

**Présentation de la Table Ronde du  
Comité Scientifique  
Samedi 7 octobre 2017, Paris (Mairie du 12 )**

Corinne MERINI,  
membre du laboratoire ACTé de Clermont Ferrand

Minna PUUSTINEN,  
professeur des universités en psychologie des apprentissages à l'INSHEAINS HEA

Christine BRISSET,  
maître de conférences en psychologie et sciences de l'éducation, enseignante à l'Université de Bordeaux et  
chercheuse associée au LACES

Valérie BARRY,  
maître de conférences en sciences de l'éducation et agrégée de mathématiques. Elle enseigne dans les for-  
mations pour l'Adaptation Scolaire et la Scolarisation des élèves Handicapés (ASH) de l'ESPE de l'Univer-  
sité Paris-Est Créteil

Philippe MAZEREAU,  
maître de conférences, membre du laboratoire CERSE de l'université de Caen



Cette année, la réflexion autour de la table ronde a porté sur une approche comparative internationale des aides spécialisées pour les besoins éducatifs particuliers.

En 2016-2017, le comparatif des aides spécialisées avait porté sur les pays francophones : France, Belgique, Suisse et Québec. Cette année, le travail s'est engagé sur l'Allemagne, l'Espagne, la Finlande, l'Irlande, l'Italie et la Suède. Les indicateurs statistiques utilisés précédemment ont, pour certains, été repris (équivalence des niveaux scolaires, formation des enseignants spécialisés, procédure de demande d'aide, définitions des BEP), mais il est apparu nécessaire de les compléter afin d'appréhender une vision plus distanciée de l'organisation des pays (date de mise en place de l'inclusion scolaire, date de ratification de la charte de l'ONU, origine du signalement des BEP).

L'objet de la 9ème table ronde du Comité scientifique, réunissant cinq chercheurs et les membres du GTCS, est de présenter une synthèse du recueil de données fournies par le groupe de travail en passant d'un point de vue macro des politiques inclusives à un point de vue micro au travers d'indicateurs ou invariants reconnus tels le PEI (plan éducatif individualisé).

Face aux spécificités de chacun des pays en terme de culture, d'histoire, de structure et de politique éducative, nous avons fait le choix d'une lecture longitudinale s'appuyant sur les points de comparaison suivante :

- équivalences des niveaux scolaires
- formation des enseignants ordinaires et spécialisés
- date de mise en place de l'inclusion scolaire dans le système scolaire
- date de ratification de la charte ONU
- origine du signalement de BEP
- procédure d'aides spécialisées
- définition des élèves à BEP par pays et classement

Les chercheurs, réunis préalablement, ont dégagé de ce comparatif deux pôles de questionnements intéressants :

- le premier sur la notion de BEP développée dans chaque pays ainsi que la distinction entre situations de handicap et de difficulté scolaire.
- le deuxième relatif aux projets mis en place pour les élèves à BEP et la place attribuée à leurs parents.

*Dans ce travail comparatif les membres du GTCS et du CS ont cherché à relever des convergences et divergences significatives sans ériger « en modèle » un pays particulier et sans jugement de valeurs.*



« Focus sur les aides spécialisées proposées dans plusieurs pays européens : Allemagne, Espagne, Finlande, Irlande, Italie et Suède. *Quel rôle est reconnu à l'enseignement spécialisé ?* »



L'objectif final des deux années de travail autour de ces comparatifs est d'atteindre le niveau des pratiques enseignantes des enseignants spécialisés. Comment se construisent-elles ? Sont-elles dépendantes des différentes catégories d'élèves à BEP, des formes de division du travail éducatif propres à chaque système ?

## PRESENTATION DES SYSTEMES EDUCATIFS DES DIFFERENTS PAYS

### ALLEMAGNE

#### Système scolaire

Le "Kindergarten" est l'équivalent du niveau scolaire de l'école maternelle française : l'inscription n'est pas obligatoire, mais est toujours possible avec une scolarisation payante.

La "Grundschule" est l'équivalent de l'école primaire : la scolarité se déroule en 4 ans. À la fin du cycle, les élèves choisissent une orientation: "Realschule", "Hauptschule" ou "Gymnasium".

La "Realschule" ou la "Hauptschule" correspondent au niveau secondaire et sont des filières professionnelles plus courtes que le "Gymnasium", qui lui est l'équivalent du collège et lycée français des sections générales et technologiques menant à "l'Abitur", l'équivalent de notre bac (à 18 ou 19 ans).

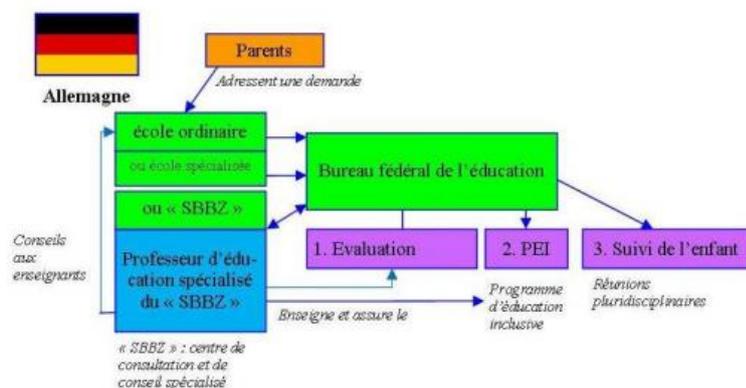
Par ailleurs, la scolarité obligatoire s'étale de 6 à 16 ans.

<p><u>Définition des BEP</u></p> <p>Les besoins éducatifs spéciaux sont des mesures individuelles adaptées, couvrant l'éducation, les leçons, la thérapie et les soins aux enfants ou aux jeunes ayant des troubles physiques et sensoriels et/ou des troubles psychosociaux. (source : glossaire du site Eurydice, entrée "Germany")</p>	<p>Les besoins éducatifs spéciaux sont des mesures individuelles adaptées, couvrant l'éducation, les leçons, la thérapie et les soins aux enfants ou aux jeunes ayant des troubles physiques et sensoriels et/ou des troubles psychosociaux. (source: glossaire du site Eurydice, entrée "Germany")</p> <p>Les différentes catégories des besoins particuliers concernent</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• l'apprentissage (élèves avec difficulté d'apprentissage)</li> <li>• la vue (élèves malvoyants et aveugles)</li> <li>• l'écoute (élèves malentendants et sourds)</li> <li>• le langage (élèves avec troubles du langage)</li> <li>• le développement physique et moteur (élèves avec un handicap physique)</li> <li>• le développement intellectuel (élèves avec un handicap mental)</li> <li>• le développement affectif et social (élèves avec des troubles du comportement)</li> <li>• la maladie (élèves avec des maladies de longue durée)</li> <li>• Autres</li> </ul>
---	--

## Relations entre enseignement ordinaire et spécialisé

Historiquement, le cloisonnement est très important entre chaque filière, mais l'évolution est très importante notamment pour le "Land" de Berlin et celui de Brême car la question des BEP est très variable selon les "Länder": l'inclusion y est plus ou moins forte et l'augmentation de l'effort plus ou moins importante selon les différentes régions. Le nombre d'enfants bénéficiant de l'inclusion est en constante augmentation mais le nombre d'enfant dans le spécialisé ne diminue pas pour autant.

## Procédures concernant la mise en place du projet d'inclusion



Les parents sont à l'origine de la demande.

Une bonne partie de l'aide est menée par un enseignant spécialisé issu d'un centre de consultation et de soutien (rencontres, observations, évaluations, mise en place du projet, conseils, enseignement et suivi) sous l'autorité d'une instance infra-régionale du Ministère de l'Education du Land (exemple de la ville de Mannheim dans le Bade Wurtemberg; cf graphique)

## Prise en charge des élèves à BEP

2 types possibles:

- ceux dont on pense qu'ils parviendront à finir un cycle d'apprentissage,
- ceux pour qui ce ne sera pas possible

Le temps de soutien est coupé par cycle horaire de 4h30, le service des enseignants est de 6 période de 4h30. Le suivi peut donc théoriquement concerner 6 élèves (si une période par élève) ou seulement trois (si 3 périodes par élève).

## **ESPAGNE**

La présentation des aides spécialisées au sein du système scolaire espagnol s'appuie sur les textes ministériels. Or la réalité de l'Espagne, avec une décentralisation variable mais qui est quasi intégrale dans certaines régions, exigerait de décliner ces données distinctement pour chaque communauté régionale. L'hétérogénéité est considérable du point de vue des moyens donc de l'offre notamment préscolaire et universitaire ainsi que de la probabilité de réussite.

L'enseignement est organisé en cycle (2 en préscolaire, 3 au primaire)

<p>Les enfants peuvent être repérés à Besoin Éducatif Particulier selon des nuances à relever dans leur définition des BEP =</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ils sont définis comme tels pendant certaines périodes ou pendant toute leur scolarité.</li> <li>• leurs besoins sont de l'ordre du soutien pédagogique ou d'une attention particulière.</li> <li>• de l'importance est donnée aux élèves qui vivent dans des conditions culturelles ou sociales défavorisées.</li> </ul>	<p>Six catégories sont identifiées :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• handicap mental</li> <li>• troubles sérieux de la personnalité / autisme</li> <li>• déficience visuelle</li> <li>• déficience auditive</li> <li>• handicap moteur</li> <li>• handicap multiple</li> </ul>
---	---

## Procédure de demande d'aide



Le signalement part de l'école et il est traité par toute une équipe pluri-professionnelle (4 à 10 membres = psychologue, pédagogue, travailleur social, enseignant spécialisé en audition/ langage ou pédagogie thérapeutique) qui conduit une évaluation psychopédagogique : elle consiste en observations, protocoles, test d'évaluation psychométriques et entretiens. L'enfant est pris en compte au sein de ses interactions avec le contenu et le matériel de cours, avec l'enseignant, avec les élèves de la classe et ceux de l'école, enfin avec la famille.

La procédure part de cette Equipe d'Orientation Educative et Psychopédagogique. Elle inclut l'avis des parents avant de transiter par le service d'inspection et le département provincial. Elle revient à l'EOEP qui accompagne la mise en place d'un Programme d'Intervention Personnalisé : conseils sur le projet éducatif et coopération école-famille.

## FINLANDE

Le système éducatif finlandais évolue indépendamment des changements de majorité politique. La Finlande avait auparavant un système sélectif, divisé dès la fin de l'école primaire en trois filières (classique, technologique et préprofessionnelle). À partir des années 70, un bloc unique d'éducation fondamentale obligatoire pour tous les élèves, entre 7 et 16 ans, a été construit, créant dès cette époque, une forme de continuum école-collège dans lequel les enseignements s'adressent à tous les élèves. La France, au même moment, créait le "collège unique". A ce jour, ce dispositif montre encore ses limites malgré la mise en place du "socle commun".

En 1985, les groupes de niveau sont supprimés au profit d'une hétérogénéité totale, tous les élèves ont la possibilité de poursuivre des études après le cycle de l'éducation fondamentale.

En 1998, le "Basic Education Act (BEA)", équivalent de nos lois d'orientation, fixe les principes et les règles régissant l'éducation fondamentale, il est actuellement en vigueur (cf. pyramide page 4). Un des points remarquables du BEA est l'obligation faite à tout établissement scolaire de procéder à des évaluations régulières de son fonctionnement (aspects pédagogiques, relationnels et matériels) en plus de ses résultats. Cette pratique est révélatrice de la conception finlandaise du service public d'éducation : tous les acteurs se considèrent au service des usagers que sont les familles et les élèves.

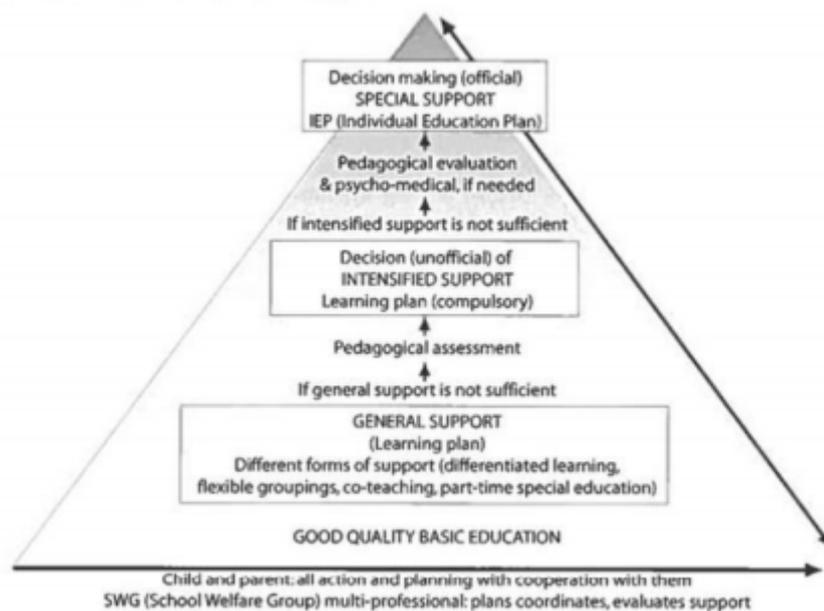
Le système éducatif finlandais vise à aider chaque élève à accéder au statut de personne humaine pleinement responsable et capable de prendre part en toute conscience à la société sans jamais cesser d'être soi-même.

La Finlande a réalisé une décentralisation poussée qui délègue aux municipalités des pouvoirs étendus en matière d'éducation. Les programmes cadres définissant des grandes lignes, sont révisés périodiquement, sans à-coups et sans retours en arrière. Ils sont toujours sous la responsabilité de l'État qui subventionne l'Éducation à hauteur de 57%. Les municipalités et les établissements définissent ensuite leur programme précis en respectant les programmes cadre. La direction des établissements scolaires recrute et rémunère directement les professeurs.

**La scolarisation obligatoire commence à l'âge de 7 ans et dure 9 ans (7 à 16 ans).** Auparavant, le jardin d'enfant (1 à 5 ans) et l'éducation préscolaire (6 à 7 ans) accueillent les plus jeunes et si un enfant montre des dispositions particulières on lui donnera la possibilité d'apprendre à lire et à écrire plus précocement.

Les professeurs peuvent garder un enfant jusqu'à 8 ans au jardin d'enfant, en accord avec ses parents, s'il n'est pas prêt pour les apprentissages formels.

An overview of the 3-tiered model of support



Il existe 3 niveaux de soutien (cf. les 3 niveaux de la pyramide ci-dessus) :

**Le soutien général** (adaptation, co-intervention, méthodes variées, soutien individuel)

**Le soutien intensif** (aide intensive, notamment par un enseignant spécialisé)

**Le soutien spécial** (mise en place d'un Plan Éducatif Individuel (PEI) après des évaluations pédagogique, médicale et psychologique)

**Le besoin de soutien est essentiellement défini par les observations faites par l'enseignant (la famille et la hiérarchie lui font confiance).** On ne dit pas qu'un élève est scolarisé en milieu ordinaire ou spécialisé, en revanche le terme d'enseignement spécialisé n'a pas disparu, il renvoie à certains types de soutien (cf. les 2 derniers niveaux de la pyramide). Avant le passage d'un niveau de soutien à un autre, on évalue l'élève et ses acquisitions mais également l'enseignant afin de vérifier que tout a bien été mis en œuvre pour soutenir et aider l'élève. L'enseignant peut également être soutenu dans son travail d'enseignement

Des assistants scolaires secondent le professeur en classe qui adapte les exercices donnés en fonction des besoins des élèves. Si un élève rencontre toujours des difficultés malgré ces adaptations, le professeur peut faire appel à un autre professeur ou à un enseignant spécialisé (special teacher) afin de mettre en place du co-enseignement, préparer les séances ensemble ou prévoir de nouvelles adaptations par exemple.

Lorsque le handicap est important et repéré dès le jardin d'enfant, le besoin de soutien peut se décider à partir d'un diagnostic médical ou autre et se mettre en place avant la scolarité obligatoire. Il se poursuit tout au long de la scolarité obligatoire.

Les élèves qui ne parlent pas le finnois bénéficient d'un suivi par un assistant bilingue qui les suit dans la classe afin d'assurer leur intégration le plus rapidement possible.

**En Finlande, il n'existe pas de catégorisation des BEP** puisque chaque élève est considéré comme ayant droit à un enseignement au plus près de ses besoins. On part de l'élève et non pas d'un trouble défini au préalable.

Le concours d'admission pour devenir enseignant est très sélectif (environ 10% d'admis). La formation des enseignants comprend à la fois des études approfondies sur la façon d'enseigner (en s'appuyant fortement

sur la recherche) et au moins une année complète de stages dans une école associée à l'université. Les futurs enseignants participent à la résolution des problèmes en groupe, une caractéristique commune dans les écoles finlandaises.

Les enseignants spécialisés amenés à intervenir auprès des élèves ayant besoin de soutien intensif, reçoivent une formation spécifique (soit **une année de formation supplémentaire après les 5 années de formation de professeur des écoles**, soit **une formation d'enseignant spécialisé, de niveau BAC + 5, qui commence tout de suite après le baccalauréat**).

## IRLANDE

L'âge de l'école obligatoire en Irlande est de 6 ans et toutes les formes d'éducation préscolaire sont facultatives.

Depuis 1994, il existe Le programme Early Start, une initiative préprimaire dans les zones désignées désavantagées, pour les enfants qui risquent le plus de ne pas réussir dans l'éducation, les parents sont appelés à être actifs dans ce programme (bénévolat dans les classes...).

Le programme gratuit de l'année pré-scolaire (Early Childhood Care and Education Scheme ECCE) a été lancé en janvier 2010 : tous les enfants âgés de 3 ans 2 mois et 4 ans 7 mois en septembre de l'année concernée ont droit à une année scolaire pré-scolaire gratuite d'activités appropriées au cours de l'année précédant le début de l'école primaire. (financement d'heures) Bien que la participation soit volontaire, 67 000 ou 94% des enfants admissibles ont été inscrits dans les services préscolaires pour l'année scolaire 2011/12.

(Les deux programmes ne peuvent être cumulés)

### Les objectifs généraux de l'enseignement primaire sont les suivants:

- permettre à l'enfant de vivre une vie pleine d'enfant et de réaliser son potentiel en tant qu'individu unique
- permettre à l'enfant de se développer en tant qu'être social en vivant et en coopération avec d'autres et contribuant ainsi au bien de la société
- préparer l'enfant à un continuum d'apprentissage.

**14 % des élèves sont à BEP soit 80 000 (2013)**

***Personne ayant des besoins éducatifs spéciaux : personne ayant une capacité à participer et à bénéficier de l'éducation restreinte en raison d'une déficience physique, sensorielle, mentale ou d'apprentissage durable.***

Il y a eu un mouvement considérable vers le développement de pratiques inclusives dans l'éducation irlandaise au cours des 25 dernières années.

Ce mouvement a d'abord été influencé par le rapport du Comité d'examen de l'éducation spécialisée (1993), qui préconisait un continuum d'éducation pour les étudiants ayant des besoins éducatifs spéciaux et favorisait «autant d'intégration que possible et faisable avec une ségrégation aussi peu que nécessaire». Il a également proposé des principes de base pour guider le développement futur de la réponse aux besoins éducatifs spéciaux, dont l'un était qu'une éducation appropriée pour tous les étudiants ayant des besoins éducatifs spéciaux devrait être fournie dans les écoles ordinaires, sauf lorsque les circonstances individuelles rendent cela impraticable.

Puis il y a eu **l'Education act en 1998** : Chaque personne résidant dans l'état, y compris les personnes handicapées ou celles qui ont d'autres besoins éducatifs peuvent avoir accès à des services de soutien et au degré et à la qualité d'éducation requis pour répondre aux besoins et aux capacités de cette personne Elle définit les BEP (SEN) “the educational needs of students who have a disability and the educational needs of exceptionally able students” “*les besoins éducatifs des étudiants handicapés et ceux des élèves à haut potentiel*”

En 2004, cette définition a été modifiée, élargie :

**Education for Persons with Special Educational Needs (EPSEN 2004)**

'A restriction in the capacity of the person to participate in and benefit from education on account of an enduring physical, sensory, mental health or learning disability, or any other condition which results in a person learning differently from a person without that condition'.

*«Une restriction de la capacité de la personne à participer à l'éducation et à en tirer profit en raison d'une déficience physique, sensorielle, de santé mentale ou d'apprentissage, ou de tout autre problème qui amène une personne à apprendre différemment d'une personne sans problème »*

Il est stipulé que tous les enfants - y compris les enfants handicapés et les enfants ayant des besoins spéciaux - ont un droit constitutionnel à l'enseignement primaire gratuit (jusqu'à 18 ans).

Ils ont le droit à Une éducation adaptée à leurs besoins. Les objectifs de l'éducation pour Les élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux sont les mêmes que pour tous les enfants. L'éducation devrait permettre à tous les enfants, en fonction de leurs capacités, de Vivre une vie pleine et indépendante afin qu'ils puissent contribuer à leurs communautés, Coopérer avec d'autres personnes et continuer à apprendre tout au long de leur vie. L'éducation consiste à soutenir les enfants à se développer dans tous les aspects de leur vie - spirituel, moral, cognitif, émotionnel, imaginatif, esthétique, social et physique.

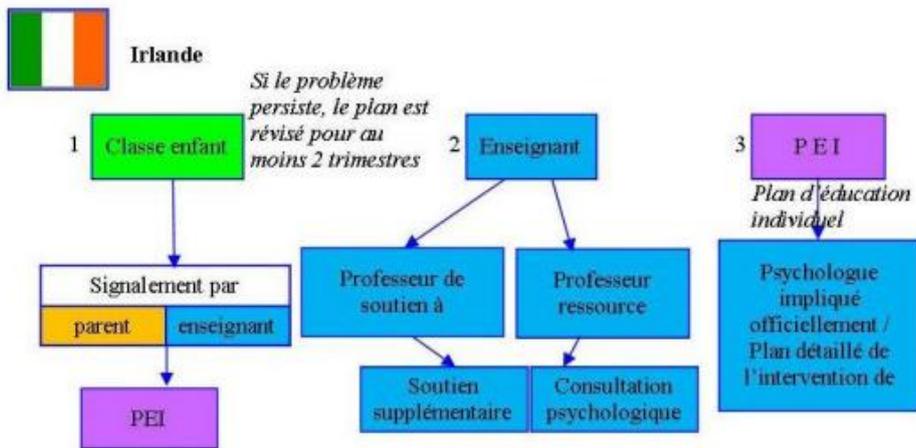
Cette loi de 2004 sur l'éducation pour les personnes ayant des besoins éducatifs spéciaux prévoit que les enfants doivent être formés dans un cadre **inclusif**, à moins que cela ne soit pas dans l'intérêt supérieur de l'enfant ou de l'éducation efficace pour les autres enfants dans l'enseignement ordinaire.

L'éducation pour les enfants ayant des besoins spéciaux peut être fournie dans les classes ordinaires dans les écoles ordinaires, dans les classes spéciales dans les écoles ordinaires ou dans les écoles spéciales. Le ministère de l'Éducation et des Compétences (DES) prévoit l'éducation des enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux grâce à un certain nombre de mécanismes de soutien en fonction de l'incapacité évaluée de l'enfant.

Le ministère de l'Éducation et de la Science irlandais a récemment rédigé un ensemble de directives pour la planification et la conception d'espaces destinés aux élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux dans les établissements ordinaires du primaire et du secondaire, cela visant notamment à permettre l'**inclusion inversée**.

« De temps à autre, selon un principe d'«inclusion inversée », les élèves ordinaires peuvent être inclus dans les activités scolaires des élèves qui ont des besoins éducatifs spéciaux. La flexibilité permettant d'adapter l'espace d'enseignement est essentielle pour faciliter l'inclusion inversée et s'assurer que l'agencement des espaces ne limite pas ou n'entrave pas le programme scolaire de l'école ».

<p>Besoins éducatifs classés en :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Handicap physique</li> <li>• déficience auditive, déficience visuelle</li> <li>• Perturbation émotionnelle / perturbation émotionnelle sévère</li> <li>• Handicap d'apprentissage général (Limite légère / légère / modérée / sévère / profonde)</li> <li>• Autisme / Trouble du spectre autistique</li> <li>• Handicap d'apprentissage spécifique</li> <li>• Syndrome évalué</li> <li>• Trouble spécifique de la parole et de la langue</li> <li>• Troubles multiples</li> </ul>	<p>Un nouveau modèle d'accès et d'inclusion (AIM) a été introduit le 15 juin 2016 pour les enfants qui commencent l'ECCE (année pré-primaire gratuite) en septembre 2016. C'est un programme axé sur l'enfant, avec sept niveaux de soutien progressif, passant de l'universel au ciblé, en fonction des besoins de l'enfant.</p>
--	---



SENCO désigne le «coordonnateur des besoins éducatifs spéciaux». Un SENCO est responsable de l'opération quotidienne de la politique SEN (BEP) de l'école. Toutes les écoles ordinaires doivent nommer un enseignant pour être leur SENCO.

Le SENCO coordonnera un soutien supplémentaire pour les élèves ayant des SEN et assurera la liaison avec leurs parents, leurs enseignants et d'autres professionnels impliqués. Le SENCO a la responsabilité de demander la participation d'un psychologue et d'autres services externes, en particulier pour les enfants qui reçoivent un soutien à School Action et School Action Plus. Cela inclut également les évaluations générales des SEN, l'administration et le soutien parental.

-*remedial teachers*, pour les enfants socialement défavorisés

-*resource teachers*, qui se consacrent aux enfants ayant des besoins spécifiques.

- *learning support - teachers* pour aider les élèves avec des difficultés dites légères.

*Support Teacher Project* et *Breaking the Cycle* : Les *support teachers*, pour le soutien scolaire, viennent en aide aux enfants en difficulté qui souvent sont confrontés à des situations familiales compliquées ou pénibles : absentéisme des parents, pauvreté, etc. Le *Breaking the Cycle* est un programme pilote qui fut introduit en 1996 dans les écoles primaires pour venir en aide aux élèves les plus défavorisés, en particulier ceux dont les parents ont un faible niveau d'instruction.

Source : *Évaluation de l'Éducation pour tous 2000 : rapport pays*, Unesco. <http://www2.unesco.org/wef/countryreports/ireland/contents.html>

les procédures d'aide

les demandes d'aide : le modèle en trois étapes a été élaboré par le NEPS pour aider à déterminer quand un enfant peut être considéré comme ayant des besoins éducatifs spéciaux et donc avoir des ressources éducatives supplémentaires à sa disposition

Étape 1.

Un enseignant ou un parent peut exprimer des préoccupations au sujet d'un enfant. Si elles sont partagées, un plan individuel d'éducation des élèves / plan d'éducation individuel (IPLP / IEP) sera établi montrant ce qui sera fait par l'enseignant, les parents et l'enfant pour essayer de résoudre le problème. Ce plan sera révisé régulièrement pour au moins deux trimestres. S'il y a encore un problème à ce stade, le professeur de la classe consultera le professeur de soutien à l'apprentissage et / ou le professeur ressources et une décision sera prise quant à savoir si l'enfant doit ou non être déplacé à l'étape 2.

Étape 2.

Avec l'aide des enseignants de soutien un nouveau plan est établi pour l'enfant dans la salle de classe normale. Il peut y avoir un soutien supplémentaire et une consultation informelle sur la meilleure façon de soutenir l'enfant dans la salle de classe peut être donnée par le psychologue de l'éducation. Après un minimum d'un trimestre, le plan d'éducation est revu et modifié si nécessaire. S'il y a toujours des inquiétudes et avec le consentement des parents, l'enfant sera déplacé à l'étape 3, ce qui impliquera officiellement le psychologue de l'éducation.

### Étape 3.

Une demande formelle va de l'école au psychologue de l'éducation et il y a une période de consultation où l'information est recueillie des parents, des enseignants, d'autres personnes impliquées. Les résultats sont rassemblés, des tests standardisés proposés. Un plan détaillé d'éducation individuelle est élaboré par l'école en consultation avec tous les adultes concernés. Les recommandations des psychologues seront utilisées pour déterminer quel soutien supplémentaire est accordé et pour planifier l'intervention individuelle de l'enseignement. Le PEI devrait être examiné régulièrement.

Les objectifs doivent être S.M.A.R.T.

*Targets Specific Measurable Achievable Realistic Timed  
be agreed by all involved*

Objectifs spécifiques mesurables réalisables réalistes chronométrés

Être convenus par tous les intervenants

### **Enseignant spécialisé dans l'aide à dominante pédagogique en France = resSource teacher ? De l'aide directe et indirecte :**

Le rôle de l'enseignant ressource est d'aider l'enseignant de la classe et de fournir un soutien supplémentaire personnalisé pour les enfants ayant des difficultés d'apprentissage modérées. Lorsqu'un enfant est évalué comme étant à l'étape 3 du modèle en trois étapes, il reçoit habituellement une aide supplémentaire de l'enseignant ressource ; aide prévue sur une base individuelle où les enfants ayant des besoins spéciaux sont retirés pour les leçons. Dans les écoles plus grandes, les enfants peuvent être regroupés dans une classe spéciale avec d'autres enfants aux besoins similaires. L'enseignante ou l'enseignant ressource examinera les façons dont le programme peut être différencié en classe, ainsi que les matériaux appropriés et les stratégies possibles d'enseignement et d'apprentissage. Il / elle fixera des objectifs précis et liés au temps pour chaque enfant en accord avec le professeur de la classe. Il / elle sera responsable du suivi et de l'évaluation et de l'enregistrement des progrès de l'enfant aux côtés de l'enseignant.

Lorsqu'un plan d'éducation personnalisé est élaboré pour un enfant, il sera souvent l'intervenant clé. Cela implique de travailler avec d'autres pour planifier les objectifs d'apprentissage et les stratégies d'enseignement.

Il / elle sera responsable de rencontrer et conseiller les parents, souvent avec le professeur de classe. Il / elle rencontrera d'autres professionnels concernés par rapport à l'enfant.

### **Enseignant spécialisé dans l'aide à dominante pédagogique en France = Learning support teacher ? Oui, mais... pas dans le sens de la dernière circulaire ; un mix avec le maître supplémentaire en voie de disparition...**

*Réponse au fait que trop d'enfants sortaient de l'école sans les compétences de base leur permettant une autonomie dans la vie quotidienne.*

**Les Learning support teacher** sont employés pour s'assurer que les élèves avec des difficultés d'apprentissage légères atteignent le maximum de compétences en littérature et en numération avant de quitter l'école primaire. Il est probable qu'un enseignant de soutien à l'apprentissage sera partagé entre deux écoles ou plus. L'enseignant de soutien à l'apprentissage fournit de l'aide aux élèves qui sont en retard sur la majorité de leur classe. On pense que ces enfants auront seulement besoin d'aide supplémentaire pour une courte période de temps. Les élèves sont retirés des cours ordinaires et le travail est fait sur des zones de difficultés d'apprentissage spécifiques dans les domaines de compétence de la lecture, l'écriture, l'orthographe, la langue et les mathématiques.

## **ITALIE**

L'École en Italie est divisée en **deux cycles d'instruction**. L'école de l'enfance (scuole dell'infanzia) précède l'enseignement obligatoire, on peut y entrer de 3 à 6 ans. Le premier cycle d'instruction comprend

l'école primaire (scuola primaria) pour une durée de 5 ans et les trois premières années du second cycle. Le second cycle comprend l'école secondaire du second cycle, il dure 5 ans, les élèves peuvent être intégrés au lycée, aux instituts techniques ou aux instituts professionnels. La scolarité est obligatoire de 6 à 16 ans et la formation obligatoire jusqu'à 18 ans. À l'école primaire, un enseignant "tutor" est le responsable de la classe pour 18/20 heures, les autres heures reviennent à d'autres enseignants qui circulent entre plusieurs classes. Le système éducatif met une forte focalisation sur la personnalisation du processus éducatif du point de vue des apprentissages et du cursus.

**Depuis 1977** (loi n°517), l'Italie a démarré la substitution des classes spéciales et des écoles spécialisées au profit de nouvelles formes d'intégration dans les écoles ordinaires. Tous les élèves handicapés sont concernés par ce système quelle que soit la situation de handicap et ses répercussions.

Il n'existe pas de définition des BEP en Italie, l'entrée se faisant par des spécificités de besoins.

- troubles mentaux légers
- troubles mentaux modérés à sévères
- troubles du comportement
- déficience physique
- enfants malades
- enfant aveugle et malvoyant
- enfants atteints de troubles instrumentaux
- spectre autistique

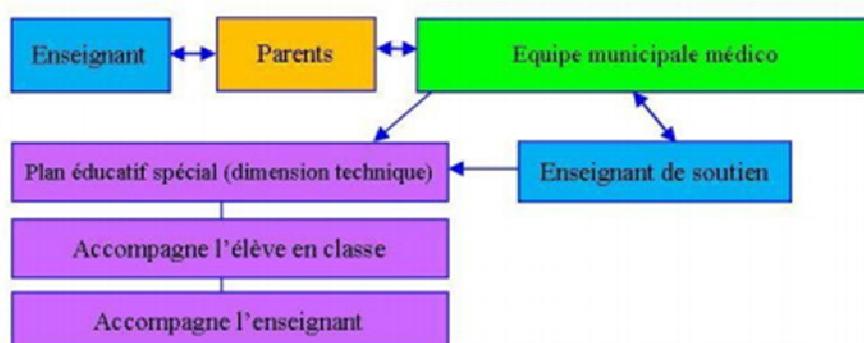
L'entrée pour un **processus d'inclusion** est médicalisée : elle se fait dans un service de santé local. Le diagnostic est rédigé par des membres du service sanitaire local régional, constitué d'un assistant social et d'un expert du handicap. Dans un second temps, une évaluation est faite pour la mise en place des apports supplémentaires nécessaires en ressources humaines, économiques et matérielles. Puis dans un troisième temps, c'est le professeur de soutien qui met en place le processus d'individualisation des apprentissages en adaptant, simplifiant et ajustant les objectifs scolaires selon les capacités des élèves. C'est l'invalidité qui crée un parcours adapté via un plan éducatif spécial établi après qu'un profil dynamico-fonctionnel ait été établi par l'équipe pluridisciplinaire.

Le professeur de soutien peut suivre de 1 enfant (pour des cas graves) à 4 enfants durant toute leur scolarité. Son rôle est d'apporter son soutien aux classes pour favoriser l'inclusion. Il programme les activités de l'élève handicapé, il définit les différents modes d'intervention avec les autres enseignants.

**Depuis 2010**, la loi italienne reconnaît les troubles des apprentissages comme étant associés à des besoins éducatifs particuliers. Le diagnostic doit être posé par un professionnel de santé et donne droit à des aides et des adaptations scolaires spécifiques, mais pas à l'aide des professeurs de soutien.

**Depuis 2012**, les besoins éducatifs particuliers regroupent tous les obstacles que les enfants peuvent rencontrer dans leur processus de formation, sans nécessairement être liés à un diagnostic médical. Ils sont classés en trois catégories :

- Invalidité
- Troubles des apprentissages
- Troubles culturels et sociaux



## SUÈDE

L'école est obligatoire de 7 ans à 15 ans. Les enfants peuvent être scolarisés en structure pré scolaire avant. Le découpage des programmes est triannuel à partir de 7 ans. Il existe une scolarisation au cours préparatoire à 6 ans non obligatoire.

### Les objectifs de l'école suédoise sont :

- Développement personnel
- Développement estime de soi
- Bien-être

La Suède ayant inscrit dans sa constitution l'égalité des droits des citoyens, l'objet est de rendre cette égalité de droits accessible par la mise en place de compensations sans distinctions de sexe, d'ethnies, de religion ou autres convictions, de handicap, d'orientation sexuelle ou d'âge.

Il n'y a pas de définition des BEP car dans la constitution est inscrite l'égalité des droits des citoyens sans distinction de sexe, d'âge, de handicap ... Tout le monde est sur le même plan.

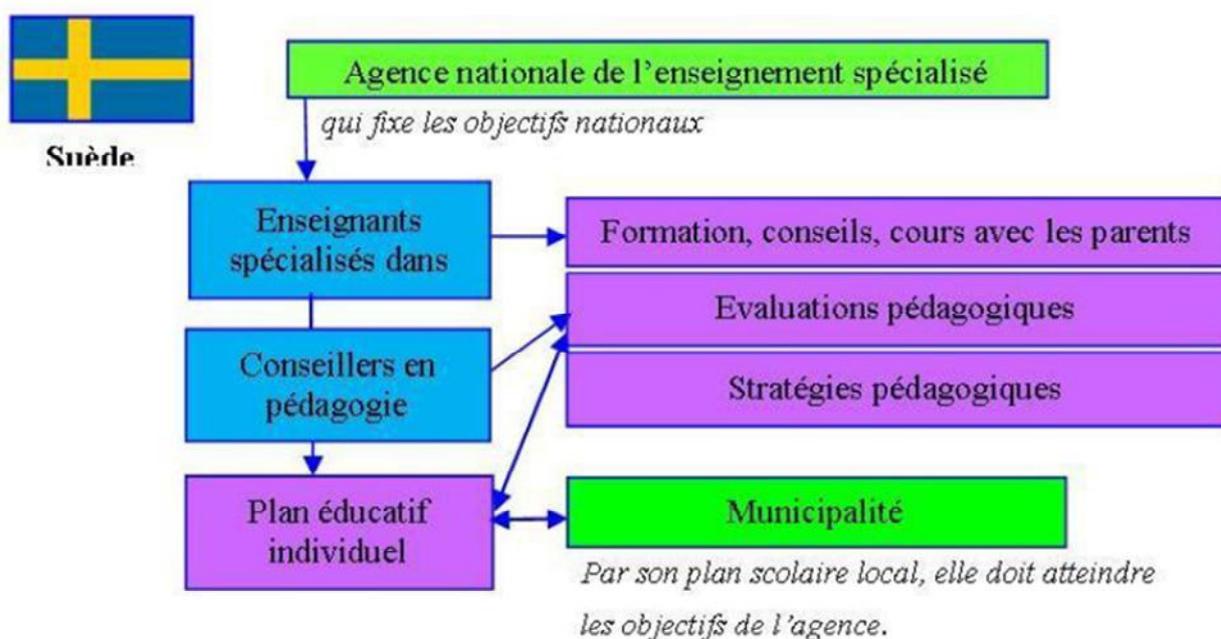
On observe de nombreuses similitudes avec la Finlande : tout enfant a le droit à du soutien aux apprentissages et à la scolarité (que ce soit lié à un statut allophone comme pour un élève ayant des difficultés scolaires).

Les enseignants bénéficient d'un stage d'un an et demi avec les pairs avant d'enseigner dans l'enseignement spécialisé (en plus de leurs 4 années de formation pour être enseignant spécialisé).

Il existe de nombreuses écoles privées, souvent Montessori, Steiner, ou encore des écoles favorisant la musique, la peinture, les langues européennes...

L'inclusion est facilitée par les objectifs de l'école.

Des compensations vont être mises en place en collaboration entre les parents, les enseignants et la municipalité (équipe pluri-catégorielle qui va intervenir en fonction des besoins. Les niveaux d'intervention des enseignants spécialisés varient en fonction des besoins.



## TABLE RONDE

### 1/ La notion de BEP et la distinction difficulté scolaire - handicap

La question des BEP repose sur deux fondamentaux :

- Niveau macro : une politique sociale s'appuyant sur des directives européennes
- Niveau micro : l'inclusion à l'échelle de chaque établissement

On voit qu'il y a unification européenne et progressive sur les politiques d'inclusion. Cela a un impact certain sur la manière dont sont repérés, ou non, les élèves à BEP. Dans certains pays, la notion de BEP n'existe pas (Suède Finlande), et d'autres pays qui mobilisent des enseignements spéciaux uniquement pour des handicapés (Italie). Deux distinctions sont à pointer :

- soit l'aide apportée à un individu a une définition de tendance universelle comme en Suède ou en Finlande dans leur constitution (cf la définition des BEP)
- soit l'aide apportée à un individu se calque sur des catégories (liées à une reconnaissance médicale ou psychologique) comme dans les autres pays (cf les différents types de BEP énoncés précédemment).

Aujourd'hui la notion de BEP montre ses limites comme l'intégration a montré ses limites auparavant. L'identification même d'un BEP sectorise les adaptations mises en place. Cela génère de fait une catégorisation qui vient à l'encontre de la logique d'inclusion.

En 2005, en France, la **Loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées** modifie fondamentalement la définition du handicap puisqu'elle énonce des orientations politiques nouvelles :

- l'accessibilité généralisée pour tous les domaines de la vie sociale (éducation, emploi, cadre bâti, transports) ;
- le droit à compensation des conséquences du handicap ;
- la participation et la proximité, mises en œuvre par la création des Maisons Départementales des Personnes Handicapées (MDPH).

Elle ne refonde pas cette notion de besoin.

Dans un système catégorisé, face à la difficulté, on induit une logique de recherche d'aide extérieure, qui répond aux besoins identifiés, à la « différence » identifiée. Si l'approche du système se fait via la définition d'un BEP, les enseignants de classe relèguent la difficulté aux enseignants spécialisés. Dans les écoles, ils ont du mal à inclure les élèves d'ULIS dans leurs classes ordinaires car ils disent ne pas savoir faire (pas de spécialisation, pas de formation) Si les enseignants ne différencient pas avec leurs propres élèves, ils ne peuvent pas a posteriori différencier pour les autres.

Alors que dans le cas d'une logique anthropologique, celle s'appuyant sur une définition universelle du besoin, c'est la différenciation qui va être la règle universelle. Le besoin en Finlande et Suède est universel, il s'agit d'un personnel d'apprentissage, et les aides sont diffuses. Dans ces deux pays, les enseignants et les parents décident ensemble des stratégies à adopter pour atteindre les objectifs conjointement fixés. L'enseignant spécialisé et/ou le pédagogue spécialisé sont alors interpellés pour individualiser un parcours d'accès aux attendus de l'école. Les enfants sont vus en « être de développement ». L'enseignant opère des changements au sein de sa classe pour favoriser un développement optimum (modalité de mise au travail, modularité dans les groupes...). A contrario, en Espagne des critiques émanant des enseignants concernant l'inclusion des élèves à BEP se sont développées en particulier dans le secondaire.

Au-delà du manque de formation pointée par les enseignants ordinaires des systèmes peu inclusifs, il existe un aspect culturel : la représentation individuelle peut, ou non, se combiner avec la représentation sociale de l'inclusion.

Prenons appui sur la formation à l'inclusion des enseignants. Tant qu'elle ne sera pas elle-même différenciée, il sera difficile de mettre en place une réelle inclusion sur le terrain.

Il apparaît nécessaire, en formation initiale comme en formation continue, de travailler réellement sur les représentations de chacun : sur ce qu'est la difficulté scolaire, que ce soit individuellement (pour un enseignant) ou collectivement (à l'échelle collective-école, collège, ESPE).

L'évolution de la formation spécialisée, induite par la circulaire CAPPEI, est de répondre aux BEP en privilégiant l'accessibilité plutôt que la compensation, c'est-à-dire partir de l'observation de ce qui fait obstacle. Prenons en exemple, un élève arrivant en fauteuil roulant dans une école, on lui crée des conditions d'accessibilité en adaptant les bâtiments, l'espace de travail. On ne compense pas son « manque de mobilité ». Le défi actuel est de penser l'accessibilité.

**En Suède**, la formation des enseignants est très récente, elle date des années 1980. Depuis, il y a eu beaucoup de formation continue car de nombreux anciens enseignants étaient en poste sans formation initiale. Si besoin, l'école peut fermer pendant les journées ou ½ journées de formation. Il existe alors une école de garde. Il y a une flexibilité évidente d'organisation des équipes et des lieux.

Pour une approche anthropologique : en Finlande, les enseignants sont sur les besoins d'apprentissage, en Suède ils sont sur les besoins d'éducation. C'est inscrit dans la constitution. La question se pose de l'accès aux savoirs et aux apprentissages.

L'organisation globale du système exerce également un poids sur les prises en compte des élèves. En Allemagne, il existe un examen de fin d'étude primaire pour envisager l'orientation vers une filière alors qu'en Finlande où on préfère adoucir le passage.

On a une tendance générale d'évolution des aides par le biais du co-enseignement où l'enseignant spécialisé va prendre la mesure des changements nécessaires en classe et s'y inscrire. Ce système n'existe pas encore en France de manière systématique.

Pour approfondir la différence entre accessibilité et compensation : si la norme est l'objectif ou si l'universel est la visée alors tout est distinct dans la mise en œuvre. L'organisation globale du système est essentielle pour observer comment chaque pays réagit. Certains pays compensent, d'autres pensent l'accessibilité. L'**Allemagne** distingue les élèves à BEP qui vont atteindre les objectifs du programme de ceux qui n'atteindront pas les objectifs du programme. L'orientation vers des enseignements adaptés est dépendante de cette différence. C'est une logique de compensation.

En **France**, compenser est une forme d'exonération (dans le sens faire moins que) alors qu'on devrait seulement favoriser l'accessibilité. On apporte parfois une aide compensatrice, l'approche étant alors soit charitable soit démunie car l'élève est vu comme un « Être de besoin ». Cela se décline dans une forme d'assistantat où on prive l'élève de la substance de l'enseignement. Dans le détail pédagogique, la tâche perd sa substance. Or, le sens profond de l'accompagnement, c'est une aide pour accéder à un savoir. Sinon, il s'agit juste d'une aide palliative et cela veut dire qu'il n'y a plus rien à faire. Ainsi, on se retrouve face à des formes occupationnelles qui vident l'activité de son enjeu éducatif. Cela passe souvent par beaucoup de simplification (coloriage).

Entre les niveaux macro et micro d'analyse, il est intéressant d'observer le niveau méso dans les **systèmes éducatifs suédois et finlandais**. Ce niveau correspondrait au rapport au temps et à la responsabilité collective. Les années ne sont pas découpées, ce sont des cycles de 3 ans qui donnent une fluidité globale. L'apprentissage est rapporté à un temps long, sans attente de résultat immédiat. Il y a aussi la dimension collective : il y a plusieurs adultes pour un groupe d'enfants, avec un enseignant nommé spécialisé parmi

les autres (qui est en fait spécialisé dans une discipline). La responsabilité de l'enseignement est collective. L'enseignant spécialisé, comme les parents ou les animateurs de structures de loisirs peuvent bénéficier des conseils du conseiller en pédagogie spécialisé. Cette personne ressource n'intervient qu'auprès des adultes. Tous les enseignants présents dans les écoles suédoises reçoivent beaucoup de formation continue.

En **Espagne**, les Centres d'éducation spéciale accueillait précédemment les élèves à BEP. Ils sont remplacés, depuis l'inscription de ces élèves dans les classes ordinaires, par des centres de ressources avec pour objectif d'aider l'enseignant à adapter son processus au développement psychobiologique de chaque sujet. L'éducation spéciale s'organise ainsi selon des critères qui ne sont pas l'âge chronologique mais bien le développement. On suit les processus dynamiques. Le changement incite à ne plus penser qu'en plan individuel mais en amélioration de la vie réelle de l'individu.

L'**Allemagne** avait un système cloisonné avec des filières très distinctes et des centres spécialisés. Ces centres permettaient peu l'inclusion. Actuellement, ces centres ferment. Les élèves sont inscrits dans les classes et les enseignants spécialisés, attachés au centre viennent dans les classes aider l'enseignant selon une forme de co-intervention. Des besoins d'AVS apparaissent cependant pour accompagner quotidiennement certains BEP.

En **Italie**, les enseignants spécialisés suivent leurs élèves sur plusieurs années. Or, souvent, on observe une relégation de l'élève à BEP à l'enseignant spécialisé qui s'en occupe. L'intégralité de la responsabilité de l'élève lui est souvent confiée par l'enseignant de la classe.

Un rapport de 2011 met en évidence que la moitié des enseignants spécialisés ne se retrouvent pas dans leurs fonctions. Les constats sont variés : pas vraiment d'échanges pédagogiques, travail en parallèle, regard croisé empêché, forme palliative ...

Ce rapport amène une recommandation nouvelle : celle de mettre deux enseignants non spécialisés qui pourront s'entraider, et parallèlement, conserver les enseignants spécialisés comme personne-ressource de plusieurs classes et référents des projets. Cela suit la logique inclusive en soi en ne centrant plus l'aide sur l'élève mais sur un besoin plus large.

En **Espagne**, il existe une loi générale et de nombreux décrets régionaux en fonction des régions autonomes : l'attention à la diversité peut être différente d'une communauté à l'autre. En 2004, l'approche devient psychopédagogique et curriculaire. Les mesures vont en direction des classes pour une aide plus ouverte à la diversité. On observe une ouverture progressive avec apport d'enseignants qui sortent des centres pour aller dans les classes auprès de groupes flexibles. En Espagne, les enseignants sont spécialisés dès le début de la formation, non pas après avoir été enseignants auparavant.

En **Finlande**, deux voies permettent après le baccalauréat de devenir enseignant. On passe un concours d'entrée très sélectif pour entrer dans les universités en vue de devenir enseignant. Il y a alors 5 années d'études pluridisciplinaires. Pour devenir enseignant spécialisé, il faut ajouter une année supplémentaire. On peut aussi suivre une formation d'enseignant spécialisé directement après le baccalauréat. Le ratio habituel est de 1 enseignant spécialisé pour 200 élèves. La formation des enseignants s'appuie sur la recherche. Les enseignants peuvent au quotidien s'approprier les travaux de recherche pour leur pratique.

La **Suède** laisse une grande flexibilité et liberté aux enseignants sur l'organisation du travail en fonction de l'enfant. Il y a eu des centres spécialisés, qui ont été conservés pour des raisons techniques à l'adresse des enfants malentendants et malvoyants. Les autres sont devenus des pôles ressources coordonnés par l'Agence nationale. Les municipalités suivent les objectifs fixés par cette agence, que ce soit sur des dimensions matérielles ou stratégiques ou encore pour ce qui est de la gestion du personnel. Les enseignants en formation sont dans les classes pendant un an et demi, ils viennent renforcer les équipes d'école. Mais ce système idyllique est mis à mal en particulier dans les centres urbains. Assurer un enseignement dans la langue maternelle est un droit parfois remis en cause en raison des effets migratoires importants. Seuls 40% des enfants bénéficieraient de moyens d'accessibilité supplémentaires.

**Question** : *Faut-il former tous les enseignants à être spécialisé ? L'Italie et l'Irlande l'incluent dans leur formation initiale.*

Il n'y a qu'en France que le concours arrive après un parcours universitaire déjà assez long et non spécifique aux domaines de l'enseignement.

On observe, dans de nombreux pays, une démarche de recrutement libérale des enseignants. Par exemple, en Italie c'est le chef d'établissement qui emploie les enseignants, en Suède et en Finlande, c'est la municipalité.

## **2/ Place des parents et PEI (plan éducatif individualisé)**

**L'Italie** n'a pas construit son système éducatif laïc sur l'opposition école- famille. En France, l'école s'est établie comme une compensation de l'incompétence des familles. En Italie, c'est différent, les parents sont partenaires de l'école, l'école est vue comme une famille, et dans une famille, si un enfant est un peu spécial, il est là et on s'en occupe tous. La logique est la même à l'école. C'est une façon de mettre les élèves en projet par rapport à la diversité que peut être un groupe classe : « Il faut intégrer l'intégration » qu'on pourrait traduire par « il faut inclure l'inclusion » citation de Marisa Pavone (Inclusion Educativa).

Une étude a en effet mis en évidence en 2013, une corrélation forte entre des enseignants, des enseignants spécialisés, des parents et des élèves : la satisfaction se rapportait au fonctionnement des classes fortement basé sur le tutorat. Les enseignants prennent appui sur le groupe classe comme dans une relation de partenariat et sur les parents. Cela est très favorable au développement de compétences pro-sociales : logiques d'entraide, développement de l'empathie, de l'estime de soi et de la capacité de prendre sur soi ou bien de s'appuyer sur le groupe. Les élèves qui sont dans un entre-soi assez normé ont moins de compétences pro-sociales, et le développement de la pensée est différent.

L'enseignant de soutien est référent du PEI. Il décrit les adaptations à opérer au programme d'éducation ordinaire, il prend en compte le milieu, les aptitudes et les motivations de l'élève. Ce dispositif nécessite une certaine souplesse dans l'organisation ainsi qu'un engagement et une collaboration de tous les acteurs concernés : enseignants, opérateurs des services socio-sanitaires, familles.

**En Espagne**, dans les textes, la collaboration avec les parents est notée. Des conseils aux familles sont donnés, les parents peuvent solliciter les membres des équipes pluridisciplinaires. La loi de 1982 dite de réhabilitation thérapeutique, a modifié la philosophie de fond sur l'éducation spécialisée. L'Espagne a adopté un mode inclusif depuis assez longtemps même si la terminologie n'est pas empruntée. Il y a eu une modification du regard de la population espagnole qui a rapidement amené à la notion d'inclusion.

La place des parents **en Finlande** est essentielle. Traditionnellement, les parents sont impliqués dans la vie des écoles, les portes sont ouvertes, les parents peuvent assister aux cours de leur enfant. Le PEI est le dernier niveau de soutien, que l'élève et les parents signent.

Par exemple : L'inclusion de groupe a été testée suite à des propositions venant de parents. Les parents peuvent être actifs dans la suggestion et le test de nouvelles modalités d'enseignement.

**En Suède**, les parents sont très actifs et même omniprésents. Le PEI est construit collectivement en présence des parents et de l'équipe d'école quand il n'y a pas de handicap avéré ; sinon il est construit avec l'équipe de la municipalité. La proportion d'élèves dans des écoles privées est très importante (de type Steiner ou Montessori).

La notion de Programme Individualisé questionne la confiance aux enseignants, elle s'évalue selon le poids du médical et aussi de la catégorisation dans ces processus. Plus le poids du médical est important, moins la confiance est donnée aux enseignants. Il n'y a qu'en France que les PPS sont établis à la MDPH, c'est-à-dire par des professionnels non-enseignants. Ailleurs, les équipes sont autonomes pour faire leur projet.

Sur la question de l'évaluation des systèmes, on remarque que les pays ont des rapports différents à l'évaluation. Certains ont des politiques coordonnées à l'échelle nationale. En Suède, le plan de formation est généralisé pour les enseignants.

En Europe, il y a une tendance convergente vers la notion de centre de ressources. En Allemagne, on a une résistance forte à l'inclusion dans certaines régions. En Espagne, on observe des rejets dans le second degré.

Le rejet est-il lié à une impuissance, un manque de formation ? Les restrictions dans certains pays sont questionnées dans la mesure où elles ne sont pas bénéfiques à la classe ou à l'enfant.

### Questions de la salle

#### Question sur l'impact des neurosciences à l'étranger ?

Il y a bien un mouvement généralisé qui s'observe à l'échelle internationale. C'est une forme de standardisation des modèles et des pratiques ordinaires à travers la question des « bonnes pratiques ». C'est l'utilisation politique et gestionnaire de certains apports des neurosciences qui questionne et donc une forme d'instrumentalisation de certaines recherches. On sent chez les enseignants une crainte forte que cela devienne du dogmatisme. Ce serait antinomique avec l'inclusion.



En Suède et Finlande, ce sont des pragmatiques, la relation entre la recherche et la pratique est directe, il n'y a pas de discours politique intermédiaire donc pas d'idéologie derrière. Les enseignants fonctionnent sur le modèle : « ça marche je fais, ça ne marche pas je laisse tomber ! ». En Finlande, les enseignants sont incités à se tenir au courant des recherches.

En Italie, la formation cumule des stages pratiques et de la théorie. En France, le cahier des charges de la formation va influencer l'acte d'enseigner. Dans le plan de formation CAPASH : 3 axes liés aux gestes professionnels dont une entrée par l'action de l'enseignant spécialisé. Au CAPPEI, l'entrée est davantage thématique et n'est pas structurée suivant des champs de besoins d'élèves.

L'entrée par le geste professionnel peut s'autoriser à ne pas être dogmatique. L'entrée par la discipline présente le risque de raccrocher l'élève à des théories préétablies.

En Allemagne, il y a une méfiance historique envers les médecins et en particulier envers les psychiatres. Une relative réserve est visible vis-à-vis des neurosciences. Réf Markus Gabriel

#### Qu'en est-il des enseignants en Suède et en Finlande ?

En Suède, ils sont payés pour 39h par semaine, avec moins de vacances. Le temps de travail individuel et collectif se fait intégralement à l'école, en-dehors des temps de présence des élèves. Dans ce temps-là, il y a des équipes impliquées dans des recherches.

#### Questions écrites recueillies dans la salle :

- Quel est l'effectif moyen des classes dans les différents pays ?
- Comment faire évoluer le regard des enseignants français sur la difficulté scolaire ? quel gouffre avec les pays présentés ! comment supprimer les classifications ? les cases ?
- Mais tout cela n'est-il pas en rapport avec une politique de pays ?
- Il me semble qu'en France l'école est en train de subir une révolution qui ne se dit pas, en recevant des injonctions d'inclusion sans que soit mis en place un accompagnement des enseignants. Ne serait-ce pas le rôle des équipes de circonscription ?

- Pourquoi continue-t-on à faire rentrer les petits français à l'école dès 2 ans ?
- Comment sont perçus les enseignants spécialisés ? en France, quel traitement du RASED ? du maître E ? menace de suppression ? suppression et ou menace du maître G ? quelles sont les relations entre les enseignants spécialisés et les collègues sur le terrain ? quels dispositifs d'intervention ? co-intervention ? groupe d'aide ? outils ? remédiation ?
- Les modalités de prise en charge par les enseignants spécialisés se font rarement comme en France en groupe de remédiation auprès des élèves directement. D'où une remise en question légitime de notre mode d'action !
- N'y aurait-il pas un plus grand bénéfice à long terme à former les enseignants comme des enseignants spécialisés ?
- Puisque certains doutent de l'efficacité des RASED, nous sommes plusieurs à nous interroger sur des critères qui pourraient composer une évaluation de notre travail. Savez-vous s'il existe des évaluations dans des pays européens qui mesureraient les différents dispositifs qui viennent en aide aux élèves à BEP ?
- Quelles formes d'intervention des maîtres spécialisés dans combien d'établissement ?
- Pouvez-vous préciser : aide spécialisée en classe ou pas ? par un enseignant spécialisé ou pas ? pendant le temps scolaire ou pas ? temps de la procédure en Espagne et en Allemagne ?
- Le travail en petit groupe et hors de la classe est-il spécifique à la France ?
- Comment intervient l'enseignement spécialisé en Finlande ? les élèves sortent-ils de la classe ?
- Qu'en est-il de l'organisation des apprentissages : par classe ? par besoin ? combien d'adultes (enseignants, assistants d'éducation ...) ? combien d'enfants ? quels locaux ?
- Qu'en est-il des possibilités de redoublements dans les différents pays ?
- Combien d'élèves par classe dans les pays cités ?
- Définition du handicap dans les différents pays ? quels types ? (ex : handicap social ?)
- Quel ratio : enseignant spécialisé / nombre d'élèves ? enseignants spécialisés / nombre d'école sur lesquelles il intervient ?
- Valérie Barry peut-elle développer les notions : être de besoins, accessibilité // compensations (occupationnel, assistantat, charité, palliatif), approche universelle
- Finlande : si la formation des enseignants est complète : alors quelle différence entre un enseignant ordinaire et un enseignant spécialisé en terme de formation et de pratiques ?
- En Finlande, pas de corps d'inspection mais évaluation de l'enseignement entre 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> niveaux de prise en charge. Qui fait cette évaluation et comment ? quelles en sont les modalités ?
- En Finlande, les aides spécialisées sont-elles apportées en classe ou hors la classe ?
- Dans les comparatifs entre systèmes scolaires, le nombre d'élèves par classe a-t-il été relevé ?

**Il ressort deux points importants de cette table ronde, des échanges avec la salle et des questions relevées dans la salle :**

- **Consécutivement à la déclaration des droits de l'enfant (UNESCO, 1959) et plus récemment, à la déclaration internationale de Salamanque (UNESCO 1994), le groupe de travail et les chercheurs ont remarqué que les façons de s'emparer du paradigme international (systèmes de règles internationales) diffèrent dans les différents pays étudiés. Il serait intéressant d'analyser les convergences et différences pour éclairer les pratiques professionnelles du maître E.**
- **D'autre part, il ressort des questions de la salle quatre points essentiels de préoccupations professionnelles : modalités de travail et d'intervention, le maître spécialisé et son travail en réseau, l'enseignant spécialisé comme personne ressource et la question de la formation et de la professionnalité.**

**De ce fait, le GTCS et les membres du CS envisagent de croiser ces 4 préoccupations professionnelles et les différentes approches relevées dans les pays européens et francophones pour contribuer à construire de nouvelles grilles de lecture de situations professionnelles et à s'emparer, d'un point de vue pédagogique, de l'école du XXIème siècle.**



Un grand merci à tous les membres du comité scientifique qui nous accompagnent ainsi qu'aux membres de la commission GTCS :

Thérèse Auzou Caillemet (AME 76), présidente de la FNAME,  
 Brigitte Charon (AME 41),  
 Agnès Cueille (AME 28),  
 Martine Dalle-Boucaud (AME 42),  
 Fabienne Fustec (AME 17),  
 Marie Christine Gosse (AME 60),  
 Christelle Ibert (AME 44),  
 Martine Lalande (AME 77),  
 Roselyne Landais (AME 77),  
 Frédéric Louis (AME 37),  
 Geneviève Orion (AME 70),  
 Valérie Samiec (AME 62).

