

## **Formateur-Chercheur dans un IUFM, contradiction ou enrichissement ?**

Cette communication portera sur la complexité du rôle d'enseignant-chercheur dans un IUFM ; en effet si ces deux rôles trouvent bien leur légitimité, en interaction, dans les lieux universitaires, car les deux termes (enseignant et chercheur) sont inscrits dans une dimension de liberté ; je m'explique :

- l'enseignement dans ces lieux est "libre", en entendant ici qu'il ne conduit pas l'étudiant à une professionnalité attendue dont les référentiels de compétences sont définis dans des ailleurs institutionnels, et sa légitimité repose sur la spécialisation de l'enseignant
- la recherche est par excellence, tout au moins on le souhaiterait, un lieu d'espace de parole non contraint.

Cette double liberté ne se retrouve pas dans les IUFM ; comme tout lieu professionnalisant, l'enseignant devient ici formateur avec des attendus sur le « produit » formé, qui sont définis dans des ailleurs institutionnels. Certes, le formateur garde une liberté critique mais, de par sa position, il est engagé à accompagner les formés (étudiants ou stagiaires) vers la réussite aux épreuves de validation qui confirment sa conformité avec les compétences professionnelles attendues. Dans ce cadre, la recherche, qui, elle, peut rester libre, vient interroger les positions du formateur, et si parfois les savoirs produits par la recherche viennent valider et enrichir les cadres de références du formateur (<sup>1</sup>), dans d'autres cas, les savoirs produits par la recherche viennent déstabiliser les savoirs et savoirs faire de formation en interrogeant sa légitimité.

Je nommerai ici recherche, une posture, armée d'outils cliniques [en nommant cliniques des outils qui interrogent la réalité sans la manipuler (observations, entretiens, questionnaires...)], qui permet de mettre à distance et de questionner le faire du formateur.

La recherche, par la distance qu'elle met sur le faire, peut être considérée comme un appui indispensable à l'action mais, dans la réalité du quotidien, dans la prise de décision, qui est le quotidien du formateur, elle peut se révéler, dans le moment vécu, comme un frein à l'action lorsque les résultats de la recherche mettent en interrogation la légitimité de l'action de formation : formateur-chercheur dans un IUFM, contradiction ou enrichissement ?

Cette question sera abordée à travers l'analyse d'une action de formation interrogée de cette double place : celle de formateur qui accepte une commande, réfléchit sur les procédures à mettre en place, sur les contenus et gère l'action et celle de chercheur qui se questionne sur sa faisabilité, sur les implicites de la commande, sur les retombées sur le terrain. La suite de cette communication alternera les deux niveaux de parole et nous tenterons de montrer comment, à travers le déroulement temporel de cette action, les deux postures se sont enrichies l'une de l'autre tout en, parfois, s'affrontant.

## **1/ La commande de l'action :**

### **1.1 du côté du formateur**

En février 2000, je reçois<sup>ii</sup> un appel téléphonique émanant d'une Attachée culturelle<sup>iii</sup> de l'Ambassade de France au Maroc, me demandant si notre équipe de formateurs en Adaptation et Intégration Scolaire à l'IUFM de Basse Normandie accepterait de construire une formation pour 25 enseignants marocains qui avaient répondu à un appel à candidature pour ouvrir des classes intégrées pour « enfants à besoins spécifiques ». La réponse de notre équipe devait se faire dans l'urgence, elle fut positive ; nous supposons là, sans bien en percevoir les enjeux, qu'il y avait une aventure à mener.

Au mois de mars, je me rends à Rabbat pour mieux cerner la commande ; je rencontre les partenaires marocains de la « Division des Actions Compensatoires et de Soutien », je visite quelques classes du système scolaire ordinaire ainsi que quelques classes intégrées pour enfants à « besoins spécifiques ». Je rencontre quelques uns de nos futurs stagiaires ; là, j'observe, j'écoute les demandes, j'essaie de rentrer dans une première compréhension de système scolaire marocain et dans l'histoire de la mise en place de ces classes pour enfants à besoins spécifiques.

Dans une première approche, les finalités et modalités pédagogiques en place dans le système scolaire marocain (pédagogie transmissive, objectifs centrés sur les savoirs, non différenciation, programmes nationaux...) me paraissent en parfaite contradiction avec les approches pédagogiques nécessaires pour conduire une classe d'enfants en situation de handicap mental. Les 25 enseignants volontaires que nous devons recevoir étaient, pour la plupart, encore titulaires d'une classe ordinaire ; ils étaient inscrits, souvent depuis de longues années, dans ces pratiques de pédagogie « descendante », même s'ils avaient bénéficié, au Maroc, de quelques jours de formation spécialisée.

C'est cependant à partir de ces premières informations que notre équipe de formateurs accepta le pari de transformer les approches pédagogiques de ces enseignants pour les conduire vers les pratiques pédagogiques de l'AIS qui supposent individualisation des parcours, reconnaissance des sujets, pari de

l'éducabilité cognitive... Cette approche pédagogique était manifestement en rupture totale avec les méthodes et les objectifs pédagogiques du système scolaire marocain ordinaire, tout au moins dans ce que j'en avais perçu au cours de mes visites dans les classes. Alors pourquoi avoir accepté de prendre le pari ?

## 1.2 du côté du chercheur

Notre prise de décision positive, malgré tous les écueils qui apparaissaient, fut soutenue par une analyse de la situation faite avec un regard-écoute de chercheur.

En nous appuyant sur l'analyse de la création des Classes d'Intégration Scolaire dans le système français, en 1990, il nous apparut que deux conditions devaient être présentes dans le contexte pour que cette intégration des enfants en situation de handicap puisse se réaliser avec quelque chance de réussite :

- d'une part il convient que la réflexion sur le « handicap » soit présente dans le contexte social ;
- d'autre part, il convient que le milieu intégratif, c'est à dire l'école ordinaire, soit elle-même en mouvement.

Ces deux conditions qui par leur présence, avaient soutenu la création des CLIS dans le système scolaire français étaient-elles présentes au Maroc ? La réflexion sur la reconnaissance et l'intégration des personnes handicapées était-elle présente dans le système social marocain ? A cette question, nous pouvions répondre par l'affirmative :

- Les premières lois de protection des personnes handicapés sont apparus en 1981, en même temps que la proclamation par l'Organisation des Nations Unies de l'année internationale des handicapés.
- En 1992, un article d'une loi concernant la protection sociale, aborde la question du scolaire : « les handicapés suivent, à chaque fois qu'il est possible, l'enseignement et la formation professionnelle dans les établissements ordinaires d'enseignement et de formation » <sup>(iv)</sup>
- Une première classe d'intégration, publique, pour enfants handicapés mentaux avait été créée en 1994, à Rabat ; quelques autres classes avaient été ouvertes dans les années suivantes <sup>v</sup> et en 1998, le désir de généraliser l'expérience avait conduit à la création de ces 23 classes dites « expérimentales ».

L'école marocaine était-elle en mouvement ? Était-elle capable de différencier ses approches en fonction des potentiels des élèves ? Était-elle capable de considérer l'élève comme un apprenant ?

Deux séries d'indicateurs nous inclinaient à avoir une réponse plutôt positive à ces questionnements : en premier, nous dirons que si l'observation directe dans les classes nous avait laissé peu d'indicateurs pour répondre positivement à ces questions, des entretiens informels conduits auprès de quelques enseignants nous avaient indiqué cependant que ce modèle pédagogique, essentiellement directif, ne les comblait pas ; ils préféreraient plus de liberté dans le choix de leurs manuels, ils aimeraient être plus autonomes dans leurs progressions, ils aimeraient des classes moins chargées... Certains tentaient de mettre en place une pédagogie interactive, d'autres pratiquaient le travail en groupe de besoins...

Nous étions là placés devant une apparente contradiction : les actes pédagogiques, portés par des décennies d'histoire et contraints par la massification actuelle de la scolarisation <sup>(vi)</sup> relevaient essentiellement d'une pédagogie transmissive traditionnelle, alors que les désirs, en paroles personnelles ou institutionnelles, se dirigeaient vers une recherche des méthodologies pédagogiques qui reconnaissent l'enfant comme acteur dans la construction de ses savoirs.

En second, l'étude du « projet de Charte nationale d'éducation et de formation » <sup>(vii)</sup> en date d'octobre 1999, nous donnait quelques arguments positifs en faveur d'une hypothèse d'évolution vers ces nouvelles approches pédagogiques :

- - « *La réforme de l'éducation et de la formation place l'apprenant, en général, et l'enfant en particulier, au centre de la réflexion et de l'action pédagogique.* »
- - « *La nouvelle école nationale marocaine travaille à devenir une école vivante, grâce à une approche pédagogique fondée sur l'apprentissage actif, non la réception passive ; la coopération, la discussion et l'effort collectif, non le travail individuel seul.* »

Aussi, c'est à partir de ces indicateurs d'ouverture que nous avons fait le pari que le système scolaire marocain semblait prêt à accueillir, dans des conditions favorables de classes à petits effectifs que sont les classes pour enfants « à besoins spécifiques », un modèle pédagogique alternatif basé sur :

1/ au niveau pédagogique

- le pari de l'éducabilité cognitive et de l'auto-construction des savoirs,
- la richesse des interactions enfantines dans la construction de l'intelligence,
- la place des processus métacognitifs,
- la place de l'adulte en tant que médiateur,

- la recherche de la construction de l'autonomie et de la pensée critique.

2/ au niveau du contexte

- une approche systémique qui prenne en compte la place, en tant que partenaires, des collègues enseignants, des parents, et des partenaires extérieurs.

Nous pouvons donc dire que dans ce premier temps de « commande de formation », les procédures et les analyses liées à la double posture de formateur-chercheur ont interagi pour renforcer la mise en place de l'action.

## **2 La conduite de l'action**

### **2.1 du côté du formateur**

La formation de cette première promotion de stagiaires s'est inscrite dans deux actions de formation : la première visait à former des enseignants spécialisés, capables de prendre en charge des enfants en situation de handicap, la seconde visait à faire de ces enseignants spécialisés des « enseignants-ressources » capables, à leur tour, d'initier de futurs collègues<sup>(viii)</sup>.

Ces deux actions se sont inscrites volontairement dans l'alternance : les enseignants marocains venaient passer un mois de formation à l'IUFM, les formateurs de l'IUFM se rendaient une semaine au Maroc. Cette alternance s'inscrivait dans notre souhait de non modélisation de nos pratiques françaises.

Nous ne décrivons pas ici nos contenus de formation, mais ils se sont toujours inscrits dans une double finalité :

- Faire rencontrer, faire comprendre, transmettre, en adoptant une approche multiréférentielle, ce que pouvait être une prise en charge de l'enfant en situation de handicap, en s'appuyant sur le contexte du système scolaire français, avec ses richesses et ses limites ;
- Adapter ces compréhensions du handicap, ces procédures pédagogiques particulières dans un autre système scolaire qui n'a pas les particularités du système scolaire français.

En tant que formateur, des questions nous habitaient :

- cette formation, bâtie à partir de notre modèle français de l'intégration avait-elle quelque légitimité dans un autre contexte où les priorités éducatives sont tout autre ?

- ces enseignants allaient-ils comprendre que la pédagogie pour enfants à besoins spécifiques (telle que nous l'avons décrite plus haut) supposait des bascules de regard sur l'apprentissage, seraient-ils prêts à les effectuer ?
- une telle approche pédagogique était-elle transférable dans le contexte scolaire marocain ?
- la création de classes intégrées, avec des modèles pédagogiques différents, était-elle un levier de transformation pour le système ordinaire, ou, à contrario, allaient-elles se révéler suffisamment dérangeantes pour le système scolaire pour que des résistances à leur mise en place se dévoilent ?

Nous reviendrons plus tard sur cette dernière question qui pose le problème de la légitimité de formation et de la possibilité de transfert entre deux systèmes scolaires qui ne reposent pas sur une même vision des finalités de l'éducation, pour nous attarder maintenant sur les premières questions qui sont plus centrées sur les méthodes pédagogiques.

## **2.2 de la place de chercheur.**

Si nos visites dans les classes intégrées marocaines nous permettaient de manière ponctuelle et quelque peu subjective d'avoir quelques indicateurs nous nous permettre de répondre par l'affirmative à notre séries de questions, il nous a semblé utile de construire un outil de validation, qui, bien qu'ayant une portée d'investigation réduite, nous permettrait d'avancer quelques éléments d'évaluation de cette action de formation ayant une portée plus « généralisable ».

- Les enseignants spécialisés marocains, après avoir reçu la formation à l'IUFM, avaient-ils transféré (bien sûr en les adaptant à leurs terrains spécifiques) les modèles pédagogiques que nous avons défendu lors de leur formation ?
- Les enseignants de l'école primaire ressentaient-ils ces classes comme défendant des approches alternatives ?

### **2.21 le questionnaire**

C'est à ces deux questions que nous avons tenté de répondre en construisant un questionnaire composé de 26 items ; 12 items avaient été construits comme représentatifs des approches de l'école traditionnelle (tout au moins comme nous l'avions ressentie, par l'observation, au Maroc), 14 voulaient être représentatifs d'une approche pédagogique qui se voulait « innovante », c'est-à-dire centrée sur une approche cognitive au regard de l'apprentissage et systémique au regard du contexte.

#### **A/ Items liés à la pédagogie traditionnelle**

- 1 Le maître enseigne.
- 2 Les élèves reçoivent tous le même savoir.
- 3 Le maître enseigne au groupe classe dans son entier.
- 4 L'espace est aménagé en lieu scolaire (tables alignées vers le tableau, mobilier non mobile, peu de décors...).
- 5 Les contenus sont fixés par un Programme national.
- 6 Les contenus sont programmés en fonction de progressions fixées au niveau national.
- 7 L'enseignant a la maîtrise, par des interrogations, de la parole des élèves.
- 8 L'enseignant utilise essentiellement pour support pédagogique le langage oral et écrit.
- 9 Les élèves travaillent, en même temps, sur une même activité.
- 10 Les contenus sont essentiellement tournés vers l'appropriation de « savoirs ».
- 11 L'enseignant échange peu avec ses collègues des autres classes.
- 12 Le lien entre l'enseignant et les parents est, essentiellement, informatif.

#### **B/ Items liés à la pédagogie innovante**

- 1 Le maître met en place des situations pour que les élèves puissent, par eux mêmes, construire des savoirs.
- 2 Les contenus sont différenciés en fonction du niveau et des besoins des élèves.
- 3 Les élèves peuvent travailler en petits groupes.
- 4 L'espace est un lieu de vie (tables mobiles, espaces différenciés selon les activités, classe décorée...).
- 5 L'enseignant peut construire ses contenus en fonction des intérêts des élèves.
- 6 Des « projets », servant de support aux contenus d'enseignement, peuvent être élaborés en cours d'année.
- 7 Les interactions entre les enfants sont nombreuses.
- 8 L'enseignant utilise, de manière privilégiée, les supports pédagogiques basés sur l'action (motrice, artistique, technologique...).
- 9 Les élèves travaillent , en même temps, en ateliers multiples.

- 10 Les contenus sont essentiellement tournés vers l'appropriation des compétences supports des apprentissages (mémoire, attention, sélection et traitement des données).
- 11 L'enseignant travaille avec ses collègues de l'école.
- 12 L'enseignant travaille avec des partenaires qui sont en dehors de l'école.
- 13 Les élèves ont des temps de « décloisonnement » avec d'autres classes.
- 14 L'enseignant et les parents communiquent souvent dans un lien interactif

Bien entendu, pour la passation, ces 26 items étaient mélangés et ils n'étaient pas déclarés appartenir à la pédagogie traditionnelle ou à la pédagogie innovante. Ce questionnaire était introduit par une question permettant d'identifier le statut de la personne qui y répondait (enseignant pour enfants à besoins spécifiques, enseignant pour des enfants d'école primaire, autre) et par deux consignes :

- sélectionner cinq propositions qui vous semblent décrire, au mieux, les classes de l'école primaire.
- sélectionner cinq propositions qui vous semblent décrire, au mieux, les classes pour enfants à besoins spécifiques.

Ce questionnaire fut distribué dans différentes écoles par nos stagiaires, **102** réponses nous sont parvenues se répartissant ainsi : 51 enseignants du primaire, 19 enseignants spécialisés, 8 coordonnateurs pour les classes intégrées, 13 inspecteurs, 3 directeurs d'école, 2 enseignants du préscolaire, 2 personnels para-médical, 4 parents d'enfants handicapés.

## **2.22 les résultats**

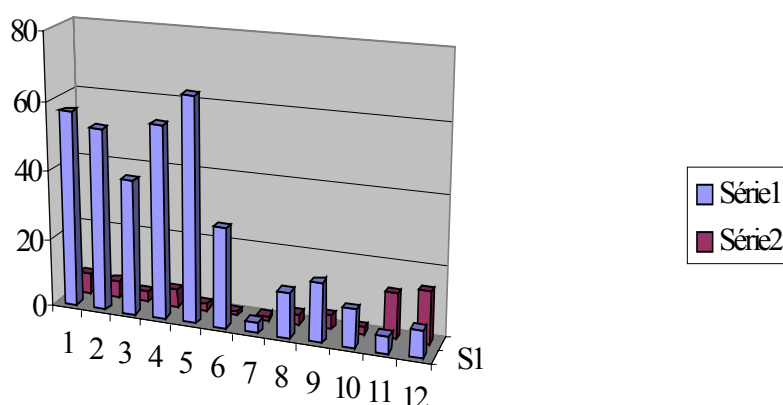
Les réponses obtenues ont été traitées par catégories statutaires, nous avons constaté que globalement un accord se dégagait entre ces différentes catégories, aussi nous ne rapporterons ici que les réponses globales obtenues.

Nous présenterons ces réponses sous la forme de deux tableaux:

- Le premier présentera les scores obtenus par les items se référant à la pédagogie traditionnelle ;
- Le second présentera les scores obtenus par les items se référant à la pédagogie innovante.



### items liés à la pédagogie traditionnelle

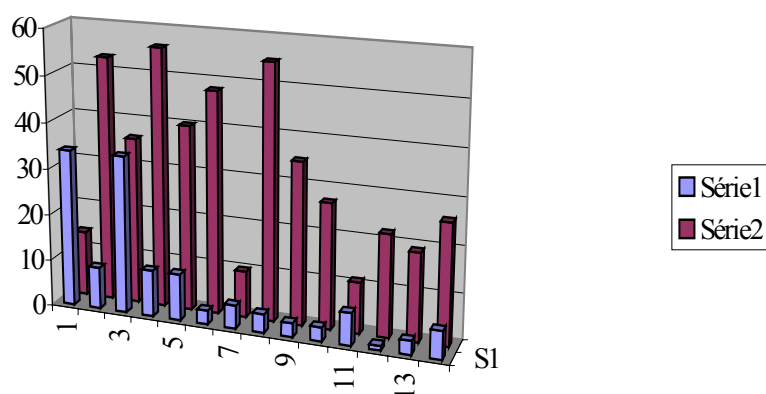


### légende pour les deux graphiques:

**série 1**: réponses choisies pour représenter les classes du primaire.

**série2**: réponses choisies pour représenter les classes pour enfants à besoins spécifiques

### items liés à la pédagogie innovante



### 2.23 Commentaires sur les résultats.

Dans le cadre de cet article nous ne retiendrons qu'une lecture globale (<sup>ix</sup>)

- il apparaît que les items rédigés pour représenter la pédagogie traditionnelle ont été choisis pour illustrer la pédagogie de l'école primaire, alors qu'ils ont été peu choisis pour illustrer la pédagogie des classes spécialisées ;
- en revanche, les items rédigés pour représenter la pédagogie innovante ont été peu choisis pour illustrer la pédagogie de la classes primaire alors qu'ils ont été choisis pour représenter la pédagogie de la classe spécialisée.

A partir de ces résultats globaux, nous pouvons donc énoncer que :

- les formes traditionnelles de pédagogie transmissive sont bien représentatives de l'école primaire au Maroc ;
- la pédagogie des classes spécialisée est bien ressentie comme une pédagogie ayant intégré les procédures pédagogiques propres aux courants pédagogiques centrés sur l'apprenant ;

De ces deux énoncés, on peut déduire que les enseignants spécialisés ont bien mis en place, sur leurs terrains, des formes de pédagogies innovantes et que ces formes sont reconnues comme alternatives par les différents partenaires en jeu : collègues de l'école primaire, institutionnels, parents.

Dans ce temps de la conduite de l'action les résultats obtenus à partir de la recherche sont donc venus légitimer la formation conduite, tout au moins sur les points qui concernaient l'appropriation par les enseignants marocains des concepts qui servent de cadres à la pédagogie spécialisée.

### **3 Les freins à l'action**

C'est avec notre seconde promotion de stagiaires que sont apparus les freins à l'action et nous retrouvons ici notre question posée précédemment : la création de classes intégrées, était-elle un levier de transformation pour le système ordinaire, ou, à contrario, ces classes allaient-elles se révéler suffisamment dérangeantes pour le système scolaire pour que des résistances à leur mise en place se dévoilent ?

#### **3.1 du côté de l'action : des dysfonctionnements.**

Après avoir formé de manière indépendante les enseignants spécialisés et les Inspecteurs volontaires qui voulaient bien s'intéresser à la question de l'intégration, la Division des Actions Compensatoires et de Soutien nous a énoncé son désir de regrouper sur l'Académie de Caen ces deux formations afin de rendre les interactions possibles ; dans ce cadre, la formation des enseignants est toujours confiée à l'IUFM alors que la formation des Inspecteurs (au nombre de 5) est confiée à l'Inspection Académique. Une trop grande confiance dans la qualité des interactions possibles poussa notre équipe à inviter les Inspecteurs lors du bilan de formation des enseignants :

- dans un premier temps les enseignants travaillèrent en groupe pour dégager les éléments qui avaient fait sens pour eux au cours de leurs mois de formation et qui pouvaient être adaptables sur leurs propres terrains ;
- dans un second temps, les rapporteurs des différents groupes informèrent les Inspecteurs de leurs réflexions tout en déclinant les

différents appuis qu'ils attendaient de leur part sur leurs différents terrains marocains.

Cinq groupes se succédèrent et tout allait bien, les Inspecteurs prenaient des notes, en silence, et ils semblaient approuver les demandes... Il y eut, peut-être hélas, un sixième groupe... et là le ton du rapporteur changea... la légitimité du savoir des Inspecteurs concernant l' AIS fut mise en interrogation... leur aide ne semblait ni attendue ni souhaitée.... Les Inspecteurs se taisaient toujours en prenant des notes.

En tant que responsable de formation, je n'ai pas interrompu le rapport de cette stagiaire qui, dans la consigne donnée, était porteuse de la parole du groupe...(même si je considérais ces propos comme non fondés). Le responsable marocain, représentant institutionnel du Ministère de l'Éducation National Marocain et responsable conjointement de ces deux formations, n'a pas non plus interrompu ce rapport...

Si dans le temps de clôture du stage, j'ai rappelé combien il nous semblait important que les différents partenaires agissent, dans la mise en place et le suivi des classes d'intégration, en interaction partenariale, j'avais été celle qui avait laissé un enseignant dire son désaccord vis à vis de l'institution. De plus, cet enseignant était une femme et elle avait eu une parole publique, il y avait certainement là de l'intolérable. Ce n'est certainement pas les propos qui, en eux mêmes, ont choqué les Inspecteurs, mais bien le fait que des enseignants puissent s'autoriser à mettre en question l'Autorité.

L'affaire ne s'est pas arrêtée là, puisque, au mois de septembre une lettre émanant de Mme la Rectrice de l'Académie de Caen (lettre qui reprenait des propos écrits dans un bilan par les Inspecteurs marocains) nous était adressée. Cette lettre questionnait notre légitimité de formateurs sur deux axes :

« Les inspecteurs interpellent fortement la formation dispensée qui semble-t-il n'a pas pris en compte le contexte politique, institutionnel et culturel du Maroc. » Ils soulignent que la formation prodiguée aux enseignants marocains a développé chez certains d'entre eux un manque de convenance professionnelle et une insolence à l'égard de l'inspection marocaine. Enfin ils s'inquiètent de la prochaine mission au Maroc des formateurs de l'IUFM en ces termes : « les formateurs de l'IUFM veulent se substituer aux inspecteurs marocains, ils semblent oublier qu'ils n'ont ni la reconnaissance administrative requise, ni la compétence professionnelle et institutionnelle pour exercer le contrôle qu'ils ont l'intention d'effectuer dans les classes marocaines ».

L'action de formation s'est cependant poursuivie ; nous sommes bien allés au Maroc en octobre 2002, nous avons été invités dans les classes par ces

mêmes inspecteurs et nous conduisons à nouveau une action de formation en direction des enseignants en mai 2003.

Alors que voulait dire cet incident ? Certainement la lecture en est complexe et nous ne prétendons pas ici en saisir toutes les facettes, cependant, c'est en adaptant une posture de questionnement clinique, empruntée à mon parcours de chercheur, que je vais tenter ici d'apporter quelques éléments de réponses.

### **3.2 du côté du chercheur**

Dès le départ de cette action, nous avons formulé auprès de la Division des Actions Compensatoires et de Soutien nos questionnements au regard de la fracture fondamentale que nous ressentions entre la philosophie existentielle qui sert de cadre à la mise en place de la pédagogie des classes pour enfants à besoins spécifiques et celle que nous avons cru pouvoir comprendre en observant les classes ordinaires. Nous avons alors postulé que cette fracture entraînerait, inévitablement, des résistances de la part des Institutionnels qui étaient les garants du bon fonctionnement du système scolaire (les Inspecteurs). La Division des Actions Compensatoires, consciente de ces enjeux, nous avait assurée de son soutien.

L'approche compréhensive de ces résistances s'appuiera sur deux supports :

- la « Charte nationale d'éducation et de formation » ;
- des entretiens menés auprès de quelques stagiaires.

#### **3.21 La Charte nationale d'éducation et de formation.**

Une lecture des « Principes fondamentaux » de cette Charte, même si cette lecture est faite par un sujet qui n'appartient pas à la même Culture et qui, par cette non appartenance, ne peut que rentrer dans une compréhension subjective et partielle, laisse apparaître des confrontations de termes qui ne peuvent plaire à celui qui veut s'y conformer que devant des contradictions difficilement surmontables :

- - Le premier article énonce que « Le système éducatif du Royaume du Maroc se fonde sur les principes et les valeurs de la foi islamique. Il vise à former un citoyen vertueux, modèle de rectitude, de modération et de tolérance, ouvert à la science et à la connaissance et doté de l'esprit d'initiative, de créativité et d'entreprise ».
- Le second énonce que « Le système éducatif du Royaume du Maroc respecte et révèle l'identité ancestrale de la Nation. Il en manifeste les valeurs sacrées et intangibles : la foi en Dieu, l'amour de la Patrie et l'attachement à la Monarchie Constitutionnelle [...]. L'éducation s'attache aussi à développer un esprit de dialogue ; elle apprend à

accepter la différence et conduit à la pratique démocratique dans le cadre de l'État de Droit."

Sans faire une fine explication de ces deux articles (explication que nous ne nous sentons pas, avec nos connaissances partielles pouvoir conduire), il apparaît ici que cette Charte préconise ici des attitudes quelque peu paradoxales : d'un côté se trouve une éducation qui vise à inscrire l'élève dans l'obéissance et la soumission à une autorité descendante, d'autre part il souligne le vœu d'un esprit ouvert à la science, à la créativité, au respect des différences, au dialogue....

L'observation dans les classes ordinaires du système scolaire marocain nous avait fait entrevoir ce système fortement hiérarchisé : éducation non inscrite dans un système laïque, programmes et progressions et manuels imposés par le Ministère ; les inspecteurs sont dans ce système les garants de la conformité, leur parole et leur place est légitimée et acceptée par les enseignants.

Il semble que, s'ils étaient prêts à accepter un changement pédagogique dans la prise en charge des enfants, ils n'étaient peut-être pas prêts à accepter que ce changement de pédagogie s'inscrive dans un changement de position éthique des enseignants

Or, tout travail sur un objet (le savoir, les procédures pédagogiques) entraîne un changement chez le sujet (ici les enseignants). La rencontre avec des procédures pédagogiques alternatives, la réflexion sur une approche de l'élève qui le rende apprenant, l'individualisation de l'enseignement basé sur les besoins du sujet, amène inévitablement l'enseignant à se questionner sur les finalités de l'instruction et de l'éducation, et le conduisent certainement à se poser aussi lui-même en tant que Sujet critique et moins soumis à une hiérarchie décideuse par un droit institué.

### **3.22 les entretiens**

L'étude de cinq entretiens menés auprès des enseignants tenant des classes intégrées permet de dire que cette interrogation, menée lors de la formation, n'est venue qu'en renforcement de questionnements, de regards critiques et de désaccords éthiques qui s'étaient construits dans une antériorité.

Ces postures pédagogiques, en rupture avec la pédagogie traditionnelle, sont particulièrement mises en évidence lorsque je questionne les enseignants sur les motivations qui les ont amenés à encadrer une classe pour enfants à besoins spécifiques :

Entretien n°1 :

- « Je veux changer le travail monotone que je fais depuis 1982, parce que, chez nous, il n'y a pas de réajustement des programmes ; un programme, c'est une recette pour tout le monde qui peut durer plus de 10 ans, donc on est obligé de s'appliquer avec un programme qui est imposé [...]. C'est la formation continue qui m'a fait évoluer; j'ai eu la chance en 86, d'être parmi les enseignants qui ont bénéficié d'une formation continue avec des formateurs étrangers... Je me suis trouvé en contact avec des livres et les nouveautés pédagogiques qui m'ont permis de réfléchir sur mes pratiques [...]. Je suis devenu enseignant spécialisé, pour pouvoir composer le programme moi-même et pour me libérer des contraintes imposées par l'institution, parce que, être enseignant au Maroc, c'est très contraignant, ça n'évolue pas... Il y a un décalage entre les objectifs fixés par la Chartre et la réalité ; faire en sorte de former un citoyen qui peut parler, qui ait une personnalité, qui peut dire non, mais dans la pratique je ne vois pas comment c'est réalisable. »

Entretien n°3 :

- « Les manuels sont imposés, le programme aussi. Quand un inspecteur vient dans les classes, il s'attend à voir une leçon précise, il faut respecter l'ordre du livre...ça ne me plaisait pas mais on ne pouvait rien y faire... Ce qui m'a poussée à demander une classe d'intégration, c'est le 'projet pédagogique individualisé', avant je ne savais pas ce que cela voulait dire. »

De plus, cette posture critique envers les méthodes, les programmes et les progressions imposés, posture porteuse de transgression, se diffuse lentement vers le système scolaire ordinaire, d'autant plus que ces enseignants sont devenus des « enseignants-ressources » :

Entretien n°4 :

- « Beaucoup de collègues me sollicitent pour venir dans ma classe parce qu'ils sentent bien qu'il y a quelque chose de nouveau et qu'ils veulent en profiter... La différenciation pédagogique pourrait être un outil positif pour leurs classes... Les classes d'intégration ont ouvert l'école, ça a donné naissance à un dialogue entre le cadre enseignant, le cadre institutionnel, les familles et les associations. »

Entretien n°2 :

- « Il y avait un stage dans notre école pour les élèves-maîtres ; j'ai reçu cinq élèves par jour pendant une semaine et à la fin de la semaine, ça diffuse, tous ils me disent que ces pratiques ne devraient

pas être réservées aux classes intégrées... Une Clis dans l'école, ça peut changer l'école. »

Entretien n° 3 :

- « La première chose que remarque un collègue quand il vient dans ma classe, c'est l'organisation spatiale, on a un coin pour que les enfants se reposent... Il se demande pourquoi un lavabo, un miroir... et là j'explique qu'il y a deux volets dans la prise en charge, le volet social et le volet scolaire... Est-ce que la Clis pourra changer la classe normale ? Certainement oui, mais il faudra du temps. »

Et c'est bien cette possibilité de diffusion vers la classe ordinaire, avec son accompagnement de transgressions, qui alerte les Inspecteurs qui, par facilité, nous rendent alors, nous formateurs, coupables.

Ces résistances étaient attendues, et malgré les difficultés relationnelles qu'elles ont pu introduire dans la gestion de la formation, elles peuvent être lues comme une évaluation positive de notre travail. Elles sont aussi révélatrice de toute l'ambiguïté de telles commandes et invitent les formateurs à prendre de la distance avec leurs savoirs-faire habités de convictions, convictions cependant nécessaires pour mettre en place et défendre leur action

La Division des Actions Compensatoires et de Soutien, malgré les résistances qui se sont exprimées sur différents terrains de l'action, aussi bien marocains que français, ne nous a cependant pas retiré son soutien, une nouvelle action de formation d'enseignants-ressources s'est déroulée cette année; la faille introduite dans le système scolaire transmissif peut alors être considérée comme un support aux transformations recherchées énoncées par la Charte nationale d'éducation et de formation.

### **En conclusion**

Il apparaît ici que les deux postures formateur-chercheur se sont ici enrichies l'une de l'autre :

- une telle action ne peut être montée que par une équipe de formateurs qui connaît et maîtrise les différents concepts qui servent d'appui à l'intégration scolaire d'enfants en situation de handicap. La posture de formation ne peut être habitée que de convictions (même si elles sont interrogées), le formateur, qui a reçu une commande, se doit d'accompagner l'autre, le formé, sur le chemin de l'altération, pris dans le sens étymologique de devenir autre. Jacques Ardoino a pu dire « il n'y a pas de formation sans une acceptation de l'altération » ; cette acceptation ne peut advenir que si le formé se sent suffisamment en sécurité pour accepter cette prise de risques ;

l'espace de formation est alors un contenant nécessaire. Ce contenant se devait ici d'être d'autant plus solide que cette acceptation de l'altération amenait le formé à établir une rupture avec les modes d'enseignement dominants dans le système scolaire marocain. C'est à partir de la reconnaissance de la validité de nos positions que ces enseignants marocains ont pu défendre leur nouvelle identité... Il ne suffit pas alors pour le formateur de transmettre des savoirs et savoirs-faire, encore faut-il que l'autre lui accorde « autorité », et là ce n'est plus le formateur qui, malgré ses convictions, décide.

- Mais une telle action, sans cesse mise en difficulté par l'interaction-confrontation de deux cultures, ne peut avoir quelque légitimité que dans la mesure où elle est interrogée sur son sens implicite, sur ses non-dits dans la commande, sur ses enjeux. C'est cette position d'interrogation, qui utilise ses démarches et ses outils à la recherche, qui permet d'interroger les convictions de l'action et de tenter de la rendre non modélisante. La posture de chercheur, faite de questionnement, de doute et d'humilité, vient alors tempérer l'engagement du formateur.

Ce double positionnement semble alors nécessaire pour avoir la possibilité de conduire, avec quelque chance de lucidité, ces actions multiculturelles inscrites inévitablement dans la complexité, la non-transparence, et les résistances qui s'installent entre les investissements et les implications des sujets formés ; les investissements énoncés nous auraient volontiers poussé à mettre en place une formation porteuse d'innovations rapides sur le terrain scolaire marocain, les implications, habitées par la culture marocaine et des années d'histoire, nous ont invité à la prudence et au respect de la temporalité, temps existentiel nécessaire pour que les évolutions d'un objet (ici le système scolaire) soit portées par une évolution des sujets.

---

<sup>i</sup> Note : comme ce fut le cas dans une recherche conduite autour de la "notion de qualité à l'école maternelle". Cette recherche, conduite avec des Instituteurs-Maîtres -Formateurs, cherchait à interroger les différentes conditions qui, émises par les différents partenaires de l'école maternelle française, définissaient une prise en charge de l'enfant de « qualité ». Cette recherche, par ses résultats, a interrogé la formation des Professeurs d'école stagiaires et elle a été poursuivie par la création de différents outils de formation. Ses résultats ont donné lieu à différentes publications : « Une école maternelle de qualité, regard des différents partenaires ; résultats de recherche » in Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle, CERSE , université de Caen, vol 35, n°3, 2002 et « Enseignant-Chercheur dans un IUFM, une identité à construire » in Questions de recherche en éducation, ouvrage collectif sous la direction de Jean Guglielmi, collection « Recherche et Innovations », l'Harmattan (à paraître).

<sup>ii</sup> Note : j'étais, depuis deux années, Maître de Conférences en Sciences de l'Education à l'IUFM et j'avais la responsabilité de coordonner la formation à « l'adaptation et intégration scolaire »

<sup>iii</sup> Note : cette Attachée culturelle avait été quelques années auparavant Inspectrice de l'Education nationale dans le département du Calvados.

<sup>iv</sup> Abdesselam El Ouazzani, Les chemins actuels de l'intégration globale des personnes handicapés au Maroc, Rabat, 2000.

<sup>v</sup> Note : ces premières classes ont été créées dans un cadre associatif ou dans le cadre du « Programme de Réadaptation à Base Communautaire »

<sup>vi</sup> Cet enseignement de masse est porté par « une volonté royale clairement affichée en faveur de l'alphabétisation et de la scolarisation. La décennie 2000-2009 a été décrétée



---

*celle de l'enseignement et de la formation* » ; ainsi de 1997 à 2000 le taux de scolarisation dans l'enseignement primaire est passé de 74% à 85%.

Pierre Vermeren, dans son livre Le Maroc en transition, nous dit que « l'analphabétisme est l'une des carences de la société marocaine, qui la place, sur ce plan, en queue des pays en développement [...] l'analphabétisme frappe encore près de la moitié de la population [...] le taux d'analphabétisation des ruraux était en 1998 de 74%, et celui des femmes de plus de quinze ans de 69% (contre 49% en Tunisie); il dépassait 82% pour les femmes rurales ».

<sup>vii</sup> Ce texte, novateur, qui était un projet en 1999, a été adopté en 2001.

<sup>viii</sup> Note : nous avons bien conscience, en tant que formateurs, qu'il est quelque peu illusoire de prétendre spécialiser des enseignants à la compréhension et à l'accompagnement pédagogique de l'élève en situation de handicap en un mois de formation... mais, par ailleurs une formation, serait-elle de deux années, est-elle un jour terminée ? Le modèle de formation dit « en cours d'exercice » qui est actuellement développé dans le système de formation à l' AIS français se rapproche, au niveau temporel, de ce système de formation marocain. Par ailleurs, il nous semblait peu satisfaisant de transmettre notre « bâton » de formateurs à des enseignants que nous avons formé à cette fonction d'enseignants-ressources en un mois, mais là aussi les bénéfices que pouvait entraîner une telle action de passage du témoin sur le pays lui-même, qui développait alors ses propres ressources de formation, nous apparurent comme un enjeu assez important pour accepter cette commande, quelques qu'aient été nos questionnements sur les limites de cette action. Notre intention ici n'était pas de nous installer dans une place de formateurs d'enseignants spécialisés pour le système scolaire marocain, mais bien de les aider à trouver leurs propres moyens de ressources de formation.

<sup>ix</sup> Une présentation détaillée de ces résultats a été faite dans une communication « La création de classes destinées à des enfants à besoins spécifiques : accompagnement d'une évolution ? » in colloque de l'AFEC, Caen, mai 2002. Les actes sont en cours de parution