

Approche comparative des représentations de professeurs français et sénégalais sur la prise en compte de la diversité des élèves

Valérie Barry

DANS **LA NOUVELLE REVUE - ÉDUCATION ET SOCIÉTÉ INCLUSIVES** 2021/5 N° 91 , PAGES 47 À 63
ÉDITIONS **INSEI**

ISSN 2609-5211

ISBN 9782366160932

DOI 10.3917/nresi.091.0047

Date de mise en ligne : 21/09/2021

Article disponible en ligne à l'adresse

<https://shs.cairn.info/revue-la-nouvelle-revue-education-et-societe-inclusives-2021-5-page-47?lang=fr>



Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...
Scannez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.



Distribution électronique Cairn.info pour INSEI.

Vous avez l'autorisation de reproduire cet article dans les limites des conditions d'utilisation de Cairn.info ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Détails et conditions sur [cairn.info/copyright](https://shs.cairn.info/copyright).

Sauf dispositions légales contraires, les usages numériques à des fins pédagogiques des présentes ressources sont soumises à l'autorisation de l'Éditeur ou, le cas échéant, de l'organisme de gestion collective habilité à cet effet. Il en est ainsi notamment en France avec le CFC qui est l'organisme agréé en la matière.

Approche comparative des représentations de professeurs français et sénégalais sur la prise en compte de la diversité des élèves

Valérie BARRY

MCF en sciences de l'éducation et de la formation
UPEC - LIRTES

Résumé : Cet article est issu d'une recherche réalisée auprès de deux équipes d'enseignants exerçant respectivement dans une école maternelle française et dans une école maternelle sénégalaise. L'auteure s'appuie sur sept entretiens semi-directifs menés auprès des professeurs et directeurs d'école pour étudier leurs représentations au sujet de leur prise en compte de la diversité des élèves dans leur contexte de travail. Quel que soit le pays, trois formes de représentations de l'altérité dans un contexte d'école inclusive ressortent des entretiens.

Mots-clés : Apprentissage - École maternelle - Enseignement - Formation - France - Sénégal.

Comparative approach of the representations of French and Senegalese teachers on the consideration of student diversity

Summary: This article is the result of a research carried out with two teams of teachers working in a French nursery school and in a Senegalese nursery school, respectively. The author relies on seven semi-directive interviews conducted with the teachers and principals to study their representations about embracing student diversity within their work context. Regardless of the country, three forms of representations of otherness in an inclusive education context have emerged from the interviews.

Keywords: France - Learning - Nursery school - Senegal - Teaching - Training.

Par définition, l'école inclusive, qui tend à devenir la norme scolaire au niveau international¹, donne à chaque élève, quels que soient ses besoins personnels et partagés, le même droit à la scolarisation et à un accès aux apprentissages scolaires et sociaux. Dans leur pays d'exercice, les professeurs travaillant au sein d'un système éducatif défini comme étant inclusif ont donc pour mission de veiller à l'accessibilité sociale et intellectuelle de tous leurs élèves, ensemble, notamment de ceux qui présentent des besoins particuliers, et ce dès le début de la scolarisation des enfants, c'est-à-dire dès l'enseignement préélémentaire.

L'école évolue, certes, dans ses missions, grâce à ces professionnels, mais également grâce aux élèves eux-mêmes et à la façon dont on les aide à construire un regard sur toutes les formes de singularité qu'ils peuvent y côtoyer. Or nous savons que les représentations des élèves, que ce soit sur le handicap, l'entraide, l'interculturalité, la reconnaissance d'autrui, etc., se construisent dès le début de leur scolarité, et sont fortement influencées par le regard, le discours et les pratiques des adultes qui sont pour eux des référents (Skoglund, 2014, p. 231). Pour aider ces adultes de demain à faire de l'inclusion une situation ordinaire fondée sur des valeurs de commune humanité et de besoins universels, il semble alors fondamental de s'intéresser à la dimension inclusive de la pédagogie, sur le plan national et international, et ce dès l'école maternelle.

Dans cet objectif, cet article est issu d'une recherche contextualisée que j'ai menée auprès de deux équipes d'enseignants exerçant respectivement dans une école maternelle française et dans une école maternelle sénégalaise, toutes deux situées dans une aire géographique périurbaine et dans un quartier populaire. Le matériau de recherche sur lequel j'ai appuyé ma réflexion est constitué de la retranscription de sept entretiens individuels semi-directifs comportant les mêmes questions initiales et conduits durant une heure trente à deux heures, d'une part avec chacune des trois enseignantes de l'école française concernée (dont l'une était dans le même temps la directrice de l'école), et d'autre part avec les trois enseignantes de l'école sénégalaise et avec le directeur de cette école (lequel était déchargé d'enseignement mais co-intervenait parfois dans les classes).

Dans une perspective comparative, la recherche que je présente ici s'est intéressée *aux représentations de ces professeurs au sujet de leur prise en compte de la diversité des élèves dans leur contexte d'exercice*, mon intention étant de m'intéresser à la dimension inclusive (ou non) de leur pédagogie, c'est-à-dire, en particulier, aux formes d'ajustement de leur regard et de leur pensée générées par la rencontre pédagogique, au sein d'un groupe, avec des élèves pouvant représenter une énigme pédagogique et/ou une forme d'altérité marquée. Je précise ici qu'en initiant cette recherche, je n'avais aucune idée préconçue au sujet des formes de représentations que j'allais identifier et j'ai, volontairement, laissé mon analyse s'imprégner d'un regard clinique porté sur le discours recueilli (Foucault, 1963, 2005, p. 82-83), c'est-à-dire d'« *un regard qui [ne soit] pas lié par la grille étroite de la structure* » mais qui puisse « *saisir les couleurs, les variations, les infimes anomalies, se tenant toujours*

1. La notion d'inclusion a été réaffirmée au niveau international en 2015 dans la Déclaration d'Incheon et l'adoption de l'Agenda 2030 par les Nations Unies.

aux aguets », pour ne pas se contenter « *de constater ce qui évidemment se donne à voir* ». Je reviendrai plus loin sur ce point, dans le cadre d'un retour critique sur mon modèle d'analyse.

Dans ce qui suit, un développement institutionnel resitue dans quel cadre s'inscrivent respectivement les systèmes éducatifs français et sénégalais en termes d'école inclusive, dans une perspective comparative. Ensuite, un développement méthodologique expose la démarche opérée pour recueillir les données de la recherche. L'étude comparative des entretiens s'est appuyée sur le modèle de l'investigation compréhensive (Kaufmann, 1996, 2016). Elle s'est intéressée à chaque façon singulière ou partagée d'être au monde, dans un cadre professionnel, et de donner à voir de soi, notamment en termes de conceptions personnelles de la pédagogie et de regard porté sur l'altérité. Par suite, le propos pose des résultats de recherche et opère à leur sujet une discussion qui fait écho à une réflexion théorique sur l'école inclusive. Aussi l'étayage théorique de cet article a-t-il eu la fonction de m'aider à donner une épaisseur conceptuelle au matériau recueilli et d'appuyer l'interprétation de celui-ci. Métaphoriquement, il s'est agi d'investir sur le plan théorique la mobilité psychique des personnes interviewées, comme capacité, effective ou non, à opérer des déplacements représentationnels face à la diversité, désormais statutaire, des élèves. Selon Vergely (2001), de la même façon qu'il existe des avenues embouteillées, il existe des psychismes « *congestionnés* ». Mais il existe aussi dans la pensée des échangeurs de sens susceptibles d'être à l'origine de transformations personnelles paradigmatiques, ou d'ajustements qui mettent en cohérence ressentis et actions. Nous verrons que trois formes de représentations de l'altérité dans un contexte d'école inclusive ont pu être catégorisées à partir des entretiens, au Sénégal comme en France : 1) une essentialisation des difficultés rencontrées par certains élèves, associée à des gestes professionnels davantage différenciateurs que différenciés ; 2) un regard uniformisateur porté sur ces élèves, qui a pour effet de vouloir gommer certains obstacles de l'apprentissage ; 3) une approche pédagogique inclusive dans laquelle les élèves sont envisagés sous l'angle du *commun* et où un dispositif particularisant est considéré comme une mesure dérogatoire insatisfaisante et toujours à réinterroger. Ces résultats de recherche seront l'occasion d'opérer un retour réflexif sur le modèle d'analyse. Et pour finir, la conclusion de l'article tentera de traduire en nécessités élargies les résultats de cette recherche effectuée sur un public restreint, en particulier au niveau de la formation des professeurs.

ÉLÉMENTS COMPARATIFS DE L'ÉDUCATION EN FRANCE ET AU SÉNÉGAL

Depuis la loi du 26 juillet 2019, la scolarité des élèves vivant sur le sol français est obligatoire dès l'âge de trois ans. Au Sénégal, la loi du 3 décembre 2004 stipule l'obligation scolaire pour tous les enfants âgés de 7 à 16 ans, l'âge de 6 ou 7 ans étant considéré comme l'âge de l'entrée au CP. Ainsi, l'école maternelle en France renvoie à l'enseignement préscolaire sénégalais, lequel n'est pas obligatoire mais recommandé. Le préscolaire comprend les mêmes trois niveaux qu'en France, pour des enfants de 3 à 5 ans (il n'y a pas de classe de toute petite section). Sa

répartition géographique n'est cependant pas uniforme et concerne davantage les grandes régions urbaines que les zones rurales. En effet, trois-quarts des écoles préscolaires sont concentrées autour de grandes villes du pays (Dakar, Thiès et Ziguinchor) (Bamtukat, 2021).

Le Programme d'amélioration de la qualité, de l'équité et de la transparence 2013-2025 (Paquet, 2012), qui définit la politique sénégalaise générale dans le secteur de l'éducation et de la formation, pose trois « *principaux problèmes à résoudre* » (p. 18), dont le premier est : une « *offre éducative insuffisante, inadaptée et peu inclusive* », avec un « *nombre croissant d'enfants et d'adultes qui sont en marge du système éducatif officiel* » et un « *taux d'analphabétisme des jeunes et des femmes [qui] est resté toujours élevé*² ». Concernant les élèves en situation de handicap, l'inclusion est pensée dans ce programme en termes de droit à l'éducation (et non à la scolarisation en milieu ordinaire), ce qui renvoie, en France, davantage à la loi du 30 juin 1975 d'orientation en faveur des personnes handicapées qu'à la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées. Par ailleurs, « *pour répondre aux besoins éducatifs particuliers des enfants vivant avec un handicap physique, visuel, verbo-auditif, mental ou social*³ », au Sénégal, l'inclusion scolaire est institutionnellement pensée à la fois en termes d'« *écoles inclusives* » (p. 40), de « *classes inclusives* » (p. 31), et d'aménagements des classes ordinaires (p. 37), ce qui correspond à la coexistence d'un enseignement ordinaire et d'un enseignement spécialisé. Dans ce contexte, les classes dites inclusives sont en fait des classes implantées dans les écoles ordinaires mais réservées aux élèves handicapés. Il ressort alors du programme d'amélioration de l'éducation sénégalais (p. 40) que ce qui y est défini comme étant une priorité inclusive est en fait une éducation universelle, c'est-à-dire l'accès de *tous* les enfants du Sénégal à « *une éducation de base de qualité* » (p. 9), l'accès à l'école de chacun étant, dans le texte, voulu et promu, mais non garanti. Autrement dit, si l'on compare ce texte à la loi française du 8 juillet 2013 pour la refondation de l'école de la République, on y voit en commun l'idée d'« *inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction* ». Mais la prise « *en compte de la diversité des élèves* » posée par la loi de 2013 ne renvoie pas nécessairement, au Sénégal, à une éducation commune et partagée des élèves ordinaires et des élèves à besoins particuliers, ni à un passage des structures (ou classes spécialisées) aux dispositifs⁴. En tout cas, cette acception-là de l'inclusion n'est ni recommandée, ni déconseillée, dans ce programme sénégalais promulgué en 2012, elle y relève du non-dit. Cependant, depuis, des initiatives inclusives menées en partenariat avec des ONG internationales ont amené le ministère de l'éducation sénégalais à encourager les possibilités de scolarisation partagée des élèves en situation de handicap et des autres élèves, en milieu scolaire ordinaire. On peut citer en exemple le travail conjoint mené par ce ministère et l'ONG *Sightsavers*, laquelle est spécialisée

2. Les deux autres éléments cités dans le Paquet comme étant des problèmes à résoudre (2012, p. 18) sont la qualité de l'offre éducative et la performance de la gouvernance de l'éducation.

3. Cela comprend notamment les enfants de rue, les enfants mendiants, les enfants travailleurs, les enfants victimes de violences.

4. Comme l'Ulis (Unité localisée pour l'inclusion scolaire).

dans les droits des personnes déficientes visuelles. Ce partenariat a permis en 2016 d'inscrire 187 enfants malvoyants et aveugles dans des classes ordinaires, renommées pour l'occasion « *classes intégrées* ». Il a été noté que les enfants voyants de ces classes avaient obtenu de meilleurs résultats à leurs examens que les enfants voyants scolarisés dans les classes non concernées par ce programme, dans les mêmes écoles (Gpe, 2017).

La problématique de l'inclusion au Sénégal concerne également la nécessité de « *mettre à niveau les daara*⁵ » (Paquet, 2012, p. 14), les écoles franco-arabes, les écoles arabo-islamiques publiques (p. 32), et d'assurer des passerelles entre ces dernières et les écoles du système formel, en termes de programmes d'enseignement et d'exigences scolaires. Une problématique proche, en France, pourrait être celle des Enseignements de langue et de culture d'origine (ELCO), supprimés en 2020 afin d'être redéfinis en EILE (Enseignements internationaux de langues étrangères), dans le but que des enseignements facultatifs donnés dans certaines écoles, après les heures de classe, en langues arabes (l'algérien, le marocain, le tunisien), en croate, en espagnol, en serbe ou en turc, soient davantage encadrés par l'Éducation nationale en termes d'enjeux et de contenus (Tardy, 2020).

Enfin, l'école inclusive renvoie également, au Sénégal, à la problématique de la scolarisation de tous les enfants de la région de la Casamance, où il existe une rébellion indépendantiste armée depuis plus de 30 ans, ainsi que de celle des enfants vivant dans les zones frontalières (le nord du pays étant touché, depuis tout aussi longtemps, par des conflits interethniques avec la Mauritanie, et l'ouest du pays étant secoué, ces dernières années, par l'instabilité du Mali) (Paquet, 2012, p. 17). Ces situations de danger pouvant entraver la scolarisation de certains enfants sénégalais n'ont pas d'équivalent géopolitique en France.

Au niveau national, il n'existe pas au Sénégal d'équivalent de la certification Cappel⁶ et de sa formation associée. La priorité est donnée, dans le Programme d'amélioration de la qualité, de l'équité et de la transparence, à la formation initiale et continue des enseignants de milieu ordinaire, dont 52 % exerçaient en 2012 sans diplôme professionnel adapté à leur cycle d'enseignement, notamment dans les disciplines scientifiques et technologiques (p. 15). La nécessité de « *l'adaptabilité du système aux différents besoins et contextes des apprenants* » est également soulignée dans ce programme (p. 21), et la priorité donnée en réponse à cette nécessité est une décentralisation de la gestion des programmes de formation, en vue de leur adaptation à des besoins locaux.

PRÉSENTATION DE LA DÉMARCHE DE RECHERCHE

Chacune des écoles dans lesquelles j'ai effectué ma recherche m'a été indiquée par l'Inspection de circonscription, que j'ai contactée afin d'exposer le sujet de mon étude et de demander de m'indiquer une école éventuellement susceptible d'accueillir cette dernière. Je ne connaissais donc initialement pas les personnes

5. Écoles coraniques locales.

6. Certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive.

que j'ai interviewées. Pour que ma démarche puisse être à la fois empirique et scientifique, j'ai tenté de comparer deux écoles présentant des points communs (une fois effectués les ajustements nécessaires), dans deux pays géographiquement et économiquement très différents. La recherche a commencé en France au début de l'année scolaire et s'est poursuivie au Sénégal à la fin de celle-ci.

L'école dans laquelle j'ai mené mes interviews en France est une école publique située dans une ville de taille moyenne de la région parisienne, c'est-à-dire en milieu périurbain, dans un quartier relevant d'un niveau socio-économique moyen, voire défavorisé. Au Sénégal, la recherche a été menée dans un quartier populaire (de niveau socio-économique pauvre) localisé dans le Grand Dakar, c'est-à-dire la banlieue étendue de la capitale sénégalaise.

Lorsque j'ai mené de premières investigations au Sénégal pour y trouver une école pouvant accueillir ma recherche, j'ai d'abord été orientée vers une école publique où les conditions de travail des enseignants et des élèves étaient extrêmement différentes des réalités françaises. En effet, dans la première école maternelle que j'ai visitée, qui était intégralement gratuite et exclusivement financée par le système éducatif sénégalais, les salles de classe n'étaient quasiment pas équipées de tables et de chaises, il y avait plutôt de petits murets qui longeaient les murs et sur lesquels les élèves pouvaient s'asseoir en rangs serrés. Par ailleurs, il n'y avait pas toujours de tableau noir dans ces classes, et quand il y en avait un, celui-ci était si vieux et si abîmé qu'il était quasiment impossible de voir ce qui y était écrit, sans compter que les craies faisaient défaut. J'ai également pu comprendre dans mes échanges avec le directeur de l'école que c'était extrêmement compliqué de pouvoir faire travailler les élèves avec des cahiers, des stylos, des manuels, car ceux-ci devaient être fournis par les parents d'élèves, lesquels n'avaient pour la grande majorité pas les moyens de les acheter⁷. Dans un tel contexte, il m'aurait paru inapproprié, voire indécent, de mener dans cette école une recherche pour tenter de comparer le travail des enseignants français et celui des enseignants sénégalais par rapport à la question de l'école inclusive. Le protocole d'enquête jouant sur la validité des résultats, je me suis donc tournée vers une autre école maternelle. Mais je tenais à indiquer ici cette étape de ma démarche, à savoir la visite de cette première école, afin que cette réalité-là, qui caractérise la plupart des écoles sénégalaises situées dans des quartiers pauvres et relevant exclusivement du système public, ne soit pas occultée dans cet article.

La seconde école que j'ai visitée, et dans laquelle a eu lieu la seconde partie de mes entretiens de recherche, était une école pour partie financée par l'État et pour partie financée par les droits d'inscription des élèves, lesquels ne pouvaient être scolarisés à l'école qu'une fois la liste des fournitures scolaires pour l'année entière vérifiée par le directeur comme ayant été achetée par leurs parents. Dans cette école, les classes allaient de la maternelle à l'élémentaire. Celles de petite, moyenne et grande section avaient au maximum 30 élèves, étaient chacune gérées par une maîtresse, disposaient de tables et de chaises en nombre suffisant, d'affichages

7. Il y avait également autour de l'école des enfants en guenilles, curieux de ma présence, et dont le directeur m'a dit que c'étaient des enfants de rue non scolarisés.

au mur (alphabet, suite numérique), d'un tableau noir, d'une réserve de craies, de quelques albums de jeunesse. Les conditions de travail des élèves, bien que précaires, y étaient davantage comparables à celle d'une école maternelle française, en ce sens que le personnel enseignant disposait d'un minimum de moyens pour exercer une pédagogie mobilisée par des choix et non par une absence totale de choix. Par ailleurs, dans la première école sénégalaise visitée, ni les enseignants ni le directeur ne parlaient couramment le français (qui est la langue de scolarisation des élèves au Sénégal, en dehors des écoles coraniques). Les enseignants exerçant dans la seconde école avaient fait l'objet d'un recrutement plus sélectif et plus en adéquation avec les instructions officielles sénégalaises. Ils parlaient couramment le français⁸ et étaient mieux rémunérés que dans la première école (du quitte au double). Je tiens à préciser ici que, quelle que soit l'école, si ma recherche avait été menée auprès d'enseignants exerçant non pas en maternelle mais du CP au CM2, les données recueillies auraient difficilement pu être comparables à celle d'une école française, s'agissant du même sujet de recherche. En effet, au Sénégal, à partir du CP, le nombre d'élèves est de 60 par classe, voire plus. J'ai notamment eu l'occasion de le constater en visitant les classes du CP au CM2 de l'école où j'ai effectué ma recherche. Les élèves y étaient assis par trois sur des bancs prévus pour deux, et l'enseignant avait systématiquement en face de lui une soixantaine d'élèves, ce qui est usuel dans les écoles élémentaires sénégalaises (excepté celles étant intégralement privées) (Sène, 2020, p. 92).

Dans l'école maternelle française étudiée, il y avait une certaine mixité sociale, avec des élèves provenant de deux quartiers se jouxtant et étant, pour l'un, un quartier de classe sociale moyenne et, pour l'autre, un quartier plutôt défavorisé (regroupement de logements sociaux dans des barres d'immeubles). On retrouve globalement la même mixité dans l'école sénégalaise, en ce sens que les parents de tous les élèves étaient censés payer des droits d'inscription en début d'année et acheter le matériel scolaire de leur(s) enfant(s), mais qu'il y avait (ce qui m'a été dit de façon détournée) un système implicite de compensation et de répartition des moyens, au bénéfice des élèves dont les parents rencontraient d'importantes difficultés financières. Enfin, les deux écoles maternelles étudiées comportaient chacune trois classes (PS, MS et GS).

Pour mener ces entretiens individuels, j'ai dû faire face à un paradoxe : pouvoir prélever un matériau riche, constitué d'un discours sincère et de ressentis authentiques, chez des personnes que je ne connaissais pas et qui n'avaient aucune raison de s'ouvrir longuement à moi de cette façon, ni aucun intérêt personnel à le faire. Aussi, avant que les entretiens n'aient lieu, j'ai proposé de participer à au moins une séance d'enseignement/apprentissage menée par chacune des enseignantes, ce qui m'a permis, d'une part d'affiner de façon personnelle mes questions lors des entretiens, en fonction de ce que j'avais pu observer (notamment quand elles me parlaient d'un élève en particulier), et d'autre part de témoigner d'une forme d'engagement de

8. J'avais acheté un dictionnaire wolof-français, pour le cas où la personne interrogée aurait eu du mal à exprimer en français certains mots de sa langue maternelle. Je n'en ai pas eu besoin et il n'a pas quitté mon sac pendant les entretiens.

ma part par rapport à leurs propres élèves et de partage de leur vécu quotidien, en m'investissant dans l'aide aux élèves durant ces séances.

Ma démarche d'entretien a été semi-directive, en ce sens que les mêmes questions initiales ont été posées à chaque personne : « *Peux-tu me parler de toi, de ton parcours, comment tu es arrivé dans cette école, tout ça ?*⁹ », « *Que dirais-tu sur ta pédagogie pour prendre en compte la diversité des élèves ?* », mais que la suite de l'entretien s'est construite à partir des réponses qui m'ont été fournies. J'ai posé les mêmes questions aux enseignantes et au directeur et à la directrice d'école, comme l'un s'impliquait pédagogiquement dans les classes et que l'autre était en charge d'une classe de petite section.

Pour *plonger* dans les représentations de mes interlocuteurs au sujet de leurs élèves et de leur pédagogie, j'ai investi une démarche d'« *entretien compréhensif* », au sens que donne Jean-Claude Kaufmann à cette expression (1996, 2016). Plus précisément, j'ai multiplié les questions de relance ouvertes, engageant la réflexivité de l'interlocuteur et basées sur le langage oral courant, voire familier, du type : « *T'en as pensé quoi ?* », « *C'est quoi tes priorités, dans ce cas-là ?* », « *Et comment tu as vécu ça ?* », « *Tu t'es dit quoi ?* », etc. En effet, selon Kaufmann (1996, 2016, p. 17-18), « à la non-personnalisation des questions fait écho la non-personnalisation des réponses », tandis que « *la richesse du matériau résulte de la densité complexe de la chair biographique* » et se situe « *dans la très grande diversité des réponses sur les points de détail les plus fins* ». Il s'agit là d'engager chez autrui une démarche d'« *intropathie* » (p. 24), pour tenter d'avoir accès, non pas simplement à quelques-unes de ses pensées, mais au système de valeurs, de présupposés et de ressentis qui fonde son action. Je parle ici de système, comme les représentations forment dans leur ensemble une force d'exécution qui va globalement orienter la pratique (Moscovici, 2004).

Sur le plan postural, j'ai tenté d'investir une posture d'écoute au sens de Carl Rogers, selon lequel l'empathie est un processus clef pour entrer dans le monde d'autrui. Afin de m'assurer de la pertinence de ma propre empathie cognitive et de la qualité de la communication interindividuelle, j'ai ponctué les entretiens de reformulations-clarification (au sens de Rogers, 1959, 2009), du type « *Si je comprends bien, ce que tu me dis, c'est que...* » Et pour témoigner à mon interlocuteur mon empathie émotionnelle, j'ai ponctué l'entretien de phrases de remerciements à chaque fois que cette personne m'apprenait quelque chose : « *Ah mais là tu m'apprends tellement de choses sur le système éducatif sénégalais, vraiment, vraiment, merci !* », « *Tu vois, j'avais jamais vu les choses sous cet angle-là, tu vas me donner à réfléchir là, bon ben merci !* [rires] » Je précise ici que cette approche empathique n'est pas que technique ou tactique, qu'elle nécessite une forme de sincérité du chercheur, à la fois pour des raisons éthiques et parce que, dans le cas contraire, cela altérerait la façon dont serait métabolisé le propos d'autrui (Barry, 2010, p. 39). Il m'importait par ailleurs que le travail d'introspection et de réflexivité suscité par mes questions soit complètement sécurisé pour la personne interviewée, et que cette dernière soit en congruence avec elle-même, c'est-à-dire dans un discours de « *pleine lucidité* » en

9. Quand je les ai rencontrées, j'ai d'emblée proposé le tutoiement à chacune des personnes interviewées, afin de les mettre à l'aise, et en justifiant ceci par le fait que nous faisons le même métier, enseigner.

harmonie avec son expérience (Rogers, 1968, 2005, p. 191). Banaliser ce moment exceptionnel qu'est l'entretien compréhensif, comme le préconise Kaufmann (1996, 2016, p. 61), n'empêche pas le chercheur d'*exceptionnaliser* le banal, c'est-à-dire de montrer à chacun de ses interlocuteurs que le propos de celui-ci relève d'une invention personnelle et singulière de la réalité, au sens de Watzlawick (1988) (chacun construit le monde, là où il pense juste le percevoir).

ANALYSE DES ENTRETIENS ET DISCUSSION THÉORIQUE

Le propos qui suit va s'appuyer sur le codage suivant :

- DS pour Directeur de l'école sénégalaise.
- DF pour Directrice de l'école française.
- EF pour Enseignante française.
- ES pour Enseignante sénégalaise.
- PS, MS, GS pour désigner le niveau de classe.

Une essentialisation des difficultés rencontrées par certains élèves

Dans ce paragraphe, le propos sur l'altérité recueilli renvoie à une essentialisation de la singularité de l'enfant, en ce sens que le handicap y est vu comme « *une nature* » (Solere-Queval, 2006) et non une situation. Le discours opère une forme, sans doute involontaire, de « *darwinisme pédagogique* » (Archambault, 2002, p. 52). On y relève également une tendance à la fatalité et à la résignation. Les choix pédagogiques s'orientent vers une particularisation des apprentissages (Barry et Matray, 2011), par laquelle la pédagogie passe de « *différenciée* » à « *différenciatrice* », en ce sens qu'elle n'est plus guidée par des enjeux communs pour tous les élèves mais par un ressenti de différence et d'inaccessibilité scolaire focalisée sur certains enfants. Comme le dit Florence Giust-Desprairies (2003, p. 17), « *la nécessité de n'y être pour rien est une conséquence de la logique de la maîtrise, qui exclut une représentation positive de la responsabilité, de l'engagement de soi dans un problème rencontré* ».

EF2-MS : « *Il se parlait à lui-même, enfin il faisait des borborygmes, etc. Je me disais : il faut le laisser, il est comme ça. [...] Je l'ai laissé faire des choses très différentes [...] Après, on fait avec son bon sens, et on n'a pas le choix, parce qu'il faut que tous les enfants soient accueillis.* »

DS : « *C'est l'enfant du griot. Son père, lui, c'est un griot. S'il a des enfants, c'est tout à fait normal, là, que ses gosses soient bavards. Maintenant, le fait qu'il soit bavard en classe, tu n'arriveras jamais à le faire taire. Il a ça dans le sang ! [...] Il est là donc il faut bien faire avec. Mais si on comprend pas pourquoi il est comme ça, on peut pas l'amener à la raison.* »

Le discours sur l'élève utilise parfois le lexique de l'animalité, ce qui n'est pas le cas quand la même personne parle des élèves dits ordinaires. Ceci interroge, dans le regard de l'enseignant, la réalité de l'inscription de l'élève dans une commune humanité.

EF2-MS : « *Mon but, c'était avant tout de l'approivoiser.* »

DS: « *C'est quand même pas possible de le laisser là comme un perroquet dans la classe !* »

Le geste professionnel est figé, paralysé dans l'immobilisme d'une pensée qui n'est pas en capacité d'entrer en communication avec soi-même autour des besoins de l'élève, lesquels sont un impensé du discours, au-delà du fait de ne pas être clairement conçus ou cernés.

EF2-MS: « *Finalement c'est pas moi qui suis allée vers lui, on n'a pas la même personnalité, c'est lui qui est venu vers moi. [...] C'est le genre d'enfant, quand tu l'as dans ta classe, tu peux très bien passer à côté, complètement.* »

DS: « *Si il est comme ça à la maison, le problème ne se situe pas à l'école, mais à l'école ça pose quand même un problème, alors on fait la morale toute la journée, et les autres, ils le voient. Alors du coup on éloigne l'enfant alors qu'on veut au contraire l'intégrer.* »

On peut faire ici le lien avec la façon dont Alexandre Ployé (2018, p. 141) s'empare du concept freudien d'« *inquiétante étrangeté* » pour évoquer ce que provoque la rencontre avec un autrui vécu comme étant radicalement différent de soi. « *Les éprouvés psychiques spécifiques* » attachés à cette rencontre peuvent engendrer des moments de découragement professionnel, des formes de limitation de l'agir enseignant, et ils constituent « *les conditions d'une vulnérabilisation identitaire des enseignants* » (p. 141-142), en écho à la vulnérabilité de certains élèves.

Un regard uniformisateur porté sur les élèves à besoins particuliers

Ici, dans le discours recueilli, l'approche pédagogique tente de concilier de façon uniformisatrice la singularité et les exigences globales, en ce sens que la personne ne verbalise pas de contradiction interne mais que le résultat relève davantage d'une juxtaposition que d'une mise en lien. Le professeur ne réduit pas ses attentes face aux difficultés que rencontre un élève par rapport à ses pairs, ce qui va bien dans le sens de l'inclusion scolaire, mais il tente d'associer de façon normative son ambition pédagogique et la logique de l'apprenant, c'est-à-dire que la pédagogie, parfois conduite *au forceps*, engage davantage une adaptation du côté de l'enfant que du côté de l'adulte. Dans une telle conception de l'aide, le milieu n'est pas « *de l'ordre du sujet* » (Lerbet, 1993, p. 26), en ce sens que ce que manifeste l'élève n'est pas intégré à la dynamique du groupe-classe en tant que co-constituant de celle-ci.

DF/EF1-PS: « *Par exemple, dans le regroupement, je vais adapter, je vais mettre une chaise, ils ne vont pas être serrés sur le banc, mais ils vont être avec les autres. Au début, K. (enfant autiste), elle était sur une chaise, un peu à côté des autres, et maintenant elle est sur le banc. J'ai toujours exigé, bataillé, pour qu'elle finisse par s'asseoir sur le banc avec les autres. [...] Au début je trouve ça violent, mais ça fonctionne et ça permet à l'enseignant de s'économiser, ça marche.* »

ES2-MS: « À vouloir m'expliquer, donner des raisons, justifier, on se perd, quoi, et on perd son énergie, il y a des enfants avec qui il faut aller droit au but. [...] Parce qu'il faudrait que ces enfants-là soient toujours dirigés, puisqu'ils ne peuvent pas faire tout seuls. »

ES3-GS: « Moi, je les brusque plus¹⁰. Je suis plus dans les règles tout de suite, dès le début, parce que je me dis qu'après c'est plus difficile de revenir en arrière. »

Ici, le fait que le geste professionnel s'adapte requiert une identification et une empathie cognitive, l'existence d'une sorte de connivence avec l'enfant sur le plan intellectuel ou attitudinal.

DF/EF1-PS: « Et puis après il y a des enfants qui te correspondent plus, à qui tu peux apporter plus de choses, parce que par rapport à ton vécu, par rapport à ton caractère, tu sais presque intuitivement ce qu'il faut faire. C'est des enfants avec qui je sais, je sais ce que je dois faire. Et H. [élève trisomique], c'est plus un enfant qui me correspond. Il est moins déroutant que K. [élève autiste]. »

ES2-MS: « L'enfant, ce qui est important, c'est de le comprendre, de comprendre ce qu'il vit, et pourquoi il fait ça. Quand tu le comprends, après ça va. »

ES3-GS: « C'est plus facile quand je suis devant les enfants et que j'arrive à les voir comme mes propres enfants, comme mes propres fils. »

La continuité pédagogique est ici pensée comme une homogénéité (Barry, 2011, p. 22). « Étymologiquement, puisque *norma* désigne l'équerre, ce qui ne penche ni à droite ni à gauche » (Canguilhem 1966, p. 76), la norme désigne la règle qu'il convient de suivre. Est normal ce qui est dans la norme, c'est-à-dire « *tel qu'il doit être* ». Or envisager la singularité de façon normalisante peut conduire à nier que celle-ci peut engendrer, pour l'élève qui la vit, « *une autre allure de la vie* » (p. 55) qui nécessite d'être observée, questionnée, élucidée.

Une approche pédagogique inclusive basée sur la recherche du commun

Ici, dans le propos recueilli, le discours sur l'altérité incarne une pédagogie inclusive, par laquelle on enseigne « *de façon aussi ordinaire que possible* » auprès de « *tous les jeunes, en s'adaptant aux besoins de chacun* » (Thomazet, 2008, p. 129). En termes de regard porté sur la diversité des élèves, il est ici question d'embrasser celle-ci (« *embracing diversity* », Educonsa, 2015). La singularité est légitime et constitutive du commun, elle ne s'oppose pas à celui-ci, aucun élève n'est pensé comme étant « *différemment différent* » d'autrui (Solere-Queval, 2006), chaque élève est un apprenant universel. Comme le dit Martin Luther King (1963, 2018, p. 28), l'important chez l'être humain « *n'est pas ce qu'il a de spécifique mais ce qu'il a de fondamental* ».

10. Ici, au sens de *davantage*, le « s » de *plus* ayant été prononcé.

EF3-GS: « J'ai l'impression d'être dans une différenciation comme les autres différenciations, pas dans une différenciation liée au handicap. [...] Je vais lire ma consigne telle quelle, et après je vais l'adapter en fonction de l'enfant, mais là quel que soit l'enfant, handicapé ou pas handicapé. »

ES1-PS: « Il faut d'abord que chaque enfant soit en sécurité là où il est, qu'il sente cette confiance de la part de la maîtresse. On dit en Europe qu'il ne faut pas frapper les enfants. Ici, en Afrique, les gens commencent à comprendre pourquoi il faut éviter de torturer les enfants. Chaque enfant doit être en sécurité dans ma classe. Si l'enfant fait n'importe quoi, je me rapproche, je le rassure, je lui parle, mais chaque enfant doit se sentir en sécurité avec moi, cet enfant-là comme tous les autres. »

Au niveau de la différenciation pédagogique, le geste professionnel se veut aussi inclusif, en ce sens que tout dispositif particularisant est considéré comme une mesure dérogatoire, toujours provisoire, sans cesse à réinterroger (Barry et Matray, 2001). En d'autres termes, dans le discours, l'élève n'est jamais assigné à résidence dans les singularités qu'il manifeste et qui pourraient l'éloigner du groupe ou des apprentissages.

EF3-GS: « Des fois, je sens qu'il n'a pas envie. Mais les autres aussi des fois ils n'ont pas envie, et c'est pas parce qu'il est handicapé... À partir du moment où ça ne lui demande pas un effort surhumain, j'y vais, j'y retourne. Je module, je réexplique, je prévois des supports, je dis à un autre enfant de lui montrer, et s'il ne veut pas qu'on lui touche les mains pour lui montrer comment faire, on ne le touche pas. »

ES1-PS: « Avec les enfants qui arrivent avec leur langue, normalement on devrait leur parler seulement en français. Je commence toujours par leur parler français. Mais ils arrivent ici avec leur langue maternelle. Alors quand c'est pas facile pour eux, je leur parle français, et quand ils ne comprennent pas, je leur redis en wolof, et s'il faut je fais des gestes. Et comme ça les élèves commencent à traduire les mots. »

Ici, chaque élève est universellement semblable à autrui, en ce sens que le dispositif pédagogique est pensé pour garantir une accessibilité pédagogique universelle. Une logistique du possible a pu émerger de cette façon de concevoir la diversité et la singularité, dans le cadre d'une « *personnalisation des apprentissages* » (Barry et Matray, 2011) qui concilie ce que l'élève a de spécifique (son unicité) et de partagé (le besoin de construire des compétences comme ses pairs).

RETOUR RÉFLEXIF SUR LE MODÈLE D'ANALYSE

Comme indiqué en introduction, quand j'ai engagé cette recherche, j'avais en tête un questionnement initial (résumé en italique dans l'introduction de cet article), mais pas d'hypothèse de recherche précise. En effet, une démarche basée sur des entretiens compréhensifs s'inscrit dans « *une objectivation qui se construit*

peu à peu » (Kaufmann, 1996, 2016, p. 22-23), qui se « *laisse imprégner par le terrain* » et dont la théorie est convoquée lorsqu'elle est « *frottée au concret* ». Sociologiquement, cela renvoie à ce qu'Anselm Strauss (1967) appelait la *Grounded Theory*, ou théorisation ancrée. Dans ce contexte, le matériau d'analyse (ici le corpus d'entretiens) offre peu de garantie scientifique, contrairement au processus classique d'hypothèse-test-validation/invalidation, et nécessite donc un retour *a posteriori* sur le modèle d'analyse et son adéquation aux faits (p. 27).

Ici, loin de moi l'idée de prétendre que les trois façons d'envisager une pédagogie inclusive qui ont émergé des entretiens menés dans les deux pays sont généralisables à toute école française, ou sénégalaise, ou d'ailleurs. J'affirme uniquement que ce triptyque, qui m'est apparu lors des entretiens menés en France, s'est pleinement ajusté à l'analyse de ceux menés au Sénégal, sans aucun changement du protocole d'interview, entretemps. C'est en ce sens qu'il peut éventuellement constituer une base de réflexion (toujours à réinterroger) pour l'étude de la pédagogie inclusive dans d'autres écoles. Pour affirmer cela, je m'appuie ici sur la théorie de la saturation des modèles de Kaufmann (1996, 2016, p. 29). Selon ce chercheur, quand un modèle est progressivement dégagé de l'observation, il est au départ flou, puis en devient plus net et se stabilise, en ce sens que les nouveaux faits confirment les grandes lignes qui se sont dessinées, en en « *précisant des points de détail, jusqu'au moment où il est possible de considérer qu'il y a saturation : les dernières données recueillies n'apprennent plus rien ou presque* » quant au modèle qui s'est dégagé.

Aussi, pour m'assurer de la validité scientifique du triptyque qui s'est dessiné dans les entretiens, j'ai éprouvé celui-ci suivant ce principe de saturation. En effet, une fois que trois incarnations différentes d'une pédagogie inclusive ont émergé des échanges menés en France, je ne me suis pas contentée, lors de l'analyse des entretiens réalisés suivant le même protocole au Sénégal, de rechercher si ces incarnations se retrouvaient dans le propos recueilli au Sénégal. J'ai continué à rechercher, dans les nouveaux entretiens, si de nouvelles formes de modélisation d'une pédagogie inclusive semblaient émerger du discours. Cependant, j'ai pu interpréter l'intégralité de la seconde série d'entretiens à partir de la modélisation dessinée en France. En ce sens, je suis arrivée à une saturation de mon propre modèle d'analyse, c'est-à-dire que les secondes données recueillies ne m'ont pas apporté de quoi modifier ce modèle, mais uniquement de quoi le vérifier. Et comme les discours que j'ai comparés émanaient de personnes travaillant dans des lieux très éloignés, que ce soit sur le plan géographique, socio-culturel, etc., je me suis appuyée sur cette saturation du modèle pour, en quelque sorte, considérer que celui-ci était relativement significatif. Je tiens à préciser ici que j'ai bien conscience des limites de cette validation interne de mes résultats. En effet, celle-ci est nécessairement empreinte de subjectivité, sans compter que la saturation de mon triptyque est aussi, sans doute, l'expression de la limite de mes propres représentations et cadres d'analyse. Par ailleurs, je n'avais aucune idée du fait que cette recherche allait faire ainsi émerger trois façons de se représenter l'école inclusive. Aussi, si cette étude me semble aboutie, en tant que recherche, par rapport à l'identification de points communs entre deux équipes d'enseignants travaillant dans deux écoles différentes, dès lors qu'un triptyque des façons de penser la pédagogie dans un contexte d'école inclusive en a émergé en

tant que résultat, cette recherche se transforme alors, par rapport à ce triptyque, en une étude exploratoire de celui-ci. En d'autres termes, le réinvestissement de cette étude dans deux autres écoles maternelles de deux autres continents (pour élargir le corpus de recherche), en partenariat avec des chercheurs locaux s'intéressant également à la dimension inclusive de la pédagogie lors des premières années d'école (pour dépasser mon autoréférenciation), me semble être une perspective utile pour continuer à mettre au travail ce qui a émergé en France et au Sénégal.

POUR CONCLURE : PERSPECTIVES DE RECHERCHE ET DE FORMATION

Que nous apprennent les recherches actuelles sur l'école inclusive ? L'exploration théorique que j'ai faite à ce sujet, pour cette recherche et pour d'autres qui l'ont précédée, sur le plan international (Barry, 2013 ; Akkari et Barry, 2018) et national (Barry, 2011, 2017, 2018 ; Ployé et Barry, 2015) m'a amenée à trouver pléthore d'articles sur le sujet et à me rendre compte que celui-ci était abondamment traité d'un point de vue théorique, notamment dans le cadre d'approches sociologiques, philosophiques et statistiques. Cependant, quand j'ai voulu étudier de quelles façons l'inclusion est pensée (ou pas) par les professionnels de l'éducation et s'incarne alors (ou non) dans leur pratique, j'ai eu le sentiment que les recherches qui pointent le lien parfois insidieux entre pensées/impensés (au sujet d'autrui, au sujet de soi face à autrui), façons d'être et actions, même si elles existent, notamment dans le cadre d'approches pluridisciplinaires (Benoit, 2013 ; Ployé, 2016 ; Corbion, 2020), sont moins fréquentes que les recherches portant davantage sur l'école inclusive que sur la dimension inclusive de la pédagogie des professeurs.

Or nous sommes actuellement dans un contexte éducatif qui repose à la fois sur une prescription forte, au niveau national, autour de l'inclusion scolaire des élèves, et sur une généralisation, au niveau international, de cette prescription, via des recommandations émanant d'organismes internationaux comme l'Unesco (1994, 2008). Aussi, il me semble important, voire urgent, d'orienter de plus en plus le questionnement de l'école inclusive vers son incarnation pédagogique, notamment en termes de (non) congruence entre représentations, attitudes, objectifs, gestes professionnels, etc. C'est-à-dire, à présent que les constituants potentiels et nécessités d'une école inclusive sont désormais largement documentés, de contribuer à faire encore plus fortement de la recherche et de la formation en sciences de l'éducation des outils qui accompagnent les enseignants dans leur réflexion sur le passage du *pourquoi inclure* au *comment inclure en ayant conscience de ses façons de penser (ou non) l'inclusion et les élèves et des effets de cela sur sa pédagogie*.

Car, en effet, deux choses m'ont particulièrement frappée, au cours de cette recherche : 1) chacun des professionnels interviewés s'est positionné comme un acteur (volontaire) de l'école inclusive et de la prise en compte de la diversité des élèves, dans son discours ; 2) les trois façons de penser l'école inclusive que j'ai repérées ont formé une partition, c'est-à-dire qu'elles ne *cohabitaient* pas dans le discours d'une même personne mais formaient chacune une ligne directrice imprégnant tout son propos sur des élèves présentant de fortes singularités. Par

ailleurs, quand j'ai observé ces personnes en exercice avant de les interroger, leur bienveillance et leur engagement *in situ* ont imprégné chacune de mes observations. Et pourtant, la modélisation qui s'est dégagée des échanges, même si elle a les limites inhérentes à toute catégorisation et à tout corpus de recherche restreint, montre une disparité interindividuelle dans la façon de penser le métier qui peut être porteuse de blocages de la pensée, de contradictions internes et de ce que Simone de Beauvoir (1945, 2003) appelle « *la morale de l'ambiguïté* » : l'action qui est pensée au bénéfice de l'élève s'appuie sur un système représentationnel qui fait qu'elle est réalisée à ses dépens (Barry et Matray, 2011). Autrement dit, les bonnes intentions ne suffisent pas, quand l'équipement représentationnel les contredit. Car finalement, ce sont plutôt des différences interpersonnelles, au sein d'une même équipe, face à la diversité et l'altérité des élèves, qui ressortent de cette recherche, que des différences culturelles entre deux équipes de deux pays différents.

Références

- Akkari, A., et Barry, V. (2018). Pour une école inclusive : des intentions aux réalisations. *La revue internationale d'éducation de Sèvres*, 72, 37-46.
- Archambault, J.-P. (2002). Ordinateurs et apprentissages. Efficacité et darwinismes pédagogiques. *Médialog*, 43.
- Bamtukat. (2021). *L'éducation au Sénégal*. En ligne. [Consulté le 13 juin 2021]. <<https://www.bamtukat.com/leducation-au-senegal/>>
- Barry, V. (2018). L'école inclusive au prisme de l'altérité. *La nouvelle revue. Éducation et société inclusives*, 82, 9-26.
- Barry, V. (2017). *Polytopie de la mobilité psychique des enseignants dans un contexte d'école inclusive*. Colloque international « Éducation à la mobilité », ESPE de Caen, Université de Caen Normandie, 23-24 nov. 2017.
- Benoît, H. (2013). Distorsion et détournement des dispositifs inclusifs : des obstacles à la transition vers de nouvelles pratiques ? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 61, 49-64.
- Canguilhem, G. (1966). *Le normal et le pathologique*. Paris : PUF.
- Corbion, S. (2020). *L'école inclusive. Entre idéalisme et réalité*. Paris : Érès.
- Barry, V. (2013). Analyse comparative des représentations sociales d'enseignants libanais et français au sujet du handicap, dans la dynamique actuelle de mondialisation de l'école inclusive. *Spirale*, 51, 155-166.
- Barry, V., et Matray, F. (2011). Didactique des mathématiques et différenciation pédagogique : un exemple d'alliance dans le domaine du handicap moteur. *Actes du colloque international de l'INRP*, 16 au 18 mars 2011, Lyon : INRP. En ligne. [Consulté le 13 juin 2021]. <<http://www.inrp.fr/archives/colloques/travail-enseignant/contrib/34.htm>>
- Barry, V. (2011). *Identifier des besoins d'apprentissage*. Paris : L'Harmattan.
- Barry, V. (2010). *Dialectiser la recherche et l'action. Pour une école de la diversité*. Paris : L'Harmattan.
- De Beauvoir, S. (2003). *Pour une morale de l'ambiguïté*. Paris : Gallimard (Œuvre originale publiée en 1945).

- Educonsa. (2015). *Diversity in education*. En ligne. [Consulté le 13 juin 2021]. <<https://www.educonsa.com/>>
- Foucault, M. (2005). *Naissance de la clinique*. Paris : PUF (Œuvre originale publiée en 1963).
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Gpe. (2017). *Au Sénégal, l'inclusion des enfants handicapés transforme les communautés*. Partenariat mondial pour l'éducation, 13 oct. 2017. En ligne. [Consulté le 13 juin 2021]. <<https://www.globalpartnership.org/fr/blog/au-senegal-linclusion-des-enfants-handicapes-transforme-les-communautes>>
- Kaufmann, J.-C. (2016). *L'entretien compréhensif*. Paris : Armand Colin (Œuvre originale publiée en 1996).
- King, M.-L. (2018). *Je fais un rêve. Les grands textes du pasteur noir*. Paris : Bayard.
- Lerbet, G. (1993). *Système, personne et pédagogie. Une nouvelle voie pour l'éducation*. Paris : ESF Éditeur.
- Loi n° 2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance. *Journal officiel de la République française*, 0174, 28 juillet 2019.
- Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République. *Journal officiel de la République française*, 0157, 9 juillet 2013.
- Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées. *Journal officiel de la République française*, 12 février 2005.
- Loi n° 2004-37 du 15 décembre 2004 modifiant et complétant la loi d'orientation de l'Éducation nationale n° 91-22 du 16 février 1991, *Journal officiel de la République du Sénégal*, n° 2005-01-22, p. 52.
- Loi du 30 juin 1975 d'orientation en faveur des personnes handicapées. *Journal officiel de la République française*, 1^{er} juillet 1975.
- Moscovici, S. (2004). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris : PUF (Œuvre originale publiée en 1961).
- Ployé, A. (2018). L'inclusion scolaire en France, un processus inachevé. *La revue internationale d'éducation de Sèvres*, 72, 137-146.
- Ployé, A. (2016). *Les enseignants aux prises avec l'étrangeté : approche clinique de l'inclusion des élèves handicapés au collège*. Thèse de doctorat sous la direction de Laurence Gavarini, Université Paris 8 Saint-Denis.
- Ployé, A., et Barry, V. (2015). Étude des ressorts et obstacles de la coopération entre professeurs, enseignants spécialisés et auxiliaires de vie scolaire dans le cadre de la scolarisation d'élèves handicapés. *Biennale Internationale de l'éducation*, juillet 2015, Paris : CNAM. En ligne. [Consulté le 13 juin 2021.] <<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01184734/document>>
- Rogers, C. (2009). *Psychothérapie et relations humaines. Théorie de la thérapie centrée sur la personne*. Paris : ESF (Œuvre originale publiée en 1959).
- Rogers, C. (2005). *Le développement de la personne*. Paris : Interéditions (Œuvre originale publiée en 1968).

- Sène, S. (2020). *Perspective internationale en éducation inclusive et réalités des enfants en situation de handicap en Afrique subsaharienne francophone : cas du Sénégal*. Thèse de doctorat sous la direction de Magdalena Kohout-Diaz, Université de Bordeaux.
- Skoglund, P. (2014). Les défis et aspects fondamentaux de l'inclusion en Suède et en Europe. Comment l'inclusion profite-t-elle à tous ? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 65, 223-238.
- Solere-Queval, S. (2006). Les situations de handicap et l'école inclusive. *Les Amphis pour l'adaptation scolaire et la scolarisation des élèves handicapés*, IUFM de l'académie de Créteil, 26 avril 2006. En ligne. [Consulté le 13 juin 2021.] <<https://inspe.u-pec.fr/ressources-audiovisuelles/ash/les-situations-de-handicap-et-l-ecole-inclusive>>
- Unesco. (2008). *Inclusive education: the way of the future*. Centre international de conférences de Genève, 25-28 novembre 2008. En ligne. [Consulté le 13 juin 2021.] <http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-3_English.pdf>
- Unesco. (1994). *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux*. Conférence mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux, Salamanque, 7-10 juin 1994.
- Watzlawick, P. (1988). *L'invention de la réalité. Contributions au constructivisme*. Paris : Seuil.
- République du Sénégal. (2012). *Programme d'amélioration de la qualité, de l'équité et de la transparence (Paquet)*. En ligne. [Consulté le 13 juin 2021.] <<https://www.sec.gouv.sn/sites/default/files/PAQUETEF.pdf>>
- Tardy, S. (2020). Des ELCO aux EILE : genèse et enjeux d'une transformation. *Administration & Éducation*, 166, 107-113.
- Thomazet, S. (2008). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive ! *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 123-139.
- Vergely, B. (2001). L'homme de la mobilité. *Nouveau Millénaire, Défis libertaires*. En ligne. [Consulté le 12 juillet 2021.] <<http://1libertaire.free.fr/Vergely01.html>>