

LA PORTE OUVERTE

Un texte
d'Amandine
Dhée

RÉCIT DE LA RÉSIDENCE ARTISTIQUE
DE L'AUTRICE AMANDINE DHÉE AUPRÈS
DE L'ÉQUIPE RECHERCHE DU PIA3 100%IDT
DE L'INSPE LILLE HDF

En partenariat avec
la Générale d'Imaginaire

Université de Lille



Enseigner, c'est
expérimenter.
L'éducation
inclusive fera
appel à votre
imagination, votre
créativité, n'est-ce
pas une nouvelle
merveilleuse?
Vous êtes des
expérimentateurs
et des
expérimentatrices!





SOMMAIRE

Ouverture	07
La Porte Ouverte	13
Démarche de création artistique et de sensibilisation	35
Cadre de la résidence	37
Timeline	43
Retour d'expérience des artistes	44
Démarche de Recherche	51
Contextualisation en éducation inclusive	53
Références en éducation inclusive	57
Retour d'expérience de l'équipe de recherche	66
Témoignages	71
Remerciements	73

LA PORTE OUVERTE

Ouverture



MOT D'INTRODUCTION

C'est avec beaucoup de joie et une pointe fierté que je vois aboutir ce projet de création de spectacle sur la question de l'éducation inclusive. L'éducation inclusive a pour finalité de favoriser l'apprentissage de tous les élèves dans une visée d'équité et de sentiment d'appartenance à la communauté éducative en veillant à l'accessibilité des savoirs et des compétences du socle (scolaires, sociales et méthodologiques). Elle renvoie donc à une vision humaniste dans laquelle chacun a sa place.

Ce projet et son aboutissement sont importants pour moi à plusieurs titres. Ce spectacle constitue une modalité innovante de transmission des savoirs scientifiques. L'art a ce pouvoir unique de nous faire réfléchir, de nous émouvoir et de nous unir. À travers ce projet, nous avons voulu créer un espace où chacun peut se reconnaître, où les différences sont valorisées et où on impulse une réflexion sur l'éducation inclusive et ses leviers. En tant que directrice adjointe en charge de la recherche et du développement de l'INSPÉ de l'académie Hauts-de-France, j'ai eu la chance, avec l'équipe du service R & D, d'œuvrer à faire connaître la recherche autour de l'éducation, à créer du lien entre cette recherche et les différents acteurs de l'éducation, et ainsi à participer à sa valorisation au sein de l'ensemble de la société. L'éducation est en effet un objet commun, dont nous avons toutes et tous une expérience, faisant des recherches qui la concernent un sujet d'intérêt sociétal. Assurément, cette forme de spectacle vivant est une modalité très spéciale. Ce projet est aussi important pour moi car il met en scène les résultats scientifiques du projet PIA3 100 % IDT, projet que je pilote pour l'Université de Lille. Ce projet est avant tout un projet collectif qui associe des collègues de disciplines, de statuts et d'universités différents. Dans sa globalité, il vise à définir et à améliorer l'éducation inclusive. Dans le projet PIA3, nous nous sommes assignés trois grands objectifs :

- Définir et améliorer l'éducation inclusive (en favorisant le développement des recherches sur l'éducation inclusive en France, en identifiant des indicateurs de la qualité de l'EI, en créant des outils de mesure de ces indicateurs et en identifiant les indicateurs les plus pertinents selon les contextes)
- Favoriser le développement des ressources de qualité pour l'éducation inclusive (en identifiant les conditions nécessaires pour la création/usage de ressources, en

créant des ressources répondant à ces conditions et en évaluant l'efficacité des ressources en contexte

- Favoriser la circulation et l'usage des ressources (en identifiant les conditions nécessaires à l'implantation et en évaluant les effets des usages autonomes des ressources)

Ce spectacle répond pleinement à ces trois objectifs.

J'ai été particulièrement émue lors de la première représentation de ce spectacle. Cette émotion tient très probablement à son objet. L'éducation inclusive est en effet bien plus qu'un concept ou un objet de recherche scientifique ; c'est une vision, une aspiration à un monde où chaque individu, quelles que soient ses différences, a la possibilité de s'épanouir et de réussir. En soutenant ce projet, l'INSPÉ Lille HdF a voulu non seulement promouvoir cette vision, mais aussi la rendre tangible à travers l'art, un langage universel qui transcende les barrières et touche les cœurs. Je vous invite donc à découvrir ce spectacle, à vous laisser porter par ses messages et à partager avec nous cette belle aventure humaine et artistique. Ensemble, continuons à œuvrer pour une éducation inclusive, où chaque talent trouve sa place et où chaque voix peut s'exprimer.

Caroline Desombre

**Directrice adjointe en charge de la Recherche
et du Développement de l'INSPÉ
académie de Lille - Hauts-de-France**

NOTE D'INTENTION

Ce travail a représenté un défi inédit pour moi : traduire les résultats de travaux de recherche en psychologie, dans le but de sensibiliser à l'éducation inclusive. L'ambition était de créer une forme sensible, qui, peut-être, pourrait faire évoluer les comportements ou au moins, susciter le débat.

Mon écriture s'est aussi nourrie d'entretiens que j'ai menés avec plusieurs professionnel·les du secteur éducatif, car, au-delà des documents, j'avais besoin de parcours incarnés.

Pour cette conférence spectacle, j'ai cherché à éviter toute posture moraliste, en surplomb, qui éloignerait les spectateurs et spectatrices. J'ai plutôt cherché la complicité avec le public, le rire partagé face à nos limites. J'ai voulu aussi rappeler à quel point les enseignants et enseignantes jouent un rôle fondamental pour les enfants : les aider à accomplir leur vie, comme l'a dit l'un des élèves d'une classe SEGPA que j'ai interviewé.

Enfin, je me suis appuyée sur mes propres ressentis : ceux de l'enfant que j'étais, ceux de la mère que je suis, pour nourrir cette écriture.

Pour le travail scénique, j'ai voulu travailler avec Louise Combeau, contorsionniste, avec le désir de lier intimement le texte et le corps, soutenue par le regard extérieur de Lola Naymark.

Expérience inédite pour moi, joyeuse prise de risque, qui m'autorisait à m'adresser aux futur·es enseignant·e·s avec cette question : et si vous osiez, vous aussi, faire un pas de côté ?

Amandine Dhée
autrice, comédienne



LA PORTE OUVERTE

Texte



SQ 1

Amandine est à l'avant-scène, une tasse à la main. Louise dans le public.

Amandine : J'ai lu un article l'année dernière. Le titre c'était : « Arrêtez d'offrir des tasses à la maîtresse. ». Dites est-ce que c'est vrai que ça soule les enseignants de recevoir des tasses en guise de cadeau de fin d'année ?

Je me suis sentie mal parce que je venais d'offrir une tasse à l'enseignante de CE1.

J'ai soudain imaginé son armoire remplie de tasses j'aime ma maîtresse et j'ai réalisé la pression psychologique que cela représentait. J'ai arrêté d'offrir des tasses.

Cette année, l'association des parents d'élèves a offert un soin purifiant à l'enseignante et son collègue a dit « Bah dis donc, il va y avoir du boulot ! ».

Sur la carte-cadeau offerte au directeur de l'école, ma petite fille m'a demandé d'écrire, avec la sobriété qui caractérise les enfants de 4 ans, « Monsieur, je vous adore de tout mon cœur. »

En même temps, je la comprenais. Moi aussi, j'avais de grands élans d'affection pour mes maîtres et maîtresses.

Je conserve des empreintes émotionnelles très fortes liées à ma scolarité.

La honte d'être au coin, les mains sur la tête, parce que j'ai pris le reste des biscuits de l'anniversaire de Sébastien sans demander l'autorisation, je me souviens de mon désarroi face à ces lignes de M et de N que je devais faire, la fierté d'entendre la maîtresse lire à voix haute une de mes rédactions, etc. Chaque rentrée était vécue avec intensité. Cela signifiait rencontrer une nouvelle maîtresse ou un maître. Est-ce que j'allais réussir à l'aimer ? (Question sous-jacente : est-ce qu'il ou elle m'aimerait aussi ?)

Louise : Je me souviens être rentrée un soir, catastrophée parce que je n'aimais pas ma nouvelle enseignante. Elle avait l'air sévère et, en plus, elle avait un gros trait de crayon noir à la place des sourcils, c'était bizarre. Je savais bien que si je ne parvenais pas à l'adorer de tout mon cœur, l'école perdrait son goût.

Amandine : Je me souviens de Monsieur Doublet. Monsieur Doublet, ma mère et moi, on l'adorait. Par contre, si on bavardait dans son dos, il avait la fâcheuse habitude de lancer des craies sur les coupables. Une fois, il a même carrément lancé l'éponge sur ma voisine.

Louise : Moi je me souviens d'un professeur de français en sixième avec qui on s'était mis à échanger des BD, c'était devenu un vrai trafic au bout d'un moment. Et je me rappelle que j'étais très fière de pouvoir lui apporter quelque chose en retour de ce que lui m'apportait en cours.

Amandine : Oui, des émotions intenses. Des souvenirs qui tiennent chaud, d'autres moins bons. Mais ce qui est sûr, c'est que je ne me suis jamais posée la question de ma place. J'avais ma place à l'école, ça allait sans dire.

Amandine regarde la scène, le pupitre éclairé, avec le micro. Sa place est évidente.

Amandine : J'ai ma place.

Déplacement d'Amandine au pupitre. Louise arrive sur scène, cherche sa place. Amandine la regarde.

Amandine : Tu fais quoi là ?

Louise : Je cherche ma place.

Louise s'assied timidement sur un coin de table, à cour.

Amandine : Je vous présente Louise !

Moi j'avais ma place à l'école. Lorsque j'ai commencé les entretiens pour écrire ce texte sur l'éducation inclusive, une parole m'a beaucoup marquée : la principale adjointe d'un collège m'a dit que ce qui comptait le plus pour elle, c'est que chaque enfant se sente à sa place à l'école. Elle a même dit : « que chaque enfant sache qu'il existe ».

Louise : Est-ce que certains enfants ne savent pas qu'ils existent ?

Amandine : Je m'appelle Amandine, je suis autrice et comédienne. J'anime régulièrement des ateliers d'écriture. Quand je demande aux participants d'écrire un texte pour rendre hommage à quelqu'un, il y a toujours un ou une enseignante qui est évoquée. Quelqu'un qui a permis de bifurquer, de voir la lumière, qui a cru en eux en premier. Pour ce travail, j'ai passé du temps dans des classes de SEGPA et, plusieurs fois, j'ai vu des jeunes personnes venir dire bonjour. D'anciens élèves. Les exclamations des profs face à la gamine ou au gamin qui n'en est plus un, qui a poussé si vite,

À Louise :

C'est dingue, tu me dépasses maintenant !

Ces jeunes qui se taillent un destin du mieux qu'ils peuvent. Qui racontent le stage en apprentissage, le déménagement, le nouveau job. Qui prennent leur envol mais qui reviennent à leurs débuts, pour partager leurs nouveaux pas dans l'existence. Qui cherchent peut-être encore dans les yeux des enseignants de quoi se rassurer, prendre du courage.

Louise : Qui donne du courage à qui d'ailleurs ?

Louise éteint le micro.

Amandine : Une enseignante me dira à quel point ces retrouvailles lui donnent de l'énergie et lui rappellent le sens de son métier.

C'est une des premières choses qu'elle me partagera : elle n'a pas fait ce métier pour les enfants comme moi, ou comme vous peut-être, celles et ceux qui avaient leur place d'emblée. Ce ne sont pas ces enfants-là qui ont besoin d'elle. Ces enfants-là se débrouilleront toujours.

Elle, elle est là pour les autres.

Ceux et celles qui doutent peut-être d'avoir leur place.

Ceux qui triment des difficultés, des échecs, et qu'elle espère bien revoir dans quelques années brandir fièrement leur existence.

Si l'enseignant ne voit pas d'horizon, comment l'élève pourrait-il l'imaginer ?

Amandine lance la musique.

Louise trace avec son corps une ligne d'horizon, Amandine la suit. Ça les emmène à l'écran, qu'Amandine déroule. Louise allume le rétroprojecteur. Une première image apparaît, une ligne d'horizon. Amandine, la suit du doigt. Amandine et Louise s'asseyent aux bureaux.

Chorégraphie de l'école.

SEQ 2

Louise donne à Amandine son texte et le micro qui étaient scotchés sous un bureau. Sur tout le texte du paragraphe suivant, Louise glisse doucement au sol.

Cet été, j'ai croisé un jeune enseignant et quand je lui ai dit que je travaillais sur le thème de l'éducation inclusive, il a haussé les épaules, l'air de dire « ça ne m'étonne pas, c'est le sujet à la mode ». Il n'avait pas l'air particulièrement inspiré et pourtant je suis sûre que c'est quelqu'un qui prenait à cœur son travail.

Il ne l'avait jamais testée, je crois, mais on le sentait d'avance lassé d'en entendre parler.

Je me suis demandée. Est-ce que c'est ça, l'éducation inclusive ?

Amandine regarde Louise qui est allongée au sol.

Un truc dont on vous rebat les oreilles mais auquel on n'est pas bien préparé ? Peut-être vécu comme une contrainte de plus. Une demande impossible de plus.

Amandine tourne la page

Il y a des sujets comme ça, on ne sait plus par quel bout les prendre.

Amandine se lève

C'est souvent dans ces moments-là qu'on appelle les artistes, d'ailleurs.

Amandine va au pupitre et lance le son de Florène. Puis elle vient à l'avant-scène tout près de Louise.

Ben.... Elle est marrante. C'est pas si facile pour moi, de débarquer ici et de vous parler de ce sujet avec l'air de vous de dire ce que vous avez à faire.

On entend un deuxième extrait de Florène, plus court. Louise demande le micro en tirant sur le pantalon d'Amandine qui se baisse pour lui tendre.

Louise : En plus, t'es même pas prof...

Amandine : C'est vrai ça, qu'est-ce qu'on fait là ? Surtout que le débat semble clos. En effet, chaque fois que j'ai évoqué le sujet de l'éducation inclusive, avec des personnes enseignantes ou pas, on m'a fait cette réponse : le problème, c'est les moyens.

Louise répète en écho : le problème c'est les moyens. Louise commence à dessiner une forêt.

Tout le monde semble d'accord avec l'idée de scolariser les enfants en situation de handicap, et bien sûr qu'il faut le faire, et bien sûr que c'est important, mais...

Louise : Y'a pas de moyens. Il manque de moyens.

Amandine : C'est vrai que c'est peut-être une partie du problème.

Les AESH manquent de formation et de reconnaissance et on peut difficilement attendre d'une enseignante qui accompagne 29 enfants dans sa classe de maternelle d'accueillir avec un enthousiasme débordant un enfant à besoins particuliers. C'est vrai que les moyens semblent manquer.

L'avantage de cette réponse, c'est qu'elle cache le reste. La thune cache la forêt. C'est confortable. Une fois qu'on a dit ça, la question est réglée. Elle permet de ne pas nous regarder de trop près, de ne pas nous poser trop de questions. Ce serait bien s'il y avait de l'argent, mais comme il n'y en a pas...

Merci d'être venus en tout cas ! C'était bien. Ça m'a plu de vous rencontrer. On se rappelle quand l'argent arrive, on se rappelle au ruissellement !
Je pose un point final à la troisième page de mon texte, ça me fera moins de travail.

Louise éteint le rétroprojecteur et enlève les sapins. Elles se rejoignent au centre, saluent, se serrent la main, partent chacune de leur côté. Amandine lance la musique. Puis elles se rejoignent pour la marche.

SEQ 3

Amandine attrape le micro sur la table. Elles se retrouvent devant l'une à côté de l'autre, se chuchotent à l'oreille. Elles se partagent la parole, se disputent le micro, pour raconter l'anecdote.

Amandine : Dites, vous connaissez l'inspecteur Colombo ? Avec Louise, on n'est pas de la même génération, pourtant, on adore toutes les deux ce personnage. Vous connaissez l'immuable scénario ? Un crime est commis, Colombo débarque pour son enquête. Avec son air ahuri et sa dégainée pas possible, les gens ne lui accorde aucun crédit. Ils cherchent à le duper, lui faire avaler des mensonges. Et lui semble y croire, puis s'en va dans la satisfaction générale.

Et puis juste au moment de passer la porte, il se retourne avec son mégot, son vieil imper cradingue, et dit un truc genre : « Au fait, j'aurai juste une dernière petite question... ». Là, il pose la question qui tue, l'autre blêmit, et c'est la fin des entournelures.

C'est le moment jouissif pour le téléspectateur. Et préparez-vous, car là maintenant tout de suite, c'est aussi le moment pour nous :

Dites-moi... quel est notre regard sur le handicap ?

Louise et Amandine se regardent chacune, se regardent entre elles, puis jettent un regard circulaire au public. Le mouvement de tête de Louise part plus loin et l'emmène en contorsion au rétroprojecteur... Amandine la regarde puis repose le micro sur la table et retourne au pupitre. Louise dessine des plumes au rétroprojecteur. Amandine regarde le dessin apparaître.

Quel est notre regard sur le handicap ? Je demande car les enquêtes ont montré, les enquêtes en psychologie, pas les enquêtes policières, que beaucoup d'obstacles implicites empêchaient la scolarisation d'un enfant en situation de handicap.

Évidemment le terme implicite est important parce que personne ne clame son manque d'ouverture d'esprit, et aussi parce qu'on peut tenir un discours très ouvert et ne pas le traduire en actes, c'est-à-dire en choix pédagogiques.

Tout le monde semble d'accord avec l'idée de scolariser les enfants en situation de handicap, et bien sûr qu'il faut le faire, et bien sûr que c'est important, mais...

Parce ce qu'il paraît difficile de s'opposer frontalement à ce qu'un enfant en situation de handicap vienne à l'école. On n'est plus au Moyen-Âge. Les mœurs ont évolué, et cet été la France a accueilli les Jeux Paralympiques, alors que demander de plus?

Cependant, sans vouloir brusquer personne, il semblerait que, peut-être, éventuellement, nous aurions sans doute parfois tendance à nourrir quelques stéréotypes sur les personnes en situation de handicap.

Fin du suspense, je vous livre d'emblée le résultat des recherches : « Les personnes en situation de handicap sont jugées plus agréables, plus courageuses mais moins compétentes ».

Lors de la première réunion de travail autour de ce projet, je me souviens qu'une chercheuse a résumé la situation en ces termes : « Les personnes en situation de handicap sont vues comme de pauvres petits moineaux ».

Louise sème des miettes sur les plumes de moineaux.

SEQ 4

Amandine : Des stéréotypes, on en a tous et toutes.

n général on perçoit mieux ceux des autres.

Personnellement, le mot stéréotype me fait penser à des bonhommes qui font des blagues sur les blondes autour d'un barbecue. De mon côté, je préfère m'imaginer tolérante et ouverte d'esprit.

En même temps, vous avez sans doute remarqué que celles et ceux qui disent « je suis très ouverte d'esprit » sont souvent les plus pénibles...

Bref. D'après les recherches en psycho, les stéréotypes ont une fonction. Ils visent, je cite, à maintenir et à justifier notre structuration sociale.

Bref, ils servent à ce que rien ne bouge.

Louise enferme l'oiseau/ les plumes sous une feuille quadrillée /grillage...

Et évidemment, cela a un intérêt parce qu'on ne peut pas se réveiller tous les matins en remettant en question la structuration sociale de notre environnement en buvant son café dans une tasse « Merci maîtresse ».

Ce serait épuisant.

On a besoin de se dire que l'ordre du monde a un sens.

Surtout quand cet ordre du monde sert nos intérêts.

Louise fait glisser la feuille plumes/miettes/cage vers le bas jusqu'à ce que le dessin disparaisse.

Tant que je me raconte que les blondes sont idiotes, je justifie l'écart de salaire avec ma collègue, et tant que je me raconte que les personnes en situation de handicap sont moins compétentes, je

justifie le fait qu'elles n'ont pas accès aux mêmes apprentissages que les autres.

Louise : Tout va bien.

Louise s'installe sur la table à cour.

Amandine : Mon ordre social n'est pas menacé, et au passage, je préserve une bonne estime de moi.

Ouf, je n'ai pas à me retrousser les manches.

Amandine tourne autour de Louise avec le micro filaire du pupitre (un tour), Louise s'emmêle dans le fil.

En général, nos stéréotypes, on ne les fabrique pas tous seuls. A plusieurs, c'est mieux, ça aide à les maintenir bien en place.

Nos idées, nos perceptions, nos idéaux sont le fruit de notre éducation, notre milieu culturel, notre statut social.

La France est loin d'être un pays inclusif, le handicap est même la première cause des discriminations dans notre pays.

Amandine remet le micro filaire sur pied, se replace au pupitre.

Donc, à moins que notre parcours personnel nous ait amené à évoluer, il y a de fortes chances que notre regard sur le handicap soit pétri de clichés.

Amandine prend le lecteur mp3 et le casque à la chaise régie, retourne vers Louise en passant par devant. Elle tend le casque à Louise en échange du micro, et braque le mp3 dessus. Elle déclenche la première piste.

SEQ 5

Son « William 1 » qui sort du casque tenu par Louise. Amandine arrête le son à la fin de la piste!

Amandine : William est un jeune garçon que j'ai rencontré lors d'un stage d'écriture. Il est en situation de handicap, plus précisément en fauteuil roulant. Dès le premier jour, il n'a pas manqué de plaisanter sur son handicap. Je crois bien que c'était pour me mettre à l'aise. Ce stage était super et William a bien pris soin de moi. C'était un garçon sympathique, très apprécié du groupe, blagueur. Mais sous son aspect jovial, j'ai bien vu que William avait une forte exigence vis-à-vis de lui-même.

Amandine braque à nouveau le micro sur le casque tenu par Louise et lance l'entretien sur la confiance en soi de William. Au bout de 40 secondes, Louise pose le casque sur les oreilles d'Amandine qui « passe » la parole de William, à l'avant-scène.

Pendant le texte, Louise se démêle du fil, se contorsionne et tient une position en équilibre debout sur une table.

À la fin du texte, Louise casse la position de l'effort et va dire au pupitre:

Louise : Parfois, la condescendance peut se déguiser en admiration.

Amandine scratche son micro au pied de la table, va au rétroprojecteur, pose casque et mp3. Elle trouve un texte près du rétroprojecteur et parle dans le micro sur pied du rétroprojecteur.

Amandine : Au moment où j'écrivais ces lignes, les Jeux Paralympiques, donc, venaient de prendre fin et comme tout le monde, j'ai admiré ces athlètes.

A la radio, Teddy Riner et Marie-José Percec les ont encensés et au lieu de les remercier de leur bonté figurez-vous qu'un athlète de basket fauteuil, Sofyane Mehaoui, les a envoyés bouler.

Louise (toujours au pupitre) : Faut vraiment que tu arrêtes de parler de nous de cette façon. Tu ne nous aides pas ! On n'est ni à plaindre ni à valoriser de cette manière.

Amandine : Mais qu'est-ce qu'ils veulent encore ? (ça aussi c'est une phrase qu'on entend souvent.) Non, mais je rêve, Teddy Riner lui fait un compliment et le gars, il se fâche ! Est-ce qu'on reçoit des compliments de Teddy Riner, nous, peut-être ?

Louise lance au pupitre le son de Teddy Riner.

Mais c'est vrai qu'il y a toujours quelque chose de douteux dans ces superlatifs. Comme les gens qui disent le 8 mars :

Louise : « Les femmes sont extraordinaires. »

Ça sent l'arnaque vous ne trouvez pas ?

Avec cette admiration encombrante notre ami Teddy crée une distance entre lui et les athlètes paralympiques, qui, eux, demandent simplement à être considéré-e-s comme ses égaux. Or, en créant cette frontière entre eux et lui, même avec des propos positifs, il les met à distance.

Louise : Je vous passe les commentaires sur les réseaux suite à cette interview, qui témoignent mieux que n'importe quelle statistique à quel point la France a des progrès à faire sur l'inclusion.

Peut-être que si nous avions davantage côtoyé des personnes en situation de handicap dans notre scolarité, les choses seraient différentes. Peut-être serions-nous plus à l'aise, plus justes dans nos réactions ?

**Je me souviens
d'une copine qui avait
d'énormes difficultés
de lecture.
Aujourd'hui, je
réalise qu'elle était
dyslexique, mais
qu'elle n'a jamais
été diagnostiquée.
Cela signifie être en
échec tout le temps,
dès le début des
apprentissages.
J' imagine que ça
abîme un peu ?**

SEQ 6

Elles s'asseyent, Amandine à jardin, Louise à cour. Et soudain se mettent à lever le doigt de façon très insistante. Puis Amandine attrape le micro scratché à la chaise pour prendre la parole. Sur la première phrase, Louise se repositionne sur la chaise.

Amandine : À vrai dire, en y réfléchissant, je pense qu'en réalité j'ai été scolarisée avec des enfants en situation de handicap ou à besoins particuliers.

Sous la table, les jambes de Louise bougent mais le haut de son corps est immobile : danse mouvements saccadés qui rythment la parole / mouvements plus élastiques...

Mais à mon époque, on les appelait des cancre. On leur renvoyait la responsabilité de leur échec. Je me souviens d'une copine qui avait d'énormes difficultés de lecture. Aujourd'hui, je réalise qu'elle était dyslexique, mais qu'elle n'a jamais été diagnostiquée. Cela signifie être en échec tout le temps, dès le début des apprentissages, pendant une dizaine d'années. J'imagine que ça abîme un peu?

Pour faire face à l'échec, beaucoup de gamins développent des stratégies.

(Louise pédale sous la table)

Ils ne travaillent pas, ils s'agitent, ou, comme me l'a dit Julia que j'ai interviewée, ils dorment pendant les cours. Est-ce que c'est de la paresse? Je suis convaincue qu'il existe un élan de vie chez l'enfant, qu'on peut appeler énergie, désir, libido,

(3 positions de jambes de Louise qui ponctuent)

comme on veut. Et que, spontanément l'enfant ne vient pas à l'école pour dormir sur sa table de classe. Il ne vient pas pour s'extraire, il ne vient pas pour se faire oublier. L'enfant a envie de lien, comme nous tous, et de prendre sa place.

Les pieds de Louise l'emmènent dos à nous sur la chaise.

Alors évidemment, on peut être en situation de handicap et être une feignasse, ce n'est pas exclu. Mais c'est là que l'expertise de l'enseignant.e va jouer pour distinguer ce qui tient du handicap ou de la mauvaise volonté. Faire la différence entre ce qu'il ne veut pas et ce qu'il ne peut pas faire. Trouver le bon endroit de l'exigence est sans doute l'étape la plus fine pour l'enseignant. Doser les attentes. C'est normal d'être exigeant, mais au bon endroit.

Louise chatouille Amandine avec son pied

Mais comme m'a dit une enseignante, ce n'est pas simple car, souvent, leur estime d'eux-mêmes est bousillée.

Alors elle a appris à travailler autrement, à trouver un chemin vers ces enfants. Elle tâtonne, elle essaie. «Montre-moi comment tu te trompes», dit-elle à ses élèves, c'est comme ça qu'on avance. Ici, la valorisation est essentielle.

Louise se retourne.

Vous savez, je n'ai jamais autant vu d'affiches de citations feel good que dans la classe de cette enseignante de SEGPA.

Amandine tourne la page se lève.

«Ici, il n'y a pas d'échecs, que des expériences.»
«Il a fallu 2000 essais à Edison pour fabriquer son ampoule.»

Rajouter des citations, ça devient un florilège, moment d'enthousiasme. Amandine et Louise bougent dans le public, se font deviner les auteurs des citations, rajoutent des citations plus persos (de leurs mères/taties/maîtresses de CP...)

Et bien sûr, l'indétrônable Nelson Mandela : «Je n'échoue jamais. Soit je gagne, soit j'apprends..»

Louise traduit la citation en écho en anglais : I never lose. I either win, or I learn.

Amandine et Louise reviennent essouffées face public. Louise pose son micro et la feuille des citations d'Amandine à la régie.

Cette enseignante-là, qui aimait tant les citations, m'a confié autre chose. Elle m'a dit qu'elle laissait toujours la porte de sa classe ouverte. Pour que n'importe qui puisse entrer ou jeter un œil, et parce qu'elle n'a rien à cacher. Et j'ai trouvé ça beau, cette porte ouverte. Cette invitation.

Louise lance la musique, Amandine pose son micro sur la table à jardin. Louise rejoint Amandine au centre. Amandine et Louise se laissent tomber dans les bras l'une de l'autre, exercice de contrepoids, besoin l'une de l'autre, porté.

Fin : Amandine aide Louise à monter sur table jardin, Louise aide Amandine à monter sur la table à son tour. Louise lui passe son texte et le micro, puis redescend et va au rétroprojecteur.

SEQ 7

Amandine : Enseigner, c'est expérimenter. L'éducation inclusive fera appel à votre imagination, votre créativité, n'est-ce pas une nouvelle merveilleuse? Vous êtes des expérimentateurs et des expérimentatrices!

Louise commence à dessiner des mains sur les bords de la feuille au rétroprojecteur.

Alors, d'après les recherches en psycho que j'ai lues, on s'ouvre plus facilement au changement quand on a confiance en soi.

Est-ce que les personnes qui ont confiance en elles peuvent lever la main?

Louise lève la main et la garde tendue.

Est-ce qu'elles peuvent nous expliquer comment elles font ?

Finalement Louise change d'avis, rabaisse sa main.

Ça s'attrape comment, la confiance en soi ?

C'est loin d'être anecdotique, cette histoire de confiance en soi, parce que la peur d'être jugé.e freine parfois les changements de pratique. Il faut accepter de se remettre en question, et c'est hyper dur ! Peut-être accepter d'accueillir un enseignant spécialisé dans votre classe qui observe la façon dont vous fonctionnez.

En général, quand un enseignant accueille quelqu'un pour observer la façon dont il travaille, c'est dans une logique d'évaluation. Et j'ai cru comprendre que les inspecteurs citaient rarement Nelson Mandela. Mais ici, on parle de coopération avec une personne qui enseigne, comme vous.

Un temps. Amandine et Louise se regardent, se sourient.

Et si vous avez peur du regard de l'autre, rassurez-vous, ce n'est rien à côté de ce que vivent parfois les enfants qui ont des besoins particuliers. Par exemple, un SEGPA en langage élève, ça signifie être un abruti, vous le savez comme moi.

A vrai dire, le jour où je me suis invitée dans une classe de SEGPA pour travailler à ce projet, j'ai vu des gamins plutôt épanouis. Mais il y avait cette adolescente, au visage fermé, complètement muette, assise à l'écart des autres. C'était une gamine du collège d'à côté qu'on venait d'orienter là. Qui se retrouvait chez les débiles et qui allait devoir porter cette étiquette.

La question du harcèlement est revenue plusieurs fois dans les témoignages des enfants. Ce que ces enfants traversent au quotidien est, je crois, bien plus violent que d'accueillir un collègue en classe pour améliorer sa pratique.

Est-ce que, pour ces gamins-là, ça ne vaut pas le coup d'essayer ?

Amandine pose son micro pour lancer à Louise la page en cours de son texte chiffonnée en boule.

Louise déplie la boulette sur le rétroprojecteur. Il y est écrit : « confiance ».

Louise dessine l'ampoule d'Edison et renvoie la boulette de papier. Amandine ouvre le papier, découvre le mot, sourit. Elle renvoie la boulette dans le public. Louise pose une fesse sur la table du rétroprojecteur.

Attention, gros scoop des recherches en psycho : c'est plus facile de prendre des initiatives quand on se sent soutenu.e et valorisé.e. Par sa hiérarchie, ses collègues, les parents de l'enfant.

En gros, vous avez besoin des mêmes choses que vos élèves : vous sentir encouragé.e dans vos initiatives et savoir que vous avez le droit à l'erreur. Edison, l'ampoule, tout ça.

Vous aurez besoin de vous appuyer sur le bilan d'un.e psy ou d'un.e orthophoniste, de demander conseil à un ou une enseignante spécialisée. Peut-être de vous former sur les outils adaptés. D'être patient, patiente, aussi.

Selon les études de psycho, les enseignant.e.s pensent qu'il est plus facile d'accompagner un enfant avec un handicap moteur. De même, les difficultés cognitives seraient plus simples à vivre que les troubles du comportement. Les handicaps invisibles sont souvent les plus désarçonnants. J'imagine que vous ne tombez pas de votre chaise en entendant cela.

Louise tombe de la table du rétroprojecteur et fait tomber la feuille de ses mains au passage.

Elle se rassied mine de rien.

Vous ressentirez le besoin d'être accompagné.e.s, et c'est tout à fait compréhensible.

Pour aider, vous aurez vous-mêmes besoin d'aide.

Louise écarte la table à jardin et s'y assied. Amandine pose micro et texte, puis lance une musique. Chorégraphie de course poursuite autour d'une table.

SEQ 8

Amandine va au pupitre, tourne la page.

Amandine : Une des pistes qui s'offre à vous est la pédagogie universelle.

Louise écoute « active » accroupie, sur la table.

C'est un concept qui vient de l'architecture. Ainsi quand on construit un bâtiment, au lieu de le fabriquer et de réfléchir ensuite à la rampe d'accès, l'idée c'est de faire d'emblée un accès que tout le monde puisse emprunter. Que la rampe d'accès soit l'entrée principale.

Plutôt que de s'adapter au fur et à mesure aux besoins de l'enfant, le principe de cette pédagogie est de proposer dès le départ plusieurs chemins vers l'apprentissage. Ainsi vous ne vous adaptez pas par à-coups, vous ne compensez pas au fur et à mesure et ne fabriquez pas un programme individualisé pour chaque élève.

L'idée est non pas de partir du handicap, mais du besoin de l'enfant. Vous n'allez pas vous transformer en spécialiste de chaque pathologie. Par contre, vous pourrez repérer les difficultés de mémorisation et de concentration qui peuvent être communes à plusieurs élèves, quelque que soit leur situation. Chaque enfant aura un palier de compétence différent à atteindre, mais le point de départ sera le même.

Cette pédagogie nécessite beaucoup d'observation car il faut réussir à cerner le niveau d'autonomie de l'enfant sans le perdre. Ces changements ne représenteront pas forcément du travail supplémentaire, mais une manière différente de préparer vos cours, en amont, de manière à ce que d'emblée, tous les élèves puissent en bénéficier.

Ce qui est révolutionnaire dans cette démarche, n'ayons pas peur des mots, c'est l'idée d'adaptation.

Louise et Amandine révolutionnent le mobilier. Elles s'assoient sur le mobilier renversé.

Louise : L'école s'adapte désormais aux élèves, et non l'inverse. C'est un changement de représentation énorme.

Amandine : Surtout pour les enseignants qui ne sont toujours pas descendus de leur estrade comme me l'a dit un prof.

Louise : L'idée d'un enseignement magistral, d'un savoir descendant, est révolue.

Amandine : Et elle n'est pas révolue parce que le niveau baisse ou parce qu'il faudrait un choc d'autorité, comme dirait l'autre. Elle est révolue parce qu'elle ne fonctionne pas.

Louise : Parce qu'elle laisse trop d'élèves sur le carreau,

Amandine : parce qu'elle fabrique trop de reproduction sociale.

La pédagogie universelle repose sur le constat qu'une classe est forcément hétérogène. Il n'y a pas d'un côté les enfants qui roulent tout seuls et de l'autre les enfants en situation de handicap.

C'est pour cela qu'on parle d'enfants à besoin éducatifs particuliers car cette définition est beaucoup plus large, elle accueille plus d'enfants.

Amandine se lève, elle désigne les « enfants » dont elle parle dans le public. Louise explore le mobilier-cabane.

Il y a cette gamine qui a du mal à se concentrer parce que sa famille traverse des difficultés et que ça prend de la place dans sa tête, cet enfant qui a mal dormi parce que les murs de sa chambre sont mal isolés et qui peine à se concentrer, celle que sa famille ne peut pas accompagner dans ses devoirs du soir, celui qui vient d'arriver en France et ne parle pas encore bien français, celle qui souffre d'une maladie grave et s'absente souvent. Ces enfants-là bénéficieront aussi de l'adaptation, et avanceront. Et les autres progresseront aussi, car la scolarisation des enfants à besoins particuliers dans une classe ne fait pas baisser le niveau des autres enfants, c'est prouvé. Leur niveau reste le même, voir même progresse un peu. Savez-vous que lorsque l'on demande aux enfants leur plaisir d'aller à l'école, la France est en queue de classement? N'est-ce pas la stat la plus triste du monde?

Bien sûr, la pédagogie inclusive n'est pas une mallette magique, ça demande des ajustements, des temps d'adaptation, mais ça marche. Les élèves progressent. Tous les élèves. Et ce qui s'améliore aussi, c'est l'ambiance de la classe, car des élèves qui progressent sont plus volontaires, plus épanouis.

Sans compter que cela ouvrira les élèves à la différence,

Louise sort sa tête de la cabane.

Louise : Ce qui en fera peut-être des adultes plus tolérants que nous.

Amandine lance la musique et s'assied. Louise tourne autour de la structure en contorsion. Sur le deuxième tour, Amandine lui embraye le pas, deux trois mouvements/pas synchrones puis chacune dans son corps, elles font un deuxième tour. (Amandine sur une exploration de corps plus dansée.) Sur le troisième tour elles dansent toutes les deux.

Puis elles s'arrêtent, essoufflées. Position de confidences sur un banc.

L'idée d'un enseignement magistral, d'un savoir descendant, est révolue.

SEQ 9

Elles se passent le micro comme une bière de fin de soirée.

Amandine : Ma petite fille de 4 ans, elle a beau envoyer du gros love au directeur en fin d'année, souvent, elle n'a pas envie d'aller à l'école. Elle n'a pas envie d'aller à l'école parce qu'elle est assise la plupart du temps et parce qu'elle ne joue pas assez. Des fois, je te jure, j'ai l'impression qu'à l'école qu'elle n'a pas de corps. Que si elle pouvait laisser ses jambes à l'entrée avec sa boîte à goûter, ça arrangerait tout le monde.

Tu vas me dire, elle a 4 ans, mais je suis persuadée que c'est vrai aussi pour les adolescent.e.s, dont on nie le corps.

Anecdote de Louise qui a découvert son corps à 18 ans.

Louise : Toujours cette bonne vieille division corps/esprit dont on peine à se débarrasser. Le corps considéré comme une entrave à l'activité cognitive et intellectuelle.

De mon côté, ça fait longtemps que j'ai constaté que j'avais besoin de mon corps pour écrire, que c'est dans le mouvement que les idées viennent, et pas forcément quand j'ai les fesses vissées devant mon ordinateur. Et je suis sûre que vous en avez vous-mêmes fait l'expérience.

Amandine : C'est comme les enfants qui multiplient les allers-retours dans le salon pour apprendre une poésie et font de grands moulinets avec ses bras. C'est un peu fatigant. Mais c'est comme ça qu'ils font intuitivement et c'est comme ça qu'ils retiennent.

Devenir élève, c'est devenir assis. Je me souviens très bien, c'est ce qu'on m'a dit quand mon fils est entré en CP et qu'il se levait un peu trop pour aller tailler son crayon.

Louise griffonne en marge de la page dans une position non conventionnelle.

Quand j'observe ce que vivent mes enfants à l'école, c'est très proche de ce que j'ai vécu moi-même. Pourtant, en 40 ans, on a fait beaucoup de découvertes sur le cerveau et sa capacité d'apprentissage. C'est là que je vais vous parler de Monsieur Berthier,

Louise : Yeah!!!

Amandine pose le micro, moment rock star de Jean-Luc.

Amandine : Monsieur Berthier Jean-Luc de son prénom. L'idole de certaines enseignantes que j'ai rencontrées. Est-ce que vous connaissez Jean Luc?

Louise crie Yeah! Amandine la remercie.

Ce monsieur crée des passerelles entre les avancées des sciences cognitives de l'apprentissage et le terrain de l'école. «Est-ce que la pédagogie actuelle est en harmonie avec la manière dont le cerveau fonctionne?» demande-t-il au début de chaque conférence à l'armada d'enseignants venus l'écouter.

Louise crie Non!

Louise vient de vous spoiler la conf': la réponse est : non.

Par exemple, les neurosciences ont démontré qu'être assis.e sans bouger est la pire posture pour apprendre. Dans la tête de beaucoup, immobilité = concentration» m'a dit une prof.

Amandine s'empare de plus en plus, s'emmêle dans le fil de son micro.

Pourtant un élève peut être sagement assis, vous regarder, et être à mille lieux de ce que vous racontez. De même, il peut dessiner ou faire quelque chose avec ses mains et vous écouter avec attention. Là si ça se trouve vous ne m'écoutez pas du tout. Vous donnez le change parce que vous êtes polis. Nous, adultes, sommes entraînés à faire semblant d'écouter, n'est-ce pas?

Amandine s'énervé.

Personnellement, cette histoire de corps immobile me rappelle les prescriptions sur l'accouchement, l'idée selon laquelle il fallait absolument accoucher allongée en dépit de tout bon sens.

Louise : Tu t'égares là.

Amandine : Oui, non, oui et non, parce que ces pratiques relèvent toutes de la même obsession : avoir le contrôle.

Pourquoi ça ne change pas? Pourquoi l'école n'évolue-t-elle pas dans ces pratiques? Parce que cela voudrait dire moins contrôler.

Amandine lance son texte.

Et c'est une des choses qui m'a le plus touchée chez les enseignants qui pratiquaient la pédagogie inclusive, c'est qu'ils avaient abandonné l'autorité à deux balles.

Amandine s'immobilise emberlificotée dans son micro, Louise fait ripper son trait de crayon. Petit à petit à partir de là, Louise reconstitue sur le rétroprojecteur un paysage à partir de tous les éléments précédemment dessinés, sans qu'on le voit.

Bon, quand j'ai écrit «autorité à deux balles», je me suis dit, là, tout le monde va se jeter sur moi. Ce que je veux dire par là, c'est que ces enseignants avaient un cadre clair et étaient respectés. Mais ils faisaient confiance aux élèves, et ces élèves le sentaient...

Ces enseignants mettaient la relation au cœur des apprentissages. Parce que cela participe au plaisir d'aller à l'école. Pour tout le monde.

SEQ 10

Amandine se démêle elle reprend le texte sur la table et s'assied sur la chaise avec son micro filaire, tourne la page. Louise la rejoint sur la même chaise, Amandine lui tend le micro sans fil de l'avant-scène.

Amandine : Ça bouge !

Louise : Lentement

Lentement, mais ça bouge. Les sensibilités ont évolué.

Amandine : les mots aussi.

On ne parle plus d'intégration mais d'inclusion.

On ne parle plus d'élève «handicapé» mais d'élève «en situation de handicap», et je n'en ai compris le sens que récemment. Je veux dire, j'avais bien compris qu'il était politiquement correct de le dire mais je n'en avais pas compris la signification profonde. «En situation», ça veut dire que c'est structurel, qu'on peut agir et remédier à cet empêchement. Qu'il n'y a pas de fatalité.

N'est-ce pas ce qui nous a tellement touchés lors des Jeux Paralympiques? Voir ces femmes et ces hommes déjouer la fatalité, briller, écrire un scénario inattendu.

C'est ce que vous pouvez faire, vous aussi.

Je ne dis pas c'est facile, je dis que c'est intéressant d'essayer. De toute façon, globalement, la vie est plus intéressante que facile, si vous voulez mon avis.

J'ai eu la chance de rencontrer beaucoup d'étudiantes et d'étudiants de l'INSPÉ pour travailler à ce projet, et j'ai senti une réelle envie de bien faire, oui, une réelle envie d'être un ou une bonne enseignante.

Vous avez le pouvoir d'œuvrer à une société plus humaniste, désolée si ça paraît grandiloquent mais je le pense vraiment.

Louise : «Moi, ce que je veux, c'est accomplir ma vie.»

Amandine : C'est ce que m'a dit Luka, un enfant rencontré en SEGPA. J'ai trouvé cela tellement plus vaste et beau, de vouloir accomplir sa vie, plutôt que simplement de la réussir.

Maintenant quand on vous posera la question : c'est quoi ton métier? «Moi? direz-vous, J'aide des enfants à s'accomplir.» C'est formidable, non?

Alors oui, c'est plus simple s'il y a des effectifs réduits, des formations adaptées, de l'argent, du soutien de la hiérarchie, c'est vrai, et j'espère que ça évoluera rapidement dans ce sens.

En attendant, ce que disent toutes les familles, c'est que ça dépend des enseignants.

Si le dialogue est ouvert, si l'enseignant-e est motivé-e, ça avance.

Louise : Ce n'est pas parfait, mais c'est possible.

Amandine : Chaque enfant a sa place à l'école.-

Alors j'espère sincèrement que vous ferez partie de ces personnes. Que vous ferez partie de celles et ceux qui laissent leur porte ouverte.

Amandine pose son texte et son micro, va dévoiler le paysage au rétroprojecteur, elles regardent le paysage.



DEMARCHE DE CREATION ARTISTIQUE

et de
sensibilisation

CADRE DE LA RÉSIDENCE

La Porte Ouverte, récit d'une expérimentation sensible et en mouvement

Premières intentions

Associer le sensible et la création artistique au scientifique n'est pas le plus évident à concevoir. Pourtant, là où la recherche dévoile des résultats et des apports scientifiques qui permettent de décrypter les appréhensions sociétales, collectives et individuelles, mais aussi d'analyser nos comportements au regard d'une enquête minutieuse, il s'avère qu'un processus de verbalisation et de visibilisation peut être nécessaire pour toucher autant de personnes que possible, et notamment les premier-es concerné-es par le sujet.

La recherche et la création artistique ont en commun une vocation : partir de la société et y revenir par des biais de circulation, d'échanges, de diffusion et de transmission. Toutes deux s'adressent au public, aux personnes et aux groupes qui composent la société. Les deux engagent l'individu, le groupe, la communauté ainsi que le vivre et le faire-ensemble. Les apports de la recherche en inclusion touchent le réel et c'est à cet endroit précis que le scientifique croise le sensible.

Pour donner une voix et une parole aux travaux de recherche menés par l'équipe du PIA3, il nous a semblé, à l'INSPÉ Lille HdF, qu'il serait intéressant de chercher à notre tour un nouveau format de valorisation de la recherche en appui sur un dispositif d'éducation artistique et culturelle. Cela afin de faire dialoguer les approches et les enrichir l'une l'autre.

L'éducation inclusive, mise en œuvre pleinement en termes de moyens humains, financiers et pédagogiques, mais aussi par la réalisation de formation, permet le développement des compétences de tous les élèves et ne fait pas baisser le niveau d'une classe. Dans ce cadre, le besoin d'informer, de sensibiliser et de former devient évident. Il est nécessaire, par le biais de la formation de l'INSPÉ de trouver les formes appropriées pour illustrer ces premiers apports de la recherche et de

les transmettre d'une manière parlante, véritable, et sensible. Il semble alors pertinent d'emprunter la voie de la représentation théâtrale pour mettre en mots, en parole, en acte et en mouvement ces apports et de les rendre d'autant plus concrets pour créer une prise de conscience et un premier temps d'échange. Là où la recherche vient apporter ses éclairages sur des faits sociétaux, l'éducation artistique et culturelle peut en porter la voix, et l'illustrer. Il s'agit par ailleurs d'initier au sein de l'INSPE, de la communauté de chercheur-se-s aux étudiant-es, une démarche d'innovation pédagogique et de valorisation de la recherche pouvant servir à leur formation mais aussi à leur pratique professionnelle grâce à la rencontre avec les acteur-ices culturels et artistiques.

C'est dans ce contexte qu'il semblait d'autant plus pertinent d'aller chercher un acteur de terrain, dont le cœur de métier et de la pratique touche à l'oralité et aux arts de la prise de la parole (éminemment politique, au sens large, citoyen). Le travail mené par la Générale d'Imaginaire nous a paru approprié à cette volonté de rendre visible et d'apporter une voix. L'association culturelle porte aussi cette volonté, celle de faire entendre d'autres voix, d'autres discours et ainsi de les faire connaître voire de les réhabiliter.

Des enjeux pédagogiques multiples

Mettre en œuvre une résidence artistique dans notre cas devait permettre de sensibiliser aux questions vives autour de l'inclusion scolaire des élèves à BEP avec une forme complémentaire aux formats académiques pour une plus grande chance de réussite de cette sensibilisation toutes formes confondues.

La forme artistique, fruit des nombreuses rencontres et échanges entre Amandine Dhée, l'équipe de recherche et des professeurs en poste sur la métropole lilloise, devait interroger et déconstruire les idées reçues sur le sujet. Dans un même temps, l'enjeu était de valoriser et de transmettre des résultats de travaux de recherche sur le sujet. C'est un pas de côté dans le cycle de formation relativement aux approches habituellement proposées dans le cadre de la formation des futur-es professionnel-les de l'Éducation nationale, mais qui vient en parfaite complémentarité : ce format original de diffusion touche d'autant plus les futur-es enseignant-es, CPE et PsyEN avec une accroche forte. Par ailleurs, la forme artistique porte un enjeu pédagogique fondamentale à la résidence : transformer les pratiques professionnelles pour une meilleure formation des enseignants et ainsi favoriser la mise en œuvre de formats pédagogiques innovants.

Car la pièce de théâtre vient mettre en forme les résultats de recherche. Curieusement et judicieusement elle est un outil de traduction et un vecteur d'émotions. Elle doit ouvrir l'échange et allumer l'étincelle d'une réflexion menée à plusieurs. L'œuvre théâtrale représente, elle met en corps et en mots, elle vient alimenter une réflexion commune et professionnelle portée par tout un réseau. Elle doit favoriser un travail en interprofessionnalité et lier l'ensemble des acteurs qui accompagnent la scolarisation des élèves à BEP. Cette pièce est une clef pour réfléchir et travailler ensemble. Elle permet de voir, d'entendre, de lire, d'observer les travaux précieux des acteurs de la recherche en inclusion.

Enjeux et objectifs de la résidence à l'échelle de l'Institut

Mener une résidence artistique au sein d'un institut de formation et de recherche nécessite de définir un cadre cohérent, et autant que possible de créer la transmission des travaux d'une équipe de recherche à une autrice, jusqu'à toucher les publics d'étudiant-e-s et de formateur-ice-s.

L'ensemble de ces objectifs permet de faire le lien avec les missions de l'établissement de manière cohérente et de répondre à ses enjeux de formation pour les publics comme pour les formateur-ice-s.

La résidence a notamment permis à l'institut de travailler de manière transversale différents axes que sont l'éducation inclusive, l'éducation artistique et culturelle mais aussi celui d'une réflexivité sur les pratiques professionnelles et l'appréhension, voire l'appropriation, du métier, la sensibilisation à la recherche, sans compter les liens avec les entrées disciplinaires plus spécifiques.

La résidence devait créer le lien entre les missions et les axes stratégiques de l'Institut autour d'objectifs partagés :

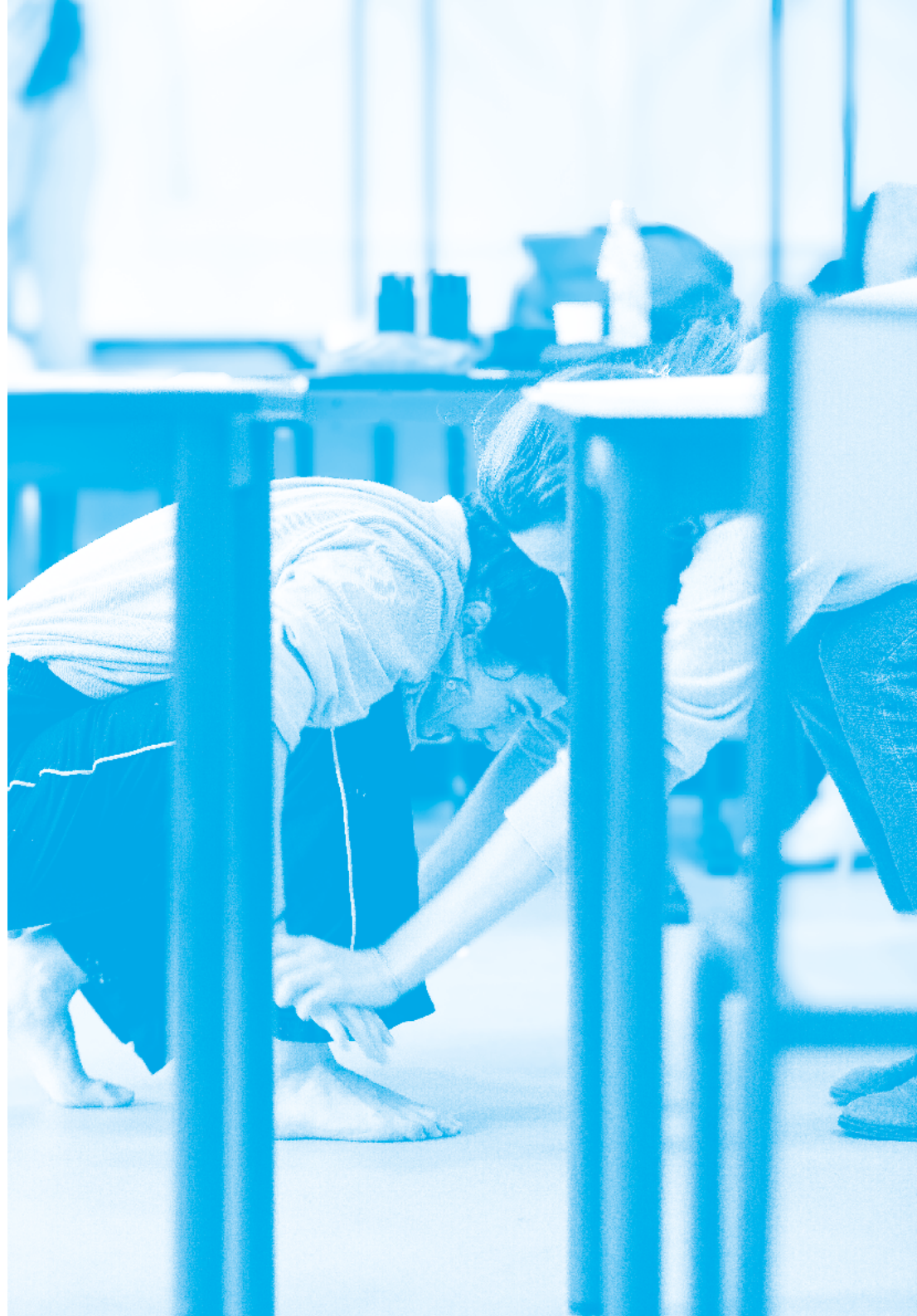
- > **Créer la rencontre entre une équipe de recherche et une artiste ;**
- > **Permettre la compréhension et l'appropriation de résultats de recherche par des artistes ;**
- > **Traduire les apports de la recherche en une forme théâtrale ;**
- > **Sensibiliser les publics de l'Institut (étudiants et formateurs) à la fois à l'éducation inclusive et à l'éducation artistique et culturelle ;**
- > **Infuser une culture de la valorisation de la recherche et une sensibilisation à ses enjeux ;**
- > **Infuser une culture d'appui sur le sensible et l'artistique ?**

Acteur-ice-s du projet : de la création à la représentation

L'Institut National du Professorat et de l'Éducation de l'académie de Lille Hauts-de-France, composante de l'Université de Lille, prépare aux métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation de la maternelle au lycée. Son offre de formation initiale, continue et tout au long de la vie, permet de nombreux débouchés dans le secteur de l'éducation et de la formation, public, privé ou associatif. Il mène une politique ambitieuse en faveur de la recherche au service de l'éducation à l'échelle des Hauts-de-France afin de développer les connaissances scientifiques en éducation et ainsi permettre leur investissement dans les pratiques et l'innovation pédagogiques au service de la réussite éducative de tous les élèves. Le Programme d'Investissement d'Avenir 3 100% Inclusion, un Défi, un Territoire (PIA3 100% IDT) est un projet de recherche financé par la Caisse des Dépôt et porté par l'Université de Picardie Jules Verne (UPJV) associant quatre INSPÉ et leur académie : Amiens, Caen, Lille et Rouen. Il vise à favoriser la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers sur le territoire en impulsant la création d'un pôle structurant multidisciplinaire. La création de «La Porte Ouverte» a été réalisée au titre de l'action 5 du PIA3 100% IDT, dédiée à l'expérimentation de modalités de formation particulière autour de l'éducation inclusive et nourrie par les recherches menées par l'équipe de recherche de l'action 4 du PIA3.

La Générale d'Imaginaire est une association culturelle lilloise à rayonnement régional qui produit des spectacles et des événements autour des arts de la parole et de l'écriture (théâtre, slam, rap, performances, lectures, théâtre de rue...) et qui accompagne des artistes au quotidien. Elle réalise des projets d'action culturelle au contact de nombreux publics du territoire, pour que tout le monde puisse dire, écrire, prendre la parole. Son engagement est de donner la parole, de déconstruire les stéréotypes, de faire circuler les points de vues en y mettant autant de poésie que possible.

Amandine Dhée est autrice et comédienne. L'émancipation, le rapport à autrui et à l'environnement de vie sont les thèmes récurrents qui marquent son travail. Son besoin d'exploration des formes artistiques l'amène régulièrement sur scène pour partager ses textes lors de lectures musicales ou encore pour y interpréter un rôle dans l'adaptation de ceux destinés au théâtre. Amandine Dhée mène par ailleurs un important travail d'action culturelle avec des publics jeunes notamment en milieu scolaire.



TIMELINE DE

Grandes périodes

Avril à Juillet 2024

Imprégnation et appropriation du sujet et de la matière scientifique.

Temps de compréhension, de collecte et d'imprégnation de l'autrice. Rencontres entre l'équipe de chercheuses du PIA3 100% IDT et l'autrice Amandine Dhée.

Mise à disposition des résultats et ressources de recherche.

Observations de terrain et entretiens avec des élèves et acteurs de l'éducation inclusive.

Première réflexion sur la forme de spectacle et constitution de l'équipe artistique.

Septembre à Décembre 2024

Processus de création : écriture du spectacle et premières résidences de création.

Premiers pas vers l'écriture et mise en forme de la pièce avec Louise Combeau, artiste circassienne, et Lola Naymark, regard extérieur.

Écriture par l'autrice et allers/retours avec l'équipe de recherche (septembre/novembre).

Premières journées de rencontre entre les artistes dites «journées laboratoire» sur le site de formation de Villeneuve d'Ascq (novembre).

Résidence artistique de quatre jours sur le site de formation de Villeneuve d'Ascq (décembre).

Décembre 2024 à juin 2025

Action culturelle : rencontres avec les publics de l'INSPÉ.

Février 2024 à décembre 2025

Représentations sur les sites de formation INSPÉ Lille et Amiens.

Détails

2024

Novembre :

Premières journées de rencontre entre les artistes dites «journées laboratoire» sur le site de formation de Villeneuve d'Ascq (18 et 19 novembre).

Décembre :

Première journée d'action culturelle dans le cadre des séminaires de recherche sur les sites d'Outreau et Gravelines (4 décembre).

Résidence de création de quatre jours sur le site de formation de Villeneuve d'Ascq (du 16 au 19 décembre).

2025

Janvier

Dernière résidence de création de quatre jours sur le site de formation de Gravelines (du 29 janvier au 4 février).

LA RÉSIDENCE

Février

Première représentation sur le site de formation de Gravelines (5 février).

Lecture/recontre avec l'autrice à la Bibliothèque Universitaire du site de formation de Villeneuve d'Ascq (6 février).

Journée d'action culturelle à destination des étudiants en DIU sur le site de Villeneuve d'Ascq (7 février) par l'autrice.

Seconde représentation sur le site de formation de Villeneuve d'Ascq (25 février) à destination des étudiants MEEF.

Troisième représentation sur le site de formation de Villeneuve d'Ascq (26 février) à destination des étudiants CPE.

Mars

Journée d'action culturelle à destination d'étudiants du site de formation de Douai (11 mars).

Journée d'action culturelle dans la formation Parcours d'éducation artistique et culturelle de l'élève à destination des enseignants et CPE stagiaires en poste sur le site de formation INSPÉ d'Arras (13 mars).

Quatrième représentation sur le site de formation de Villeneuve d'Ascq à destination d'étudiants et de partenaires de l'Institut (17 mars).

Demi-journée d'action culturelle à destination d'étudiants dans le cadre du module complémentaire dédié aux albums jeunesse (20 mars).

Avril

Cinquième représentation sur le site de formation d'Arras à destination des étudiants dans le cadre des Parcours d'Education Artistique et Culturelle (24 avril).

Mai

Journée d'action culturelle dans la formation Parcours d'éducation artistique et culturelle de l'élève à destination des enseignants et CPE stagiaires en poste sur le site de formation INSPÉ de Valenciennes (13 mai).

Mise en œuvre d'une sensibilisation à destination des formateurs de l'INSPÉ menée par l'autrice autour de l'oralité, du travail de la voix et de la prise de parole (16 mai).

Juin

Publication de l'ouvrage La Porte Ouverte.

Mise en ligne du kit pédagogique et de formation de la résidence artistique.

Demi-journée d'action culturelle à destination des personnels administratifs de l'Institut par la circassienne Louise Combeau (27 juin).

Automne 2025

Sixième représentation sur le site de formation de Villeneuve d'Ascq.

Septième représentation à l'INSPÉ d'Amiens.

Retour d'expériences

Amandine Dhéee, autrice

Qu'est-ce qui vous a motivé à vous impliquer dans ce projet de résidence artistique et de traduction/médiation de travaux de recherche ? Quels ont été les enjeux pour vous, en tant qu'artiste, dans ce processus de mise en commun des apports de la recherche et du sensible sur le terrain, d'interrogation, de découverte de nouveaux environnements ?

Le défi que représentait ce projet était motivant. Je savais qu'il nécessiterait un travail de documentation et de multiples rencontres. J'avais la certitude que cette recherche serait intellectuellement stimulante. C'est aussi une grande chance de mon métier d'artiste : faire des rencontres, passer un temps privilégié avec des interlocuteurs et interlocutrices, issu-e-s ici du secteur éducatif, qui partagent les valeurs liées à leur travail et leurs propres motivations à l'exercer.

La recherche de l'articulation autour du texte et du corps m'intéressait beaucoup également. La joie de solliciter des artistes que j'admire pour m'accompagner dans cette création a été également une grande source de motivation. Un autre moteur était d'apporter une petite pierre à l'avancée de la scolarisation des enfants à besoins particuliers, j'ai beaucoup pensé aux familles et aux enfants concernés, à l'importance de leur offrir le plus bel avenir possible.

Aviez-vous au démarrage du projet des inquiétudes, des points de vigilance et/ou avez-vous rencontré durant le cheminement des obstacles, des complexités ? Si oui, lesquelles ?

Il y a forcément un doute à l'aube de chaque création. D'autant plus ici, car nous explorions un territoire inconnu, dans le fond et la forme. J'ai longtemps cherché la structure du texte, j'avais initialement pensé à écrire une suite de monologues mais cela ne fonctionnait pas. Cette forme de conférence directement adressée au public s'est avérée plus juste.

L'autre point de vigilance était d'éviter d'adopter une posture morale, qui pourrait créer de la distance avec les personnes qui assistent au spectacle. Je préférerais exprimer un sentiment d'empathie. L'autre difficulté est tout simplement d'aller à l'encontre des idées reçues liées à l'éducation inclusive, de tenir un discours

qui, bien qu'issu d'un solide travail de recherche, a du mal à se faire entendre. Car l'enjeu de cette création est de dépasser la simple question des moyens (humains et matériels) liés à la scolarisation des enfants à besoins particuliers. Et de nous interroger sur nos représentations du handicap et sur la pédagogie actuelle. Ce n'est pas un discours facile à recevoir. Je sais aussi qu'enseigner est un métier difficile, en crise, et qu'à leur place, je serais peut-être moi-même démunie face à cette question. Je me méfie des discours « bien -pensants » et je vois davantage cette création comme une invitation à ouvrir le débat.

Quels ont été les outils et les approches que vous avez mis en place pour faire communiquer au mieux recherche, expériences de terrain, témoignages et création ?

Je me suis tout d'abord appuyée sur les travaux de recherche. J'ai pu en dégager les lignes fortes, notamment grâce aux échanges avec l'équipe de chercheuses. Je me suis ensuite tournée vers des professionnel·les pour les confronter à ces idées, voir comment cela résonnait en elles. J'avais besoin de témoignages vivants, éloignés du langage universitaire. Très concrètement, j'ai enregistré chaque entretien, puis j'ai « puisé » dans ce qui me paraissait le plus précieux pour avancer dans l'écriture. J'aime aussi faire apparaître des phrases brutes, telles que je l'ai ai reçues, pour faire entendre toute leur force. Je me suis aussi appuyée sur une écriture plus intimiste, un autre axe de mon travail littéraire, qui permettait de faire entendre des interrogations, des doutes, des espoirs.

Le texte s'est articulé autour de plusieurs thématiques que nous avons explorées avec Lola Naymark et Louise Combeau. La question de la souplesse, de l'agilité, de la place de chacun.e à l'école, de la confiance en soi et en l'autre évoquait des images, que nous avons ensuite essayé de traduire sur le plateau. Nous avons beaucoup cherché, découvrant aussi les compétences de chacune, les interactions possibles entre Louise et moi. La question du corps est centrale, il fallait lui donner toute sa place.

Avez-vous pu trouver une manière de soulever ces complexités, de les identifier et même de les nommer au travers de l'œuvre ? Quel a été votre défi dans le cadre de ce projet de création ?

La question de notre place en tant qu'artiste et de notre légitimité à prendre la parole sur ce sujet est clairement posée dès le début, avec humour. « Qu'est-ce qu'on fait là ? », se demande-t-on. Cela permet de partager d'emblée ce questionnement, mais aussi de le dépasser pour aborder le fond du sujet.

A l'issue du projet comment percevez-vous ces liens recherche et arts (que pouvez-vous dire des enjeux et des apports de ce type de projet mêlant recherche et arts)? Que cela a-t-il apporté à votre pratique professionnelle? Que pensez-vous que cela a suscité chez les publics de la forme artistique (le spectacle)?

Il est très stimulant de se nourrir de travaux de recherche, pour ensuite les « digérer » et les faire vivre autrement. J'aime cet apport scientifique dans mon approche littéraire. Je pense que cette forme sensible du spectacle peut bousculer, dans le bon sens du terme. De la même façon, je suis convaincue que le métier d'enseigner requière beaucoup de créativité.

Il est difficile de généraliser les réactions face au spectacle. La réception était, je crois, différente selon que les étudiant.e.s étaient en début ou en fin de cursus. Ceux et celles qui débutaient étaient je crois plus bousculées, car il est difficile de remettre en question une posture éducative que l'on fait de son mieux pour incarner. J'ai senti chez les étudiant.e.s une grande envie de « bien faire », de répondre aux demandes de l'institution, ce qui peut parfois aller à l'encontre d'une posture plus créative comme évoquée plus haut. Ceux et celles qui étaient plus avancées dans leur cursus pouvaient en revanche apporter des situations concrètes qui permettaient de nourrir le débat.

Je pense que certaines personnes étaient déroutées par cette forme nouvelle, et sur le sens à lui donner dans leur parcours, d'autres étaient séduit.e.s. par l'originalité de la démarche.

Retour d'expériences

Louise Combeau, circassienne

Qu'est-ce qui vous a motivé à vous impliquer dans ce projet de résidence artistique et de traduction/médiation de travaux de recherche? Quels ont été les enjeux pour vous, en tant qu'artiste, dans ce processus de mise en commun des apports de la recherche et du sensible sur le terrain, d'interrogation, de découverte de nouveaux environnements?

La conférence gesticulée est une forme qui m'a toujours intéressée, que je trouve riche en possibles et qui est surtout un outil politique et pédagogique puissant. En tant que circassienne, les enjeux de cette création ont été pour moi la traduction par le corps des résultats de recherche. Comment, grâce à mon outil, apporter un autre angle de vue et concrétiser ces données en les incarnant. Il s'agit d'une communication directe du corps de l'interprète à celui du.e la spectateur.ice, sans passer par l'intellect mais uniquement via l'intelligence émotionnelle.

Aviez-vous au démarrage du projet des inquiétudes, des points de vigilance et/ou avez-vous rencontré durant le cheminement des obstacles, des complexités? Si oui, lesquelles?

Je sais, par expérience, que le corps est un sujet très sensible, notamment exposé sur scène et notamment dans sa liberté. Le handicap l'est encore plus et l'enfance également. Beaucoup de bombes d'émotions potentielles, donc. Mes inquiétudes et points de vigilance ont surtout été artistiques, dans le travail d'assemblage corps-texte, la peur de la redondance, d'être dans l'illustration littérale du texte, ou hors sujet.

Nous avons également la crainte de représenter une dualité, du fait d'être deux sur scène, une au texte, une au corps, de symboliser malgré nous cette division corps/esprit, l'adaptation et l'inadaptation, la valide et l'invalidé, etc., alors que nous voulions justement apporter de la nuance et de l'universalisme à l'inclusion, en accord avec les résultats des recherches.

Quels ont été les outils et les approches que vous avez mis en place pour faire communiquer au mieux recherche, expériences de terrain, témoignages et création?

Je ne suis pas intervenue dans cette phase du projet, tout le mérite revient à Amandine!

Avez-vous pu trouver une manière de soulever ces complexités, de les identifier et même de les nommer au travers de l'œuvre? Quel a été votre défi dans le cadre de ce projet de création?

Nous avons justement voulu nous appuyer sur la sensibilité et l'émotion suscitées par le corps. Le défi ayant été de trouver chacune nos zones de vulnérabilité et de puissance pour faire apparaître le sensible, l'humilité, la solidarité. L'humour aussi, présent dès le départ dans le texte d'Amandine, nous a permis de nous rapprocher plus intimement du public.

A l'issue du projet comment percevez-vous ces liens recherche et arts (que pouvez-vous dire des enjeux et des apports de ce type de projet mêlant recherche et arts)? Que cela a-t-il apporté à votre pratique professionnelle? Que pensez-vous que cela a suscité chez les public de la forme artistique (le spectacle)?

Dans ce type de projet mêlant art et recherche, il y a un fort enjeu de représentation (fictive ou non) et ces résultats, en prenant différentes formes artistiques, peuvent y gagner en visibilité et leurs thématiques, réciproquement, dans les domaines artistiques. Il y a aussi un enjeu émotionnel qui est un argument convaincant à associer au contenu scientifique, des exemples marquants et intimes qui impactent à un autre endroit de la mémoire.

Professionnellement, j'en retire la compréhension et la nécessité de ce dosage entre les savoirs «froids» et «chauds», la précision de la recherche et la vulnérabilité de l'art.

Les publics ont eu l'air touchés personnellement et émus, peut-être même déstabilisés dans le bon sens de nous voir aborder ces sujets de leur quotidien sous une forme poétique et sur mesure pour eux.





DÉMARCHE DE RECHERCHE

Éducation inclusive

Contextualisation en éducation inclusive

Contextualisation

Depuis plusieurs années, le cadre législatif et réglementaire en France a connu des évolutions significatives dans le but de promouvoir l'éducation inclusive. La loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées a marqué un tournant décisif en affirmant le droit à la scolarisation pour tous les enfants, quelles que soient leurs difficultés ou leurs handicaps. Cette loi a été complétée par la loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République. Un nombre important de dispositifs d'accompagnement des élèves à besoins éducatifs particuliers a ainsi été mis en place. Ces lois ont établi des principes fondamentaux au bénéfice de l'éducation inclusive, tels que l'accessibilité des établissements scolaires, la formation des enseignant-e-s aux besoins spécifiques des élèves, et la mise en place de dispositifs d'accompagnement personnalisés. Ces évolutions législatives ont généré des besoins de formation sur l'éducation inclusive pour les personnels de l'éducation. En effet, ces personnels doivent désormais adapter leurs pratiques pour répondre aux besoins de tous les élèves, y compris ceux présentant des besoins éducatifs particuliers (BEP).

Une avancée dans la formation : l'intégration d'un temps de formation à l'éducation inclusive

C'est dans cette perspective que l'INSPÉ Lille HdF a choisi de consacrer 10% des heures de formation du master MEEF à l'éducation inclusive. Cette décision s'inscrit dans une volonté de répondre aux spécificités du public scolaire des Hauts-de-France. La problématique de l'éducation inclusive est en effet particulièrement prégnante dans la région des Hauts-de-France, où les vulnérabilités sociales se traduisent par un nombre significatif d'élèves inscrits dans des Réseaux d'Éducation Prioritaire (REP) et des Réseaux d'Éducation Prioritaire Renforcés (REP+).

cée (REP+), représentant plus de 30% des effectifs dans l'académie de Lille. Ces inégalités se reflètent aussi dans les résultats des évaluations nationales, où les écarts de performance entre élèves sont marqués. De plus, la région compte une proportion plus élevée que la moyenne nationale d'élèves en situation de handicap et dispose de nombreuses structures médico-éducatives comparativement aux autres académies. Face à ce contexte, la formation des personnels de l'éducation à l'éducation inclusive notamment en formation initiale est devenue une priorité. L'INSPÉ Lille HdF a ainsi fait des choix forts lors de la réforme des formations en 2021. Ces choix se traduisent autant dans les volumes horaires dédiés à cette question, au contenu des formations et aux propositions de stages dans les maquettes de formation. Côté formation, la question de l'éducation inclusive est intégrée de manière transversale à l'ensemble des dimensions de l'enseignement. En d'autres termes, l'éducation inclusive n'est pas traitée isolément ; elle est caractérisée et illustrée à travers des objets divers (apprentissage de la lecture, acquisition du nombre, procédure d'apprentissage, etc.). L'accent est mis sur les aspects didactiques et pédagogiques. Ainsi, les contenus de formation relatifs aux disciplines scolaires incluent des éléments liés à la diversité et aux besoins éducatifs particuliers des élèves. Par exemple, l'apprentissage de la lecture est abordé non seulement pour les élèves typiques, mais aussi pour les élèves atypiques, tels que les élèves dyslexiques ou allophones. Par ailleurs, la formation est centrée sur les besoins des élèves plutôt que sur les causes de leurs difficultés. La notion de besoins éducatifs particuliers est donc privilégiée par rapport aux étiquettes liées à la pathologie ou au milieu social, qui ne permettent pas d'informer valablement les enseignants sur les besoins des élèves. Côté stage, les étudiants sont amenés à réaliser au moins un stage dans une école ou un établissement scolaire classé en REP/REP+ ou dans un dispositif de scolarisation (SEGPA, Ulis, etc.) durant leur année de master 1. Ces stages permettent aux étudiants de mettre en pratique les connaissances acquises en formation et de mieux comprendre les défis de l'éducation inclusive. Ils peuvent ainsi observer les pratiques pédagogiques et éducatives inclusives mises en place dans ces établissements et les adapter à leurs futurs élèves.

Côté formation, la question de l'éducation inclusive est intégrée de manière transversale à l'ensemble des dimensions de l'enseignement. En d'autres termes, l'éducation inclusive n'est pas traitée isolément ; elle est caractérisée et illustrée à travers des objets divers (apprentissage de la lecture, acquisition du nombre, procédure d'apprentissage, etc.).

Plan d'Investissement Avenir 3 (PIA3) : 100% IDT : Inclusion, un Défi, un Territoire

L'INSPÉ Lille HdF joue donc un rôle clé dans la promotion de l'éducation inclusive en soutenant activement la recherche dans ce domaine. C'est dans cette optique que l'INSPÉ a choisi de répondre à l'appel à projets du Plan d'Investissement Avenir 3 (PIA3) en collaboration avec les INSPÉ des académies d'Amiens, de Rouen et de Caen. Ce projet a pour objectif de créer un pôle multidisciplinaire pour relever le défi de la scolarisation en décloisonnant les territoires éducatifs. Le projet 100% IDT : Inclusion, un Défi, un Territoire vise à permettre à tous les élèves, quelles que soient leurs caractéristiques, de développer leurs apprentissages et compétences en contexte scolaire. Il engage une collaboration des quatre INSPÉ et des trois académies sur 10 ans autour de cette problématique. Ce projet permet le développement de la recherche en éducation inclusive dans l'académie de Lille et son transfert en formation et dans les pratiques professionnelles. Le soutien de l'INSPÉ à la problématique de l'éducation inclusive se traduit également à travers la création d'un groupement d'intérêt scientifique sur les questions d'éducation à l'échelle des Hauts-de-France. Un des axes de ce GIS est exclusivement dédié à l'éducation inclusive. Dans ce cadre, chaque année, un appel à projet recherche avec soutien logistique et financier permet le développement de travaux sur ces questions.

Ces travaux de recherche contribuent à enrichir les formations et à mieux préparer les personnels éducatifs aux défis de l'éducation inclusive. En consacrant 10% de la maquette du master MEEF à cette problématique, l'INSPÉ Lille HdF s'engage à former des personnels éducatifs capables de promouvoir une éducation inclusive de qualité pour tous les élèves. Ce spectacle s'insère pleinement dans les objectifs de l'INSPÉ tout en permettant de sensibiliser et alimenter les réflexions sur la scolarisation de tous les élèves auprès d'un plus grand public.

Références en recherche sur l'éducation inclusive

Afin de mieux comprendre comment la scolarisation de tous les élèves peut être promue, le spectacle « La Porte Ouverte » expose les obstacles et les leviers à la mise en œuvre de l'éducation inclusive, identifiés dans la littérature scientifique. En termes d'obstacles, nous présenterons des résultats de recherches faisant état d'obstacles à la fois implicites (stéréotypes, attitudes) et explicites (obstacles structurels tels que le manque de moyens ou de ressources). Quant aux leviers, nous présenterons deux notions qui offrent aux enseignant-es des appuis pour penser leur action pédagogique en faveur de tous les élèves, à savoir la notion de besoins éducatifs particuliers, et la notion de pédagogie universelle afin de répondre à la diversification des besoins.

Les obstacles implicites et explicites

Les stéréotypes

En psychologie sociale, les stéréotypes sont des « croyances partagées concernant les caractéristiques personnelles, généralement des traits de personnalité, mais souvent aussi des comportements, d'un groupe de personnes » (*Leyens et al.*, 1996, p. 24). Introduit par Lippmann (1922), ce concept désigne des « images dans nos têtes » qui attribuent, de manière consensuelle, des caractéristiques spécifiques aux membres d'un groupe. Les stéréotypes émergent du processus de catégorisation sociale, qui classe spontanément les individus en groupes sur la base de caractéristiques visibles ou assignées. Une fois qu'un individu est catégorisé, le stéréotype associé au groupe est activé de manière quasi automatique (*Leyens et al.*, 1996, p. 24).

Les stéréotypes influencent à plusieurs niveaux nos interactions avec autrui. Tout d'abord, ils influencent notre interprétation des comportements : un même acte peut être perçu différemment selon le groupe auquel appartient la personne jugée (e.g., genre, statut socioprofessionnel, origine sociale ou ethnique). Ils influencent également ce que nous retenons d'une situation : nous avons tendance à retenir les informations

qui confirment nos croyances préexistantes et à ignorer celles qui les contredisent (Hamilton & Rose, 1980 ; Snyder & Uranowitz, 1978). Enfin, notre manière d'agir envers autrui sera influencée par notre perception des personnes (Word, Zanna & Cooper, 1974).

Selon Maisonneuve (2000), les stéréotypes se distinguent par leur uniformité (largement répandus), leur simplicité (représentations réduites à quelques adjectifs), leur prégnance (degré variable d'adhésion), leur charge affective (positive ou négative) et leur contenu composé d'indicateurs sommaires mais distinctifs. Plusieurs auteurs ont proposé des modèles théoriques décrivant ces différents contenus, comme le modèle du contenu des stéréotypes (*Stereotype Content Model*, Fiske, 2002). Dans le cadre de ce modèle théorique, la perception des individus et des groupes est supposée se structurer autour de deux dimensions fondamentales : une première dimension de chaleur, liée aux relations interpersonnelles, aux intentions supposées des individus et à leur capacité à établir et entretenir des relations sociales satisfaisantes, correspondant à des traits tels que «agréable» ou «sympathique»; et une seconde dimension de compétence liée à la capacité à mettre ses intentions en action, notamment dans le cadre académique ou professionnel, correspondant à des traits tels que «intelligent-e» ou «compétent-e». La recherche dans ce domaine met en évidence une relation entre la dimension de compétence et la réussite scolaire ou professionnelle.

Certains travaux montrent que les personnes en situation de handicap ont tendance à être jugées comme agréables et faisant plus d'efforts que les personnes valides, mais comme étant moins compétentes (e.g., Louvet & Rohmer, 2010 ; Rohmer & Louvet, 2011). Cette vision des personnes en situation de handicap comme chaleureuses mais peu compétentes peut encourager des comportements d'assistance forcée, voire de surprotection, qui limitent leur autonomie. Dans le monde du travail, ces stéréotypes conduisent à une sous-estimation des capacités réelles des personnes, ce qui peut freiner leur accès à des postes à responsabilité ou des promotions (Louvet & Rohmer, 2016). Cette perception peut également entraîner des attentes plus faibles envers les personnes en situation de handicap, que ce soit dans le monde du tra-

vail ou dans le milieu scolaire. Certaines études montrent, par exemple, que la lecture d'une description d'élève présentant un trouble de l'apprentissage (e.g., Harvey & Pellock, 2003; Thelen et al., 2004), un trouble comportemental (Harvey & Pellock, 2003) ou un trouble attentionnel (Ohan et al., 2011) provoque davantage d'attentes négatives de la part des enseignant-es sur le plan académique, social et comportemental. Ces attentes peuvent à leur tour affecter directement ou indirectement le parcours scolaire des élèves, par exemple par le biais de prophéties auto-réalisatrices (Rosenthal & Jacobson, 1968).

Les attitudes

Parmi les obstacles implicites, les croyances ou les attitudes que les acteurs clé de l'éducation, les enseignants, entretiennent à l'égard de l'éducation inclusive jouent également un rôle important dans la scolarisation de tous les élèves. En psychologie sociale, les attitudes renvoient à la tendance psychologique qui s'exprime par une évaluation d'un comportement ou objet avec un certain degré d'approbation ou de désapprobation (Ajzen, 1991, Ajzen & Fishbein, 1977). Ainsi, les attitudes des enseignant-es envers l'éducation inclusive semblent prédire l'implication de ceux-ci dans des pratiques visant la scolarisation des élèves à BEP. Autrement dit, plus les enseignant-es pensent qu'il faut scolariser tous les élèves dans le milieu ordinaire car cela a des bénéfices à la fois pour les élèves avec et sans BEP, plus ils seront enclins à mettre en place des gestes et adaptations pédagogiques.

Concernant la valence des attitudes des enseignant-es envers l'éducation inclusive, de nombreuses études montrent que bien qu'elles soient plutôt positives (Van Seen et al., 2020), elles n'en sont pas moins teintées d'ambiguïté. En effet, les enseignant-es expriment des attitudes positives envers l'idée générale de l'éducation inclusive (Krischler & Pitten Cate, 2018) tout en exprimant également certaines réticences à la pratique de l'inclusion dans leur propres classes (Khamzina et al., 2021). Afin de mieux comprendre ces réticences, les études scientifiques proposent de s'intéresser aux déterminants des attitudes.

Il existe trois catégories des facteurs qui impactent les attitudes des enseignant-es envers l'éducation inclusive. La première relève de

caractéristiques individuelles des élèves tels que le type de handicap ou de difficulté des élèves. Par exemple, l'inclusion d'élèves présentant un ou des handicaps moteurs (par exemple, en fauteuil roulant) ne semble pas faire l'objet de contestation. Cependant, l'inclusion des élèves ayant des handicaps invisibles (tels qu'une déficience intellectuelle ou des troubles psychologiques) semblerait, quant à elle, encore représenter une variable défi (*Jury et al., 2019*). Quant aux difficultés des élèves, certaines études mettent en évidence que les difficultés émotionnelles et comportementales ou encore des difficultés spécifiques d'apprentissage semblent être perçues comme un obstacle à l'inclusion (*de Boer et al., 2011*).

Au-delà des caractéristiques individuelles des élèves, celles des enseignant-es influencent également la scolarisation des élèves à BEP. Parmi ces facteurs, le sentiment d'auto-efficacité des enseignant-es semblent améliorer leurs attitudes : plus il se sentent capables de mettre en place des gestes inclusifs (*Pit-ten Cate et al., 2018 ; Desombre et al., 2019*), plus ils seront favorables à l'éducation inclusive. Le degré de la familiarité des enseignant-es avec le handicap aurait également un impact sur leurs attitudes à l'égard de l'éducation inclusive (*Yazbeck et al., 2004*). En effet, et si de plus ce contact est positif, cette familiarité joue un rôle dans la lutte contre la stigmatisation car elle permet de créer une image positive à l'égard de la population des élèves en situation de handicap et donc améliore les attitudes envers l'inclusion de ceux-ci. Par ailleurs, les croyances des enseignant-es en la méritocratie scolaire basée sur la sélection semblent être incompatibles avec leurs attitudes (*Khamzina et al., 2021 ; 2023 ; Stanczak et al., 2023*). En effet, ces éléments empiriques montrent que le fait de proposer les adaptations pédagogiques afin d'inclure tous les élèves rendrait la sélection de ces élèves plus difficile en mettant en question la notion de mérite (« Comment savoir ce qui vient vraiment de lui et ce qui vient de l'adaptation ou d'AESH? »).

Enfin, les facteurs d'ordre plus environnemental jouent également un rôle prépondérant dans la détermination des attitudes des enseignant-es. Par exemple, le fait de se sentir soutenu socialement serait lié aux attitudes positives des enseignant-es envers l'éducation inclusive (*Desombre et al., 2021*).

Dans les déterminants des attitudes inclusives des enseignant-es, la collaboration entre les professionnel·les de l'éducation et ceux du domaine médicosocial en est un également (*Brasselet et al., 2022 ; Wiedebusch et al., 2022*). En effet, comme les enseignant-es doivent s'adapter aux besoins très variés des élèves qui bénéficient d'un soutien spécifique d'ordre scolaire, éducatif, sanitaire et/ou social, ils sont par conséquent confrontés également à une diversité d'acteurs professionnels avec qui ils doivent collaborer au service de la scolarisation de tous élèves. Les différents travaux ont ainsi montré que la collaboration entre enseignant-es ordinaires, enseignant-es spécialisés et professionnel·les médico-sociaux tend à de meilleures pratiques professionnelles, et notamment à des pédagogies plus innovantes (*Bhroin & King, 2020*).

Les préoccupations et difficultés exprimées

Pour finir, certaines études documentent les obstacles plus explicites par les éléments directement exprimés par les enseignant-es et par les parents d'élèves. Trois catégories de préoccupations sont identifiées dans la littérature (*Stanley et al., 2003*). Tout d'abord, les enseignant-es et parents expriment des préoccupations relatives à la qualité des services éducatifs de l'école inclusive : d'une part, la possibilité pour les élèves à BEP de bénéficier d'un programme adapté et d'une prise en charge individualisée ; d'autre part, pour les élèves typiques de bénéficier d'un enseignement de qualité. Un deuxième type de préoccupation concerne les avantages mutuels pour les élèves au développement typique et les élèves à besoins éducatifs particuliers. Enfin, les enseignant-es et parents déclarent une inquiétude au sujet de la perception de soi des élèves inclus, par exemple la mesure dans laquelle les élèves se sentent compétents.

En ce qui concerne plus particulièrement les préoccupations des enseignant-es, la littérature montre qu'ils et elles font généralement état d'un manque de ressources, d'une augmentation de la charge de travail, de difficultés dans la gestion de la classe et d'une réduction de la qualité de l'enseignement (*Sahli Lozano et al., 2022 ; Warnes et al., 2022*). Les résultats d'une étude quantitative récente montrent que les enseignant-es français sont surtout préoccupés par les ressources, principalement le financement, et par leur charge de travail (*Jury et al., 2023*).

Pour répondre à ces différentes préoccupations et accompagner l'évolution des pratiques enseignantes, la formation, qu'elle soit initiale ou continue, est un levier important : plus les enseignant-es sont formés (Khamzina et al., 2024, Lautenbach & Heyder, 2019) plus ils seront favorables à inclure tous les élèves. À travers ces formations, il est intéressant d'initier les enseignant-es à deux notions qui peuvent constituer des appuis pour penser leur action pédagogique en faveur de tous les élèves, à savoir la notion de besoins éducatifs particuliers, et la notion de pédagogie universelle.

Les leviers

L'approche par besoins

Le concept de Besoins Éducatifs Particuliers (BEP), apparu en Grande-Bretagne à la fin des années 1970 sous l'appellation *special educational needs*, désigne une approche élargie des difficultés scolaires. Il englobe non seulement les élèves en situation de handicap, mais aussi ceux présentant des troubles de l'apprentissage (dyslexie, dyspraxie, dysphasie, etc.) et, selon les contextes nationaux, des élèves en difficulté scolaire ou en situation de désavantage socioéconomique et culturel. Selon l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE, 1996), les élèves à besoins éducatifs spécifiques ou à besoins éducatifs particuliers regroupent « une grande variété d'élèves qui ont, de manière significative, plus de mal à apprendre que la majorité des enfants du même âge quand ils sont dans une situation particulière ou qu'ils souffrent d'un handicap qui les empêche ou les gêne dans leurs apprentissages ». Contrairement aux classifications strictes qui opposent élèves en situation de handicap et élèves sans handicap, cette approche met l'accent sur les obstacles rencontrés dans les apprentissages plutôt que sur les causes des difficultés. Elle pousse ainsi les enseignant-es à proposer un enseignement ambitieux et inclusif, aligné sur le Socle commun des compétences, sans se limiter aux étiquettes pathologiques ou aux diagnostics d'apprentissage (Thomazet, 2012). En effet, des élèves partageant une même pathologie peuvent avoir des besoins éducatifs distincts, tandis que d'autres, étiquetés différemment, peuvent nécessiter des adaptations similaires (Thomazet, 2013). À titre d'exemple, un élève ayant une situation familiale difficile l'empêchant

Les différents travaux ont ainsi montré que la collaboration entre enseignant-es ordinaires, enseignant-es spécialisés et professionnel·les médico-sociaux tend à de meilleures pratiques professionnelles, et notamment à des pédagogies plus innovantes.

de dormir correctement pourrait avoir des difficultés attentionnelles similaires à un élève diagnostiqué avec un trouble de l'attention. Les réponses pour ces deux élèves pourraient alors être parfois communes (proposition de pauses attentionnelles systématiques, découpage du temps d'apprentissage, utilisation d'un minuteur, ...).

Cette approche par besoins nécessite de solides connaissances de la part de l'enseignant-e du fonctionnement des élèves, notamment dans les domaines socio-affectif (émotions, relations sociales, perception de soi, ...) et cognitif (motivation, attention, mémoire, autorégulation, ...). C'est en s'appuyant sur ces connaissances qu'il ou elle pourra identifier ce qui fait obstacle à l'apprentissage d'un élève et proposer des réponses pédagogiques adaptées.

La pédagogie universelle

La diversification des besoins éducatifs particuliers des élèves à prendre en compte dans une classe implique pour les enseignant-es de composer avec des classes de plus en plus hétérogènes, ce qui peut être perçu comme difficile. La gestion de cette diversité peut être facilitée par une planification anticipée : c'est ce que propose la pédagogie universelle, à travers un outil de planification et une pédagogie innovante avec la prise en compte de la diversité des besoins de tous élèves.

La pédagogie universelle provient du domaine de l'architecture (Universal design) et renvoie à un design pédagogique soutenant le travail de l'enseignant auprès d'une diversité d'élèves propre au contexte de l'éducation inclusive. Plus précisément, elle désigne la création d'environnements accessibles pour tous en répondant ainsi aux besoins de tous et favorisant les possibilités d'apprentissage égales pour tous les élèves (Rose & Meyer, 2002). En d'autres termes, il s'agit d'innover ses méthodes de transmission, dans sa communication et d'évaluation, traditionnellement utilisées dans les classes en les rendant plus flexibles et accessibles à tous. Pour illustrer la mise en place de la pédagogie universelle, prenons le cas d'élèves qui se trouvent dans une classe où les explications verbales sont le principal moyen utilisé ; les élèves ayant besoin de voir ou de faire pour comprendre, les élèves ayant un déficit de l'attention ou encore les élèves ayant un trouble du langage pourraient tous être défavorisés dans un tel contexte d'appren-

tissage. Dans cette situation, un principe de pédagogie universelle serait de proposer systématiquement des supports diversifiés s'appuyant sur différents canaux sensoriels (auditifs, visuels, ...). Il est également à noter que d'autres élèves pourraient en tirer profit dans la mesure où une approche multi-sensorielle garantit un meilleur apprentissage (Bergeron et al., 2011). En fin de compte, la pédagogie universelle invite à réfléchir et à prendre en compte les besoins diversifiés des élèves et de planifier en fonction de ceux-ci.

De nombreuses études montrent des avantages considérables tant pour tous les élèves que pour les enseignant-es sur plusieurs plans. Chez les élèves, la pédagogie universelle améliorerait les apprentissages et l'accessibilité aux contenus ainsi que l'amélioration de leur attention et de motivation (Méo, 2008). Quant aux enseignant-es, la pédagogie universelle aurait un impact positif sur leur changement de perception de la réussite et l'accès des élèves aux contenus pédagogiques de ces derniers (Korthering et al., 2008). Par ailleurs, le contexte de la pédagogie universelle facilite également la définition des besoins des élèves par les enseignant-es tout en leur proposant des adaptations répondants à l'hétérogénéité des besoins (Bergeron et al., 2011).

Retour d'expériences

Caroline Desombre, professeure des universités en psychologie sociale (Psitec/INSPÉ Lille HdF - Université de Lille) pilote de l'action 4 du PIA3 100% IDT

Qu'est-ce qui vous a motivé à vous impliquer dans ce projet de résidence artistique et de traduction/médiation de travaux de recherche? Quels ont été les enjeux pour vous, en tant que professionnelle, dans ce processus de mise en commun des apports de la recherche et du sensible sur le terrain, d'interrogation, de découverte de nouveaux environnements?

J'enseigne à des étudiant·es sur la thématique de l'éducation inclusive depuis plus de 15 ans. Je suis aussi amenée à faire des conférences auprès de professionnel·les dans des secteurs divers tels que l'éducation ou le médico-social ainsi qu'auprès du grand public. Même si ces conférences peuvent favoriser la mise en place de l'éducation inclusive, elles transmettent des informations factuelles sur l'éducation inclusive, justifient cette politique au regard des résultats prometteurs de ce paradigme sur les apprentissages de tous les élèves et permettent la diffusion d'outils ou de dispositifs de réponses aux besoins des élèves. Ces connaissances sont essentielles pour les personnels de l'éducation mais je ne suscite que peu d'émotions. Or, l'éducation inclusive et ses conséquences touchent à des valeurs à forte valence émotionnelle comme l'équité, l'égalité des chances dans le domaine de l'éducation, la reproduction sociale dans l'éducation, les stéréotypes et leurs conséquences, ou encore la place des minorités dans notre société. Ces sujets peuvent « prendre aux tripes ». J'ai pensé qu'une approche artistique, sensible pouvait faire avancer les choses peut-être plus rapidement que de long discours. Par ailleurs, en tant qu'enseignante, je teste de nouvelles modalités de transmission des connaissances. C'était une occasion rêvée.

Aviez-vous au démarrage du projet des inquiétudes, des points de vigilance et/ou avez-vous rencontré durant le cheminement des obstacles, des complexités? Si oui, lesquelles?

Le premier sentiment a quand même été l'enthousiasme. J'étais impatiente de travailler avec les artistes et de voir ce que cela allait donner. Mais après l'enthousiasme, quelques craintes sont apparues. J'ai tout d'abord été inquiète que les résultats de recherche soient travestis ou imprécis. En effet, dans ce champ de recherche comme dans beaucoup d'autres, les concepts et les vocables associés à ces concepts sont importants. Ils se distinguent aussi parfois du langage courant. Par exemple, le concept d'attitude en psychologie sociale¹ est complètement différent de sa signification dans la vie quotidienne.

Une seconde crainte concernait le choix des résultats scientifiques valorisés dans cette forme de spectacle. Certains résultats sont peut-être plus « spectaculaires » que d'autres ou plus faciles à comprendre. Je me questionnais donc sur le choix des résultats mis en avant et les motivations de ces choix. Enfin, j'avais des difficultés à me représenter la manière dont les artistes allaient s'emparer des résultats scientifiques.

Quels ont été les outils et les approches que vous avez mis en place pour faire communiquer au mieux recherche, expériences de terrain, témoignages et création?

L'équipe de recherche a rencontré plusieurs fois l'autrice Amandine Dhée pour présenter les travaux de recherche. L'équipe de recherche a par ailleurs constitué et transmis un corpus d'articles scientifiques, des retranscriptions d'entretiens réalisés auprès de différents participants ou de vidéos de conférences pour favoriser l'appropriation des résultats par les artistes. Enfin, nous avons mis en contact les artistes avec un collègue dont nous connaissions le travail de qualité auprès des élèves de SEGPA. L'immersion dans le collège a permis de contextualiser davantage les résultats de recherche.

Avez-vous pu trouver une manière de soulever ces complexités, de les identifier et même de les nommer au travers de l'œuvre? Quel a été votre défi dans le cadre de ce projet de création?

Le plus grand défi auquel nous avons été confrontés concerne peut-être le fait d'accepter que les termes employés dans la représentation

1. En psychologie sociale, l'attitude correspond au fait d'être favorable ou défavorable envers un objet.

ne soient pas exactement les termes scientifiques. Nous avons dû négocier avec l'autrice : faire certaines concessions ou insister sur un changement de termes. Par exemple, l'équipe de recherche souhaitait le maintien du terme scolarisation au détriment de celui d'inclusion.

A l'issue du projet comment percevez-vous ces liens recherche et arts (que pouvez-vous dire des enjeux et des apports de ce type de projet mêlant recherche et arts)? Que cela a-t-il apporté à votre pratique professionnelle? Que pensez-vous que cela a suscité chez les publics de la forme artistique (le spectacle)?

La créativité est au cœur de l'art. Les artistes sont en constante innovation ; ils testent de nouvelles idées et de nouveaux modes d'expression pour interpeller le public. Cette créativité est aussi un ingrédient essentiel à la recherche et ce à plusieurs niveaux. La créativité peut permettre aux chercheurs de mettre à l'épreuve des idées non conventionnelles. En psychologie sociale, de nombreux chercheurs ont été créatifs en testant des hypothèses contre-intuitives. Par ailleurs, la recherche nécessite de la créativité dans les dispositifs de recueil des données. Peut-être qu'il existe plus de points communs entre les artistes et les chercheurs qu'il n'y paraît au final.

Cette expérience a été formatrice pour moi concernant les modalités de transmission. Je suis encore plus convaincue de la pertinence de l'art dans la transmission des savoirs scientifiques. Je pense que cela a suscité dans le public une envie d'engagement auprès des élèves les plus vulnérables dans l'institution scolaire.

La créativité peut permettre aux chercheurs de mettre à l'épreuve des idées non conventionnelles. En psychologie sociale, de nombreux chercheurs ont été créatifs en testant des hypothèses contre-intuitives.

TÉMOIGNAGES

Envoyé: Vendredi 13 Décembre 2024 11:51:08
Objet: Re: Proposition texte spectacle «La porte ouverte»

Bonjour
J'ai mis un commentaire dans le doc... juste un détail
Merci à Amandine pour ce texte magnifique plein de sincérité! Je le redis... j'ai vraiment hâte d'assister!
Bonne journée
Célénie

13/12/2024, 17:05

Bonjour,
Wahooo sacré texte. J'ai toujours un truc à dire... alors j'ai fait des commentaires. c'est top top top! J'ai mis aussi un texte des cahiers péda avec Amael sur la dimension collective des apprentissages.
J'ai troopp hâte
Bises

Caroline

13/12/2024, 14:27

Bonjour à toutes,
J'ai ajouté un commentaire aussi, sur le même niveau de tout petit détail.
Ce texte est vraiment beau, c'est très émouvant de voir les notions et valeurs qu'on essaye de transmettre à nos étudiant-es prendre vie comme ça. Merci à Amandine! J'ai hâte de voir le spectacle que ça donnera!
À bientôt,
Marine

Envoyé: Mercredi 26 Février 2025 19:48:50
Objet : Retour sur la pièce de théâtre

Bonjour Madame,

Voici ce qui est ressorti des avis recueillis sur la pièce de théâtre :

C'est un format original et inhabituel, bien plus attrayant qu'un format CM, qui permet d'aborder le sujet de manière moins académique. Ce dernier permet d'avoir accès à des résultats de recherches qui peuvent être difficiles à comprendre bruts dans un article scientifique; on s'y intéresse donc avec beaucoup plus de facilité et d'envie. Ce format est également à la portée de tous, plus accessible qu'un article et offre la possibilité de toucher un public plus large.
Bien que certains n'aient pas compris tous les aspects de la représentation, le fait de mêler théâtre et inclusion scolaire a permis de faire passer le message autrement : l'expression des artistes, même parfois sans mots, a permis de ressentir le message, au-delà de l'entendre. C'était un spectacle touchant, prenant et émouvant, qui nous a permis de mieux comprendre ce que peuvent ressentir les élèves confrontés à ces problématiques d'inclusion. En effet, en tant qu'enseignants, on ne se rend pas toujours compte de l'impact de nos faits et gestes. Cette représentation nous permet d'ouvrir les yeux sur nos pratiques, de prendre du recul et de nous remettre en question, en essayant d'adopter un nouveau point de vue.

Bien à vous,
Romane

Envoyé: Lundi 16 Décembre 2024 11:31:39
Objet: Re: Proposition texte spectacle «La porte ouverte»

Salut,

Je viens de terminer ma lecture. Je trouve le texte bien écrit, je suis d'accord avec les commentaires de mes collègues. Par manque d'imagination et d'expérience artistique, j'ai du mal à visualiser comment cela sera transmis en spectacle mais je fais confiance aux personnes expertes de la Générale Imaginaire. J'ai hâte donc de découvrir cela!

A bientôt,
Kamilla



Remerciements tout particuliers :

Aux différents services de l'INSPÉ de Lille HdF - Université de Lille qui ont permis de rendre techniquement possible la réalisation de la résidence et la création de la forme de spectacle vivant:

- Le Service Recherche et Développement et le Service culture-relations partenariales pour avoir permis la rencontre entre les équipes artistiques et de recherche, déployé et mis en œuvre la résidence artistique et accompagné les phases de résidence de création mais aussi dans les temps d'action culturelle, tout comme la programmation des représentations sur les différents sites de formation de l'INSPÉ Lille HdF.
- La DGDNUM (numérique et audiovisuel) de proximité qui a su répondre aux besoins d'accompagnement techniques, logistiques, numériques et d'ingénierie qu'ont demandé les représentations. Nous le remercions aussi chaleureusement pour les prises de vue de et la captation de «La Porte Ouverte» et le travail effectué pour rendre aussi accessible et inclusive que possible cette captation.
- Le Service communication pour son soutien sans faille et son travail de diffusion et valorisation de la résidence et de la forme créée.
- La DGDTEIL (logistique et technique) de proximité pour son aide précieuse dans le soutien logistique aux différentes représentations.

A l'équipe de recherche du PIA3 100% IDT de l'INSPÉ de Lille HdF qui a accepté le «pas de côté» de se lancer dans cette expérience de transmission et valorisation et a partagé avec clarté et générosité les résultats de ses recherches dans un dialogue constant avec l'équipe artistique : Caroline Desombre, Célénie Brasselet, Marine Delaval et Kamilla Khamzina

A l'équipe de la Générale d'Imaginaire qui a accepté «le pas de côté» de co-construire ce projet de rencontre entre la création artistique et la recherche et a su identifier l'autrice qui y serait la plus sensible.

A Amandine Dhée, Louise Combeau et Lola Naymark qui ont su percevoir les enjeux à l'œuvre dans ce projet et ont fait naître un texte et une forme de spectacle vivant sensibles, esthétiques et justes.

A l'ensemble des professionnels de l'éducation et des élèves rencontrés dont les retours d'expériences et les témoignages ont nourri le spectacle et ont participé à sa justesse.

Amandine tient à remercier particulièrement le Collège Pierre Mendès-France (Tourcoing) et en particulier Lydie Arroyo-Garcia pour son accueil et sa disponibilité

INSPÉ Lille HdF

365 bis, rue Jules Guesde
59650 Villeneuve d'Ascq

Texte et rédaction

Caroline Desombre
Célinie Brasselet
Marine Delaval
Kamilla Khamzina
Amandine Dhée
Florène Champeau
Laura Fidler

Conception Graphique et Édition

Juliette Hœfler

Copyright photos

INSPÉ Académie de Lille - Hauts-de-France,
service DGDNUM Université de Lille
Guillaume Vandelannoote

Impression

Imprimerie de l'Université de Lille

Publication de l'INSPÉ Lille HdF

Parution : juin 2025

Editeur : Université de Lille

L'éducation inclusive est un véritable enjeu de société qui s'exprime au travers de la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers et qui nécessite un accompagnement ainsi que la formation de l'ensemble des acteurs et partenaires de l'Ecole basés sur les résultats de travaux de recherche. Il s'agit en effet d'engager une démarche pluridisciplinaire en interprofessionnalité pour mener un travail et une réflexion conjoints. Cette démarche nécessite d'ouverture et de recherche active est notamment portée au travers de l'action 4 du PIA3 que pilote l'INSPÉ Lille HdF. Les premiers travaux de recherche démontrent que l'éducation inclusive est encore une notion floue qui nécessite un réel travail de déconstruction des stéréotypes existants.

C'est pour traduire et diffuser ces travaux de recherche mais aussi les rendre sensibles et accessibles que l'INSPÉ Lille HdF a invité l'autrice Amandine Dhée, par l'intermédiaire de la Générale d'Imaginaire, à s'inscrire dans cette première résidence artistique au sein de l'institut.

