

SÉGOLÈNE LE MOUILLOUR

# VERS UNE ÉCOLE MATERNELLE INCLUSIVE

PERSPECTIVES EUROPÉENNES  
POUR UNE ALLIANCE ÉDUCATIVE



LE BORD  
DE L'EAU

Collection « Critiques éducatives »  
dirigée par Nathanaël Wallenhorst

Nous avons parfois l'impression que la finalité du système éducatif est désormais de permettre à l'élève de devenir un véritable entrepreneur de lui-même, en « capitalisant son portefeuille de compétences » selon l'expression économique désormais consacrée aux enjeux éducatifs. La fonction de l'éducation est-elle de permettre aux individus de s'adapter au monde tel qu'il va ou d'accompagner sa transformation ?

Cette collection développe des propositions d'éducation politique, cherche à approfondir les citoyennetés éducatives et tente de traquer les logiques néolibérales à l'œuvre en éducation. Elle fait sienne ce double mouvement de la théorie critique de l'école de Francfort : identifier ce qui pose problème dans notre relation au monde et proposer des dépassements ayant pour finalité une transformation sociale et politique.

Daniel Curnier, *Vers une école éco-logique*, 2021.

Nathanaël Wallenhorst, Éric Mutabazi (dir.), *D'une citoyenneté empêchée à une éducation citoyenne*, 2021.

Éric Mutabazi, Nathanaël Wallenhorst (dir.), *Citoyennetés de seconde classe*, 2021.

Jean-Yves Robin, *Chefs d'établissement, Le burn-out n'est pas une fatalité!*, 2022.

Nicolas Hervé, *Penser le futur, Un enjeu d'éducation pour faire face à l'anthropocène*, 2022.

Renaud Hétier, Nathanaël Wallenhorst, *Penser l'éducation à l'époque de l'Anthropocène*, 2023.

Éric Mutabazi, *Communautés et apprentissage de la citoyenneté*, 2023.

Renaud Hétier, Catherine Nafti-Malherbe, Javier Espejo (dir.), *Enfance(s) et jeunesse(s) vulnérabilisée(s), Un nouveau défi éducatif?*, 2023.

## CHAPITRE III

# LE FONCTIONNEMENT DE L'ÉCOLE MATERNELLE EN POLOGNE : RÉALITÉ ET ENJEUX

Barbara Borowska, Ewa Domagała-Zyśk et Klaudia Martynowska

### INTRODUCTION

En Pologne, les écoles maternelles fonctionnent durant toute l'année scolaire, à l'exception des pauses imposées par la tutelle administrative à la demande du directeur et du conseil de l'école. À l'école maternelle, il y a des vacances d'hiver et d'été et l'année scolaire se termine le 31 août. Il existe certaines obligations formelles liées au fonctionnement général de l'école maternelle publique et non-publique comme indiqué ci-dessous.

Les obligations de l'école maternelle publique :

- Réaliser des programmes d'enseignement basés sur le tronc commun de l'éducation préscolaire.
- Assurer un enseignement gratuit pendant la durée déterminée par la tutelle administrative de l'établissement, qui ne peut pas être inférieure à 5 heures par jour;
- Admettre les enfants en respectant la règle de l'accessibilité universelle.
- Employer des enseignants faisant preuve des compétences spécifiées dans les textes de loi respectifs.

Les obligations de l'école maternelle non-publique :

- Réaliser des programmes d'enseignement basés sur le tronc commun de l'éducation préscolaire.
- Employer des enseignants faisant preuve des compétences requises pour les enseignants des écoles maternelles publiques.
- Le nombre de sections est défini par la tutelle administrative de l'établissement.

Les écoles maternelles peuvent avoir une ou plusieurs sections. Le nombre d'enfants dans une section ne peut pas dépasser 25. À la section sont admis des enfants de même âge, compte tenu de leurs besoins, intérêts ou de leur handicap. Le nombre d'enfants dans une section d'école maternelle intégrée ou dans une section intégrée d'une école ne peut pas être supérieur à 20, dont maximum 5 enfants ou apprenants handicapés.

L'âge est le critère de division le plus souvent utilisé. La plupart des écoles maternelles sont divisées en 4 sections (pour les enfants de 3, 4, 5 et 6 ans). Dans certaines écoles, d'autres critères sont autorisés et utilisés pour constituer les groupes : les critères relatifs aux besoins, aux intérêts et au potentiel des enfants ou, dans les écoles maternelles intégrées, ceux qui tiennent compte du degré et du type de handicap.

### L'ÉVALUATION DES BESOINS SPÉCIFIQUES DES ENFANTS

Les enfants âgés de 3 à 6 ans se développent en principe selon leur propre rythme, mais il est important de comparer leurs résultats et objectifs avec les profils de développement définis et les normes adéquates aux différents stades de la vie. Il convient de noter que même de petites difficultés de développement à des étapes précoces peuvent entraîner des problèmes éducatifs et développementaux majeurs plus tard dans la vie (par exemple un faible niveau de capacité psychomotrice à l'âge de 4 ans peut prédire la dyslexie/dysgraphie à l'âge de 9 ans ou plus).

En Pologne, les talents et besoins des enfants de maternelle sont régulièrement évalués (diagnostiqués) par les enseignants (conformément à l'Arrêté du MEN du 09.08.2017). Si une évaluation complexe (un diagnostic) est nécessaire, l'enfant est dirigé vers un cabinet de psychopédagogie. L'équipe de diagnostic comprend généralement un psychologue, un pédagogue, un orthophoniste et d'autres spécialistes en fonction des besoins de l'enfant.

En Pologne, il existe plusieurs instruments qui sont utilisés dans les procédures d'évaluation des enfants d'âge préscolaire. Il est possible de les diviser en deux catégories :

- a. Les instruments de dépistage pour les enseignants et les parents.
- b. Les instruments cliniques utilisés dans le diagnostic psychopédagogique dans les cabinets spécialisés ; ils sont accessibles aux psychologues et aux médecins des écoles maternelles.

## LES INSTRUMENTS DE DÉPISTAGE POUR LES ENSEIGNANTS ET LES PARENTS

La Courte échelle du développement de l'enfant (CEDE, 2018) permet une première évaluation du développement de l'enfant lors d'un entretien avec les parents ou sur la base d'une observation approfondie du fonctionnement de l'enfant à la crèche, ou à l'école maternelle ou primaire. Cet instrument s'appuie sur les normes de développement et prend la forme d'une liste de contrôle.

L'évaluation effectuée à l'aide de cet outil renseigne sur le développement normal de l'enfant ou sur la nécessité d'approfondir le diagnostic en identifiant les zones déficitaires. La CEDE évalue le développement de l'enfant dans les domaines relatifs à la motricité, à la cognition, aux émotions, à la parole. Le kit se compose de 14 feuilles de diagnostic destinées aux enfants âgés de 12, 18, 24, 30 mois et de 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12 ans.



Fig. 1. Feuille d'observation CEDE pour les enfants de 3 ans.

L'Échelle du développement émotionnel (EDE, 2016) des enfants âgés de 3 à 6 ans est un instrument psychologique standardisé pour évaluer le développement émotionnel des enfants âgés de 3, 6, 11 ans. Elle se compose de trois échelles diagnostiques : 1) Identifier les émotions, 2) Nommer les émotions, 3) Émotions dans les situations sociales. L'instrument a été standardisé sur un échantillon national d'enfants. Il se compose d'une série de photos sur lesquelles l'enfant doit indiquer ou nommer les émotions qui y sont représentées.



Fig. 2. Feuille d'évaluation EDE.

L'instrument peut être utilisé par les enseignants, éducateurs, orthophonistes ou psychologues qui travaillent avec des enfants d'âge préscolaire. C'est un kit de tests et d'outils permettant de diagnostiquer et d'estimer le niveau de développement du fonctionnement perceptif et moteur de l'enfant ainsi que d'enregistrer les informations et résultats obtenus. La construction de l'examen donne la possibilité d'évaluer le développement de l'enfant tout au long de son séjour à l'école maternelle et de suivre la dynamique de son évolution.

Le kit se compose de 5 parties.

La première partie comprend :

- des informations sur les caractéristiques du développement de l'enfant dans les 2<sup>e</sup>, 3<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> années de sa vie ;
- le formulaire d'entretien destiné à enregistrer les informations sur le développement précoce de l'enfant fournies par les parents et tuteurs ;
- la fiche d'observation du comportement de l'enfant à l'école maternelle ;
- la feuille d'enregistrement des résultats ;
- des informations sur l'interprétation des résultats ;
- un chapitre consacré aux symptômes des troubles émotionnels et leurs premières manifestations ainsi qu'à l'hyperactivité motrice de l'enfant d'âge scolaire ;
- un glossaire des termes et notions.

Les quatre autres parties sont conçues pour diagnostiquer l'enfant dans les années suivantes de sa vie. Chaque partie comprend les descriptions de tests visant quatre domaines du développement de l'enfant, à savoir :

- le développement moteur ;
- le développement de la parole ;
- le développement des opérations mentales ;

- le développement socio-émotionnel ;
- ainsi que les fiches pour enregistrer les résultats du diagnostic.

« Le Diagnostic de l'enfant d'âge préscolaire » (« Diagnoza dziecka w wieku przedszkolnym ») a été conçu conformément aux normes de développement approuvées par des psychologues, orthophonistes et pédagogues. Le guide s'appuie sur la longue expérience interdisciplinaire des auteures dans le travail avec des enfants présentant différents niveaux de développement, aussi bien avec des enfants au niveau de développement normal qu'avec ceux à besoins spécifiques.

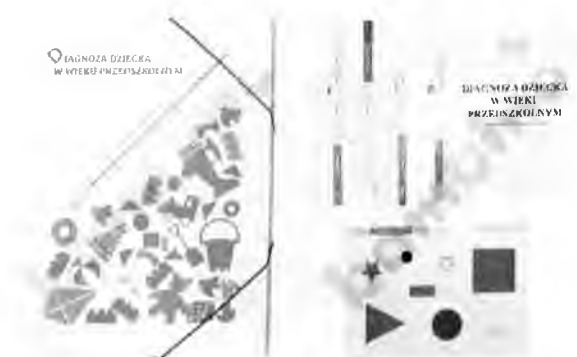


Fig. 3. Évaluation de l'enfant d'âge préscolaire – kit d'outils.

L'Échelle de pronostics éducatifs (EPE) est une échelle d'observation destinée aux enseignants de la section préparatoire (à l'âge de 6 ans) et de la première classe de l'école primaire (version pour les enfants de 7 ans).

Elle se compose de deux parties renseignées par l'enseignant :

- EPE-Enseignant (SPE-N) est remplie à partir de l'observation de l'enfant et concerne le développement cognitif au niveau du langage, de la perception, de la motricité et de l'attention. Dans la première classe, elle concerne aussi les compétences de lecture et d'écriture ;

- EPE-Parents (SPE-R) est complétée à partir de l'entretien avec les parents. Elle concerne le développement précoce de l'enfant et plus particulièrement le développement de la parole.

Toutes les parties de l'EPE se caractérisent par un haut niveau de fiabilité et de pertinence. Les normes nationales sont suivies pour les deux étapes éducatives (avec un intervalle de six mois) pour les enfants de la section préparatoire et de la première classe.

L'application : c'est un outil pour les enseignants :

- conçu afin d'évaluer le développement de la parole et le développement psychomoteur à partir de l'observation effectuée par l'enseignant ;
- permettant de détecter les déficits développementaux ;
- utile dans le diagnostic initial de la préparation à l'école ;
- de dépistage au service du diagnostic des risques de difficultés d'apprentissage spécifique, notamment de la dyslexie développementale ;
- opportun pour les enfants présentant des troubles présumés du développement du langage ;
- considéré comme une étape préliminaire du diagnostic pédagogique ou de celui de la parole.



Fig. 4. Échelle des pronostics éducatifs.

L'Échelle du risque de dyslexie pour les enfants entrant à l'école (pl. SRD-6) est une méthode d'évaluation initiale du risque de développement des difficultés spécifiques de lecture et d'écriture au début de l'apprentissage scolaire. Son avantage réside dans sa forme, celle-ci permettant d'évaluer et de traiter les résultats très rapidement, jusqu'à 10 minutes.

À l'aide de cet instrument, il est possible d'évaluer des fonctions telles que la motricité fine, la motricité globale, les fonctions visuelles, les fonctions langagières, la perception et l'expression, l'attention. Cet outil se présente sous la forme d'un questionnaire.



Fig. 5. Échelle du risque de dyslexie pour les enfants entrant à l'école.

La Batterie est conçue pour le diagnostic psychopédagogique préliminaire de dépistage relatif au développement psychomoteur des enfants de 5 et 6 ans, entre autres dans la préparation à l'école. L'outil peut être utilisé par les psychologues, enseignants et thérapeutes des écoles maternelles et primaires. Il se compose de tests diagnostiques, de tests de fonctions visuo-spatiales, de fonctions auditivo-linguistiques, d'orientation spatiale, de motricité fine, de motricité globale, de développement des capacités d'auto-service, de capacité à contrôler ses émotions, de développement social, de développement cognitif.

**B5/6S**

Bateria skrócona



Fig. 6. Batterie 5/6 S.

*Adaptive behavior assessment system third edition (ABAS-3)* fournit une image complète des capacités d'adaptation tout au long de la vie. Il s'avère particulièrement utile pour évaluer les personnes présentant des retards de développement, des troubles du spectre autistique, des déficiences intellectuelles, des difficultés d'apprentissage, des troubles neuropsychologiques ou des déficiences sensorielles ou physiques.

Les formulaires :

L'échelle de l'évaluation est en principe renseignée par un parent, tuteur et/ou enseignant. Les adultes ont la possibilité de s'auto-évaluer. Formulaire d'un parent/tuteur principal (0-5 ans), Formulaire d'un enseignant/surveillant de jour (2-5 ans), Formulaire d'un parent (5-21 ans), Formulaire d'un enseignant (5-21 ans), Formulaire d'un adulte (16-89 ans).

Résultats/Interprétation : pour les 11 domaines de compétences évaluées, les scores selon l'échelle mis en rapport avec la norme. Pour les 3 domaines d'adaptation et le *General adaptive composite (GAC)*, les scores normalisés mis en rapport avec les normes, les intervalles de confiance pour les scores standardisés et rangs de percentile. De plus, tous les scores peuvent être divisés en catégories descriptives.



Fig. 7. ABAS-3, version polonaise.

## INTERVENTION PRÉCOCE

En Pologne, tout enfant – depuis sa naissance jusqu'à l'âge de 7 ans – a le droit de bénéficier d'une aide dans le cadre du Soutien précoce au développement, instauré en 2013 (l'Arrêté du ministre de l'Éducation nationale du 11 octobre 2013 sur le soutien précoce au développement des enfants, JO 2013 L. 1254). La nécessité du système en question est soulignée dans les recommandations de l'Agence européenne pour les besoins spéciaux et l'éducation inclusive (2019) :

### Recommandation 6 :

La politique devrait mettre en place des mécanismes de financement qui soutiennent le développement d'une intervention précoce et de prévention plutôt que s'appuyer sur des stratégies et méthodes de compensation dans les écoles ordinaires, ce qui reflète :

- l'introduction d'un modèle de financement qui garantit à tous les apprenants en ayant besoin la possibilité de bénéficier d'un soutien pédagogique de haut niveau. Ce modèle devrait permettre l'abandon des procédures formelles d'analyse des besoins qui reposent sur l'étiquetage des apprenants comme moyen principal d'accès au soutien. Il devrait assurer un financement et des ressources adéquats afin de soutenir toutes les personnes au cours d'apprentissage en les aidant à surmonter les obstacles dans l'éducation et la participation ;
- l'attribution des moyens financiers qui peuvent être utilisés de manière flexible par les directeurs d'école afin de mettre en place des stratégies visant à prévenir des problèmes et permettre aux enseignants d'intervenir dès que les problèmes sont définis et identifiés ;
- l'identification des mécanismes de financement à destination des apprenants ayant des besoins de soutien plus complexes et à long terme.

LE SOUTIEN AU DÉVELOPPEMENT POSITIF DE L'ENFANT  
PAR DES INTERVENTIONS D'APPRENTISSAGE SOCIO-ÉMOTIONNEL  
À L'ÉCOLE MATERNELLE

Le développement socio-émotionnel de l'enfant dans les premières années de sa vie est décisif pour son habilité ultérieure à avoir des relations avec les autres et à gérer ses états émotionnels aussi bien que sa capacité à apprendre et à réaliser son potentiel intellectuel (Appelt, 2015a, 2015b; Czub, 2015), y compris les savoirs lire, écrire et compter.

En Pologne, il existe des programmes dont le but est de soutenir – au niveau social et émotionnel – l'apprentissage des enfants âgés de 3-6 ans.



Fig. 8. L'Académie de l'enfant intelligent. EQ. Intelligence émotionnelle des enfants de 3 et 4 ans. De nouveaux jeux.

Cet ensemble de jeux fait partie d'une série de programmes de développement qui sont proposés aux enseignants de maternelle et aux parents, et qui contiennent des descriptions détaillées de tâches et de jeux créatifs stimulant l'estime de soi, les compétences sociales, la dépendance aux autres, l'empathie et la résistance.



Fig. 9. Les Amis de Zippy.

Les Amis de Zippy est un programme international réalisé dans le monde entier par la fondation Partnership for Children. Il a été élaboré afin de faciliter aux enfants l'acquisition des capacités nécessaires pour faire face à des situations difficiles et pour savoir adopter des comportements à risque. Les Amis de Zippy est un programme d'enseignement scolaire sur les émotions sociales destiné aux enfants de 5-7 ans.

Les cours sont assurés par un enseignant-tuteur dans les écoles maternelles et primaires et ils utilisent des scénarios détaillés. Tout au long de l'année scolaire, l'enseignant effectue 24 rencontres avec les enfants (en principe une leçon par semaine). Le programme comporte 6 parties thématiques (4 séances dans chaque partie) :

- les émotions;
- la communication;
- l'amitié;
- la résolution des conflits;
- vivre le changement et la perte;
- les stratégies de résolution des problèmes.

Chaque partie s'appuie sur l'histoire d'un groupe d'amis qui vit différentes aventures pouvant arriver à n'importe quel enfant. À partir de ces situations qui servent d'exemple, l'enseignant discute avec les enfants et analyse divers comportements, réactions et conséquences. Au cours de ces rencontres, les enfants font des exercices, dessinent, jouent des rôles et envisagent diverses façons de surmonter les difficultés auxquelles ils sont confrontés.

Les Amis de Zippy ont fait l'objet d'une évaluation approfondie dans le cadre de nombreuses recherches qui ont révélé que les conséquences des problèmes auxquels se heurtent les enfants sont liées à leur habilité à réagir et, surtout, que Les Amis de Zippy peuvent améliorer ces capacités (Clarke, Bunting, Barry, 2014). De plus, le programme comporte le supplément (*inclusion supplement*) qui se prête au travail avec les enfants à besoins spécifiques.



Fig. 10. Les Gardiens du Sourire.

Le programme « Les Gardiens du Sourire » partie I est un programme de prévention et d'éducation destiné aux enfants à partir de 5 ans. Il s'agit d'une série de cours psycho-éducatifs basés sur 32 scénarios. Le programme en question (en serbe *Smile Keepers*) a été élaboré par Nada Ignjatović-Savić, professeure de psychologie à l'université de Belgrade en Serbie, suite à des expériences de guerre traumatisantes en ex-Yougoslavie. Il a été adapté au contexte polonais par le Centre méthodique d'aide psychopédagogique (un établissement national de formation continue des enseignants créé et géré par le ministre de l'Éducation nationale dans la période 1977-2009).

L'objectif du programme « Les Gardiens du Sourire » vise à développer chez les enfants l'auto-conscience, les compétences vitales et socio-émotionnelles, y compris le savoir-faire face aux émotions désagréables, mais aussi à renforcer la confiance en soi et envers les autres. Le programme s'appuie sur le fondement théorique qui combine l'approche interactive et constructiviste de Vygotsky avec le modèle de communication non-violente (*nonviolent communication*) de Marshall B. Rosenberg.

Grâce à des cours assurés dans une ambiance ludique, les enfants ont la possibilité :

- de prendre conscience de leur caractère unique, des différences et des ressemblances entre eux ;
- d'enrichir leur expérience et leur capacité de réaction face aux problèmes ;
- d'élaborer des stratégies optimales nécessaires pour surmonter des états mentaux désagréables ;
- de développer l'art de l'expression de soi et de la communication avec les autres ;
- de renforcer la confiance en soi et envers les autres.

### **Des enfants plus forts – moins de violence**

Le projet *Stronger children collection of activities for younger children in kindergartens, pre-schools and primary schools* est le fruit d'une coopération européenne appuyée par la Commission européenne dans le cadre du programme Erasmus+ dans les années 2014-2016. Il est réalisé par six organisations : d'Allemagne, de République tchèque, de Pologne (Académie sociale des sciences), d'Espagne, du Danemark et du Royaume-Uni, dans le cadre d'un partenariat international.

Le volet « Intelligence émotionnelle » comprend des activités pour les enfants dont le but est d'augmenter la conscience en termes d'émotions et de besoins des autres, mais aussi la conscience de ses propres sentiments et réactions émotionnelles.

Les objectifs généraux du volet « Intelligence émotionnelle » (IE) visent à :

- développer la capacité à identifier et nommer les réactions émotionnelles ;

- reconnaître ses propres émotions ;
- identifier les émotions des autres ;
- développer les aptitudes à ressentir et exprimer de l'empathie ;
- développer la capacité à associer une situation à des sentiments et à des émotions.

Le volet IE comprend des propositions de cours pour les enfants âgés de 4-5 ans : « Ma chaussure en or », « Jeu du partage », « Règles du lapin », « On dessine ensemble », « Bon comportement ».

Un exemple de scénario : les enfants sont assis en cercle et reçoivent des feuilles et des crayons. L'enseignant décrit différentes situations et les enfants dessinent ce qu'ils ressentent dans ces situations. Ensuite, l'enseignant explique différentes situations, par exemple « j'ai un nouveau jouet », « demain je vais chez le dentiste », « mon frère/ma sœur m'embête quand je joue », « je suis seul(e) dans une pièce obscure », « je vais au cinéma avec mes parents », « mon jouet préféré est cassé ». Après avoir dessiné leurs émotions, les enfants montrent les dessins et peuvent expliciter les émotions dessinées à l'aide des mots (avec les jeunes enfants, l'objectif est d'apprendre les mots qui conviennent).

## PRÉSENTATION DU PROJET ET MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Les actions de projets menées dans le cadre du partenariat stratégique impliqué dans le projet MOEC ont pour objectif d'évaluer les besoins de formation des enseignants d'une école maternelle de l'institution partenaire. Compte tenu de la petite taille de l'échantillon (10 enseignants), nous avons utilisé une méthode de recherche mixte afin d'évaluer en profondeur les besoins évoqués par les participants. La première partie a consisté à organiser des groupes focalisés (étape qualitative) alors que la deuxième a visé la réalisation d'une enquête électronique (étape quantitative).

La méthodologie des focus groupes constitue l'un des nombreux instruments que peuvent utiliser les évaluateurs afin de produire des informations importantes pour le développement des programmes. C'est pourquoi les groupes focalisés sont considérés comme un outil naturaliste (Krueger, Casey, 2000). Le chercheur écoute non seulement le contenu de la discussion du focus groupe, mais s'intéresse aussi aux émotions, à l'ironie, aux contradictions et aux tensions. Outre la connaissance et la confirmation des faits (comme dans la méthode des questionnaires), il a aussi la possibilité de découvrir les significations qui se cachent derrière ces derniers. L'objectif est de remplir la salle d'au minimum 10-12 participants qui se

ressemblent (Krueger, Casey, 2000). L'accent mis sur la langue est la raison pour laquelle la méthodologie des focus groupes est qualifiée de qualitative (Creswell, 1998). Le rapport élaboré à partir des groupes focalisés contient des modèles formés par des mots, appelés thèmes ou perspectives, liés aux besoins de formation.

Les groupes focalisés ont été guidés par des questions ouvertes concernant les difficultés auxquelles se heurtent les enseignants dans leur travail quotidien avec les enfants. Les sujets généraux abordent le développement social, émotionnel et langagier des enfants.

L'examen a été mené sur un échantillon de 10 enseignants d'une école maternelle de l'institution partenaire. Les participants ont librement répondu à 30 questions relatives à leurs expériences professionnelles du domaine d'intégration et d'identification précoce des difficultés à l'étape de l'éducation préscolaire. Les questions ont également porté sur les besoins des enseignants vis-à-vis de l'instrument de formation et d'observation.

## **Description des participants**

Les participants à la recherche étaient des femmes (100 %) entre 30 et 60 ans. Une personne a déclaré un âge inférieur à 30 ans, 3 personnes avaient de 31 à 40 ans, 3 personnes de 41 à 50 ans et 3 personnes de 51 à 60 ans. En ce qui concerne les fonctions occupées à l'école maternelle, 9 personnes étaient des enseignants et 1 personne un enseignant complémentaire. Le diagramme ci-dessous présente le niveau de qualification pédagogique des participants.

19. Study qualification

10 odpowiedzi

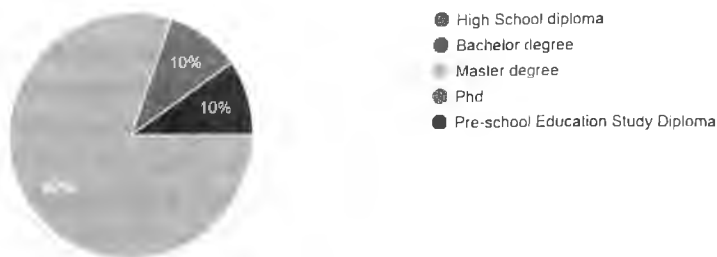


Fig. 11. Niveau de qualification pédagogique des participants.

En ce qui concerne les qualifications avancées, 5 participants avaient un diplôme de glottodidactique et de glottothérapie du travail avec l'enfant, 1 personne l'Entraînement aux Compétences Sociales (pl. TUS) pour l'enfant avec le spectre

autistique, 1 personne a effectué une formation consacrée aux méthodes de travail avec l'enfant atteint du syndrome d'Asperger et d'autisme.

La plupart des participants (soit 60 % – 6 participants) ont travaillé à l'école maternelle de 6 à 15 ans, alors que 20 % (soit 2 personnes) étaient enseignants depuis plus de 36 ans. 1 enseignant avait moins de 5 ans d'expérience professionnelle dans l'éducation préscolaire, 1 enseignant était un enseignant spécialisé avec plus de 36 ans d'expérience.

Quant à l'expérience du travail avec les enfants ayant un handicap ou des difficultés d'apprentissage, elle allait de 5 à 25 ans. La moitié des participants a situé son expérience professionnelle dans l'intervalle 6-15 ans. Le diagramme ci-dessous révèle les types de handicap auxquels les enseignants ont été confrontés lors du travail avec les apprenants à besoins spécifiques.

24. Which kind of students with disability / difficulties have you supported?

10 odpowiedzi

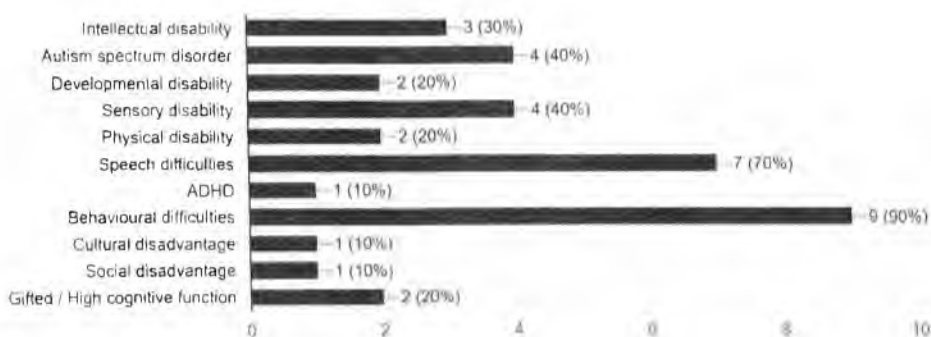


Fig. 12. Types de handicap des apprenants.

Les besoins spécifiques les plus fréquents que les enseignants ont pu rencontrer dans leur travail concernent les difficultés de comportement censées résulter de troubles affectifs. Les difficultés sociales ou culturelles ainsi que le TDAH ont été les moins fréquentes. Ce résultat montre que la question de la diversité/mixité des cultures n'est pas présente en Pologne par rapport à d'autres pays européens.

### Les résultats de la recherche

Les enseignants travaillaient en principe dans une classe de 25 enfants âgés de 3 à 6 ans. 50 % des participants ont déclaré une absence d'enfants à besoins spécifiques dans leur classe alors que 6 enseignants ont indiqué qu'ils avaient au moins un apprenant avec un tel diagnostic. La plupart des enseignants ont répondu qu'ils

n'ont pas besoin de l'aide d'un enseignant complémentaire et, si le besoin se présente, ce dernier travaille entre 1 et 20 heures par semaine.

En ce qui concerne la conceptualisation de la notion d'« inclusion » dans le contexte des enfants à besoins spécifiques, les participants recourent le plus souvent à trois blocs conceptuels, à savoir :

- intégration, communication, coopération ;
- acceptation, tolérance, égalité ;
- relation, compréhension, connexion.

Ces associations ont été examinées lors d'entretiens ouverts et des groupes de discussion. Les enseignants ont remarqué que les cours en groupe stimulent la création de liens entre enfants à besoins spécifiques, ce qui contribue au sentiment d'unité. Pour ce qui est du travail quotidien, les enseignants ont repéré que l'inclusion à la vie scolaire nécessite de la patience, du soutien et de la coopération. Ils ont particulièrement insisté sur l'importance des méthodes basées sur un soutien actif.

En Pologne, la détection précoce des difficultés chez les enfants est effectuée à l'âge de 3 ans alors que 30 % des participants ont déclaré qu'il faudrait l'effectuer dès la naissance. De plus, les enseignants ont associé la détection précoce à des activités telles que l'observation, l'analyse, le suivi. Qui plus est, les enseignants ont souligné le besoin de contact individuel avec les parents afin que le dépistage précoce soit un processus complexe, impliquant toutes les parties engagées. Selon les participants, le repérage précoce des difficultés chez les enfants joue sur trois fonctions majeures :

- a) il vise à fournir aux parents un feed-back pertinent et constructif sur le fonctionnement de leur enfant ;
- b) il améliore le comportement de l'enfant dans un groupe de pairs ;
- c) il sert de point de départ pour obtenir un soutien spécialisé, une aide, une thérapie.

Les participants ont été interrogés sur l'instrument d'observation le plus efficace qu'ils utilisent dans leur travail quotidien avec les enfants. Le diagramme suivant fait savoir que l'observation informelle et l'évaluation sur une liste de contrôle s'avèrent les plus utiles. À l'inverse, l'observation structurée a été évaluée comme la moins efficiente.

15. Which is your ideal tool?

10 odpowiedzi

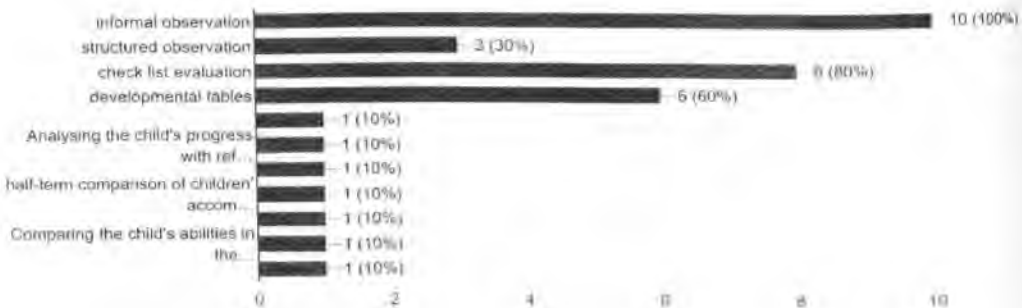


Fig. 13. Les instruments d'observation préférés.

Parmi les arguments en faveur de l'efficacité des instruments d'observation, les participants ont mentionné que la détection précoce permet d'identifier les points forts et faibles de l'enfant et d'évaluer le niveau de développement par rapport aux aspects physiques, sociaux et émotionnels. Ils ont aussi remarqué que les instruments d'observation offrent la possibilité de « neutraliser les handicaps existants et les effets secondaires des troubles de l'enfant, ce qui améliore le fonctionnement de celui-ci dans le groupe de pairs ».

Étant donné les aspects susmentionnés relatifs à l'inclusion et au dépistage précoce, les participants expriment le besoin de développer leurs compétences dans les domaines suivants :

- le diagnostic des difficultés d'éducation de l'enfant ;
- les comportements difficiles dans le groupe de pairs ;
- les formations en orthophonie ;
- la construction de l'intégrité émotionnelle de l'enfant, notamment en stimulant son développement social et émotionnel ;
- le diagnostic de l'enfant gaucher ;
- les méthodes de travail avec l'enfant à besoins spécifiques ;
- la langue anglaise en tant qu'outil de communication avec les enfants souffrant de troubles.

## **Discussion des résultats**

À la lumière des résultats de la recherche, il est possible d'admettre que les enseignants ont exprimé le besoin d'un instrument d'observation moins formel qu'une large gamme d'outils de dépistage déjà utilisés pour le développement de l'enfant. L'inspection des moyens d'évaluation et de diagnostic existants prouve que les enseignants de maternelle peuvent se servir d'outils standardisés et validés qui portent sur la norme stable d'un comportement donné.

Les participants ont pourtant précisément exprimé qu'ils voudraient davantage recourir à leur propre jugement du comportement de l'enfant basé sur l'observation. Cette forme d'outil pour l'examen de dépistage tient compte d'un aspect très important du processus d'évaluation global, à savoir une réflexion personnelle de l'enseignant qui a un contact direct avec l'enfant et peut observer celui-ci sur une plus longue période. Selon les participants, il serait utile qu'un tel instrument ait la structure d'une liste de contrôle comprenant des indicateurs de comportement concis et clairs dans chaque domaine du développement de l'enfant (social, émotionnel, langagier, moteur). Les besoins spécifiques les plus courants auxquels les enseignants étaient confrontés concernent des difficultés de comportement qui peuvent résulter de troubles affectifs. Un tel instrument d'observation pourrait également soutenir/faciliter la communication avec les parents, ce qui constitue un aspect crucial dans l'évaluation globale du développement de l'enfant.

Un autre résultat clé concerne le fait que le diagnostic formel du développement de l'enfant est effectué à partir de l'âge de 3 ans (conformément aux textes de loi en vigueur). Les enseignants des écoles maternelles indiquent que leur travail serait plus fructueux en ce qui concerne la stimulation du développement des enfants s'ils pouvaient évaluer ces derniers dès la naissance. Cela permettrait aussi de détecter de manière efficace les difficultés d'éducation des enfants.

Étant donné la forme que prennent les besoins spécifiques, les participants ont signalé la nécessité de renforcer leurs compétences au moyen de formations spécialisées consacrées à la construction de l'intégrité émotionnelle de l'enfant, y compris la stimulation du développement social et émotionnel de celui-ci. Compte tenu d'une multitude d'instruments de dépistage spécialisés, il est possible de supposer que les enseignants ont besoin d'une approche holistique et d'outils intégrés pour le développement de l'enfant. Afin de satisfaire ce besoin, il serait profitable d'avoir une vue d'ensemble de la part des experts en développement social, émotionnel, cognitif et dans celui de la parole. À cet égard, les enseignants se sont portés volontaires pour participer à des formations en orthophonie et en anglais, en tant qu'outils de communication avec les enfants souffrant de troubles.

## CONCLUSION

En Pologne, la diversité culturelle ne constitue pas le problème principal auquel sont confrontés les établissements éducatifs. Les participants de notre recherche n'ont signalé aucun problème lié à une classe diversifiée au niveau culturel. L'hétérogénéité en classe concerne avant tout les besoins spécifiques d'éducation ou bien la gestion des comportements difficiles/exigeants des enfants dans le groupe de pairs. Il est ainsi possible de conclure que toutes les interventions devraient s'appuyer sur des actions interactives/dynamiques, en privilégiant les notions de changement, de tolérance, de communication et de compréhension profonde. L'instrument d'observation devrait aussi évaluer (de la manière la plus informelle possible) les compétences d'adaptation/d'élasticité et de coopération entre enfants.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- APPELT K. (2015a) : « Kontekstowe uwarunkowania jakości społecznego środowiska rozwoju małych dzieci w Polsce », *Polskie Forum Psychologiczne*, n° 3 (20), p. 358-379.
- APPELT K. (2015b) : « Wiek i płeć dziecka a społeczne środowisko rozwoju małych dzieci w Polsce », *Psychologia Rozwojowa*, n° 3 (20), p. 37-51.
- BOGDANOWICZ M.; KALKA D. (2011) : *Ryzyko Dysleksji, dysortografii i dysgrafii. Skala Ryzyka Dysleksji wraz z normami dla klas 1 i 2*, Gdańsk : Harmonia.
- BOGDANOWICZ M.; SAJEWICZ-RADTKE U.; RADTKE M.; KALKA D. (2015) : « Bateria metod diagnozy rozwoju psychomotorycznego dzieci pięcio- i sześciolletnich », *Rewizja 2015. Bateria-5/6R*. Gdańsk : Pracownia Testów Psychologicznych i Pedagogicznych.
- CHRZAN-DETKOS M. (2018) : *Krótką Skala Rozwoju Dziecka*, Gdańsk : Pracownia Testów Psychologicznych i Pedagogicznych.
- CLARKE A.-M.; BUNTING B.; BARRY M. (2014) : « Evaluating the implementation of a school-based emotional well-being programme: a cluster randomized controlled trial of Zippy's Friends for children in disadvantaged primary schools », *Health education research*, n° 29 (5), p. 786-798.
- CRESWELL J.-W.; MILLER D.-L. (2000) : « Determining validity in qualitative inquiry », *Theory into practice*, p. 39 (3), p. 124-130.
- CZUB, M. (2015) : *Diagnoza funkcjonowania społeczno-emocjonalnego dziecka w wieku od 1,5 do 5,5 lat*, Warszawa : Wydawnictwo Instytut Badań Edukacyjnych.
- KRASOWICZ-KUPIS G.; BOGDANOWICZ K.; WIEJAK K. (2015) : *Skala Prognoz Edukacyjnych*, Warszawa : IBE. URI : [<http://produkty.ibe.edu.pl/pracowniatestow/index.php?d=narzedzia&cid=6>].
- KRUEGER R.-A.; CASEY M.-A. (2000) : *Focus groups: A practical guide for applied research*, Sage Publications Inc, Thousand Oaks.
- OTREBSKI W.; DOMAGAŁA-ZYŚK E.; SUDOL A. (2019) : *ABAS-3 System Oceny Zachowań Adaptacyjnych*, Podręcznik polski. Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, p. 191.
- SAJEWICZ-RADTKE U.; RADTKE B.-M. (2016) : *Skala Rozwoju Emocjonalnego dla dzieci w wieku 3-6 lat*, Gdańsk : Pracownia Testów Psychologicznych i Pedagogicznych.
- WALKOWIAK M.; WRZESIAK A.; SZWUGIER D. (2011) : *Diagnoza Dziecka w wieku przedszkolnym*, Płock : Wydawnictwo Naukowe Novum.

## RÉFÉRENCES DES OUTILS D'ÉVALUATION MENTIONNÉS

Courte échelle du développement de l'enfant (KSRD, Krótka Skala Rozwoju Dziecka, M. Chrzan-Dętkoś 2018).

- La Batterie de méthodes pour le diagnostic du développement psychomoteur des enfants de 5 et 6 ans (Bateria metod diagnozy rozwoju psychomotorycznego dzieci pięcio- i sześciolletnich. Rewizja 2015. Bateria-5/6RM. Bogdanowicz, D. Kalka, U. Sajewicz-Kalka, B.M. Radtke 2011).
- L'Échelle de pronostics éducatifs – (SPE, Skala Prognoz Edukacyjnych 2015, Grażyna Krasowicz-Kupis, Katarzyna Bogdanowicz, Katarzyna Wicjak).
- L'Échelle du développement émotionnel des enfants âgés de 3-6 ans (SRE, Skala Rozwoju Emocjonalnego dla dzieci w wieku 3-6 lat, U. Sajewicz-Radtke, B.M. Radtke 2016).
- L'Échelle du risque de dyslexie pour les enfants entrant à l'école (SRD, Skala Rzyzyka Dysleksji, M. Bogdanowicz, D. Kalka 2016).
- L'Évaluation de l'enfant d'âge préscolaire (DDWI; Diagnoza Dziecka w wieku przedszkolnym, M. Walkowiak, A. Wrzesiak, D. Szwegier 2011).
- Système d'évaluation du comportement ABAS-3 version polonaise, le Système d'évaluation du comportement adaptatif 3<sup>e</sup> édition (ABAS-3, P. Harrison, T. Oakland. Adaptation polonaise : W. Otrębski, E. Domagała-Zysk, A. Sudoł 2020).