisé par appel vidéo, en utilisant une plateforme qui a garanti la participation correcte de tous les participants. Le groupe s'est développé sans incidents, avec un haut niveau de collaboration et un discours de qualité qui a été enregistré pour une analyse ultérieure.

Les objectifs d'information stratégique étaient au nombre de quatre (figure 6), en référence à la détection précoce des besoins de soutien dans l'éducation de la petite enfance :

**Figure 6 :** Objectifs d'information stratégique du groupe de discussion



### 5.3 Résultats

Voici une présentation des données issues des deux instruments de collecte d'informations : le questionnaire initial de contextualisation et le groupe de discussion.

Les questions posées dans ce **questionnaire** se réfèrent à quatre thèmes d'intérêt pour la recherche : l'expérience individuelle de l'attention portée à la diversité, l'utilisation éventuelle d'outils d'observation, la signification personnelle donnée au concept d'inclusion et les besoins particuliers de formation pour améliorer la détection précoce des besoins de soutien.

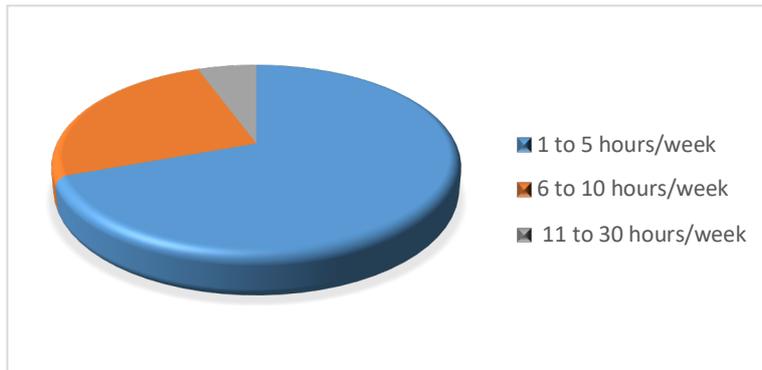
- **Attention à la diversité**

87% des professionnels participants ont actuellement des élèves ayant des besoins spécifiques de soutien scolaire (ACNEAE). Les causes de ces besoins de soutien qu'ils ont identifiées sont les suivantes :

- ✓ Difficultés comportementales
- ✓ Capacités intellectuelles élevées
- ✓ Désavantage social et culturel
- ✓ Trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité
- ✓ Troubles de la communication et du langage
- ✓ Handicap moteur
- ✓ Déficience auditive et visuelle
- ✓ Déficience intellectuelle
- ✓ Trouble du spectre autistique
- ✓ Retard global de développement

En ce qui concerne le nombre d'heures par semaine pendant lesquelles chaque classe bénéficie du soutien d'un autre professionnel (figure 7), la plupart ont un maximum de 5 heures.

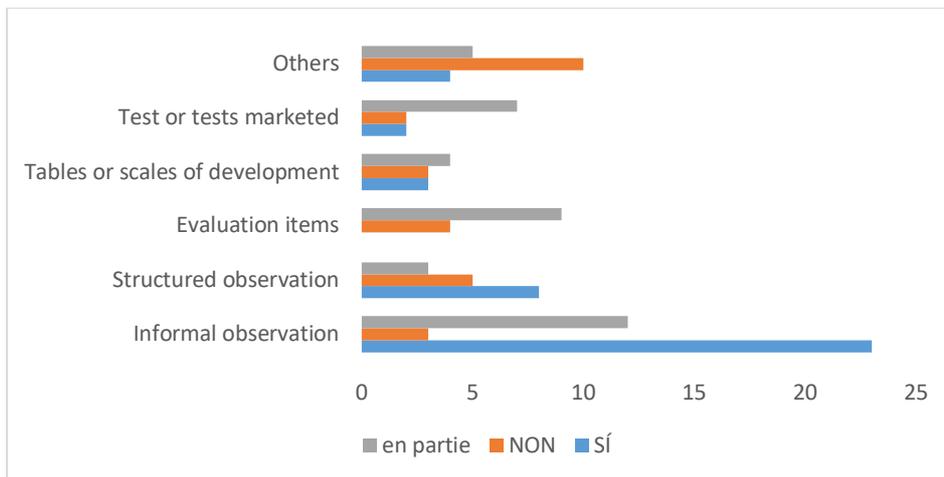
**Figure 7** : Nombre d'heures par semaine de soutien d'un autre professionnel en classe



• **Utilisation d'outils d'observation**

L'observation informelle est l'outil le plus utilisé (88,4%) par les participants à l'étude, suivie par l'observation structurée (65,1%) et l'enregistrement des éléments d'évaluation (51,2%). La fréquence des réponses est illustrée à la figure 8.

**Figure 8 :** Outils d'observation utilisés par les participants.



L'observation informelle s'est avérée être l'outil qui génère le plus de confiance chez les professionnels, bien qu'ils apprécient l'observation structurée comme étant la plus complète.

### • **Concept d'inclusion**

Dans le questionnaire, les participants étaient invités à définir la structure d'inclusion en trois mots et les résultats ont été regroupés dans les catégories suivantes avec leurs concepts respectifs :

- *Respect de la pluralité* : variété des capacités, acceptation, reconnaissance de la différence et coexistence.
- *Environnement partagé* : respect des caractéristiques individuelles, normalisation, participation, union des différents enfants et empathie.
- *Soutien à la diversité* : adaptation à la diversité de tous, aux changements, aux possibilités et adaptation des moyens aux difficultés.
- *Opportunités* : estime de soi, enrichissement, effort, coopération et avenir.
- *Équité* : égalité, droit et justice.

D'autre part, on leur a également demandé d'associer des mots à leur pratique inclusive quotidienne en classe et les réponses ont été les suivantes : changement de structures et flexibilité, observation, méthodologies actives, affection, empathie, dévouement et amour, valeurs, travail, vision commune, défi, constance, respect, coexistence et être capable d'aider tout le monde.

### • **Besoins en formation**

Les participants ont répondu que les formations qu'ils souhaitaient devaient être actives et se référer aux bonnes pratiques avec des études de cas.

En ce qui concerne le format qu'ils préfèrent, nous constatons que la fréquence du choix du format en ligne est presque la même que celle du format en face à face.

Enfin, ils estiment que la formation devrait être dispensée au début du cours ou au cours du premier semestre, le profil professionnel du formateur étant un expert en éducation inclusive ou un tuteur de classe expérimenté.

Quatre questions ouvertes ont été soulevées dans le **groupe de discussion** qui s'est tenu, correspondant aux thèmes suivants : signification de la détection précoce, besoins de formation, planification des opportunités de formation et caractéristiques de l'outil idéal pour l'observation des indicateurs de développement atypique.

### • **Que signifie la détection précoce des difficultés ?**

Dans le discours des enseignants, il n'y a pas de définition concrète de ce qu'est la détection précoce des difficultés, bien qu'une série de concepts et d'idées communes émergent et montrent ce qu'elle implique ou ce sur quoi elle se base, du point de vue des participants.

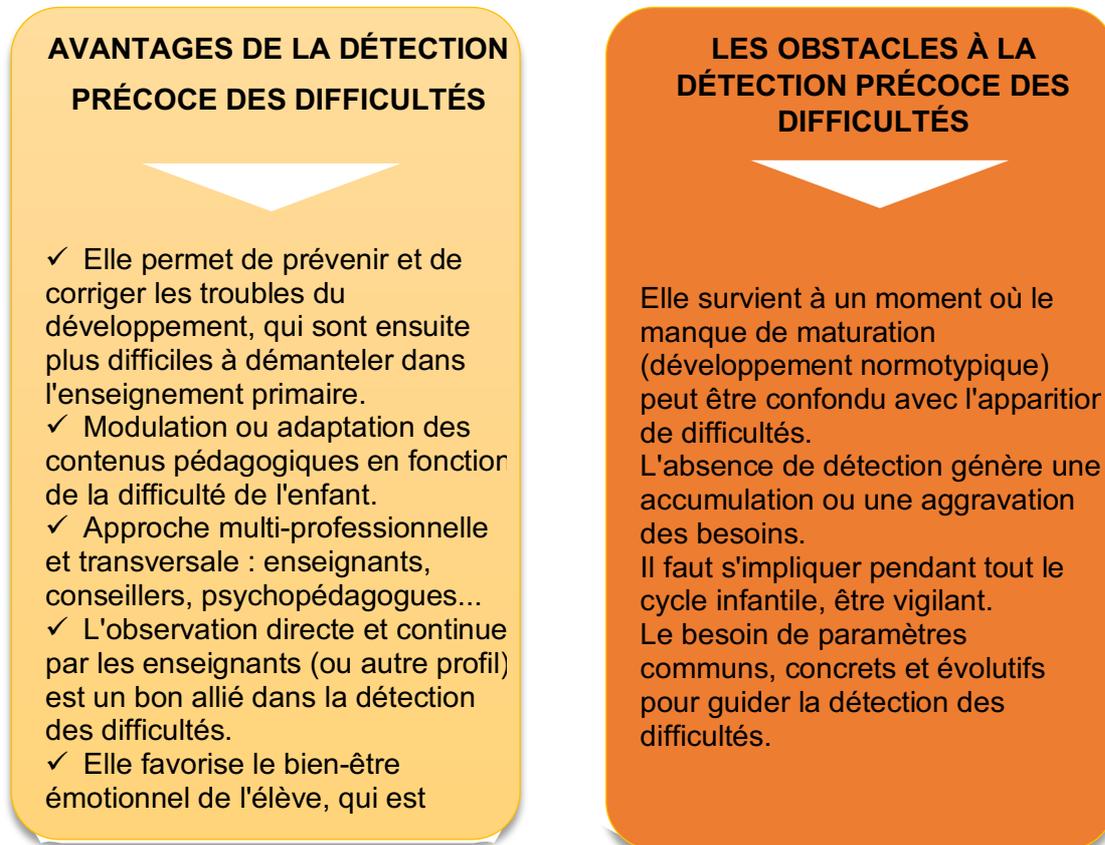
Dans ce sens, en tenant compte de toutes les contributions et en intégrant les principaux messages donnés par les enseignants, l'approche descriptive suivante a pu être construite :

La détection précoce des difficultés implique un processus d'observation directe et continue, réalisé par le corps enseignant et soutenu par un outil avec des paramètres de mesure communs et évolutifs, afin de détecter le plus tôt possible les différences par rapport au développement normotypique et ainsi pouvoir ajuster les ressources humaines et matérielles disponibles dans la classe, avant d'entrer dans la phase académique suivante.



En examinant les différents concepts et messages mentionnés, il est possible de voir comment se cachent certains des avantages de la détection précoce des difficultés et, par conséquent, également certains des obstacles à sa réalisation de la manière la plus appropriée (Figure 9).

**Figure 9.** Avantages et obstacles à la détection précoce des difficultés chez les enfants de 3 à 6 ans.



En relation avec ce qui précède, on note que le moment où la Détection est effectuée est fondamental pour exclure toute nécessité et, dans le cas où une inadéquation est identifiée, pour pouvoir effectuer une intervention qui minimise au maximum les griefs.

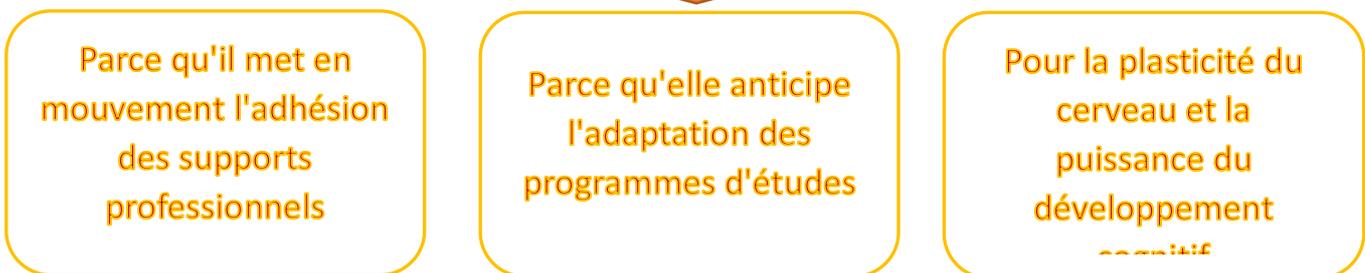
En outre, il existe une opinion générale concernant les différents moments du cycle de vie qui composent le cycle d'éducation du nourrisson (figure 10) au moment de poser le diagnostic.

**Figure 10.** Caractéristiques des différents âges en référence à la détection précoce d'indicateurs atypiques

### ANNÉES DE DÉVELOPPEMENT AU JARDIN D'ENFANTS



### Pourquoi devons-nous détecter avant d'arriver à la Primaire ?



- **Quels sont les besoins en formation pour être en mesure d'observer avec qualité et de détecter précocement ?**

En ce qui concerne les lacunes que les enseignants mettent en évidence pour pouvoir effectuer une détection précoce des difficultés de qualité, les participants du groupe font une série de suggestions de formation (Figure 11) qui sont très axées sur la pratique, c'est-à-dire loin de la littérature académique déjà connue de tous et ajustées à la réalité de la classe/du centre.

**Figure 11** : Besoins de formation identifiés dans le groupe de discussion



• **Comment doit se dérouler la formation ?**

Il n'y a pas de consensus sur ce que devrait être la formation en termes de format, de durée et de méthodologie, car cela renvoie principalement à la situation personnelle de chaque enseignant et à sa capacité de conciliation. Cependant, ils commentent la nécessité d'éviter de planifier des formations pendant le cours en raison de la charge de travail existante. Le mois de juin est proposé comme la meilleure période. En ce qui concerne le format, ils préfèrent qu'il soit en face à face et

pratique. Enfin, ils proposent que le formateur ne soit pas un universitaire car ils préfèrent des enseignants du même profil professionnel ayant une grande expérience de la diversité.

• **À quoi devrait ressembler l'outil idéal pour l'observation des indicateurs de développement atypiques ?**

Dans la phase finale du groupe de discussion, un exercice projectif a été réalisé dans lequel les enseignants pouvaient concevoir ou configurer l'outil d'observation idéal. Après avoir compris l'objectif, il a été convenu que cet outil devrait servir deux objectifs très spécifiques :

**In a first step, serve as a 'probe' to DETECT cases that require early attention.**

The dialogue generated agrees that this level has to address the following:

- As a first contact, it must be applied to ALL students.
- As it is a first analysis, it is recommended that it includes typical and atypical indicators of development.
- It is essential that it is a practical, simple and effective format.
- There is not a general agreement with the temporality of its execution, but the mentions are directed to a first survey at the beginning of each course.

*"Do it to everyone in the beginning, because I think it's necessary since many times there are aspects that go out of hand"*

**Once detected, MONITOR the evolution of such cases throughout the academic stage**

This second stage is focused on implementing a monitoring of needs that are far from the normotype:

- Monitoring, in principle, only for students with identified difficulties.
- It must be a LIVE DOCUMENT: a form in which, in addition to the indicators for monitoring the need, achievements and difficulties can be included, recorded on a date, and with the possibility of evolutionary consultation (that is to say, that all the notes made can be accessed at any time).

*"I do see the need for it to be evolutionary, not just one year, but to be free to make any notes throughout the infancy stage."*

Enfin, dans ce processus d'évocation, une série de caractéristiques opérationnelles et stratégiques ont été révélées qui, d'une part, enrichiraient l'outil et, d'autre part, faciliteraient le travail des enseignants.

En particulier, il est mentionné que l'instrument idéal devrait :



### ...Being in a DIGITAL environment

It guarantees greater operability, taking advantage of technological advances in interaction, connectivity and storage.

*("Of course, I think it has to be digital this tool")*



### ...Incorporate the FAMILIES

It provides valuable information by adding all the learning and brakes of the students that occur outside the school environment. Furthermore, it is indicated that, for families, **the format should be simple, practical, reducing social desirability** (avoiding the lying or hiding effect) and totally directed (that they cannot observe information or assessments issued by professionals).

*("For families that are very concrete, easy and real indicators that they do not try to hide")*



### ...To have all the professionals

Within this need for it to be a "living document", there is talk of it being **an open system in which different professional agents** from the student's academic environment can participate (guidance counselors, tutors, etc...).

*("Let it be not only the tutor's, but also the people who come in throughout the class and the year")*



### ...Producing professional feedback

That the completion of the different indicators / annotations provides an action guide for the counsellors, which can be fed back to them.

*("Not just to fill in, but to offer us, first, tools and, second, a path to follow that I think is the most complicated thing as a teacher")*

Après avoir réfléchi aux résultats obtenus, nous présentons ci-dessous les conclusions significatives de chaque outil séparément et douze affirmations finales ; en tenant compte des convergences dans les résultats du questionnaire et du groupe de discussion.

Conclusions du questionnaire initial de contextualisation :



1. **ATTENTION TO DIVERSITY.** One of the fundamental pillars of the participants is that they have extensive experience in accompanying students with specific and special educational support needs. The causes of the support needs they attend to are diverse and one of the most important drawbacks to providing a quality response is the hours of support from another professional, which in most cases does not exceed 5 hours per week.



2. **USE OF OBSERVATION TOOLS.** Despite their extensive experience in dealing with diversity, direct care professionals indicate that the most widely used instrument is informal observation, since it is the tool that generates the most confidence, although they value structured observation as the most comprehensive.



3. **CONCEPT OF INCLUSION.** The concept of inclusion is defined according to the following categories: respect for plurality, shared environment, support for diversity, opportunities and equity



4. **TRAINING NEEDS.** Participants responded that training opportunities should be active and refer to good practices with case studies. In relation to the format, there is almost the same frequency of choice of the online format with respect to the face-to-face format. Finally, they are of the opinion that the training should be carried out at the beginning of the course or during the first quarter, the professional profile of the trainer being an expert in inclusive education or a classroom tutor.

Pour conclure, et en reprenant tout ce qui a été dit, voici un résumé des grandes lignes du dialogue qualitatif qui a eu lieu dans le groupe :



1



What does early hardship detection mean?

More than a concrete definition, a series of ideas and concepts of high value for teachers emerge and with a very important weight: the involvement of direct and continuous observation, the need for common support parameters, the identification of patterns far from the normotypical development or the importance of intervening through human and material resources before the change of cycle.

In this sense, the benefits are clear, but the barriers in DTD are also evident: possible confusion with a maturing slowdown or the lack of systematic tools for action.

2



Why is it important to perform an early detection of an edipic development from 3 to 6 years?

Time plays a key role in Early Detection, both as a time range (3 to 6 years), and because of the peculiarity of each of these microstages:

- At three years, the difficulty may not be clear. It is necessary to discern it from a late normotypical development.
- Between 4 and 5 years, the best time to detect it clearly is between 4 and 5 years.
- At the age of 6, due to its proximity to Primary, adaptation problems may appear if not resolved earlier.

3



What training needs exist to be able to clearly observe and perform detection?

The main contribution to Early Detection of Difficulties is training in the following aspects:

Common evolutionary parameters, simple, direct and effective.

Observe on-site experiences in centres with adaptations and thus make better use of the flexibility of the classroom.

Learning good practices about evolutionary diversities in children from 3 to 6 years old.

To provide families with recording instruments to know other children's realities.

Regardless of the modality, it is required that the instructor be an equal: another teacher with more experience.

4



What should the ideal tool for the observation of atypical development indicators look like?

The proposal made of the ideal tool for DTD must be operational on two fronts: on the one hand, in an initial detection of cases that require attention (applicable to the entire class) and, on the other, in the exploration and follow-up of the difficulties detected (focused exclusively on the problems and with an open approach to make continuous notes of the achievements and obstacles found).

In addition, as a complement, issues to be taken into account such as the need for a digital environment, the role of families, the collaborative framework of all professionals involved or the feedback of the tool come to light.

## 6. Pologne

### 6.1 Introduction

Les jardins d'enfants en Pologne fonctionnent pendant toute l'année scolaire, à l'exception des pauses établies par l'autorité responsable à la demande du directeur et du conseil du jardin d'enfants. Cette forme de placement éducatif fonctionne pendant les vacances d'hiver et d'été, ce qui signifie que l'année scolaire au jardin d'enfants se termine le 31 août. Certaines obligations formelles liées au fonctionnement général des jardins d'enfants publics et non publics sont énoncées ci-dessous.

Jardins d'enfants publics :

- mettre en œuvre des programmes d'éducation préscolaire en tenant compte du programme de base de l'éducation préscolaire ;
- assurer gratuitement l'enseignement, l'éducation et les soins dans une limite de temps fixée par l'autorité compétente, qui ne peut être inférieure à 5 heures par jour ;
- enfants recrutés sur la base du principe d'accessibilité universelle ;
- employer des enseignants ayant des qualifications spécifiées dans une législation distincte.

Les écoles maternelles non publiques :

- mettre en œuvre des programmes d'éducation préscolaire en tenant compte du programme de base de l'éducation préscolaire ;
- employer des enseignants ayant les qualifications requises pour les enseignants des écoles maternelles publiques.
- le nombre de succursales, sont déterminés par les autorités qui gèrent ces jardins d'enfants.

Les jardins d'enfants publics peuvent être monodépartementaux et multidépartementaux. Le nombre d'enfants dans une branche de jardin d'enfants ne doit pas dépasser 25. Une branche de jardin d'enfants comprend des enfants d'âge similaire, en tenant compte de leurs besoins, de leurs intérêts et de leur type de handicap. Le nombre d'enfants dans une branche d'un jardin d'enfants intégré et dans une branche intégrée d'un jardin d'enfants public ne doit pas dépasser 20, dont 5 enfants ou élèves handicapés au maximum.

Le critère le plus courant pour diviser les enfants en groupes est leur âge. La plupart des jardins d'enfants sont divisés en 4 groupes (groupes des enfants de 3 ans, 4 ans, 5 ans, 6 ans). Une autre répartition en groupes est également acceptable et appliquée dans certains jardins d'enfants : elle tient compte des besoins, des intérêts et des capacités des enfants, et dans les jardins d'enfants spéciaux, elle tient compte du degré et du type de handicap.

### Évaluation des besoins spéciaux des enfants

Les enfants âgés de 3 à 6 ans ont tendance à se développer à leur propre rythme, mais il est nécessaire de comparer leurs réalisations et leurs difficultés aux profils et normes de développement bien établis pour des étapes particulières de la vie. Il est bien connu que même de petites difficultés de développement à ce stade précoce de la vie peuvent entraîner des problèmes éducatifs et de développement beaucoup plus importants plus tard dans la vie (par exemple, un faible niveau de compétences psychomotrices à l'âge de 4 ans peut prédire la dyslexie/dysgraphie à l'âge de 9 ans et plus).

Les talents et les besoins des élèves de maternelle sont évalués (screened) en Pologne régulièrement par leurs enseignants (selon le règlement du ministère de l'éducation depuis le 9.08.2017). Lorsqu'une évaluation complexe (diagnostic) s'avère nécessaire, l'enfant est orienté vers le centre de conseil psychopédagogique (Poradnia psychologiczno-pedagogiczna). L'équipe de diagnostic comprend généralement un psychologue, un pédagogue, un orthophoniste et d'autres professionnels, en fonction des besoins de l'enfant.

Plusieurs outils sont utilisés dans les procédures d'évaluation des enfants de l'école maternelle en Pologne :

1. Short Scale of Child Development (KSRD, Krótka Skala Rozwoju Dziecka, M. Chrzan-Dętkoś 2018).
2. Échelle de développement émotionnel pour les enfants âgés de 3 à 6 ans (SRE, Skala Rozwoju Emocjonalnego dla dzieci w wieku 3-6, U. Sajewicz-Radtke, B.M. Radtke 2016).
3. Evaluation d'un enfant d'âge préscolaire (DDWP, Diagnoza Dziecka w wieku przedszkolnym, M. Walkowiak, A. Wrzesiak, D. Szwegier 2011)
4. Skala Prognoz Edukacyjnych - (SPE, échelle de pronostic éducatif 2015, Grażyna Krasowicz-Kupis, Katarzyna Bogdanowicz, Katarzyna Wiejak)
5. Échelle de risque de dyslexie pour les enfants entrant à l'école (Skala Ryzyka Dysleksji dla dzieci wstępujących do szkoły (SRD, Bogdanowicz, Kalka 2016).
6. Batterie de méthodes pour le diagnostic du développement psychomoteur des enfants de cinq et six ans, 5/6 S (M. Bogdanowicz, D. Kalka, U. Sajewicz-Kalka, B.M. Radtke 2011)
7. System Oceny Zachowan ABAS-3 version polonaise, Adaptive Behavior Assessment System Third Edition (ABAS-3, P. Harrison, T. Oakland. Adpatation polonaise : W. Otrębski, E. Domagala-Zyśk, A. Sudół 2020).

Ils peuvent être divisés en deux groupes :

- a. Outils de dépistage pour les enseignants et les parents
- b. les outils cliniques utilisés pour le diagnostic psychopédagogique dans les centres de conseil psychopédagogique - ils sont disponibles pour les psychologues ou les médecins formés.

En Pologne, chaque enfant depuis sa naissance jusqu'à l'âge de 7 ans a droit aux services d'aide au développement précoce. Il a été introduit en 2013 (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 października 2013 r. w sprawie organizowania wczesnego wspomaganie rozwoju dzieci, Dz.U. z 2013 r., poz. 1257), La nécessité d'un système d'intervention précoce a été soulignée dans les recommandations de l'Agence européenne pour les besoins spéciaux et l'éducation inclusive (2019) :

#### *Recommandation 6*

*La politique doit développer des mécanismes de financement qui soutiennent le développement de l'intervention précoce et de la prévention, plutôt que de s'appuyer sur des stratégies/approches compensatoires dans les écoles ordinaires.*

*Cela signifie :*

- *Introduire un modèle de financement qui garantit l'offre de possibilités de soutien à*

*l'apprentissage de haute qualité pour tous les apprenants qui en ont besoin. Ce modèle devrait permettre de s'éloigner des procédures formelles d'identification des besoins qui impliquent l'étiquetage des apprenants comme principal moyen d'accès au soutien. Il devrait garantir que le financement et les ressources appropriés sont fournis pour aider tous les apprenants à surmonter les obstacles à l'apprentissage et à la participation.*

- *Fournir un financement qui peut être utilisé de manière flexible à la discrétion des chefs d'établissement pour mettre en œuvre des stratégies qui empêchent les problèmes de se produire et permettent aux enseignants d'intervenir dès que les problèmes sont reconnus/identifiés.*
- *Définir des mécanismes de financement pour les apprenants ayant des besoins de soutien plus complexes et à long terme.*

Le développement socio-affectif de l'enfant au cours des premières années de sa vie détermine sa capacité ultérieure à participer à des relations avec d'autres personnes et à réguler ses états émotionnels, ainsi que sa capacité à apprendre et à réaliser son potentiel intellectuel (Appelt, 2015a, 2015b, Czub, 2014), y compris ses capacités de lecture, d'écriture et de calcul. En Pologne, il existe des programmes qui visent à favoriser l'apprentissage social et émotionnel des enfants âgés de 3 à 6 ans.



Fig. 8. L'Académie d'un enfant intelligent. QE. Intelligence émotionnelle des enfants de 3 et 4 ans. Nouveaux jeux.

Cet ensemble de jeux fait partie d'une série de programmes de développement proposés aux enseignants des écoles maternelles et aux parents, avec une description détaillée des tâches créatives et des jeux amusants qui stimulent l'estime de soi, les compétences sociales, la dépendance aux autres, l'empathie et la résilience.



Fig. 9. Les amis de Zippy.

Le programme Les amis de Zippy est un programme international mis en œuvre dans le monde entier par la Fondation Partnership for Children. Il a été développé pour faciliter les capacités d'adaptation des enfants face aux situations difficiles et aux comportements à risque. Les Amis de Zippy est un programme d'apprentissage socio-émotionnel en milieu scolaire destiné aux enfants de 5 à 7 ans.

Les cours sont dispensés par un enseignant - tuteur dans les écoles maternelles et primaires, sur la base de scénarios très détaillés. Pendant l'année scolaire, l'enseignant dirige 24 réunions avec les enfants (généralement une leçon par semaine). Le programme se compose de 6 parties thématiques (4 réunions dans chaque partie) :

- sentiments,
- communication,
- l'amitié,
- la résolution des conflits,
- l'expérience du changement et de la perte,
- les stratégies d'adaptation.

Chaque partie est basée sur l'histoire d'un groupe d'amis qui vivent différentes aventures qui peuvent arriver à n'importe quel enfant. Sur l'exemple de ces situations, l'enseignant parle aux enfants, discute des différents comportements, réactions et conséquences. Au cours des rencontres, les enfants font des exercices, dessinent, jouent des rôles et trouvent différentes façons de faire face aux difficultés qu'ils rencontrent.

Les Amis de Zippy ont fait l'objet d'une évaluation approfondie dans un certain nombre d'études qui ont montré que les effets des problèmes rencontrés par les enfants sont liés à leur capacité à y faire face et, surtout, que les Amis de Zippy peuvent augmenter ces capacités (par exemple, Clarke, Bunting et Barry, 2014).

Plus important encore, ce programme contient le supplément d'inclusion qui est utilisé pour travailler avec des enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux.





Fig. 10. Les gardiens du sourire (Strażnicy Uśmiechu).

Le programme "Les gardiens du sourire", partie I, est un programme préventif et éducatif destiné aux enfants à partir de 5 ans. Il s'agit d'une série de cours psychopédagogiques basés sur 32 scénarios.

Le programme "Gardiens du sourire" (en serbe : "Smile Keepers") a été développé par Nada Ignjatović-Savić, professeur de psychologie à l'Université de Belgrade en Serbie, après les expériences difficiles de la guerre dans les pays de l'ex-Yougoslavie.

Le programme a été adapté dans les écoles polonaises par le Centre méthodologique d'assistance psychologique et pédagogique (une institution nationale de formation continue des enseignants créée et dirigée par le ministre de l'éducation nationale de 1977 à 2009).

L'objectif du programme "Les gardiens du sourire" est de développer la conscience de soi des enfants, de façonner leur vie et leurs compétences sociales et émotionnelles, y compris la gestion des sentiments difficiles et désagréables, et de renforcer la confiance en soi et dans les autres.

La base théorique du programme est une combinaison de l'approche interactive et constructiviste du développement de l'enfant de Leo Wygotsky et du modèle de communication non violente de Marshall B. Rosenberg.

Grâce à des activités menées dans une atmosphère ludique, les enfants ont l'occasion :

- de prendre conscience de leur caractère unique, de leurs différences et de leurs similitudes,
- pour enrichir leur expérience et leurs capacités d'adaptation,
- développer des stratégies optimales pour surmonter les états mentaux désagréables,
- développer l'art de s'exprimer et de communiquer avec les autres,
- de renforcer la confiance en soi et dans les autres.

#### a) DES ENFANTS PLUS FORTS - MOINS DE VIOLENCE 2

La collection d'activités Stronger Children destinée aux plus jeunes enfants des jardins d'enfants, des écoles maternelles et des écoles primaires est le résultat d'une collaboration européenne, soutenue par la Commission européenne dans le cadre du programme Erasmus+ au cours de la période 2014-2016. Le projet Stronger Children est réalisé par un partenariat transnational de 6 organisations d'Allemagne, de République tchèque, de Pologne (Społeczna Akademia Nauk), d'Espagne, du Danemark et du Royaume-Uni.

Le paquet "Intelligence émotionnelle" se compose d'ACTIVITÉS POUR ENFANTS PLUS FORTS qui visent à sensibiliser les enfants aux sentiments et aux besoins des autres ainsi qu'à leurs propres sentiments et réactions émotionnelles.

Les objectifs généraux du paquet "Intelligence émotionnelle" sont les suivants :

- développer une capacité à reconnaître et à définir les réactions émotionnelles
- identifier ses propres émotions
- identifier les émotions des autres
- créer la capacité de ressentir et d'exprimer de l'empathie
- le développement et la capacité d'associer des situations à des émotions et des sentiments

Le paquet EI comprend des activités suggérées pour les enfants de 4 à 5 ans : Mon soulier d'or, Jeu du partage, Droits du lapin, Dessin commun, Bon comportement. Par exemple : LE DESSIN COMMUN. Les enfants sont assis en cercle et reçoivent du papier et des crayons. L'enseignant décrit différentes situations et les enfants peignent ce qu'ils ressentent dans ces situations.

Ensuite, l'enseignant explique différentes situations, par ex : • "J'ai reçu un nouveau jouet.", "Demain, je vais chez le dentiste.", "Mon frère/sa sœur me dérange quand je joue.", "Je suis seul dans une pièce sombre.", "Je vais au cinéma avec mes parents.", "Mon jouet préféré est cassé." Après avoir peint les émotions, les enfants montrent leurs émotions et ont la possibilité de les expliquer avec des mots (ou avec des enfants plus petits pour apprendre les bons mots).

## 6.2 Conception et méthodologie de la recherche

Dans le cadre des activités du projet menées au sein du partenariat stratégique impliqué dans le projet MOEC, nous avons réalisé l'évaluation des besoins en formation des enseignants de maternelle de l'institution partenaire. En gardant à l'esprit le petit échantillon (10 enseignants), nous avons appliqué une méthode mixte pour notre étude afin d'obtenir une vision approfondie des besoins présentés par les participants. La première partie comprenait la conduite de groupes de discussion (étape qualitative) et la seconde partie de la recherche concernait l'enquête en ligne (étape quantitative).

La méthodologie des groupes de discussion est l'un des nombreux outils que les éducateurs peuvent utiliser pour générer des informations valides et importantes pour l'avancement des programmes. Les groupes de discussion sont donc considérés comme étant naturalistes (Krueger et Casey, 2000). Le chercheur écoute non seulement le contenu des discussions des groupes de discussion, mais aussi les émotions, les ironies, les contradictions et les tensions. Cela permet au chercheur d'apprendre ou de confirmer non seulement les faits (comme dans la méthode d'enquête), mais aussi la signification derrière les faits. L'objectif est de remplir la salle avec un minimum de 10 à 12 participants similaires (Krueger et Casey, 2000). L'accent mis sur le langage vaut à la méthode des groupes de discussion d'être qualifiée de qualitative (Creswell, 1998). Un rapport basé sur les groupes de discussion présentera des modèles formés par les mots, appelés thèmes ou perspectives liés aux besoins de formation.

Les groupes de discussion ont été menés sur la base de questions ouvertes relatives aux difficultés rencontrées par les enseignants dans leur travail quotidien avec les enfants. Les thèmes généraux portaient sur le développement social, émotionnel et linguistique des enfants,

L'enquête a été menée sur un échantillon de 10 enseignants de jardins d'enfants de l'institution partenaire. Les participants ont répondu volontairement à 30 questions relatives à l'expérience professionnelle dans le domaine de l'inclusion, de la détection précoce des difficultés dans l'éducation précoce. Les questions portaient également sur les besoins des enseignants en termes d'outil de formation et d'observation.

### Exemple de description

L'échantillon comprenait des femmes (100%), dont l'âge variait de 30 à 60 ans. 1 personne a déclaré un âge inférieur à 30 ans, 3 personnes : 31-40 ans, 3 personnes de 31-50 ans et 3 personnes de 51-60 ans. En ce qui concerne le poste occupé à l'école maternelle, 9 personnes sont des enseignants tandis que la personne restante est un enseignant de soutien. La figure ci-dessous présente le niveau de qualification pédagogique obtenu par les participants.

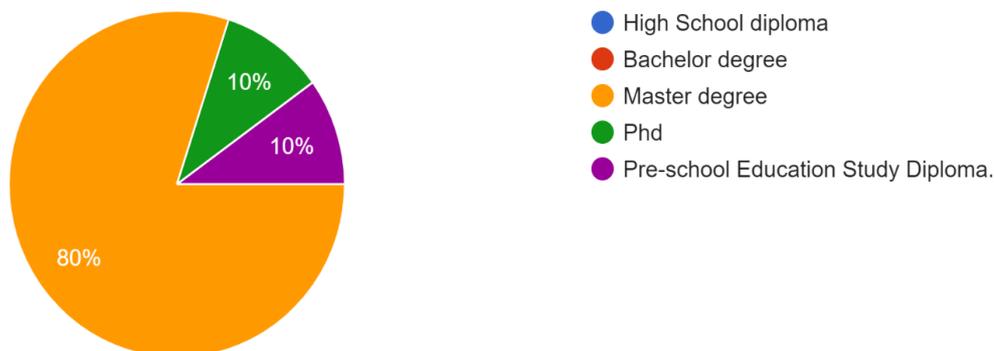


Figure 11. Le niveau de qualification pédagogique des participants.

En ce qui concerne les qualifications avancées, 5 participants sont titulaires d'un diplôme de glottodidactique et de glottothérapie dans le cadre du travail avec un enfant, 1 - TUS - Social Skills Training pour les étudiants atteints de troubles du spectre autistique et 1 personne a obtenu une formation sur les méthodes de travail avec un enfant atteint du syndrome d'Asperger et d'autisme. La majorité des participants ont travaillé dans une école maternelle entre 6 et 15 ans (60% - 6 participants) tandis que 20%, soit 2 participants, sont enseignants depuis plus de 36 ans. 1 enseignant a moins de 5 ans d'expérience professionnelle dans le domaine de l'éducation précoce et 1 est un enseignant expert avec plus de 36 ans d'expérience. En ce qui concerne l'expérience professionnelle avec des élèves handicapés et en difficulté, elle varie entre 5 et 25 ans. 5 participants ont une expérience professionnelle comprise entre 6 et 15 ans. La figure ci-dessous montre le type de handicaps auxquels les participants ont été confrontés lorsqu'ils travaillaient avec des élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux.

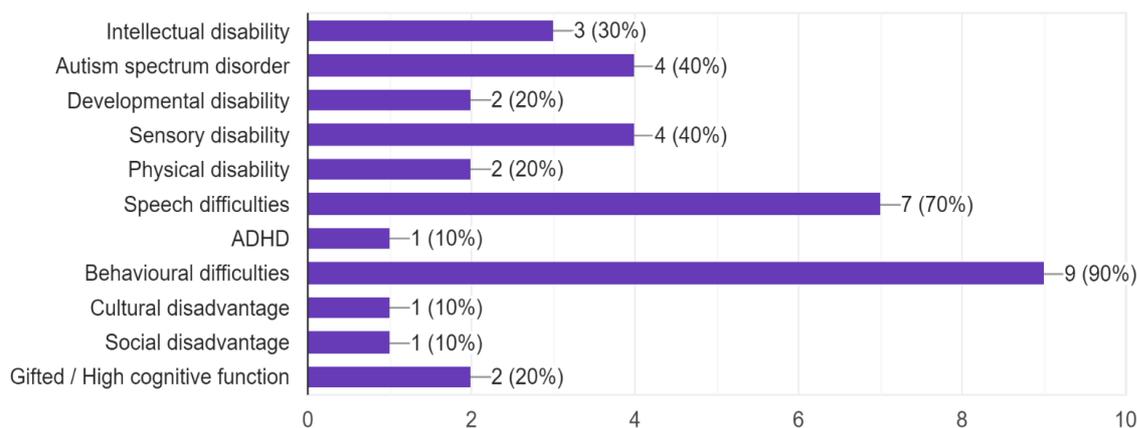


Figure 12. Les types de handicaps des étudiants.

Les besoins éducatifs spéciaux les plus fréquents rencontrés par les participants sont liés à des difficultés de comportement qui peuvent trouver leur origine dans des dysfonctionnements affectifs.

Le type le moins fréquent concerne le désavantage social et culturel ainsi que le TDAH. Ce résultat montre que la question des cultures diverses/mixtes ne se pose pas en Pologne par rapport aux autres pays européens.

## 6.4 Résultats

Les enseignants travaillent généralement dans une classe de 25 enfants, âgés de 3 à 6 ans. 50 % des participants ont déclaré que leur classe ne comptait pas d'enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux, tandis que 6 enseignants ont déclaré avoir au moins un élève présentant un tel diagnostic. La majorité des enseignants ont répondu qu'ils n'avaient pas d'enseignant de soutien dans leur classe et, si c'est le cas, l'enseignant de soutien travaille de 1 à 20 heures par semaine.

Lorsqu'il s'agit de la **conceptualisation de l'"inclusion"** dans le contexte des enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux, les participants se sont principalement référés à trois blocs conceptuels, à savoir :

- intégration, communication, coopération ;
- l'acceptation, la tolérance, l'égalité ;
- relation, compréhension, connexion

Ces associations ont été explorées au cours d'entretiens ouverts et de groupes de discussion. Les enseignants ont noté que les activités de groupe stimulent la création d'un lien entre les enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux, ce qui crée à son tour un sentiment d'unité. En ce qui concerne le travail quotidien, les enseignants ont noté l'inclusion en termes de patience, de soutien et de coopération. Ils ont particulièrement souligné l'importance d'appliquer des méthodes actives basées sur un soutien actif.

En Pologne, la **détection précoce des difficultés de l'enfant est effectuée** à l'âge de trois ans, alors que 30 % des participants affirment qu'elle devrait être effectuée dès la naissance. En outre, les enseignants associent la détection précoce à des activités telles que l'observation, l'analyse et le suivi. Plus important encore, les enseignants ont souligné la nécessité d'un contact individuel avec les parents pour faire de la détection un processus holistique incluant toutes les parties concernées. La détection précoce a trois fonctions principales, selon les participants :

- 1) il vise à fournir aux parents un retour d'information fiable et constructif sur le fonctionnement de l'enfant ;
- 2) il améliore le fonctionnement de l'enfant dans le groupe de pairs ;
- 3) il sert de point de départ en termes de soutien spécialisé, d'aide, de thérapie.

Les participants ont été interrogés sur l'**outil d'observation** le plus efficace qu'ils appliquent dans leur travail quotidien avec les enfants. La figure ci-dessous montre que l'observation informelle et l'évaluation par liste de contrôle se sont avérées les plus utiles. En revanche, l'observation structurée a été jugée comme étant presque la moins efficace.

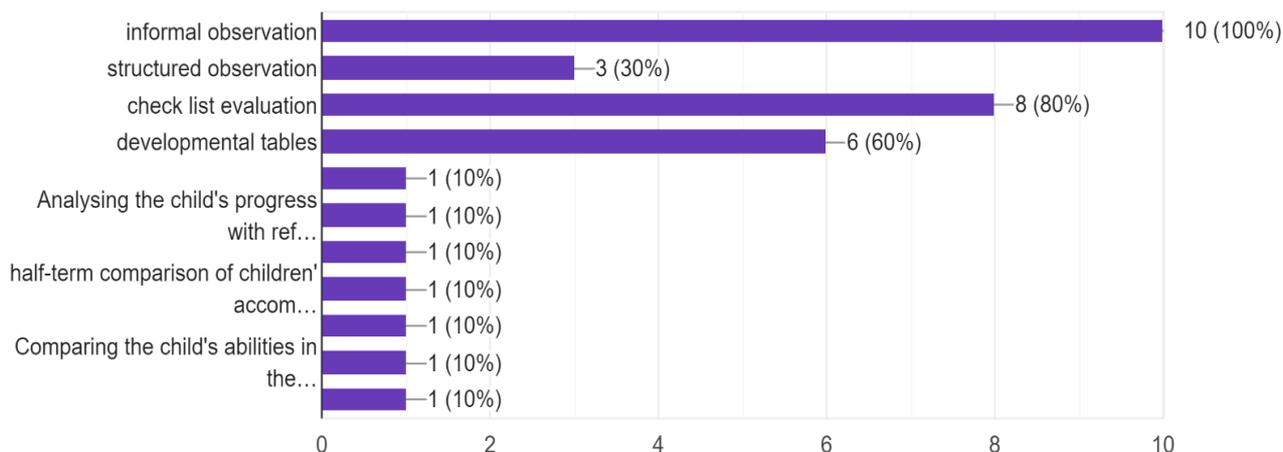


Figure 13. Les outils d'observation les plus préférés.

Parmi les arguments en faveur de l'efficacité des outils d'observation, les participants ont mentionné que la détection précoce permet de reconnaître les forces et les faiblesses d'un enfant et d'estimer son niveau de développement dans les aspects physiques, sociaux et émotionnels. Ils ont également noté que les outils d'observation permettent de "neutraliser les handicaps existants et les effets secondaires des troubles d'un enfant, ce qui améliore son fonctionnement dans un groupe de pairs".

Compte tenu des aspects mentionnés ci-dessus dans le domaine de l'inclusion et de la détection précoce, les participants expriment le besoin de développer leurs compétences dans les domaines suivants :

- Diagnostic des difficultés d'éducation de l'enfant ;
- les comportements difficiles dans un groupe de pairs ;
- des ateliers sur l'orthophonie ;
- le renforcement de l'intégrité émotionnelle de l'enfant, y compris la stimulation de la croissance sociale et émotionnelle de l'enfant ;
- diagnostic d'un enfant gaucher ;
- les méthodes de travail avec un enfant ayant des besoins éducatifs spéciaux ;
- La langue anglaise comme outil de communication avec les enfants souffrant de troubles.

## 7. Discussion et dimensions émergentes

D'après ce qui a été mentionné précédemment, il semble évident que les enseignants considèrent la formation comme le fondement d'un parcours positif vers la détection précoce des difficultés des enfants dans les jardins d'enfants et, à ce titre, ils pensent que la formation doit être promue et créée pour répondre aux véritables besoins éducatifs des enseignants et de leur réseau.

Pour tenter de résumer les différents stimuli de cette recherche, il pourrait être important de souligner certaines dimensions émergentes qui constituent un point de départ utile pour une réflexion sur un éventuel renouvellement des activités de formation destinées aux enseignants travaillant dans les jardins d'enfants :

1 - Le rôle de l'enseignant passe "d'un rôle purement exécutif à un rôle professionnel"<sup>16</sup> ; les *enseignants ont donc besoin d'une formation continue pour pouvoir* répondre efficacement aux besoins de plus en plus diversifiés de leurs élèves.

2 - L'analyse des besoins ne peut manifestement pas être une phase sans rapport avec l'ensemble du processus et sous la seule responsabilité des institutions de recherche chargées de sa mise en œuvre. Une analyse des besoins fondée sur l'écologie ne peut en aucun cas faire abstraction de *l'implication des stagiaires* et d'un mode partagé dans lequel les enseignants assument le rôle de co-lecteurs de leurs propres besoins éducatifs. Dans ce contexte, caractérisé par une interdépendance positive, l'institution de recherche partage son expertise sur la méthodologie (conception d'un plan d'enquête, développement et validation d'outils d'enquête spécifiques, élaboration de systèmes d'analyse et interprétation des données collectées), tandis que les écoles donnent des indications appropriées relatives aux besoins du contexte dans lequel la formation doit se dérouler. La précision méthodologique et la solidité écologique, en termes de sensibilité au contexte, sont deux éléments nécessaires sur le chemin de la connaissance des exigences éducatives.

3 - Il semble assez établi que le modèle de formation prévoyant une articulation aseptisée des rencontres, basée sur l'alternance d'apports théoriques et d'activités d'application, est aujourd'hui révolu. De tels modèles, même s'ils sont souvent stimulants et habilement coordonnés, ne permettent pas de travailler sur les besoins réels des enseignants et véhiculent une idée de technicité, souvent éloignée des attentes des individus et des organisations. L'orientation actuelle, souvent souhaitée par les participants mêmes des groupes de discussion, a été la création d'un système de formation modulaire basé sur les intérêts et les niveaux de connaissance des participants, s'appuyant sur le principe de *l'apprentissage par la pratique*, flexible dans ses stratégies et, surtout, significatif au niveau systémique, c'est-à-dire capable de donner des indications sur les

<sup>16</sup> Altet M., Charlier E., Paquay L. & Perrenoud P., *Formare gli insegnanti professionisti. Quelles stratégies ? Quali competenze ?* Armando, Roma, 2006, p.17.

méthodes pédagogiquement durables et transférables de manière réaliste dans les réalités scolaires individuelles, afin de détecter les difficultés des élèves à un stade précoce.

4 - La nécessité, exprimée par les participants aux groupes de discussion, de *surveiller l'influence et l'impact de la formation des enseignants sur les processus d'observation des enfants* est désormais de la plus haute importance. Il est intéressant de noter comment la prise de conscience de l'écart entre ce qui est appris en formation et ce qui est mis en pratique dans un contexte réel révèle des problèmes possibles dans les processus de formation : d'une part, être trop éloigné de la réalité ; d'autre part, être incapable de devenir d'authentiques promoteurs d'un changement. Une force unificatrice devrait être établie entre la classe de formation et la classe d'école, afin de donner naissance à un enrichissement mutuel entre théorie et pratique, recherche et action sur le terrain, compétences acquises et nouveaux besoins éducatifs.

5 - Au moment de la publication de cet article, les partenaires du MOEC (comme le reste du monde) ont été confrontés à une situation très dramatique concernant le verrouillage et les mesures restrictives du Covid-19. Suite à l'infection massive de la population par le coronavirus, en Italie, en Espagne, en France et en Pologne, le gouvernement a décrété la suspension des cours à tous les niveaux d'enseignement, y compris toute forme de formation des enseignants.

Avant le confinement, la formation des enseignants qui fait partie du projet a été conçue et partiellement dispensée en présence. Afin de poursuivre le projet et ses résultats, l'équipe centrale a décidé, à travers les confinements nationaux, de délivrer la formation en ligne, grâce à des webinaires et au partage de matériel numérique.

Cette action a été un exemple important de la manière dont il est possible d'atteindre les enseignants, y compris grâce à l'enseignement à distance, afin de maintenir l'engagement des participants et de souligner leur professionnalisme et leur dévouement à l'école, même dans une situation difficile comme c'était et c'est toujours le cas.

## POLOGNE

À la lumière des résultats de la recherche, on peut supposer que les enseignants ont exprimé le besoin d'utiliser un outil d'observation moins formel qu'un large éventail d'outils de dépistage déjà utilisés et liés au développement de l'enfant. L'examen des mesures d'évaluation et de diagnostic existantes prouve que les enseignants de maternelle peuvent adopter des outils standardisés et validés qui font référence à la norme stable d'un résultat comportemental donné.

Cependant, les participants ont clairement indiqué qu'ils aimeraient faire davantage appel à leur jugement personnel en ce qui concerne le comportement de l'enfant sur la base de l'observation. Cette forme d'outil de dépistage inclut un aspect très crucial de l'ensemble du processus d'évaluation, à savoir la réflexion personnelle de l'enseignant qui est en contact direct avec l'enfant et qui peut mener l'observation dans une perspective à long terme. Selon les participants, un tel outil d'observation gagnerait à être structuré sur la base d'une liste de contrôle avec une indication concise et claire des indicateurs comportementaux dans chaque domaine du développement de l'enfant (social, émotionnel, linguistique, compétences motrices). Les besoins éducatifs spéciaux les plus fréquents rencontrés par les participants sont liés à des difficultés comportementales qui peuvent trouver leur origine dans des dysfonctionnements affectifs. Cet outil d'observation pourrait également soutenir/faciliter une communication claire avec les parents, ce qui est un aspect crucial de l'évaluation générale du développement de l'enfant.



Un autre résultat clé concerne le fait que le diagnostic formel du développement de l'enfant est effectué à partir de l'âge de trois ans (ceci est réglementé par des dispositions données). Les enseignants des écoles maternelles ont clairement indiqué que leur travail serait plus efficace en termes de stimulation du développement de l'enfant s'ils pouvaient procéder à l'évaluation de l'enfant depuis sa naissance. Cela permettrait également d'assurer un processus fluide de détection précoce de toute difficulté d'éducation de l'enfant.

En tenant compte de l'aspect des besoins éducatifs spéciaux, les participants ont signalé la nécessité d'améliorer leurs compétences par le biais de formations spécialisées en ce qui concerne le développement de l'intégrité émotionnelle de l'enfant, y compris la stimulation de la croissance sociale et émotionnelle de l'enfant. Sachant qu'il existe un large éventail d'outils de dépistage spécialisés, on peut supposer que les enseignants ont besoin d'une approche holistique et d'outils intégrés pour le développement de l'enfant. Afin de répondre à ce besoin, il serait bénéfique d'obtenir une vue d'ensemble de la part des experts dans le domaine du développement social, émotionnel, cognitif et de la parole. Par conséquent, ils ont fait état d'une formation à l'orthophonie et à la langue anglaise comme outil de communication avec les enfants souffrant de troubles.

En Pologne, la diversité culturelle n'est pas le principal problème auquel sont confrontés les établissements d'enseignement. Les participants à notre étude n'ont pas fait état de difficultés liées à une classe culturellement diversifiée. Au contraire, la diversité de la classe concerne principalement les besoins éducatifs spéciaux ou la prise en charge des comportements difficiles/exigeants des enfants d'un groupe de pairs. Par conséquent, il peut être évalué que toute intervention devrait être basée sur des activités interactives/dynamiques avec un accent particulier mis sur les éléments de changement, de tolérance, de communication et de compréhension profonde. L'outil d'observation devrait également évaluer (de manière plus informelle) les compétences d'adaptabilité/flexibilité et de coopération des enfants.

## 8. Conclusions

Face à la complexité croissante de la société actuelle, les considérations de cet essai visent à analyser une question actuelle de grande responsabilité éthique, comme la formation des enseignants. Son objectif est donc de promouvoir, de manière de plus en plus structurée, une réflexion articulée sur les pratiques de formation possibles, pour répondre au professionnalisme des enseignants travaillant dans les écoles de tous niveaux.

A cet égard, en citant Morin (2000), il est possible d'affirmer que les développements des différentes disciplines ont certes contribué à mettre l'accent sur les avantages de la division du travail, mais qu'ils ont en même temps généré des dérives potentielles liées à "la super-spécialisation, le cloisonnement et la distribution des connaissances". Elles ont non seulement "produit de la connaissance et de l'élucidation, mais elles ont aussi généré de l'ignorance et de l'aveuglement, au lieu de corriger de telles évolutions, notre système d'enseignement leur obéit. Il nous apprend, dès l'école primaire, à isoler les objets (de leur environnement), à isoler les disciplines (au lieu de reconnaître leur solidarité), à séparer les problèmes, au lieu de les relier et de les intégrer". (p.7).

Le débat en cours sur la formation des enseignants, en particulier des enseignants spécialisés, également suscité par la publication des récents décrets sur l'inclusion<sup>17</sup>, souligne fortement la nécessité de donner aux principaux acteurs qui, de différentes manières, travaillent dans les écoles, les moyens de définir les éléments spécifiques qui doivent caractériser les compétences des enseignants spécialisés.

Ceci est nécessaire afin d'éviter à la fois une logique basée sur l'hyperspécialisation et la médicalisation excessive contre la promotion d'une véritable approche inclusive (Caldin, 2012 ; Goussot, 2014), et une attitude défaitiste du personnel scolaire, prenant parfois la forme d'alibis et de revendications rhétoriques. Demander l'avis de ceux qui travaillent sur le terrain, tout en leur permettant de repenser continuellement leur expérience personnelle et professionnelle, devient donc une priorité pour définir le profil d'enseignants spécialisés authentiques, qualifiés et réfléchis, qui se conforment pleinement aux exigences de leur contexte.

1) En Espagne, l'étape de l'éducation de la petite enfance est actuellement inclusive et la priorité est donnée à la scolarisation régulière avec des ressources de soutien.

2. Tous les professionnels ont une grande expérience de la prise en charge des élèves ayant des besoins spécifiques en matière de soutien scolaire.

L'outil de détection fondamental utilisé par les participants est l'observation informelle, bien qu'ils considèrent l'observation structurée comme plus complète.

La majorité des enseignants à ce stade de l'éducation sont encore des femmes.

<sup>17</sup> Voir D. Lgs. n. 66/2017 *Norme per la promozione scolastica degli alunni con disabilità*.

Les heures de soutien hebdomadaire dans les classes sont encore insuffisantes, la plupart d'entre elles ne disposant que de 5 heures par semaine au maximum.

Le nouveau profil professionnel des intégrateurs sociaux est en train d'être consolidé dans les soins directs dans les centres éducatifs.

Le concept d'inclusion a été défini par cinq notions convergentes : le respect de la pluralité, l'environnement partagé, le soutien à la diversité, les opportunités et l'équité.

La détection précoce des difficultés a été définie comme un processus d'observation directe et continue, pour détecter le plus tôt possible les différences par rapport au développement normotypique, et ainsi pouvoir ajuster les ressources humaines et matérielles disponibles dans la classe.

Le stade des 3-4 ans est le plus compliqué pour la détection précoce, en raison de la confusion qui peut exister entre d'éventuelles difficultés et un ralentissement du développement maturatif normal.

10. Les thèmes de formation indiqués comme prioritaires pour les participants sont les suivants
- Paramètres significatifs du développement typique et atypique (s'accorder sur un guide du développement évolutif de 3 à 6 ans).
  - Bonnes pratiques pour concevoir des espaces éducatifs inclusifs (visite de centres éducatifs de référence).
  - Pratiques éducatives inclusives pour les élèves de 3 à 6 ans, fondées sur des preuves scientifiques.
  - Préparation des dossiers pour les familles.

Le format de formation demandé est en face à face (de préférence au mois de juin), pratique et avec des experts en attention directe, écartant les enseignants académiques inexpérimentés.

12. l'outil d'observation des indicateurs de développement et de leur application doit présenter les caractéristiques suivantes :

- Inclure les indicateurs typiques et atypiques
- Pour tous au début du cours
- Suivi trimestriel des cas de suspicion de développement atypique
- Outil numérique avec la possibilité d'un accès continu pour ajouter des réalisations et des difficultés.
- Participation de tous les professionnels de l'attention directe, en enregistrant leur identité et la date.
- Incorporer un questionnaire initial et un questionnaire de suivi (si nécessaire) afin que les familles puissent faire leur rapport, sans avoir accès au reste des informations enregistrées.
- Inclure l'option de recevoir des conseils didactiques pour les étudiants au développement atypique qui ont besoin d'un suivi.



## Références

- APA (2013). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5*. Madrid : Ed. Panamericana.
- Amadini M. - Bobbio A. - Bondioli A. - Musi E., *Itinerari di pedagogia dell'infanzia*, Scholé, Brescia 2018.
- Aronson, E. (2000). *El animal social*. Madrid : Alianza Editorial.
- Arrestation du 29 janvier 2016 (formation menant au DEAES)
- Bakken L. - Brown N. - Downing B., *Early Childhood Education : The Long-Term Benefits*, in " *Journal of research in Childhood Education* ", 31, 2, 2017.
- Balduzzi L. - Pironi T. (a cura di), *L'osservazione al nido. Una lente a più dimensioni per educare lo sguardo*, FrancoAngeli Milano 2017.
- Barnett W.S., *Effectivité de l'intervention éducative précoce*, dans "Science", 333, 2011.
- Bondioli A. (a cura di), *L'osservazione in campo educativo*, Junior, Bergamo 2007.
- Bondioli A., "*Promuovere dall'interno*" : un'estensione dell'approccio del "*valutare, riflettere, restituire*", in Bondioli A. - Savio D. (a cura di), *La valutazione di contesto nei servizi per l'infanzia italiani*, Junior, Bergamo 2015.
- Bondioli A., *La qualità dei servizi per l'infanzia : una co-costruzione di significati condivisi*, in "Cittadini in Crescita", 3/4, 2002.
- Centre sur l'enfant en développement de l'Université de Harvard, *Applying the Science of Child Development in Child Welfare Systems*, octobre 2016.
- Centre sur l'enfant en développement de l'université de Harvard, *From Best Practices to Breakthrough Impacts : A Science-Based Approach to Building a More Promising Future for Young Children and Families*, 2016 (consulté sur [www.developingchild.harvard.edu](http://www.developingchild.harvard.edu)).
- Chacón, L., Sánchez, M.J., Alvarado, R.A., Fonseca, A.S., Barradas, J.A. (2019). Desarrollo evolutivo del cerebro y conducta social. En Rizo, L., Santoyo, F., y Guevara, MA. (Eds.), *Dominancia social : de la lucha por la existencia a la avaricia de poder* (pp.17-50). México : Universidad de Guadalajara
- Clarke, A. M., Bunting, B. et Barry, M. M. (2014). Évaluation de la mise en œuvre d'un programme de bien-être émotionnel en milieu scolaire : un essai contrôlé randomisé en grappe de Zippy's Friends pour les enfants des écoles primaires défavorisées. *Recherche en éducation pour la santé*, 29(5), 786-798. doi : 10.1093/her/cyu047
- Rémunération ; Entretien professionnel et reconnaissance de la valeur professionnelle de l'AESH : commandé à partir du 27 juin 2014.
- Comunidad de Madrid. (s.f. ). *Atención a la diversidad*. Récupéré de : <https://www.comunidad.madrid/servicios/educacion/atencion-diversidad>
- Comunidad de Madrid. (s.f. ). *La Educación Infantil en la Comunidad de Madrid*. Récupéré de : <https://www.comunidad.madrid/servicios/educacion/educacion-infantil-comunidad-madrid>
- Conditions de recrutement et d'emploi des étudiants accompagnateurs en situation de handicap : Décret n° 2014-724 du 27 juin 2014, modifié par le décret n° 2018-666 du 27 juillet 2018.
- Conditions de recrutement et d'emploi des étudiants accompagnateurs en situation de handicap : circulaire n° 2014-083 du 8 juillet 2014.
- Cozolino L., *Il cervello sociale. Neuroscienze delle relazioni umane*, Raffaello Cortina, Milano 2008.

d'Alonzo L., *La rilevazione precoce delle difficoltà. Une recherche sur les enfants de 0 à 6 ans*, Erickson, Trento 2017.

D'Odorico L. - Cassibba R., *Osservare per educare*, Carocci, Roma 2001.

Décret n° 2016-74 du 29 janvier 2016 portant création du diplôme d'État d'accompagnant éducatif et social (DEAES).

Decreto 18/2008, de 6 de marzo, del Consejo de Gobierno, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que imparten primer ciclo de Educación Infantil en el ámbito de la Comunidad de Madrid. Disponible en : [http://www.madrid.org/wleg\\_pub/secure/normativas/contenidoNormativa.jsf?opcion=VerHtml&nmnorma=4924&cdestado=P#no-back-button](http://www.madrid.org/wleg_pub/secure/normativas/contenidoNormativa.jsf?opcion=VerHtml&nmnorma=4924&cdestado=P#no-back-button)

Decreto 18/2008, de 6 de marzo, del Consejo de Gobierno. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid* [consultado el 15 de febrero 2020]. Disponible en : [http://www.madrid.org/wleg\\_pub/servlet/Servidor?opcion=VerHtml&nmnorma=4924](http://www.madrid.org/wleg_pub/servlet/Servidor?opcion=VerHtml&nmnorma=4924)

Dirección del Área Territorial de Madrid Este. Service de l'unité des programmes éducatifs. (s.f.) *Atención a la Diversidad*. Récupéré de : [http://www.madrid.org/dat\\_este/supe/atencion-diversidad/acnees.html](http://www.madrid.org/dat_este/supe/atencion-diversidad/acnees.html)

Domagała-Zyśk E. (2014). *Surdogłottodydaktyka. Lekcje i zajęcia językowe dla uczniów niesłyszących i słabosłyszących*. [Surdogłottodidactique. Leçons et activités pour les élèves sourds et malentendants]. Lublin : Wydawnictwo KUL, ss.220.

Domagała-Zyśk E. (2015). *Gry dydaktyczne w kształtowaniu kompetencji matematycznych dzieci wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym*. [Les jeux pédagogiques dans le développement de la compétence mathématique des enfants d'âge préscolaire et de la petite enfance]. W : A. Bujnowska, B. Sidor-Piekarska (red.) *Wczesne wspomaganie rozwoju dziecka w teorii i w praktyce*. Lublin : Wydawnictwo KUL, 137-147.

Domagała-Zyśk E. (2015). *Wczesne wspomaganie rozwoju dzieci ryzyka dysleksji*. [Soutien au développement précoce des enfants à risque de dyslexie] W : A. Bujnowska, B. Sidor-Piekarska (red.) *Wczesne wspomaganie rozwoju dziecka w teorii i w praktyce*. Lublin : Wydawnictwo KUL, 107-120.

Domagała-Zyśk E. (2016). *Enseigner l'anglais comme langue seconde aux élèves sourds et malentendants*. W : M. Marschark, P.E. Spencer *The Oxford Handbook of Deaf Studies in Language*, Nowy Jork : Oxford University Press, 231-246

Domagała-Zyśk E. (2017). Standardy i wskazówki przygotowywania oraz adaptacji narzędzi diagnostycznych i procesu diagnostycznego dla dzieci i młodzieży z lekką niepełnosprawnością intelektualną oraz trudnościami w uczeniu się. [Normes et lignes directrices pour le développement et l'adaptation d'outils et de processus de diagnostic pour les enfants et les jeunes présentant une déficience intellectuelle légère et des difficultés d'apprentissage] W : K. Krakowiak (red.). *Diagnoza specjalnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dzieci i młodzieży. Standardy, wytyczne oraz wskazówki do przygotowania i adaptacji narzędzi diagnostycznych dla dzieci i młodzieży z wybranymi specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi*, s. 195-205. ISBN : 978-83-65450-95-1

Domagała-Zyśk E. (2018). Le développement intégral des élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux dans l'éducation inclusive dans une perspective personnaliste. *Paedagogia Christiana* 2/42, 181-194.

Domagała-Zyśk E. (2018). Le développement intégral des élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux dans l'éducation inclusive dans une perspective personnaliste. *Paedagogia Christiana* 2/42, 181-194.

Domagała-Zyśk E. (2019). *Enseigner l'EFL aux élèves sourds et malentendants dans les écoles inclusives et d'intégration en Pologne*. W : A. Zwierzchowska, I Sosnowska-Wieczorek, K.Morawski *L'enfant avec une déficience auditive. Implications pour la théorie et la pratique*. Katowice : Akademia Wychowania Fizycznego im J. Kukuczki w Katowicach, s. 277-290

Domagała-Zyśk E., Babij T. (2016). *Model wsparcia uczniów zagrożonych niepowodzeniem szkolnym w programie "Od trudności do umiejętności"*. [Modèle de soutien aux élèves en risque d'échec scolaire dans le programme "De la difficulté aux compétences"] W ; Z. Palak, M. Wójcik *Terapia pedagogiczna dzieci ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi*. Nowe oblicza terapii w pedagogice specjalnej, 175-184.

Domagała-Zyśk E., Knopik M. Knopik T., Kucharska B. (2015). *Innowacyjny program edukacji wczesnoszkolnej Doświadczam-rozumiem-wiem*. [Programme innovant d'éducation de la petite enfance J'ai

expérimenté-je comprends-je sais]. Lublin : Lecha Consulting . ISBN 978-83-89305-42-8, ss. 135.

Domagała-Zyśk E., Knopik T. (2019). Compétences émotionnelles et sociales chez les élèves présentant une déficience intellectuelle légère - recherche à l'aide de la batterie TROS-KA. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 28, 5-21. DOI : <http://dx.doi.org/10.12775/PBE.2019.001>

Domagała-Zyśk E., Knopik T. (2019). Compétences émotionnelles et sociales chez les élèves présentant une déficience intellectuelle légère - recherche à l'aide de la batterie TROS-KA. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 28, 5-21.

Domagała-Zyśk E., Knopik T., Oszwa U. (2017). *Diagnoza funkcjonalna rozwoju społeczno-emocjonalnego uczniów w wieku 9-13 lat* . [Diagnostic fonctionnel du développement socio-émotionnel des élèves âgés de 9 à 13 ans] Warszawa : Ośrodek Rozwoju Edukacji, ss. 198.

Domagała-Zyśk E., Knopik T., Oszwa U. (2018). Znaczenie diagnozy funkcjonalnej w edukacji uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. *Roczniki Pedagogiczne*, 10(46), 3, 75-88.

Domagała-Zyśk E., Podlowska A. (2019). Stratégies de communication orale des utilisateurs non natifs sourds et malentendants (D/HH). *Journal européen de l'éducation des besoins spéciaux*, 34,2, 156-171.

Réseau d'experts indépendants en inclusion sociale de la Commission européenne, *Investir dans les enfants. Spezzare il circolo vizioso dello svantaggio sociale*, Ceps 2014.

Commission européenne, *Éducation et accueil des jeunes enfants : Offrir à tous nos enfants le meilleur départ possible dans le monde de demain*, communication COM(2011) 66, Bruxelles, 17.2.2011.

Commission européenne, *Éducation et formation - Monitor 2016* (Relazione di monitoraggio del settore dell'istruzione e della formazione 2016-Italia).

Commission européenne, *Justice et consommateurs, Salle de presse, Égalité des sexes*, Rapport 8.05.2018.

Commission européenne, *Proposition de principes clés d'un cadre de qualité pour l'éducation et l'accueil des jeunes enfants*, Rapport du groupe de travail sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants sous les auspices de la Commission européenne, 2014.

Commission européenne, *Indicateurs structurels pour le suivi des systèmes d'éducation et de formation en Europe*, 2016.

Commission européenne/EACEA/Eurydice/Eurostat, *Chiffres clés de l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants en Europe*, 2014.

Eurydice - EACEA, *Educazione e cura della prima infanzia in Europa. Ridurre le disuguaglianze sociali e culturali*, 2009.

Eurydice (17/2/2020) *Organización de la Enseñanza privada*. Récupéré de : [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/organisation-private-education-79\\_es](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/organisation-private-education-79_es)

Rapport Eurydice et Eurostat, Luxembourg : Office des publications de l'Union européenne Commission européenne, *Proposition de recommandation du Conseil sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*, Bruxelles 17.01.2018.

Rapport de fond d'Eurydice au Moniteur de l'éducation et de la formation, *Office des publications de l'Union européenne*, Luxembourg 2017.

Guías jurídicas. (s.f. ). *Centros docentes*. Récupéré de : [https://guiasjuridicas.wolterskluwer.es/Content/Documento.aspx?params=H4slAAAAAAAAEAMtMSbF1jTAAAUJNDc0MztbLUouLM\\_DxblwMDCwNzAwuQQGZapUt-ckhIQaptWmJOcSoAc6qTRzUAAAA=WKE](https://guiasjuridicas.wolterskluwer.es/Content/Documento.aspx?params=H4slAAAAAAAAEAMtMSbF1jTAAAUJNDc0MztbLUouLM_DxblwMDCwNzAwuQQGZapUt-ckhIQaptWmJOcSoAc6qTRzUAAAA=WKE)

Gutiérrez Fresneda, R. & Díez Mediavilla, A. (2018). *Conciencia fonológica y desarrollo evolutivo de la escritura en las primeras edades*. [Conscience phonologique développement évolutif et écriture dans les premiers âges]. *Educación XX1*, 21(1), 395-416, doi : 10.5944/educXX1.13256.

Gutiérrez, F. y Vila, J.O. (2011). *Psicología del desarrollo II*. Madrid : UNED

Hur E. - Jeon L. - Buettner C.K., *Preschool Teachers' Child-Centred Beliefs : Direct and Indirect Associations with Work Climate and Job-Related Wellbeing*, in " Child Youth Care Forum ", 45, 3, 2016.

Lake A. - Chan M., *Putting Science into Practice for Early Child Development*, in "The Lancet", 385, 2015.

- Lake A. - Chan M., *The Early Years : Urgence silencieuse ou opportunité unique ?* , in " The Lancet " , 389, 2017.
- Lazzari A., *The Current State of National ECEC Quality Frameworks, or Equivalent Strategic Policy Documents, Governing ECEC Quality in EU Member States, question ad hoc NESET II n° 4/2017.*
- Le Doux J., *The Emotional Brain, Fear, and the Amygdala*, in "Cellular and molecular neurobiology", 23, 2003.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 4 de mayo de 2006, núm. 106, pp. 17158-17207. [consultado el 20 de febrero 2020]. Disponible en : <http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>
- Missions et activités des personnels chargés de l'accompagnement des élèves en situation de handicap, circulaire n° 2017-084 du 3 mai 2017.
- Mortari L., *La pratica dell'aver cura*, Mondadori, Milano 2006.
- OCDE, *Faire participer les jeunes enfants : Les enseignements de la recherche sur la qualité de l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants*, Partir fort, Éditions OCDE, Paris 2018.
- OCDE, *La qualité compte dans l'éducation et l'accueil des jeunes enfants*, OCDE 2012.
- OCDE, *Research Brief : Working Conditions Matter*, dans [www.oecd.org/edu/school/49322250.pdf](http://www.oecd.org/edu/school/49322250.pdf). 2012.
- OCDE, *Starting Strong IV : Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care*, Éditions OCDE, Paris 2015.
- OCDE, *Qui a recours aux services de garde d'enfants ? Note de synthèse sur les inégalités de recours aux services formels d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (EAJE) chez les très jeunes enfants*, Éditions OCDE, Paris 2016.
- Oliverio A., *Il cervello che impara. Neuropedagogia dall'infanzia alla vecchiaia*, Giunti, Firenze 2017.
- Orden ECI/3960/2007, de 19 de diciembre. *Boletín Oficial del Estado*, 5 de enero de 2008, núm. 5 [consultado el 10 de febrero 2020]. Disponible en : <https://www.boe.es/buscar/pdf/2008/BOE-A-2008-222-consolidado.pdf>
- Piaget, J. (1990). *El nacimiento de la inteligencia*. Barcelone : Crítica.
- Piantadosia, S y Celeste Kidd, C. (2016). L'intelligence extraordinaire et le soin des nourrissons. *Proceedings of the National Academy of Sciences (PNAS)*, vol. 113 (25), 6874-687.
- Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil. Récupéré de : <https://www.boe.es/buscar/pdf/2007/BOE-A-2007-185-consolidado.pdf>
- Real Decreto 96/2014, de 14 de febrero, por el que se modifican los Reales Decretos 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES), y 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Disponible en : <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2014-2359>
- Siegel D.J., *The Developing Mind : How Relationships and the Brain Interact to Shape Who We Are*, Guilford Publications, New York 2015.
- Vandenbroeck M. - De Vos J. - Fias W. - Olsson L.M. - Penn H. - Wastell D. - White S., *Constructions of Neuroscience in Early Childhood Education*, Taylor & Francis, 2017.
- Vandenbroeck M. - Lenaerts K. - Beblavy M., *Les avantages de l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants et les conditions pour les obtenir*, Réseau d'experts européens en économie et éducation, Bruxelles 2018.
- Zabalza, M.A. (1987). *Didáctica de la Educación Infantil*. Madrid : Narcea Ediciones