
Le mot du président de la Crotces

M. Jean Delacrétaz



M. Jean Delacrétaz

Avec Macolin, nos collègues BE-JU ont décidé de nous faire prendre de la hauteur. Un soleil presque toujours présent et des températures très douces pour la saison ont confirmé ce bon choix. Une organisation hôtelière remarquable nous a permis de vivre calmement nos 3 jours de formation. Pour couronner le tout, nos deux membres du Comité, **Daniel MILANI et Jean-Michel LEUBA**, accompagnés de leurs collègues cantonaux, ont réussi une organisation sans faille du mardi soir – repas, musique, retour aux lampes frontales – au vendredi midi, en passant par les activités culturelles/sportives et le repas officiel ! **MERCI** à toutes/tous pour cette magnifique organisation qui nous a permis de nous former sans oublier de créer et maintenir les liens d'amitié et les échanges professionnels entre directeur/trice/s secondaires de la Suisse Latine.

Comme vous le savez, l'organisation pédagogique d'un séminaire est complexe. Pour la première fois depuis plusieurs années, nous avons bénéficié de documents préparatoires issus de nos huit cantons. Par ailleurs, des vidéos en relation avec la thématique des « élèves en difficulté » ont également été tournées en établissement puis montrées en cours de séminaire. **MERCI** aux collègues – des 8 cantons - qui ont pris du temps pour rédiger les documents et filmer leurs élèves.

Bien évidemment, nous réservons une place de choix à nos 3 conférencier/cières, **Mmes Greta PELGRIMS et Annemarie KUMMER WYSS**, ainsi qu'à **M. Emanuele BERGER**. Nous les remercions de nous avoir apporté leurs réflexions et analyses (accompagnées d'exemples concrets) sur une thématique dont la complexité n'est plus à démontrer. Pour terminer, nous adressons nos sincères remerciements à **Ulrich JOTTERAND, Daniel MILANI et Claude VETTERLI** qui ont pensé, organisé et planifié ce séminaire avec Mme Pelgrims.

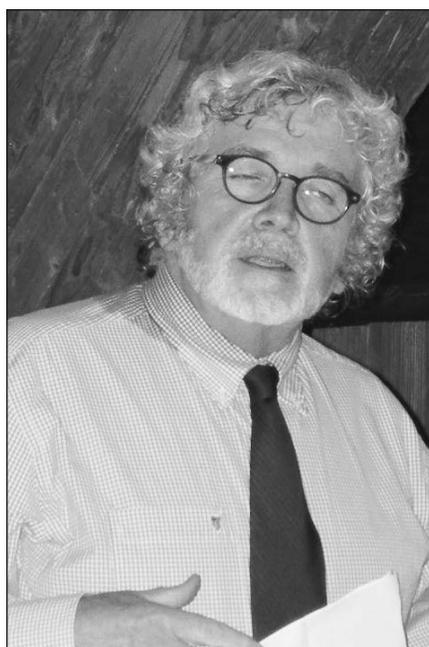
Contact CRoTCES – Présidence

Jean Delacrétaz – Etablissement secondaire de Gland – Rue du Collège – CP 28 – 1196 Gland

Tél. 022/354 36 36 – Fax 022/354 36 39 – courriel: jean.delacretaz1@vd.ch – Site internet: www.crotces.ch

Allocution de M. Guy Lévy

Secrétaire général adjoint, Président de la COFRA



M. Guy Lévy

Madame la Ministre,
Mesdames les Directrices
Messieurs les Directeurs,
Chères et chers collègues,

Il y a trois ans et demi, je rejoignais la Direction de l'instruction publique après avoir travaillé, avec un immense plaisir, pendant 33 ans dans la formation des enseignants, dont 15 comme vice-directeur, directeur adjoint ou directeur.

Diriger une institution, c'est une chance, c'est vivant, c'est chaleureux, c'est tendre, et ... c'est lourd. Non pas tant sur le plan **quantitatif**, je travaille autant, peut-être plus qu'autrefois, mais bien sur le plan **qualitatif**. Plongé dans ce que Mireille Cifali appelle un **métier de l'humain**, le directeur que j'étais portait en lui et en permanence ce que j'ai dénommé au fil des ans mes *«présences grises»*. *Pas grises parce qu'*elles étaient mornes et habituelles et ennuyeuses, *mais parce qu'*elles somnolaient à l'arrière-fond de mes soucis visibles et contrastés et pouvaient, alors que je pensais les avoir maîtrisées et classées, surgir au détour de rien du tout, en pleine nuit, en pleines vacances, en pleine soirée entre amis, en plein travail, en pleine séance aussi. Ces présences grises, composées des images de la journée ou de la semaine ou du trimestre en termes de souffrances et d'enthousiasmes qui peuvent émerger **de** ou exploser **dans** la vie quotidienne d'une institution, **vous les connaissez aussi**, j'en suis convaincu.

L'élève ou l'étudiant qui ne va pas bien ... ou qui va très bien,
le collègue qui va très bien ... ou qui ne va pas bien,
les tensions entre élèves ou étudiants, entre collègues, entre étudiants ou élèves et collègues
les situations d'urgence,
les inquiétudes **ou** les résistances **ou** les joies des parents,
les attentes
– des autorités scolaires,
– de la Direction de l'instruction publique,

les **articles de presse**, qui expliquent, sans fautes d'orthographe évidemment, que les enseignants ne maîtrisent plus l'orthographe,

les **émissions télévisées** ou **radiophoniques** qui découvrent avec surprise et délectation que les écoles privées *«ne connaissent pas la violence, ni l'échec et se développent massivement»*,

les **résultats PISA** qui montrent *«tellement clairement»* où se situent les meilleures écoles, l'indispensable **retour aux connaissances de base**, *«seules à être vraiment utiles»*,

les **rapports qui révèlent avec évidence** où se situent les problèmes et les pistes de *l'incontournable optimisation* de tout,

le **voisin** qui s'étonne du nombre de semaines de vacances des enseignants, du mercredi après-midi (voire plus) de congé, qui envie les enseignants de pouvoir accompagner des classes en camp de ski, camp vert, courses d'école et voyages d'études ...

Il y a de quoi ... alimenter les présences grises des métiers de l'humain...

Les enjeux institutionnels de la conduite d'un établissement et de l'enseignement se mettent en place au fur et à mesure que les événements se déroulent. Et c'est bien là la spécificité merveilleuse du métier de l'humain, spécificité merveilleuse et... épuisante ...

Métier difficile, élèves difficiles. Vous avez et allez évoquer durant ce séminaire *«la prise en charge des élèves en difficultés en termes d'effort collectif»*.

Lorsque j'enseignais la Philosophie de l'éducation à la HEP-BEJUNE, je faisais découvrir à mes étudiants trois auteurs que je considérais comme très importants pour tout enseignant : Philippe Meirieu à travers son *«Frankenstien pédagogue»* ou son *«Pédagogie : le devoir de résister»*, à choix, Jean-Pierre Astolfi à travers *«L'erreur, un outil pour enseigner»* et Serge Boimare à travers *«L'enfant et la peur d'apprendre»*. J'en ajouterais un quatrième aujourd'hui, Daniel Pennac à travers son *«Chagrin d'école»* qui a été publié au moment où je quittais la HEP.

Dans *«Pédagogie : le devoir de résister»*, Meirieu affirme que *«la préoccupation principale des enseignants, ce qui les épuise aujourd'hui, est de faire baisser la tension pour favoriser l'attention. (...) La réussite de toutes nos tentatives pour améliorer les connaissances des élèves est subordonnée à notre capacité à traiter en profondeur de la question de l'attention. Ou bien les sanctions et la ritaline. Ou bien la pédagogie»*.

Astolfi complète quand il plaide en faveur de la **difficulté** des contenus, particulièrement pour les élèves ... **en difficultés**. Paradoxe phénoménal mais à méditer, comme l'anecdote qui suit. Une **jeune étudiante uni-**

versitaire remplaçante, que je connais, avait lu un conte de fées à une classe spéciale de 3e-4e à Bienne. L'histoire achevée, un élève lui a demandé pourquoi les verbes de l'histoire sonnaient **bizarrement**. *«C'est le passé simple répondit l'enseignante, un temps du récit»*.

«C'est beau le passé simple !» murmurèrent les élèves.
«Conjuguez-le nous !»

Et c'est à cela que fut consacrée la fin de la leçon : une enseignante qui conjugait des verbes au passé simple, alors qu'on estime aujourd'hui très souvent que le passé simple est compliqué et inutile, le tout en passant par les -âtes, -ûtes, -îtes, -âmes, -ûmes et -îmes, les -urent et -èrent et -irent, au plus grand plaisir de ses élèves de la classe spéciale.

Pennac aussi nous invite à sortir des cadres établis pour redonner sens aux choses, en imposant par exemple à ses élèves un **devoir d'ennui**. Je cite : *«Pour qu'ils aient une chance d'y arriver, il fallait leur réapprendre la notion même d'effort, par conséquent leur redonner le goût de la solitude et du silence, et surtout la maîtrise du temps, donc de l'ennui. Il m'est arrivé de leur conseiller des exercices d'ennui pour les installer dans la durée. Je les priais de ne rien faire : ne pas se distraire, ne rien consommer, pas même de la conversation, ne pas travailler non plus, bref ne rien faire, rien de rien»*. Et Pennac de poursuivre par ce dialogue surréaliste et émouvant avec ses élèves :

- Exercice d'ennui, ce soir, vingt minutes à ne rien faire avant de vous mettre au boulot.
- Même pas écouter de la musique ?
- Surtout pas !
- Vingt minutes ?
- Vingt minutes. Montre en mai. De 17h20 à 17h40. Vous rentrez directement chez vous, vous n'adressez la parole à personne, vous ne vous arrêtez dans aucun café, vous ignorez l'existence des flippers, vous ne reconnaissez pas vos copains, vous entrez dans votre chambre, vous vous asseyez sur le coin de votre lit, vous n'ouvrez pas votre cartable, vous ne chaussez pas votre walkman, vous ne regardez pas votre gameboy, et vous attendez vingt minutes, l'œil dans le vide.
- Pour quoi faire ?
- Par curiosité. Concentrez-vous sur les minutes qui passent, n'en ratez aucune et racontez-moi ça demain.
- Comment pourrez-vous vérifier qu'on la fait ?
- Je ne pourrai pas ! »

Loin de moi l'idée de nier les difficultés mais bien de les reconnaître aussi comme appartenant **d'abord et radicalement à l'atmosphère du métier**, aux

fondements du métier serais-je tenté de dire, à la quotienneté de l'apprentissage et de la vie commune entre personnes qui n'ont pas choisi de vivre ensemble et qui doivent travailler ensemble.

Vouloir maîtriser les difficultés c'est au fond courir le risque de les multiplier.

Et puis, à une époque où les dépistages se multiplient et les diagnostics s'érigent en vérités objectives, à une époque où on court le risque de voir autant de troubles et de dysfonctionnements avérés qu'il y a de problèmes éducatifs, il s'agit aussi de redonner aux savoirs, à la pédagogie, à la relation pédagogique, leurs lettres de noblesse. Ce sont eux qui fondent véritablement l'école et il s'agit d'y recourir encore et encore comme le propose **Boimare**, avant de décréter que ce n'est plus possible. Résoudre les difficultés par la **médiation des contenus**, par exemple de la **littérature**, des **mythes fondateurs** comme les *«Douze travaux d'Hercule»* qu'il lisait avec ses élèves. Je cite :

*«Lorsqu'on a le souci d'être un pédagogue près d'enfants violents (c'était le métier de Serge Boimare) et de les amener à se servir de leur pensée, je prétends qu'il faut être à la fois **Eurysthée, Omphale et Déjanire**. **Eurysthée**, qui impose le cycle des travaux à Hercule, parce qu'il faut l'aider à affronter les angoisses archaïques qui le dérèglent ; **Omphale**, qui impose à Hercule de s'habiller en femme, parce qu'il faut le contraindre à sortir de cette toute-puissance fantasmée, de cet amalgame qu'il fait entre pensée et faiblesse ; **Déjanire**, qui brise les carapaces d'Hercule à l'aide d'un poison qui lui arrache la peau, parce qu'il faut l'amener à restaurer les chemins de passage entre l'intérieur et l'extérieur, et faire tomber les cuirasses».*

Une de ces cuirasses, j'en suis convaincu, consiste pour les élèves difficiles, pour les Hercule du 21ème siècle, à s'efforcer à tout prix **de ne pas montrer que l'école pourrait, d'une façon ou d'une autre, les concerner et les intéresser**, ne serait-ce qu'un instant d'une leçon. Un autre travail épuisant...

Au nom de la Direction de l'instruction publique et de Bernhard Pulver, qui vous transmet ses chaleureuses salutations, je vous souhaite une bonne fin de séminaire, une belle soirée et vous remercie de votre attention.

Des élèves déclarés en difficulté aux besoins éducatifs particuliers en passant par l'école inclusive : de quoi parle-t-on ?

Mme Greta Pelgrims

Maître d'enseignement et de recherche dans le domaine de l'enseignement spécialisé, Université de Genève



Mme Greta Pelgrims

A l'heure où la CDIP recommande aux cantons de modifier les systèmes scolaires dans la perspective d'une école dite *inclusive*, de plus en plus d'enseignants sont préoccupés par des élèves qui sont en difficulté à l'école. Bien que les enseignants et partenaires scolaires soient fortement incités à mettre en œuvre différents moyens pour mieux répondre aux *besoins éducatifs particuliers* des élèves, nous assistons depuis dix ans à une augmentation d'élèves qui sont déclarés comme présentant des «difficultés d'apprentissage et du comportement» et qui sont orientés vers différentes mesures ou filières de l'enseignement spécialisé (Bless, 2004).

En guise d'introduction à ce séminaire consacré à l'effort collectif que représente la prise en charge des élèves en difficulté, il est utile de considérer certains termes d'usage fréquent dans les discours politiques et pédagogiques actuels. L'objectif de cette contribution est d'en cerner et partager le sens, ou les multiples sens, afin qu'ils nous servent d'outils au travail de réflexion et d'engagement tout au long de ces trois journées. Dans cette perspective, je consacrerai une première partie de ma contribution à préciser les termes *élèves en difficulté* et *besoins éducatifs particuliers* en tentant de voir dans quelle mesure et comment ils nous aident à penser les élèves et leur activité scolaire qui nous préoccupent. Je réserverai la seconde partie aux éléments de définition des notions d'*intégration scolaire* et d'*école inclusive* afin qu'elles nous servent à penser les aspects de l'organisation et des pratiques scolaires capables de mieux répondre aux besoins éducatifs particuliers des élèves que nous souhaitons maintenir et mieux intégrer dans nos établissements.

1. Des «élèves en difficulté» aux «besoins éducatifs particuliers»

La notion d'élève en difficulté, si largement et fréquemment convoquée, est investie de multiples sens. Tout d'abord, elle désigne communément un fait, un problème, un symptôme, qui caractériserait un élève: c'est l'élève qui serait porteur de la difficulté et non pas l'environnement dans lequel ce dernier évolue, ni les professionnels en charge de stimuler cette évolution. L'idée selon laquelle ce sont les conditions de l'action qui sont difficiles, ou que ce sont les enseignants qui sont en difficulté est bien plus rarement exprimée. Mais si ce sont les élèves qui sont en difficulté, alors desquels parle-t-on? Ceux qui sont en «moyenne», en «grande», ou en «très grande» difficulté? Car le langage pédagogique en qualifie facilement l'intensité, trahissant aussi le besoin de dire le poids des difficultés qu'une situation d'élève pose en fait à l'énonciateur, à savoir l'enseignant. Or, comme Plaisance et Gardou (2001) l'ont argumenté, les catégories de difficultés démultipliées par l'adjonction d'un qualificatif ne sont d'aucune pertinence sociale et scolaire pour convenir de qui ou de quoi parle-t-on dans l'intention de trouver

des solutions et des mesures pédagogiques appropriées. Nous pourrions aussi envisager les difficultés à partir d'indicateurs fournis par des enquêtes nationales et internationales. De ce point de vue, nous savons tout au moins que les élèves dits en difficulté sont nombreux à être identifiés bien qu'ils le soient en référence à l'un ou l'autre critère scolaire. En effet, environ 20 % des élèves de l'école obligatoire des pays occidentaux ont un parcours scolaire particulier, c'est-à-dire dans lequel est inscrit au moins un redoublement, au moins une réorientation vers une filière moins exigeante (OCDE, 1995, 2007). En Finlande, bien qu'il s'agisse d'un pays dont le système scolaire est inclusif et applique la promotion automatique, 23 % des élèves en âge d'école obligatoire en 2009-2010 sont identifiés comme ayant des besoins éducatifs particuliers (Official Statistics of Finland, 2012). Enfin, plus proches de nous, les statistiques fédérales suisses révèlent qu'en 2009, 9 % des élèves ont prématurément quitté l'école obligatoire sans avoir obtenu de certificat ou de diplôme (Office fédéral de la statistique, 2011). Ces enquêtes nous fournissent des critères scolaires variables qui donnent lieu à des indicateurs statistiques exprimant l'ampleur du problème tout en demeurant taciturnes sur les processus individuels et contextuels à l'œuvre dans l'émergence et la compréhension des difficultés.

Nous pourrions aussi consulter les manuels de classification des troubles, des déficiences et des handicaps composés par les médecins, psychiatres, psychologues. De ce point de vue, une liste de symptômes caractéristiques et exclusifs nous conduirait à entrevoir la difficulté par le biais de «catégories diagnostiques», telles que les «difficultés non spécifiques de l'apprentissage», les «troubles spécifiques de l'apprentissage» (dyslexie, dyspraxie, etc.) et toute une gamme de «troubles du comportement» (voir p. ex., APA, 2005). Les critères diagnostiques seraient si clairement définis que, assortis d'une batterie de tests déclarés valides, les élèves diagnostiqués n'excèderaient pas... 3 % de la population. C'est dire aussi que les outils et procédures médicopsychologiques relèvent d'une institution professionnelle et culturelle à part entière (Schubauer-Leoni, 2000) qui ne revêtent que peu de pertinence scolaire (Plaisance & Gardou, 2001; Pelgrims, 2001) pour penser les bien plus nombreux élèves qui nous préoccupent et pour ajuster les pratiques d'enseignement et le déroule-

ment des activités d'une communauté d'élèves et d'enseignants agissant en classe.

Étant donné les limites de ces différents apports pour tenter de définir les difficultés qui nous préoccupent et que nous savons concerner un nombre important d'élèves, tournons-nous vers les premiers préoccupés: les enseignants.

1.1 Comment les enseignants définissent-ils «l'élève en grande difficulté»?

Différents travaux (Alliata, Ducrey & Nidegger, 2002 ; Baumberger, Martin & Doudin, 2009 ; Hauser-Hennard & Conne, 1993) ont examiné les conceptions qu'ont les enseignants de l'école primaire en Suisse romande des difficultés de leurs élèves. Bien qu'il soit réalisé en France, l'intérêt du travail de Do (2007) est d'avoir aussi interrogé 1038 enseignants du secondaire 1. Lorsque ces derniers sont invités à définir ce qu'est la difficulté de leurs élèves (voir résultats rapportés dans le tableau 1), ils sont plus d'un tiers à évoquer tout d'abord de graves problèmes de compréhension (35.5 %), pratiquement un tiers à désigner un problème de rythme d'apprentissage et une incapacité à suivre le niveau (31.7 %), et un quart à penser qu'il s'agit d'une incapacité à maîtriser des compétences de base (24.3 %). Pour les enseignants du secondaire 1, la difficulté désignerait en premier lieu des obstacles au niveau des dimensions cognitives de l'apprentissage. Mais l'enquête de Do (2007) révèle que d'autres caractéristiques d'élèves préoccupent aussi plus d'un tiers des enseignants du secondaire: les comportements perçus comme agités ou agressifs (46.3 %), l'absentéisme répété (37.6 %), les manquements graves aux règles de vie scolaire (36.1 %), ainsi que l'isolement et le repli sur soi (34.2 %).

Ces résultats contribuent à souligner que les enseignants

Tableau 1: Fréquence des définitions de l'élève en grande difficulté selon des enseignants de l'école primaire (n = 384) et secondaire 1 (n = 1038) (source: Do, 2007)

	Enseignants école primaire	Enseignants école secondaire 1
Incapacité à suivre le niveau, le rythme d'apprentissage	43.5 %	31.7 %
Incapacité à acquérir ou maîtriser des compétences de base	26.9 %	24.3 %
Comportement caractérisé par de graves manques	12.2 %	-. -
Incapacité ou graves difficultés de compréhension	9.6 %	35.5 %
Influence conjuguée de plusieurs facteurs	3.9 %	5.4 %
Ne sais pas ou non réponse	3.9 %	3.1 %
	100.0 %	100.0 %

discriminent des difficultés chez les élèves dont l'activité cognitive, socioaffective, et comportementale en classe s'écarte de leurs attentes et des normes de fonctionnement des activités d'enseignement et d'apprentissage en classe. Au niveau de l'école secondaire, bien plus qu'à l'école primaire, les tâches dans les différentes disciplines, et plus particulièrement les apprentissages littéraires, requièrent que soient automatisées les procédures d'accès à la compréhension; l'apprentissage de la lecture, au sens de décodage et de compréhension, n'étant plus au programme, ceux qui n'accèdent pas à la compréhension sont déclarés en grave difficulté. Le sont aussi ceux qui s'écartent du rythme de progression du programme, ceux qui impliqueraient un ralentissement du temps didactique que l'enseignant se sent contraint à faire avancer pour couvrir le programme dans des échéances préétablies. Par ailleurs, l'anxiété et la peur de l'échec des élèves apparaissent moins préoccupantes au secondaire qu'au primaire, bien que certaines réactions comportementales de telles émotions ou stratégies de *coping* pour s'ajuster aux situations que les élèves perçoivent menaçantes pour leur bien-être préoccupent similairement les enseignants du primaire et du secondaire: évitement, retrait, agressivité (Pelgrims, 2006 ; Pelgrims & Cèbe, 2010). Mais ce sont d'autres formes de conséquences comportementales de telles émotions qui deviennent plus fréquentes et donc aussi plus préoccupantes au secondaire: le non-respect des règles de vie scolaire et l'absentéisme répété que les adolescents proches de la fin de l'école obligatoire déploient davantage comme stratégies de *coping* lorsqu'ils se sentent menacés ou en situation trop contraignante (Boekaerts, 1996 ; Galand, 2004).

Ces quelques résultats contribuent à montrer qu'en envisageant la difficulté dans une perspective interactionniste, c'est-à-dire en considérant le contexte dans lequel elle se produit, les difficultés que les enseignants discriminent chez leurs élèves traduisent en fait les difficultés qu'ils ont eux-mêmes à accomplir leurs propres tâches dans le même contexte de classe: enseigner tout en obtenant la participation de chaque élève (p. ex., Durand, 1996). Les enseignants discriminent chez leurs élèves des «symptômes» qui créent du désordre en classe, qui empêchent l'obtention des conditions nécessaires à l'activité didactique, qui empêchent l'enseignement d'avoir lieu, de se dérouler et d'avancer, qui menacent le rôle d'enseignant. Du point de vue de l'ordre, non pas psychomédical ou sociologique, mais éducationnel est considéré comme grave difficulté de l'élève ce qui *indiscipline*, ce qui indique que la participation n'est pas obtenue, que l'enseignement produit insuffisamment ou trop lentement les apprentissages

attendus. Ainsi, les difficultés des élèves reflètent les difficultés des enseignants. L'activité didactique et pédagogique est empêchée, le système classe est en déséquilibre. Dès lors, l'équilibre doit être rétabli afin que l'enseignant et chaque élève puissent accomplir leurs tâches et leur rôle social respectif. Ce rétablissement implique des mécanismes d'attribution causale ou d'explication des difficultés des élèves, et de prise de décision qui sont plus ou moins intégratifs, plus ou moins ségrégatifs.

1.2 Comment les enseignants expliquent-ils les difficultés des élèves?

Au niveau de l'école primaire en Suisse romande et au Tessin, différentes études (p. ex., Baumberger, Doudin, Moulin & Martin, 2007; Hauser-Hennard & Conne, 1993; Schubauer-Leoni, 2000) montrent que les enseignants attribuent fréquemment les difficultés aux dispositions psychologiques des élèves (dysfonctionnement psychologique, troubles relationnels, déficit motivationnel...) ou aux contextes extra-scolaires dans lesquels l'enfant évolue: environnement familial, social, culturel, émigration. Peu d'enseignants (environ 10 %) invoquent le contexte scolaire, le système ou encore les difficultés inhérentes aux savoirs scolaires à apprendre. L'enquête de Do (2007) révèle qu'en France les enseignants du secondaire inférieur sont plus nombreux (26 %) que leurs collègues de l'école primaire (17 %) à penser que les caractéristiques du contexte scolaire de l'élève sont responsables des difficultés de ce dernier. Deux tiers (63.5 %) des enseignants français interrogés attribuent les difficultés des élèves à l'environnement extrascolaire dans lequel évoluent les enfants et les adolescents déclarés en difficulté à l'école.

Les mécanismes d'attribution causale des enseignants contribuent à conditionner les moyens qu'ils mettent en œuvre pour prendre en charge les difficultés des élèves. En effet, à l'école primaire et secondaire, les enseignants invoquant des causes extrascolaires aux difficultés scolaires recourent davantage à des mesures de soutien pédagogique et de pédagogie spécialisée séparées de la classe régulière, tandis que les enseignants qui tiennent le contexte scolaire pour responsable des difficultés des élèves interviennent davantage à l'aide de pratiques d'enseignement différencié et d'évaluation formative au sein de leur classe (Jordan & Stanovich, 2001). Ces derniers interagissent aussi plus avec l'élève en difficulté à propos de la tâche et des savoirs à apprendre et moins sur des questions de comportement et des «remises à l'ordre».

Bien que la grande majorité des enseignants discriminent comme étant en grave difficulté scolaire des élèves dont l'activité cognitive, socioaffective et comportementale en classe s'écarte des attentes scolaires, ils sont pourtant minoritaires à penser que ces façons d'agir et de réagir des élèves sont liées aux caractéristiques du contexte scolaire dans lequel elles se déploient. Les mécanismes d'attribution causale déplacent donc sur l'enfant ou sur l'adolescent et sur son environnement familial et socioculturel le problème que pose le constat de difficultés en classe. Or, de nombreux travaux d'approche interactionniste ou située des faits d'apprentissage contribuent pourtant à montrer depuis 20 ans que l'activité des élèves – les compétences cognitives qu'ils activent, les émotions et les affects qu'ils éprouvent, les comportements qu'ils manifestent – dépend fortement des contextes scolaires, des situations pédagogiques et didactiques, dans lesquels elle se révèle. Les difficultés de compréhension en lecture relèvent davantage des pratiques d'enseignement que de l'environnement extra-scolaire des élèves dont l'influence devrait précisément être médiatisée par l'école (p. ex., Bautier et Équipe ESCOL, 2005; Goigoux & Cèbe, 2006). En outre, les difficultés de comportement (évitement, repli sur soi, perturbation, agressivité) relèvent davantage des expériences d'apprentissage négativement vécues et des caractéristiques de l'enseignement (p. ex., Sutherland, Lewis-Palmer, Stichter & Morgan, 2008) ou encore des perceptions que les élèves ont de leur contexte scolaire et des situations didactiques en classe (p. ex., Boekaerts, 2001; Pelgrims, 2006), que de dispositions psychologiques générales ou de caractéristiques sociologiques.

Ainsi, en adoptant une approche interactionniste, *les difficultés scolaires désignent l'inadéquation entre les caractéristiques du contexte scolaire et les besoins éducatifs particuliers des élèves pour atteindre un objectif fixé par ce même contexte*. Cette définition renvoie à la notion de *besoin éducatif particulier*.

1.3 Notion de besoin éducatif particulier

La notion de *besoin éducatif particulier* a été introduite au cours des années 1990 sous l'effet des perspectives interactionnistes du handicap et des difficultés scolaires (p. ex., Doré, Wagner & Brunet, 1996; Poplin, 1995) afin, notamment, de déplacer sur le contexte l'attention trop fréquemment centrée, sous les perspectives psychomédicales, sur l'individu et sa «défiance», son «trouble», son «déficit», ses «lacunes» ou encore, sous l'effet des perspectives sociologiques, sur l'origine socioculturelle des familles. Elle devrait nous permettre de penser les moyens, les conditions, les interventions, les prises en charge, les pratiques thérapeutiques, éduca-

tives, pédagogiques ou didactiques dont certains individus ont particulièrement besoin pour accomplir certaines tâches, pour atteindre certains objectifs, pour assumer certains rôles sociaux. En outre, un besoin particulier n'est pas spécifique à une certaine déficience ou un certain trouble ou une certaine difficulté. Par exemple, des élèves ont besoin d'un enseignement explicite des stratégies d'accès à la compréhension en lecture; or parmi eux, certains sont dits en difficultés d'apprentissage, d'autres sont diagnostiqués comme présentant une dyslexie, alors que les derniers vivent dans un environnement socioculturel dont les pratiques ne favorisent pas la culture de la lecture. Malheureusement, l'usage du terme en dévie le sens premier et besoin éducatif particulier est de plus en plus utilisé pour désigner des individus, pour qualifier ceux et celles, des personnes, des élèves, qui présentent un handicap, une déficience.

Pourtant, en tant que professionnels de l'action éducative, ce terme peut être un outil de pensée et d'action. Tous les degrés progressifs de l'école requièrent que soient acquis certains savoirs et savoir-faire; chaque degré fixe ses objectifs dont l'atteinte conditionne la promotion au degré suivant. Pour assumer le rôle d'élève et atteindre les objectifs, les besoins peuvent être éducatifs (p. ex., besoin d'apprendre à prendre un bus), thérapeutiques (p. ex., besoin de surmonter des problèmes de communication), pédagogiques, didactiques. En tant qu'enseignants, nous sommes avant tout responsables d'identifier et de répondre aux besoins pédagogiques et didactiques particuliers de certains élèves.

Les besoins pédagogiques concernent les savoirs, et les moyens pour les apprendre, qui sont en lien avec les dimensions sociales, socioaffectives et comportementales de l'activité en classe:

- Adaptations des conditions d'accès au groupe-classe (géographiques, matérielles, spatiales, temporelles...)
- Travail sur la position dans le groupe-classe (sentiment d'appartenance, statut social de l'élève au sein du groupe...)
- Accéder à la culture du groupe-classe
- Apprendre les codes d'interactions avec les pairs
- Apprendre les règles de vie de l'école, de la classe
- Apprendre les rituels temporels et spatiaux de la classe
- Développer l'autorégulation comportementale, affective
- Être contraint à apprendre, diminuer la perception de liberté
- Environnement pédagogique stable
- Explicitation d'un contrat pédagogique d'aides (et non pas un contrat implicite d'assistance)
- ...

Les besoins didactiques concernent les savoirs, et les

moyens pour les apprendre, qui sont en lien avec les dimensions cognitives de l'activité en classe, c'est-à-dire l'apprentissage des savoirs dans les différentes disciplines scolaires. Ils sont déclinés en fonction des disciplines et des savoirs:

- Adaptations des conditions d'apprentissage (matérielles, temporelles, sociales, stratégiques...)
- Aménagements des conditions d'accomplissement d'une tâche
- Apprendre ou consolider un savoir en fin d'enseignement dans la classe
- Apprendre ou consolider un savoir requis insuffisamment enseigné
- Apprendre ou consolider un savoir requis non enseigné
- Apprendre un savoir avec un enseignement différent, dans des conditions différentes
- Exercer des tâches de transfert d'un savoir
- Apprendre des stratégies cognitives transversales (s'autoquestionner, faire un résumé, un schéma...)
- Développer les métaconnaissances et l'autorégulation

cognitive

- ...

Plutôt que d'identifier des difficultés et leurs causes extrascolaires, les ressources pourraient être déplacées sur l'analyse des savoirs et des savoir-faire requis pour accomplir les tâches scolaires et pour assumer le rôle social d'élève, ainsi que sur l'identification des savoirs qu'un élève a besoin d'apprendre et des moyens dont il a besoin pour les apprendre. En ce sens, la notion de besoin éducatif particulier, déclinée en besoins pédagogiques et didactiques, émerge dans l'idéologie et les valeurs guidant la conception et les implications opérationnelles de l'inclusion scolaire ou de l'école inclusive.

2. De l'intégration scolaire à l'école inclusive

Intégration et inclusion sont des notions polysémiques qui sont parfois utilisées de façon interchangeable bien que chacune renvoie à des aspects distincts (voir tableau 2)

Tableau 2: Notions d'intégration scolaire et d'inclusion scolaire

	Intégration scolaire	Inclusion scolaire
Contexte d'origine	Dans les années 1960	Dans les années 1990
Principe structurant	<i>Normalisation</i>	<i>Une école pour tous</i>
Modalités de gestion de l'hétérogénéité	Système en cascades; différenciation structurale	Système unique; différenciation pédagogique
Formes d'intégration	Intégration partielle, totale, individuelle	Inclusion totale et collective
Approche théorique de la différence	Approche catégorielle du handicap (bio-psychomédicale): individu handicapé	Approche interactionniste du handicap: situation de handicap, besoins éducatifs particuliers
Apports	<ul style="list-style-type: none"> - Droit à l'éducation - Accès à l'école - Responsabilité politique publique - Mise en place de mesures et structures de prise en charge - Prise de conscience, changement d'attitudes à l'égard du handicap 	<ul style="list-style-type: none"> - École obligatoire - Besoins particuliers de tous les élèves - Octroi flexible des ressources - Actions pédagogiques et didactiques pour autres élèves de la classe - Ressources en faveur de la pédagogie différenciée
Limites	<ul style="list-style-type: none"> - Approche structurale (ségrégation) - Mythe de l'homogénéité - Multiplication des contextes éducatifs - Morcellement de l'action pédagogique et didactique et de l'activité d'apprentissage 	<ul style="list-style-type: none"> - Complexité des approches interactionnistes - Risque d'assimilation - Besoins particuliers des élèves occultés - Besoins particuliers des professionnels occultés

2.1 La notion d'intégration scolaire

Le mouvement en faveur de l'intégration scolaire des enfants et des adolescents alors dits *handicapés* connaît un essor important au cours des années 1960. Il s'inscrit dans la foulée des mouvements sociaux et associatifs revendiquant plus d'égalités sociales et dénonçant, sous l'effet des connaissances produites en éducation, en sociologie et en psychologie sociale, les inégalités de chance de réussite générées par l'école. L'intégration s'inscrit alors dans un contexte de velléités sociales et politiques à transformer le système de prise en charge éducatif d'enfants et d'adolescents qui, jusqu'à cette période, n'étaient pas admis à l'école publique et résidaient essentiellement en milieu institutionnel, hospitalier, asilaire. Le motif consiste à leur donner l'accès à l'éducation et à l'école publique. Dans cette perspective, la notion d'intégration scolaire est réservée aux moyens qui se démarquent des structures, des mesures et des pratiques ségrégatives excluant de l'école publique des garçons et des filles pourtant en âge d'école obligatoire. Différents pays européens (p. ex., l'Italie) interprètent l'intégration de façon plus radicale en supprimant les structures de prise en charge spécialisées et en scolarisant les élèves présentant un handicap en milieu scolaire ordinaire.

Le principe structurant les discours et la mise en œuvre de pratiques sociales en général, scolaires en particulier, est le principe de *normalisation* développé par Nirje (1969) et Wolfensberger (1972 ; voir Doré et al., 1996 ; Kebbon, 1987). Ce principe énonce l'accès pour les personnes dites handicapées à des modes et à des conditions de la vie quotidienne qui limitent le moins possible leurs potentialités et activités tout en étant aussi proches que possible des modes et des conditions habituels des personnes dans une culture donnée et compte tenu de l'âge. Appliqué au domaine scolaire, le principe de normalisation veut que les enfants et adolescents déclarés handicapés puissent apprendre dans des conditions scolaires à la fois les mieux adaptées à leur déficience et les plus proches des conditions régulières (Thomazet, 2009). Dans ce sens, l'intégration désigne la scolarisation d'un élève à l'école publique dans la structure jugée, par l'autorité scolaire, la plus adaptée à sa déficience et à ses capacités tout en étant la plus proche des structures ordinaires.

L'intégration fondée sur le principe de normalisation se concrétise par un *système en cascades* (Gottlieb, 1981) à partir des années 1970 lorsque l'accès à l'école publique pour les élèves handicapés est acquis dans la majorité des pays occidentaux. L'école répond en effet à l'hétérogénéité des élèves ainsi accrue en tentant de la diminuer, c'est-à-dire en augmentant la *différenciation structurale*. Une

panoplie de structures d'enseignement spécialisé est en effet mise en place sous forme de mesures, de classes et d'écoles différenciées en fonction de types de difficultés ou de déficiences des élèves, et graduées du plus ordinaire au milieu le plus éloigné de l'enseignement: par exemple, classe ordinaire sans appui, classe ordinaire avec appui, classe pour élèves présentant des difficultés de comportement, classe pour élèves présentant des troubles d'apprentissage, école pour élèves malentendants, centre pour enfants handicapés mentaux, milieu hospitalier. Selon la déficience et les capacités telles qu'elles sont diagnostiquées et évaluées à cette époque, un enfant est orienté dans la structure présumée la plus favorable à ses apprentissages tout en étant la plus proche d'une classe ordinaire (principe de normalisation). L'organisation du système scolaire en cascades et ses procédures d'orientation scolaire s'appuient donc sur une approche catégorielle de la différence, des difficultés, du handicap. Le critère saillant est le diagnostic médicopsychologique posé pour l'enfant ou l'adolescent, sans référence aucune aux contextes dans lesquels il évolue. Le postulat sous-jacent est double: les besoins des élèves pour apprendre varieraient essentiellement en fonction du type de diagnostic et chaque type de structure de prise en charge présenterait des pratiques éducatives et pédagogiques distinctes et les plus adaptées à la déficience qu'elle accueille.

Ainsi, l'intégration a longtemps désigné, pour les politiques scolaires, la scolarisation des enfants présentant un handicap dans l'enseignement public, même si cette école publique les oriente vers différentes structures d'enseignement spécialisé séparées des classes ordinaires. Les apports de ce premier mouvement en faveur de l'intégration scolaire sont multiples: droit à l'éducation pour les enfants et adolescents présentant une déficience et accès à l'école publique. Ce droit contraint les autorités publiques à mettre en place les structures et à prévoir les ressources nécessaires à la prise en charge. Plus globalement, les nouvelles pratiques contribuent à mettre en évidence le rôle des pratiques de prise en charge dans les apprentissages et le développement des enfants et adolescents présentant une déficience, et à remettre en cause le postulat de type médico-psychologique selon lequel la déficience est déterminante des capacités d'apprentissage des élèves. Le temps de l'intégration contribue ainsi à modifier les attitudes à l'égard de la différence et du handicap.

Cependant, la mise en place du système en cascade et des procédures d'orientation offre certes des possibilités d'accès à l'école publique, mais cristallise surtout la scolarisation d'une grande majorité des élèves déclarés en difficulté ou dits handicapés dans des structures sépa-

rées de l'école ou des classes ordinaires (Doré et al., 1996). Dans la majorité des systèmes occidentaux, l'intégration en classe ordinaire ou le retour dans une filière ordinaire est en effet plus rare que la scolarisation dans des classes, des écoles, des centres spécialisés (OCDE, 1995). On assiste ainsi à la mise en place de filières parallèles dont les conditions et les pratiques éducatives répondent insuffisamment aux besoins et aux potentialités des élèves. En outre, on compte une multiplication des professionnels et de contextes de prise en charge de chaque élève présentant un handicap (Chatelanat & Pelgrims, 2003), ce qui morcelle le temps d'enseignement et le processus d'apprentissage, entravant les possibilités de construire une mémoire collective au sein d'un groupe d'élèves qu'il devient d'autant plus difficile pour l'élève d'intégrer.

Si le droit à l'éducation et à l'école est légalement garanti, les pratiques que l'on observe dans des classes et institutions dites d'enseignement spécialisé ne garantissent pas systématiquement que les enfants et les adolescents y bénéficient effectivement d'heures et de conditions d'enseignement propices à apprendre (Pelgrims, 2001). L'ensemble des limites de l'intégration scolaire fondée sur le principe de normalisation alimente le mouvement plus radical amorcé dans les années 1990 qui consiste à revendiquer une *école inclusive*.

2.2 La notion d'inclusion scolaire

La notion d'inclusion scolaire est utilisée pour désigner l'intégration au sein d'une seule et même école de tous les élèves quelque soit leur déficience, leur trouble, leur difficulté. Le principe qui guide le mouvement est celui d'une *école pour tous* (Doré et al., 1996), une école regroupant tous les enfants et adolescents en âge d'école obligatoire. Et l'école étant obligatoire, elle ne peut opérer de ségrégation. Ainsi, l'inclusion scolaire désigne le processus par lequel tous les élèves présentant des besoins éducatifs particuliers sont scolarisés ensemble avec leurs pairs de même âge dans des classes ordinaires relevant d'une seule et même filière, tout en bénéficiant des mesures de pédagogie spécialisée dont ils ont besoin. Ce nouvel élan s'inscrit dans le contexte des théories interactionnistes qui soulignent l'importance dans l'apprentissage du contexte socioculturel, institutionnel, scolaire, de la médiation sociale et des pratiques d'enseignement ou encore des interactions de l'élève avec les objets, les pairs, les experts de son environnement.

Pour répondre à l'hétérogénéité des groupes d'élèves, l'école des années 1990 connaît en Suisse romande et ailleurs différentes formes de rénovation préconisant toutes la *pédagogie différenciée* (Legrand, 1986 ; Perrenoud, 1997/2004 ; York & Reynolds, 1996) comme moyen

pour lutter contre l'échec scolaire et pour répondre aux besoins éducatifs particuliers de tous. Alors que les pratiques de différenciation structurale visaient à créer des groupes homogènes d'élèves, les pratiques de différenciation pédagogique acceptent l'hétérogénéité des classes dorénavant présumée inéluctable. C'est à l'enseignant de planifier et de mettre en œuvre des stratégies d'enseignement et des conditions d'apprentissage différenciées en fonction des besoins d'élèves et des objectifs à atteindre. À cet effet, les chercheurs et les autorités scolaires préconisent le recours aux démarches d'*évaluation formative* (p. ex., Allal, Bain & Perrenoud, 1993) qui servent l'activité à la fois d'enseignement et d'apprentissage. Les différences entre élèves étant une caractéristique de toute classe, il conviendrait même d'en exploiter les vertus didactiques par la mise en place de dispositifs de tutorat, de collaboration, d'apprentissage coopératif entre élèves. La pédagogie différenciée, l'évaluation formative, l'apprentissage coopératif, la collaboration entre professionnels (Friend & Cook, 2007 ; Trépanier & Paré, 2010) sont des innovations pédagogiques présumées capables de servir l'inclusion de tous les élèves dorénavant désignés comme présentant des besoins éducatifs particuliers (Berger, Kummer, Moulin & Pelgrims, 2008 ; Berger, Bonvin, Kummer & Pelgrims, 2010). Dans le contexte d'une école inclusive, les ressources d'enseignement spécialisé ou de pédagogie spécialisée (logothérapie, psychomotricité, ergothérapie, etc.) doivent être intégrées à l'école ordinaire et interviennent essentiellement en appui au contexte ordinaire pour faciliter l'intégration des élèves (Doré, 2001). Il ne s'agit donc plus de diagnostiquer une déficience pour orienter l'élève vers la structure scolaire correspondante au déficit diagnostiqué. Dans la mise en œuvre d'une école inclusive, il s'agit d'évaluer les besoins éducatifs particuliers d'élèves et d'octroyer les mesures ou de mettre en œuvre les stratégies d'enseignement capables d'y répondre. Les besoins particuliers sont évalués en considérant les tâches que les élèves ont à accomplir, les caractéristiques individuelles (cognitives, affectives, socioculturelles...) et les caractéristiques du contexte qui font obstacle ou qui facilitent cet accomplissement. Ainsi, l'indice saillant de l'opération d'évaluation n'est plus la déficience mais l'interaction entre l'individu et le contexte. Les notions de *besoins éducatifs particuliers* et de *situation de handicap* s'inscrivent dans la pensée en faveur de l'inclusion scolaire et plus largement dans les approches interactionnistes du handicap et des difficultés scolaires. En effet, le handicap, comme la difficulté scolaire, n'est plus une caractéristique d'élève mais de situation: une situation de handicap scolaire résulte de l'inadéquation entre les caractéristiques de

l'environnement et les besoins éducatifs, thérapeutiques, pédagogiques ou didactiques particuliers qu'un enfant ou adolescent a pour atteindre un objectif, pour accomplir des tâches et assumer le rôle social attendu d'élève (Pelgrims, 2003, 2011). Moins un contexte offre les conditions permettant à chaque élève d'y accomplir les tâches et le rôle social attendu, plus il génère de situations de handicap.

Les apports du mouvement de l'intégration au sens d'inclusion scolaire sont de différents ordres. Au niveau des professionnels, l'école inclusive accroît les modes de collaboration entre enseignants ordinaires et les professionnels de la pédagogie spécialisée qui travaillent au service de l'école. Mais elle en suscite aussi d'autres qui opèrent des changements dans l'identité professionnelle: le co-enseignement entre enseignant régulier et enseignant spécialisé conduit en effet à l'ouverture de la classe, ainsi qu'à l'accomplissement des tâches d'enseignement (planification, préparation, gestion de la classe et de l'enseignement, évaluation, régulation...) non plus de façon individuelle mais coopérative.

Au niveau des activités d'enseignement et d'apprentissage, la notion de besoin éducatif particulier devrait contribuer à décentrer le regard d'une déficience pour mieux le centrer sur un objectif à atteindre, les tâches à accomplir et les moyens dont différents élèves peuvent avoir besoin pour apprendre. Ainsi, tout élève peut à un moment donné, en rapport avec une dynamique de classe donnée ou avec un savoir disciplinaire donné, avoir un besoin pédagogique ou didactique particulier. C'est bien en ce sens que l'école obligatoire finlandaise est celle qui, comme nous l'avons mentionné en première partie, identifie le plus de besoins éducatifs particuliers tout en y répondant dans le cadre d'une école inclusive. Malheureusement, comme le soulèvent certains sociologues de la pédagogie spécialisée (Ebersold & Detraux, 2011), dans des pratiques qui s'autoproclament d'inclusives tout en opérant dans les faits de la différenciation structurale, la notion de besoin éducatif particulier est déjà réduite à un attribut de personne, confondue avec déficience, difficulté, handicap, ou encore avec la mesure ou la structure vers laquelle l'élève est orienté. Elle perd donc de sa pertinence dans l'octroi des mesures.

L'actualisation de l'école inclusive implique des changements au niveau des établissements scolaires: valeurs sous-jacentes à l'inclusion de tous les élèves, culture démocratique avec implication de chaque membre du corps enseignant, pratiques de collaboration et de travail en équipe uni- et pluriprofessionnelle, gestion plus autonome et flexible des ressources à octroyer pour répondre aux besoins éducatifs particuliers des élèves... Autant de dimensions qui relèvent en partie de la res-

ponsabilité de directeur d'établissement.

Les limites résident certainement dans la complexité des approches interactionnistes de l'apprentissage: quels objectifs sont les plus importants? Comment évaluer de quels moyens, de quel type d'enseignement, de quels savoirs ou savoir-faire un élève a besoin pour atteindre un objectif d'apprentissage? Il n'est pas toujours aisé de faire l'analyse d'une situation de classe ou d'une situation didactique pour tenter d'identifier l'origine de difficultés et les besoins particuliers. Il n'existe pas d'algorithme prêt à l'emploi ; mais la collaboration et l'échange des outils de pensée et d'action devraient contribuer à surmonter ces limites.

Les obstacles majeurs à l'inclusion scolaire sont certes au niveau des politiques scolaires, de l'organisation de l'école, des procédures d'octroi des mesures et des ressources, des croyances que nous avons à propos de la différence, de la difficulté et de ses causes, des principes qui gouvernent notre façon de répondre à l'hétérogénéité des groupes-classe et à l'élève qui révèle nos propres difficultés. Les pratiques effectives sont rares, bien que la Finlande nous indique que l'actualisation est possible sans nuire aux apprentissages fondamentaux des élèves.

Au cours de ces journées d'étude, nous dirons certainement souvent «intégration scolaire» au sens fort d'inclusion scolaire même si nos pratiques ne se situent pas dans cette acceptation du terme. Nos politiques scolaires n'ont en effet pas encore aboli la différenciation structurale ; et la standardisation des procédures de diagnostic et d'octroi des mesures indique aussi que ces mêmes autorités ne sont pas prêtes à remplacer l'identification des types de difficultés, de troubles, de déficiences par celle des besoins éducatifs, thérapeutiques, pédagogiques et didactiques particuliers qu'ont des enfants et des adolescents pour remplir leur rôle d'élève. La première séance de posters nous permettra d'ailleurs d'examiner l'organisation scolaire dans chaque canton et les mesures et structures mises en œuvre pour répondre aux élèves qui sont déclarés en difficulté dans l'enseignement secondaire. Emanuele Berger reviendra sur les aspects et les limites de la différenciation structurale, alors que Anne-Marie Kummer centrera ses apports sur les conditions favorables à l'intégration de tous les élèves au niveau de l'école secondaire.

Références bibliographiques

- Allal, L., Bain, D. & P. Perrenoud, P. (Eds.). (1993). *Évaluation formative et didactique du français*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Alliata, R., Ducrey, F. & Nidegger, C. (2002). *Opinions des enseignants et des parents d'élèves sur l'école primaire genevoise* (Notes d'information du SRED N°11). Genève: Service de la recherche en éducation.
- American Psychiatric Association [APA]. (2005). *DSM-IV-TR: manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux* (4e édition, texte révisé, version internationale avec les codes CIM-10). Paris: Masson.
- Baumberger, B., Martin, D. & Doudin, P.-A. (2009). Études de l'usage des mesures de pédagogie spécialisée en Suisse latine. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 9, 117-134.
- Baumberger, B., Doudin, P.-A., Moulin, J.-P. & Martin, D. (2007). Perception de l'offre et des mesures de pédagogie spécialisée dans l'école. *Pédagogie spécialisée*, 2, 24-31.
- Bautier, É. & Équipe ESCOL (2005). *Apprendre à l'école, apprendre l'école: des risques de construction d'inégalités dès la maternelle*. Paris: Chroniques sociales.
- Berger, E., Bonvin, P., Kummer, A. & Pelgrims, G. (Éd.). (2010), *La collaborazione pedagogica al servizio dell'intergrazione scolastica degli alunni/ La collaboration entre enseignants au service de l'intégration scolaire de tous* (Rapporto N° 6 della Commissione consultiva dei Servizi di Sostegno Pedagogico, pp. 36-44). Bellinzona, Ticino : Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport. Accès: <http://www3.ti.ch/DECS/sw/temi/scuoladecs/attualita/allegati/pdf-attualita-scuoladecs-190429804059.pdf>
- Berger, E., Kummer, A.-M., Moulin, J.-P. & Pelgrims, G. (Éd.). (2008). *Différenciation pédagogique: théorie et pratiques* (Rapporto N° 5 della Commissione consultiva dei Servizi di Sostegno Pedagogico). Bellinzona, Ticino : Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport. Accès: http://www4.ti.ch/fileadmin/DECS/DS/CDC/SCUOLADECS/ssp/documenti/Comm_SSP_no5_rapp2007-definitivo.pdf
- Bless, G. (2004). Intégration scolaire: aspects critiques de sa réalisation dans le système scolaire suisse. In M. De Carlo-Bonvin (Éd.), *Au seuil d'une école pour tous: réflexions, expériences et enjeux de l'intégration des élèves en situation de handicap* (pp. 13-26). Lucerne: Centre suisse de pédagogie spécialisée.
- Boekaerts, M. (1996). Coping with stress in childhood and adolescence. In M. Zeidner & N. S. Endler (Ed.), *Handbook of coping: Theory, research, applications* (pp. 452-483). New York: John Wiley & Sons.
- Chatelanat, G. & Pelgrims, G. (2003). Éducation et enseignement spécialisés: un champ fragmenté en sciences de l'éducation? In G. Chatelanat & G. Pelgrims (Éd.), *Éducation et enseignement spécialisés: ruptures et intégrations* (Raisons éducatives, pp. 7-26). Bruxelles: De Boeck.
- Do, Ch.-L. (2007). *Les représentations de la grande difficulté scolaire par les enseignants* (Note d'information, 16 mai, du Ministère éducation nationale enseignement supérieur recherche, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance). Accès: www.education.gouv.fr
- Doré, R. (2001). *Intégration scolaire* (Document web). Accès : http://inclusion.50webs.com/pdf/def_integration_inclusion_de_robert_dore.pdf
- Doré, R., Wagner, S. & Brunet, J.-P. (1996). *Réussir l'intégration scolaire: la déficience intellectuelle*. Montréal: Logiques.
- Ebersold, S. & Detraux, J.-J. (2011). Les besoins éducatifs particuliers: de l'injonction de performance au vecteur d'appartenance. Texte présenté aux rencontres du REF, Symposium «Perspective de la construction sociale du handicap et des difficultés scolaires», Université catholique de Louvain-la-Neuve, 12-14 septembre 2011.
- Friend, M. & Cook, L. (2007). *Interactions: Collaborative skills for school professionals* (5e édition). Boston: Pearson Education.
- Galand, B. (2004). Le rôle du contexte scolaire et de la démotivation dans l'absentéisme des élèves. *Revue des Sciences de l'éducation*, 30(1), 125-142.
- Goigoux, R. & Cèbe, S. (2006). *Apprendre à lire à l'école: tout ce qu'il faut savoir pour accompagner l'enfant*. Paris: Retz.
- Gottlieb, J. (1981). Mainstreaming : Fulfilling the promise ? *American Journal of Mental Deficiency*, 86, 115-126.
- Hauser-Hennard, B. & Conne, Ph. (1993). *Écoliers en difficulté: ce qu'en pensent les enseignants*. Lausanne: Département de la prévoyance sociale et des assurances.
- Jordan, A. & Stanovich, P. (2001). Patterns of teacher-student interaction in inclusive elementary classrooms and correlates with student self-concept. *International Journal of Disability, Development and Education*, 48(1), 33-52.
- Kebbon, L. (1987). Le principe de la normalisation. In S. Ionescu (Éd.), *L'intervention en déficience mentale: Vol. 1. Problèmes généraux, méthodes médicales et psychologiques* (pp. 63-76). Bruxelles: Mardaga.
- Legrand, L. (1986). *La différenciation pédagogique*. Paris: Scarabée.
- Nirje, B. (1969). The normalization principle and its human management implications. In R. Kugel & W. Wolfensberger (Ed.), *Changing patterns in residential services for the mentally retarded* (pp. 179-195). Washington, DC: President's Committee on Mental Retardation.
- Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE]. (Éd.). (1995). *L'intégration scolaire des élèves à besoins particuliers*. Paris: Auteur.
- Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE]. (2007). *Élèves présentant des déficiences, des difficultés et des désavantages sociaux: politiques, statistiques et indicateurs*. Paris: Auteur.
- Organisation mondiale de la santé [OMS]. (2001). *CIF: classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé* (2e éd.). Genève: Auteur.

- Official Statistics of Finland (OSF). *Special education* [page Web]. ISSN=1799-1617. Helsinki: Statistics Finland [consulté le 3.2.2012]. Accès: http://www.stat.fi/til/erop/index_en.html
- Office fédéral de la statistique (OFS). Quelques indicateurs de la formation, évolution 1990-2009. In *Encyclopédie statistique de la Suisse* (page Web, consulté le 3.2.2012). Accès: http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/15/22/le_xi.html
- Pelgrims, G. (2001). Comparaison des processus d'enseignement et conditions d'apprentissage en classes ordinaire et spécialisée: des prévisions aux contraintes. *Revue Française de Pédagogie*, 134, 147-166.
- Pelgrims, G. (2003). Difficultés d'apprentissage ou difficultés d'enseignement? *Bulletin du GAPP*, 95, 9-10.
- Pelgrims, G. (2006). *Intention d'apprendre, peur de l'échec et persévérance des élèves en classes spécialisées: des composantes générales aux dimensions situationnelles de la motivation à apprendre*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Pelgrims, G. (2009). Contraintes et libertés d'action en classe spécialisée: leurs traces dans la motivation des élèves à apprendre les mathématiques. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 9, 135-158.
- Pelgrims, G. & Cèbe, S. (2010). Aspects motivationnels et cognitifs des difficultés d'apprentissage: rôle des pratiques d'enseignement. In M. Crahay & M. Dutrévis (Éd.), *Psychologie des apprentissages scolaires* (pp. 112-134). Bruxelles: De Boeck.
- Perrenoud, Ph. (1997/2004). *Pédagogie différenciée: des intentions à l'action*. Paris: ESF.
- Plaisance, E. & Gardou, C. (Éd.). (2001). Présentation [Numéro spécial, Situations de handicaps et institution scolaire]. *Revue française de pédagogie*, 134, 5-13.
- Poplin, M. S. (1995). Looking through other lenses and listening to other voices : Stretching the boundaries of learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28(7), 393-399.
- Schubauer-Leoni, M.-L. (2000). Les élèves déclarés en difficulté à l'école primaire: une étude auprès d'enseignants titulaires et d'enseignants du soutien pédagogique. In A. Bürli & G. Sturny-Bossart (Eds), *Apprendre les uns des autres: conférences plénières du Congrès suisse de pédagogie spécialisée 1999* (pp. 37-56). Lucerne: CSDS.
- Sutherland, K. S., Lewis-Palmer, T., Stichter, J. & Morgan, P. L. (2008). Examining the influence of teacher behavior and classroom context on the behavioral and academic outcomes for students with emotional or behavioral disorders. *The Journal of Special Education*, 41(4), 223-233.
- Thomazet, S. (2009). From integration to inclusive education : Does changing the terms improve practice ? *International Journal of Inclusive Education*, 1-11.
- Trépanier, N. S. & Paré, M. (Éd.). (2010). *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Wolfensberger, W. (1972). *Normalization : The principle of normalization in human services*. Toronto, ON: National Institute on Mental Retardation.
- York, J. L. & Reynolds, M. C. (1996). Special education and inclusion. In J. Sikula, T. J. Buttery & E. Guyton (Éd.), *Handbook of research on teacher education* (2e éd., pp. 820-836). New York: Macmillan.

Des pratiques d'établissement scolaire favorables à l'intégration scolaire des élèves du secondaire

Mme Anne-Marie Kummer Wyss

Enseignante à la HEP Lucerne, Institut "Hétérogénéité et école"



Mme Anne-Marie Kummer Wyss

«... nous pouvons dire que, **ce qui est bon pour les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers (BEP) est bon pour tous les élèves**» (Meijer 2005, p. 4)

Une étude européenne (Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes présentant des besoins particuliers, 2005), menée pendant les années 2003-2005, a posé la question: «Quels aspects de la pratique de l'enseignement au secondaire sont favorables à la réalisation d'une école pour tous? ». Cette recherche porte sur les facteurs favorables à la gestion de l'hétérogénéité, à l'inclusion, à l'intégration, au sein des écoles primaires, ainsi que dans les écoles secondaires.

Dix-huit pays de l'Europe ont participé à cette étude. Pour répondre à la question posée, chaque pays a été invité à élaborer un rapport sur les mesures et les structures d'encadrement particulier et sur les facteurs de réussite de son propre système scolaire. En ce qui concerne les études de cas, cinq des pays participants ont effectué des visites dans des écoles et mené des entretiens avec les enseignants et les élèves, lesquels ont été évalués. En complément, une étude bibliographique fut conduite, considérant entre autres, la littérature anglophone (États-Unis, Royaume-Uni, Canada et Australie). Finalement, trois «études partielles» furent réunies, discutées et concentrées.

De cet important recueil de données, sept facteurs favorables à la gestion de l'hétérogénéité et à l'école inclusive ont été extraits. Ces facteurs correspondent à des pratiques d'enseignement.

1. L'enseignement dans un cadre coopératif

Les enseignants ont besoin de soutien, d'une part de leurs collègues au sein de l'établissement et, d'autre part, de celui de professionnels externes. Il est très important qu'ils puissent coopérer avec toutes ces personnes. Par exemple, depuis 12 ans, les classes intégratives de Bâle-Ville ont mis un fort accent sur les structures de collaboration entre les enseignants. Chaque classe est formée de deux enseignants à 100 %, un enseignant régulier et un enseignant spécialisé qui collaborent en permanence. Si toutefois la présence d'un enseignant spécialisé ne s'avère pas nécessaire, alors ce même poste est attribué pour l'octroi de leçons de soutien dans les classes régulières. Ce système s'est avéré très favorable à la coopération des enseignants au sein d'une même classe. Par la suite, on a formé des équipes d'enseignants responsables de plusieurs classes.

2. Apprentissage coopératif

Le tutorat entre pairs est efficace à la fois en termes cognitifs et socioaffectifs. Les élèves qui s'entraident, en particulier dans le cadre d'un système de regroupement souple et bien constitué, font chacun des progrès. En favorisant le tutorat entre pairs, des écoles en Thurgovie ont formé des classes d'une soixantaine d'élèves dans lesquelles, sous la direction de trois à quatre enseignants, l'apprentissage a été organisé par groupe, avec pour chaque groupe un chef, responsable du processus. Les enseignants accompagnent les activités d'apprentissage des élèves. Les matériaux scolaires ont été insérés sur l'intranet, sous forme électronique. On ne travaille plus en visant des contenus disciplinaires, mais en visant les compétences. À cette fin, des tableaux de compétences ont été mis à disposition des élèves, afin qu'ils puissent à tout moment contrôler quelles compétences ils ont déjà acquises et situer leur niveau dans le parcours des trois ans du secondaire.

3. Résolution de problèmes en équipe

Pour les enseignants qui ont besoin d'une aide pour intégrer les élèves présentant des troubles du comportement, une approche systémique des comportements est un instrument efficace. Elle permet en effet de diminuer les comportements perturbateurs, tant en termes de quantité que d'intensité, pendant les leçons. Des règles claires pour la classe, convenues avec les élèves (en même temps que des encouragements appropriés) ont fait les preuves de leur efficacité.

La résolution des problèmes en équipe est une démarche très importante pour prendre en charge les difficultés de comportement. Dans le processus d'être ou de devenir plus intégrative, de gérer l'hétérogénéité, les écoles rencontrent surtout des problèmes avec les élèves qui présentent des troubles de comportement. Si on se dirige vers une gestion générale de l'hétérogénéité telle que dans une école inclusive, il est très important que les directeurs d'établissement et les enseignants collaborent, qu'ils fixent clairement les règles de comportement au sein de l'institution. Face aux comportements très difficiles de certains élèves, deux écoles dans le canton d'Obwald et de Zug ont essayé de trouver une solution en créant ce qu'ils ont appelé une «île scolaire». Lorsqu'un élève perturbe la classe au point d'empêcher le bon déroulement de l'apprentissage de ses camarades, on l'envoie dans l'«île scolaire» où il se trouve isolé dans une pièce avec des tâches précises à accomplir. Dans ce contexte, il est suivi par un enseignant spécialisé, responsable de «l'île». Pour réintégrer la classe, l'élève n'aura pas d'autre choix que de s'exprimer, de parler avec l'enseignant spécialisé pour trouver des solutions claires à ses problèmes.

4. Regroupements hétérogènes d'élèves

Un regroupement hétérogène et une pédagogie plus différenciée sont nécessaires pour assurer la gestion de la diversité des élèves au sein d'une classe et constituent des instruments efficaces dans le cadre d'un processus d'inclusion.

Une grande tendance dans la Suisse alémanique est de créer des groupes d'apprentissage multiâge, plutôt au niveau du secondaire. Au sein de ces groupes, les élèves de neuvième sont les chefs des groupes, c'est-à-dire «les enseignants», les experts, qui organisent l'apprentissage.

5. Enseignement efficace et équitable

Les facteurs mentionnés ci-dessus devraient s'inscrire dans une approche générale où l'enseignement se fonde sur l'appréciation des besoins, sur des attentes de haut niveau, ainsi que sur l'évaluation et la régulation des activités d'enseignement et d'apprentissage. L'apprentissage de tous les élèves – y compris de ceux présentant des besoins éducatifs particuliers – progresse si le travail fait systématiquement l'objet d'une planification, d'un suivi, d'une appréciation, d'une évaluation et d'une régulation. Le programme peut se centrer sur les besoins individuels et un soutien supplémentaire peut être introduit de manière appropriée à l'aide d'un Projet éducatif individualisé (PEI). Le PEI doit s'inscrire dans le programme ordinaire.

Face à l'éternelle question de savoir quand l'enseignement est efficace et équitable, un projet de grande envergure a été mis en place depuis six ans dans le canton de Lucerne impliquant toutes les écoles. L'objectif est de devenir plus apte à gérer l'hétérogénéité en pratiquant pendant au moins trois ans uniquement l'enseignement clairement intégratif. Dans ce contexte, les enseignants peuvent suivre des formations continues et consulter des conseillers externes, afin de trouver des pistes d'action lorsqu'ils sont confrontés à la nouveauté que représentent des groupes très hétérogènes d'élèves.

6. Unité d'apprentissage accompagné

Dans certains établissements scolaires, l'organisation du programme a connu des changements radicaux: les élèves se retrouvent dans un espace commun formé par deux ou trois salles de classe, où presque l'ensemble de l'enseignement est dispensé. L'idée de départ est que les élèves viennent à l'école avec l'envie de travailler et d'apprendre. Une petite équipe d'enseignants est responsable de l'enseignement donné dans *cette unité d'apprentissage accompagné*.

Chaque enseignant est équipé d'un feu de signalisation, le feu vert signifiant qu'il est disponible et le rouge qu'il est occupé, ou bien qu'il a besoin de silence et de calme.

Les feux orange signalent aux étudiants qu'ils doivent décider eux-mêmes, l'enseignant étant occupé mais en même temps disponible uniquement pour les situations extrêmement urgentes. On part du principe que si l'enseignant se sent bien dans l'atmosphère de la classe, les étudiants, eux aussi, vont se sentir bien.

7. Impliquer l'élève dans la gestion de ses apprentissages

Afin de favoriser l'intégration des élèves ayant des besoins particuliers, divers modèles centrés sur les *stratégies d'apprentissage* ont été conçus au cours de ces dernières années. Les programmes de ce genre tendent à enseigner aux élèves comment apprendre et comment résoudre des problèmes. Nous pourrions par ailleurs soutenir que le fait d'octroyer aux élèves une plus grande responsabilité dans leur propre apprentissage peut contribuer à la réussite de l'inclusion dans les établissements secondaires.

Le travail s'organise par groupe et le chemin dans l'apprentissage est accompagné par les enseignants et par les chefs des groupes d'apprentissage. Cela ne signifie pas qu'il n'y a plus de cours, mais on donne un cours uniquement quand c'est important et nécessaire, à la demande d'un groupe ou de plusieurs groupes d'élèves qui rencontrent des problèmes de compréhension sur un objet précis. À ce moment-là, l'enseignant peut faire une leçon et, si nécessaire, fournir d'autres matériaux qui peuvent aider. Un autre exemple concerne *ready to the test*, un nouveau projet dont le but est d'amener chaque élève à signaler qu'il est prêt à faire l'épreuve. Il décide lui-même selon son tableau de compétences. Donc il se responsabilise.

Quels sont les chances et les effets positifs pour les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers, les élèves «à risque», qui (f)ont des problèmes à l'école? Les recherches donnant des réponses à cette question ne sont pas très nombreuses en Suisse alémanique. Pour me rendre compte de l'état de la question au niveau européen, j'ai effectué des recherches et trouvé certaines études (voir références). Pratiquement toutes ont abordé cette question en comparant les écoles pratiquant un modèle plutôt intégratif avec les écoles pratiquant des filières séparées (différenciation structurale).

On peut constater que les élèves «à risque» scolarisés dans des systèmes intégratifs ont un meilleur accès à la formation professionnelle et de meilleures stratégies d'apprentissage que les élèves qui fréquentent l'enseignement spécialisé. Ils se sentent plus valorisés dans l'école régulière. Leur développement socioaffectif est

plus positif, même s'ils se trouvent toujours dans un état d'urgence, étant donné qu'ils doivent faire la preuve constante du droit à l'intégration. Mais, justement, être intégré provoque un «sursaut» de performance par rapport à leurs collègues en classe spéciale. De plus, l'autoévaluation de leurs propres compétences est plus réaliste. Ce point peut être considéré comme négatif, parce qu'ils se voient toujours derniers de la classe, les derniers d'une liste de «qui est le meilleur». Quand ils entrent dans la vie professionnelle, ils sont plus conscients de leurs réelles capacités pour avancer positivement. Il a aussi été constaté que les élèves à risque se sentent mieux si le climat social dans la classe et dans l'école est bon. Et il a aussi été dit que leur plaisir d'aller à l'école est plus ou moins élevé et plus ou moins stable. Dans les classes spéciales par contre, le plaisir des élèves d'aller à l'école a décliné au fil du temps, jusqu'à la fin de la neuvième année. À ce stade, ils ne voulaient plus travailler et étaient complètement «démotivés» (Leuthard, 1995a, b; Müller-Stump & Rossi Marty, 1994; Riedo, 1999; Siegen, 1996; Steiner, 2002).

Forts de ces aspects positifs, on peut constater que l'intégration et l'inclusion sont souhaitables, aussi au niveau de l'école secondaire. Mais les structures de l'enseignement au secondaire présentent des obstacles pour la mise en pratique de l'intégration scolaire. Une étude (Schley & Köbberling, 2000) évaluative a été réalisée dans les établissements de la ville de Hambourg en Allemagne, suite au changement introduit dans toute la ville qui a consisté à remplacer le modèle séparatif au niveau secondaire par un modèle intégratif. Elle décrit cinq formes d'obstacles:

- Professeurs spécialistes de discipline
- Différenciation structurale
- Horaire rigide et fractionnaire
- Peu de possibilités pour la collaboration entre enseignants
- Manque de temps pour planifier une organisation plus flexible

Dans un système très ségréatif, on trouve des filières, des niveaux, des sections, des classes de type A, B, C et D, des classes spéciales, des classes de ressource et des classes de soutien. En Suisse allemande, on avait à une époque deux formations pour les enseignants du secondaire: une formation pour les filières à exigences de base et une formation disciplinaire dans une branche spécifique pour les enseignants des classes à niveau élevé (*Reallehrer / Sekundarlehrer*). Vu la différenciation structurale, les horaires rigides et fractionnaires, la diffi-

culté à intégrer dans une même leçon (math, allemand, etc.) tous les élèves de niveaux variables, la classe n'était pour ainsi dire jamais ensemble. Dans ce contexte, les enseignants ont peu de possibilités de se rencontrer et de collaborer dans l'objectif de parfaire leur enseignement ainsi que les apprentissages des élèves d'une même classe.

C'est maintenant devenu une exigence pour les chefs d'établissements de gérer et piloter le processus de changement. Ils/elles doivent coordonner les activités et interconnecter les partenaires nécessaires et pertinents. Et ils/elles doivent apprécier et réguler les changements réalisés (Arbeitsgemeinschaft SL/Brägger, 1995). Le développement d'une école inclusive se fait en créant des cultures inclusives, en établissant des structures inclusives et en développant des pratiques favorables à l'intégration (Boban & Hinz, 2003).

Ainsi, «la boucle est bouclée» et, pour les pratiques favorables, elles sont décrites dans la première partie de cet article...

En guise de conclusion

En guise de conclusion, j'énoncerai une formule pour les changements et le développement au sein des écoles:

$$C = I \times V \times P > R$$

C = changement

I = insatisfaction (des enseignants)

V = vision (du but)

P = premier pas

R = résistance

et encore... une petite anecdote...

«Un jour, Benjamin Franklin s'est vu poser la question pourquoi il n'abandonnait pas une affaire alors qu'elle était semée d'embûches. « Vous est-il déjà arrivé de regarder travailler un tailleur de pierres? » demanda-t-il en guise de réponse. « Il frappe une centaine de fois le même endroit sans que la moindre petite fissure devienne visible. Mais lors de la cent unième frappe, la pierre se casse en deux. Or, ce n'est pas cette dernière frappe qui a permis l'obtention du résultat, mais les cent autres qui l'ont précédée ».

Références bibliographiques

- Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes présentant des besoins particuliers (2005). *Éducation Inclusive et Pratiques de Classe dans l'Enseignement Secondaire*. Odense/Bruxelles: Auteur.
- Arbeitsgemeinschaft SL/Brägger, G. (1995). Schulleitung gemeinsam gestalten : *Impulse zur Entwicklung örtlich angepasster Team und Leitungsformen*. Ebikon : Arbeitsgemeinschaft Schulleitung/ZBS.
- Boban, I. & Hinz, A. (2003). *Index für Inklusion : Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln, Entwickelt von Tony Booth & Mel Ainscow*. Halle-Wittenberg: Martin-Luther-Universität.
- Leuthard, M. (1995a). *Integrative Schulungsform an der Oberstufe : Bestandesaufnahme der Versuchserfahrungen*. Zürich: Bildungsdirektion, Pädagogische Abteilung.
- Leuthard, M. (1995b). *Die integrative Schulungsform an der abteilungsbergreifenden Oberstufe :Erfahrungen der Versuchsgemeinden*. Zürich: Bildungsdirektion, Pädagogische Abteilung.
- Müller-Stump, K. & Rossi Marty, S. (1994). *Integration auf der Oberstufe : Begleitung eines Projekts*. Luzern : Edition SZH.
- Riedo, D. (1999). „Ich war halt nie ein guter Schüler!“ – Biographien und Berufslaufbahnen von ehemals schulleistungsschwachen Schülerinnen und Schülern. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik*, 4.
- Siegen, J. (1996). Schulorganisation und Schülerbefindlichkeit auf der Sekundarstufe I. *SKBF* 1/96/31.
- Steiner, H. (2002). *Integration und Förderung von IKK-Schüler in der Oberstufe am Beispiel der Schulgemeinden Obersaxen, Lugnez und Vals : Unveröff. Arbeit*. Zürich: Universität Zürich, Institut für Sonderpädagogik.

Une école équitable, de qualité et inclusive est-elle possible ?

M. Emanuele Berger

Responsable du CIRSE (Centro innovazione e ricerca sui sistemi educativi).
Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana (SUPSI)



M. Emanuele Berger

Il y a 15 ans, au Tessin, j'étais enseignant de soutien, dans une *Scuola media* (école secondaire inférieure). Mon travail était de suivre les élèves en difficulté. Un jour, on m'a annoncé l'arrivée de Mario. Il fréquentait une autre école, géographiquement assez proche. Il avait quelques difficultés, pas très graves, et avait accumulé trois notes insuffisantes; dans les autres disciplines, ses résultats allaient assez bien. Il était en fin de deuxième.

Mario arrive donc dans mon établissement; il est inséré dans une classe ordinaire et il commence aussi à fréquenter le soutien pédagogique avec moi. Mais ses professeurs commencent rapidement à se plaindre de son comportement et, très vite, il accumule beaucoup d'insuffisances. Il arrive à obtenir 10 notes insuffisantes sur 12 disciplines. Une catastrophe: tout effort de médiation, de soutien, etc. paraît inutile, et pour la 3^{ème} année, il est inséré dans un curriculum «différencié» (appelé «cours pratique») qui a consisté à l'exonérer de trois disciplines, rendant problématique son insertion professionnelle. Plus tard, Mario a essayé de devenir boulanger, mais il a aussi une allergie à la farine... Et ensuite je ne sais pas ce qu'il a fait, il n'y a donc pas de «Happy end» à cette histoire. Mais c'est une histoire qui peut nous donner un point de départ pour commencer une réflexion sur l'équité.

Sur un plan général, le problème est que le même élève peut obtenir des résultats différents selon la structure qu'il fréquente (type d'établissements, de filières, de classes...). Ceci pose un problème d'équité: en effet, l'école doit être en mesure de garantir à tous les élèves les mêmes opportunités de formation et il semblerait que ce n'est souvent pas encore le cas.

L'équité est-elle désirable?

Mais avant de montrer des résultats de recherche, il peut être opportun de se demander si l'équité est vraiment un concept désirable du point de vue de la politique scolaire. Or, la réponse est positive: en 2003, la CIIP a publié une déclaration sur les finalités de l'école publique, reprise aussi par le PER, qui affirme de manière très claire les principes de l'équité, de l'école inclusive et de la différenciation pédagogique. Nous reprenons ici les passages les plus significatifs à ce propos:

«L'École publique assume des missions d'instruction et de transmission culturelle auprès de tous les élèves. Elle assure la construction de connaissances et l'acquisition de compétences permettant à chacun et chacune de développer ses potentialités de manière optimale (1.1)».





«L'École publique assume sa mission de formation en organisant l'action des enseignants et enseignantes et des établissements scolaires sur la base des principes suivants (2):

[...]

IV. l'égalité et [de] l'équité, assurant à chaque élève les possibilités et moyens de formation correspondant à ses besoins 2.i.v)».

«Se fondant sur ces principes, l'École publique:

[...]

d) différencie ses démarches pédagogiques selon les dispositions intellectuelles et affectives des élèves (2.d)».

Ces extraits mettent en évidence comment, dans les intentions de la CIIP, les concepts d'équité et d'inclusion («éducation pour tous, à chaque élève...») sont fortement liés, et que la différenciation pédagogique est considérée comme un moyen pour mettre en œuvre ces principes. Il est donc certain que les principes d'équité, d'école inclusive et de différenciation pédagogique ont déjà trouvé un consensus politique, du moins sur le plan des déclarations d'intention.

Une sélection pas toujours équitable

L'adhésion à l'idée d'équité étant vérifiée, il reste maintenant à explorer la situation réelle dans nos contextes scolaires, en particulier en ce qui concerne les relations entre équité et différenciation structurale. À cet effet, nous allons utiliser de manière intensive les résultats PISA, qui ont été largement exploités par les chercheurs en relation à ces dimensions.

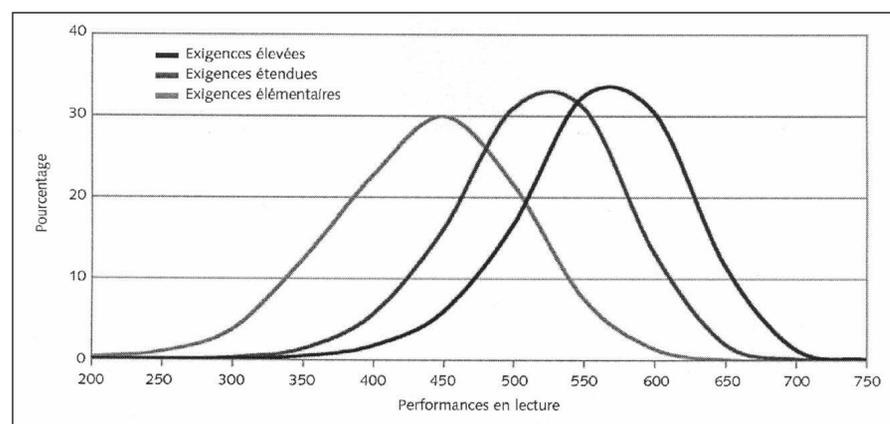


Fig. 1 — Performances en lecture sur le plan suisse, selon le niveau d'exigences de la classe/établissement scolaire, PISA 2003 (Source: Zahner, 2003).

La figure 1 montre les résultats obtenus en lecture par tous les élèves suisses, regroupés en trois types de filières: à exigences élevées, étendues et élémentaires. Tel que logiquement attendu, la courbe des résultats des filières aux exigences élémentaires se situe plus à gauche (scores inférieurs) et celle des résultats des filières aux exigences élevées est la plus à droite (scores supérieurs). Mais il y a un problème: des élèves fréquentant des filières aux exigences élémentaires obtiennent des résultats supérieurs à ceux des étudiants des filières aux exigences élevées. Si nous prenons par exemple un même élève avec un score de 500 points, il pourrait être placé de manière indifférente dans chacune de trois filières. Et cela pour des raisons «mystérieuses», mais certainement pas dues à leurs compétences réelles. C'est une histoire qui peut rappeler l'histoire de Mario...

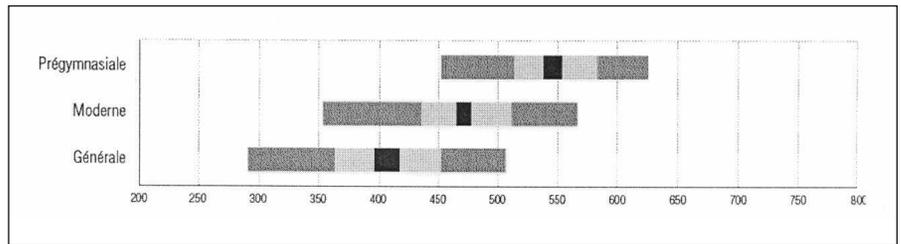


Fig. 2 — Performances en sciences des élèves appartenant à trois différentes filières dans un canton romand, PISA 2006 (source: Nidegger, 2008)

Mais peut-être que ces résultats sont une aberration due au fait que c'est une analyse faite sur le plan suisse... Le 4ème chapitre du rapport romand des résultats de PISA 2006 (Nidegger, 2008) comprend le même type d'analyse, mais pour chaque canton. La figure 2, extraite de ce rapport, indique les résultats obtenus par les élèves d'un canton romand, regroupés aussi par filières d'étude. Il n'est pas important ici d'indiquer le canton, puisque les résultats des élèves de chaque canton conduisent au même schéma. Dans le graphique, nous observons les trois filières allant des exigences moins élevées (filière dite Générale) jusqu'aux plus élevées (filière dite Prégymnasiale). L'axe horizontal indique les scores PISA. La moyenne des performances des élèves de chaque filière est indiquée en noir; celle des filières aux exigences élevées est plus élevée que celle des filières aux exigences moyennes, laquelle est supérieure à celle des filières moins exigeantes. Mais nous pouvons aussi constater que les résultats se chevauchent de façon considérable. Ce constat est un problème. Cela signifie en effet que l'on retrouve des élèves obtenant les mêmes scores dans les trois filières. Pourquoi? En principe, il faudrait que le niveau de compétences des élèves, indiqué notamment par leurs performances, soit les critères de sélection et d'orientation dans chaque filière; ainsi, les chevauchements de scores devraient être l'exception et certainement pas la règle. Il est donc impératif d'interroger les critères effectifs selon lesquels les élèves sont orientés dans les différentes filières.

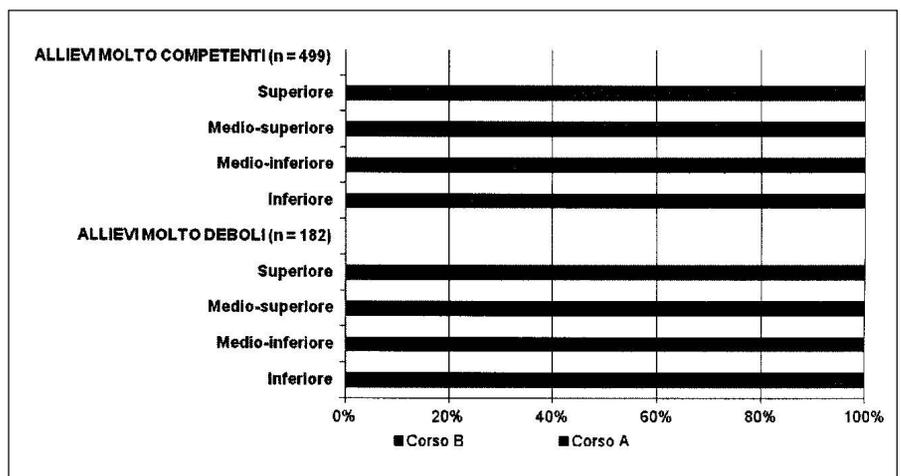


Fig. 3 — Répartition des élèves très compétents et très faibles en mathématiques (PISA) en fonction du niveau de cours de mathématiques suivi à l'école et du milieu socio-économique de leurs parents (Source: Origoni, 2007)

Au Tessin, nous avons fait une analyse qui pourrait nous donner des réponses (Origoni, 2007). Nous avons réparti les élèves en deux groupes sur la base de leurs résultats en mathématiques aux épreuves de PISA: groupe des élèves très compétents ($n = 499$) et groupe des élèves très faibles ($n = 182$); pour chaque groupe d'élèves aux compétences donc similaires, nous avons ensuite établi la distribution en fonction du niveau de cours en mathématiques qu'ils suivent à l'école (cours de niveau A ou de niveau B) et en fonction de la catégorie socio-économique de leurs parents (voir Figure 3). Nous constatons que la majorité des bons élèves se situent bien sûr dans les cours A, et la majorité des faibles dans les cours B. Ceci est bien et normal. Mais nous observons néanmoins des «anomalies»: des élèves qui ont obtenu d'excellents résultats aux épreuves PISA suivent en fait des cours de niveau B, et, inversement, des élèves qui ont obtenu de très faibles résultats fréquentent des cours de niveau A. Et si nous examinons de plus près qui sont les bons élèves qui ont été orientés dans les cours de niveau B, et qui sont les élèves faibles qui ont été placés dans les cours A, nous observons que ce sont les bons élèves des catégories socio-économiques moyennes à défavorisées qui sont placés dans les cours B, et les élèves faibles des catégories favorisées qui sont placés dans les cours A. Ces constats sont très préoccupants; ils révèlent que les acteurs scolaires mettent en œuvre des mécanismes de discrimination négative en fonction de l'origine sociale des élèves qui biaisent les processus de sélection et d'orientation.

À propos du redoublement

Laissons pour un moment de côté la différenciation par filières, et penchons-nous sur un autre type de différenciation structurale: le redoublement. On peut qualifier cette mesure scolaire de différenciation structurale étant donné qu'il s'agit aussi d'une façon de regrouper les élèves dans l'intention d'obtenir des groupes classes plus homogènes.

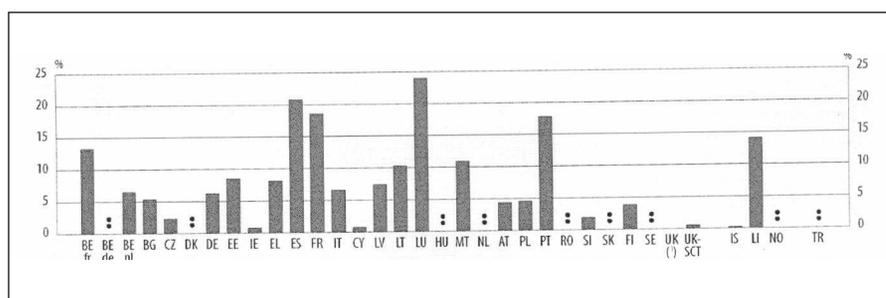


Fig. 4 – Taux de redoublement (en %) dans l'école secondaire en Europe, 2007/08 (source: Eurydice).

Il est intéressant d'observer en premier lieu la situation internationale — dans ce cas européenne (Figure 4) — en particulier pour prendre conscience du fait que notre situation n'est ni naturelle ni absolue. En général, le nombre de redoublants est très bas, et la tendance générale est à la diminution.

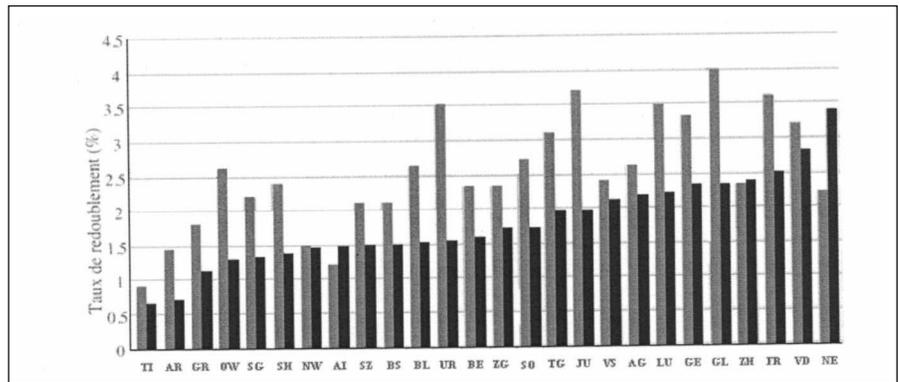


Fig. 5 – Taux de redoublement (en %) dans les Cantons suisses (source: OFS)

Sur le plan suisse (Figure 5), c'est au Tessin où l'on redouble le moins. Le taux global suisse est de toute manière très bas.

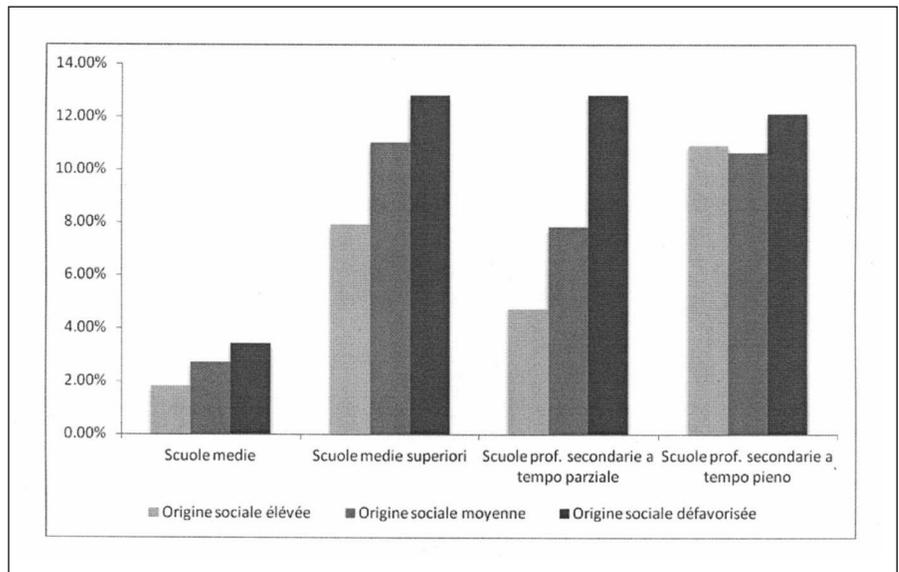


Fig. 6 – Répartition des redoublants par origine sociale et par type d'école au Tessin, 2007/08 (Source: Cattaneo, 2010)

Même dans le cas du redoublement, comme c'était le cas pour la différenciation en filières, l'origine sociale joue un rôle non négligeable. La figure 6, par exemple, illustre les résultats d'une analyse faite au Tessin: dans les 4 ordres de l'enseignement secondaire, on observe que parmi les redoublants les élèves de catégorie socio-économique défavorisée sont plus nombreux que leurs pairs de catégorie moyenne et favorisée.

Moyenne nationale et pourcentages d'élèves à chaque niveau de compétence sur l'échelle PISA (échelle combinée de compréhension de l'écrit)					
	Moyenne	Niveau 1 ou en dessous	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4 ou au-dessus
		%	%	%	%
Pays avec redoublement					
Allemagne	484	22,6	22,3	26,8	28,2
Autriche	507	14,6	21,7	29,9	33,7
Belgique	507	19,0	16,8	25,8	38,3
Espagne	493	16,3	25,7	32,8	25,3
France	505	15,2	22,0	30,6	32,2
Italie	487	18,9	25,6	30,6	24,8
Grèce	474	24,4	25,9	28,1	21,7
Luxembourg	444				
Portugal	470	26,3	25,3	27,5	21,0
Pays avec promotion automatique					
Danemark	497	17,9	22,5	29,5	30,0
Finlande	546	6,9	14,3	28,7	50,1
Irlande	527	10,1	17,9	29,7	41,3
Islande	507	14,5	22,0	30,8	32,7
Norvège	506	17,5	19,5	28,1	34,9
Royaume-Uni	523	12,8	19,6	27,5	40,0
Suède	516	12,6	20,3	30,4	36,8
Moyenne OCDE	500	17,9	21,7	28,7	31,9

Tableau 1 – Moyenne nationale des pays avec ou sans redoublement et pourcentages d'élèves à chaque niveau de compétence sur l'échelle PISA (échelle combinée de compréhension de l'écrit) (Source: Crahay, 2004)

En mettant en relation les politiques des pays européens en matière de redoublement avec les résultats des élèves aux tests de PISA (voir Tableau 1), l'on constate que les pays nordiques, ainsi que l'Irlande et la Grande-Bretagne, ont tous adopté la promotion automatique, et que ces pays ont tous (à l'exception du Danemark) un pourcentage de bons lecteurs (niveaux 4 et 5 de PISA) supérieur à la moyenne de l'OCDE (31,9 %). Pour les pays qui appliquent le redoublement, les résultats sont par contre plus nuancés. Ce qui est certain est que le postulat selon lequel l'abolition du redoublement ferait baisser le niveau des élèves – comme le prétendent ses défenseurs — n'a pas de fondement. Si tel était le cas, alors les pays opérant la promotion automatique devraient avoir de très mauvais résultats, mais c'est le contraire qui est observé. On peut donc conclure que la promotion automatique ne correspond pas à une baisse du niveau scolaire des élèves.

Des chercheurs suisses (Bless, Bonvin & Schüpbach, 2005) ont publié une recherche approfondie sur les effets du redoublement. La recherche a été réalisée avec un échantillon de 4690 élèves de 234 classes d'école primaire, en Suisse allemande et romande. La recherche comprenant différents axes et dimensions d'étude, nous examinons ici uniquement un élément central. Les chercheurs ont examiné dans quelle mesure les redoublants maintiennent dans le temps l'avance scolaire attendue au début de l'année du redoublement par rapport à leurs nouveaux camarades de classe, en faisant l'hypothèse que l'avantage des redoublants tend à disparaître avec le temps.

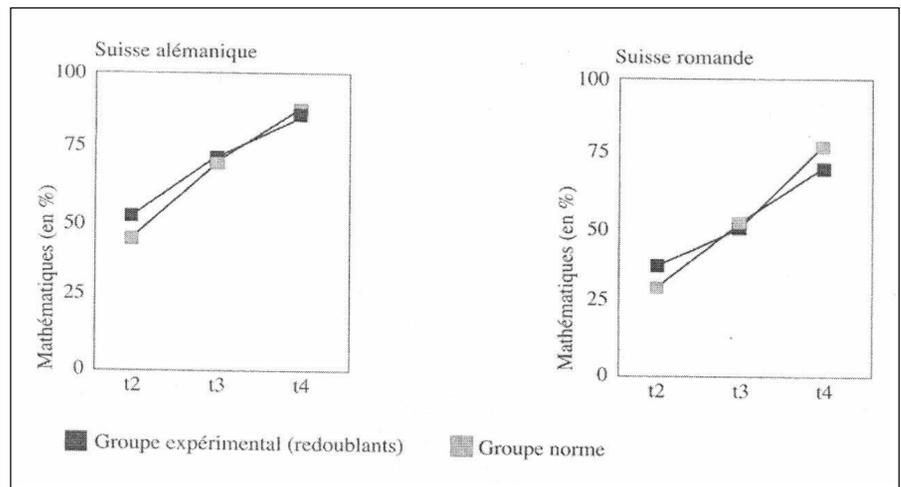


Fig. 7 – Effets du redoublement dans le temps (Source: Bless, Bonvin & Schüpbach, 2005).

Les résultats (voir Figure 7) confirment l'hypothèse des chercheurs: au début de l'année de redoublement, tous les redoublants obtiennent aux tests des résultats meilleurs que ceux de leurs nouveaux camarades de classe (temps 2); un avantage qui tend à se neutraliser à la fin de l'année scolaire (temps 3), pour se transformer à nouveau en retard en troisième année (temps 4).

Pour conclure en ce qui concerne le redoublement, nous pouvons donc affirmer ce que:

- la décision de redoublement dépend de l'origine sociale, de la classe et de l'enseignant, et qu'elle n'est donc pas une mesure équitable;
- sur le long terme, les effets bénéfiques à court terme du redoublement tendent à diminuer.

Sur la base des données de recherche, il est donc possible de recommander l'abolition du redoublement et de promouvoir la promotion automatique, en renforçant bien sûr les mesures d'accompagnement des élèves en difficulté.

Est-il possible de concilier excellence et école inclusive?

Une fois établi que la différenciation structurale comporte des problèmes constants et inévitables affectant les intentions politiques et pédagogiques d'équité, il reste à définir une alternative valide et praticable. Est-il vraiment possible de créer une école inclusive et hétérogène sans pénaliser l'excellence, sans nécessairement faire baisser le niveau des élèves? L'examen des données de recherche internationales nous incite à répondre positivement.

En effet, les résultats d'analyses réalisées par l'OCDE en 2005 (OECD, 2005), montrent par exemple que dans les pays dans lesquels il n'y a aucun type de différenciation structurale ou procédure de sélection des élèves avant l'âge de 15 ans (systèmes scolaires qui sont donc plus inclusifs) — les résultats aux tests de PISA sont les meilleurs, tandis que les résultats plus modestes sont atteints par les pays les plus sélectifs tels que la Suisse (Figure 8). Selon les auteurs du rapport, il existe donc une relation très forte entre les pratiques de différenciation structurale et la qualité d'un système, avec un avantage net pour les systèmes sans sélection.

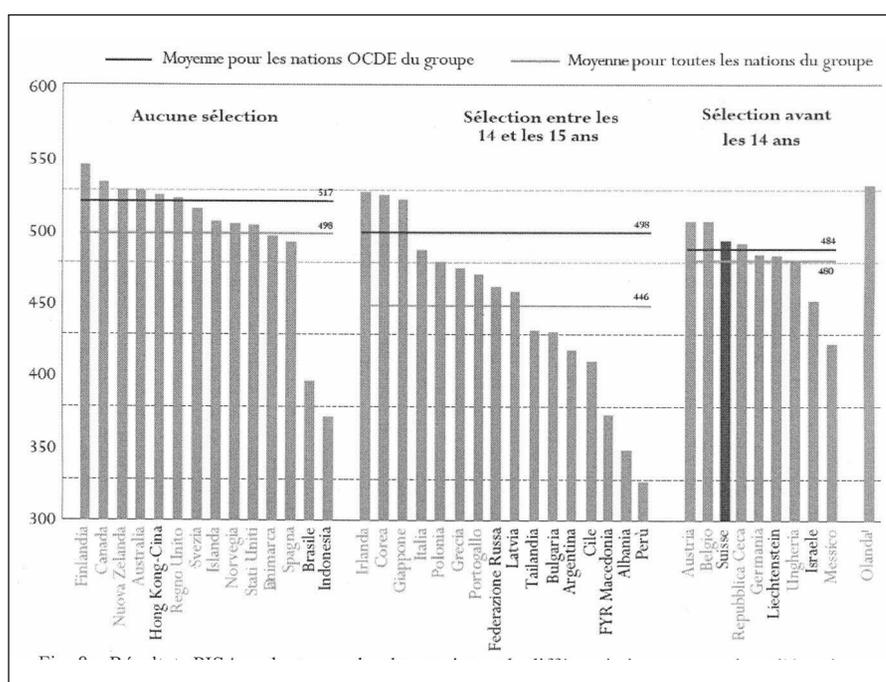


Fig. 8 – Résultats PISA en lecture, selon les pratiques de différenciation structurale et l'âge de sélection des élèves (Source: OECD, 2005)

Des auteurs français ont proposé de classer les systèmes scolaires dans deux groupes opposés (systèmes pratiquant une «culture de l'intégration» et systèmes pratiquant davantage une «culture de la différenciation» ou de la ségrégation) en se demandant dans quelle mesure le type de culture a un effet sur les performances des élèves et sur l'ampleur des inégalités sociales. Pour répondre à cette question, Duru-Bellat, Mons et Surchaut (2004) ont construit «une variable agrégée qui prend en compte à la fois l'importance du redoublement en primaire, la brièveté du tronc commun et l'ampleur de la ségrégation scolaire entre établissements» (p. 17). Des valeurs élevées de la variable indiquent que les élèves sont orientés plus tôt dans l'une ou l'autre structure selon des procédures de différenciation structurale, c'est à dire dans un environnement pédagogique a priori homogène. Une valeur faible de la variable indique au contraire un système scolaire plutôt inclusif. Selon les auteurs, «on observe alors qu'il existe une corrélation négative, significative bien que d'intensité modérée, entre cette variable exprimant la différenciation des systèmes et le score en compréhension de l'écrit ($r = -0.33$); une corrélation identique est observée en mathématiques» (Duru-Bellat et al., p. 17). Ainsi, plus un système scolaire opère différentes formes de différenciation structurale, plus les résultats des élèves en français et en mathématiques sont faibles. Inversement, plus l'école est inclusive et moins elle opère de sélection, plus le niveau des élèves est élevé.

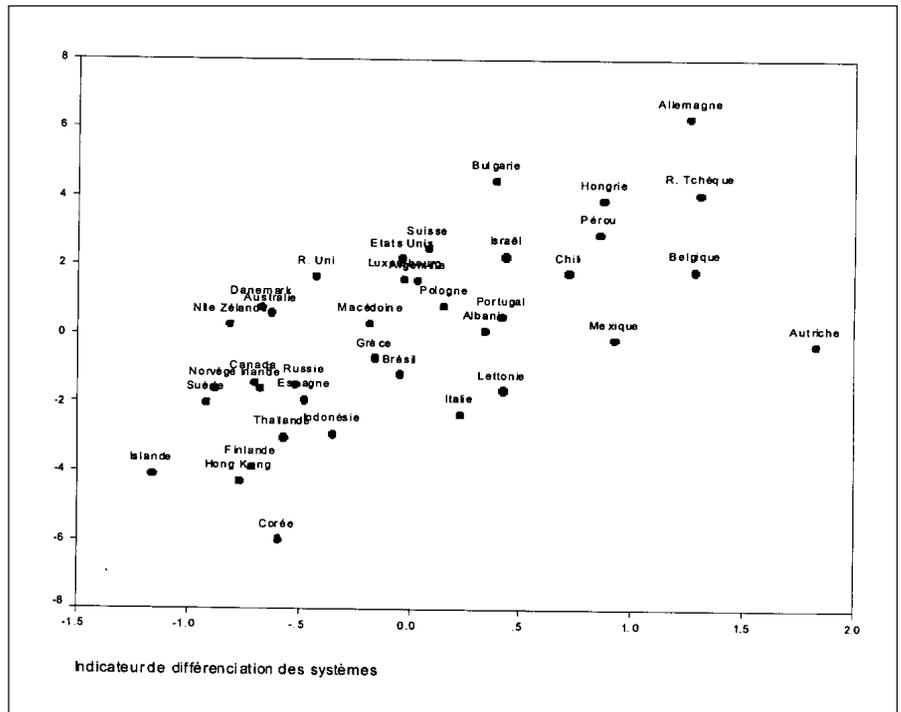


Fig. 9 — Inégalités sociales de performances et différenciation des systèmes éducatifs

À l'aide du graphique 9, les mêmes auteurs montrent les deux variables « dispersion des scores » et « indicateur de différenciation »: ce dernier explique 67 % des différences entre pays dans le domaine des inégalités sociales de performances. Cela signifie que « si les pays laissent exprimer plus ou moins d'inégalités sociales de performances entre leurs élèves, c'est avant tout en raison de deux facteurs d'importance voisine, qui sont assez peu corrélés, et viennent donc s'ajouter: l'existence d'inégalités interindividuelles en leur sein d'une part et le caractère plus ou moins différencié de leur système éducatif d'autre part » (Duru-Bellat et al., p. 18).

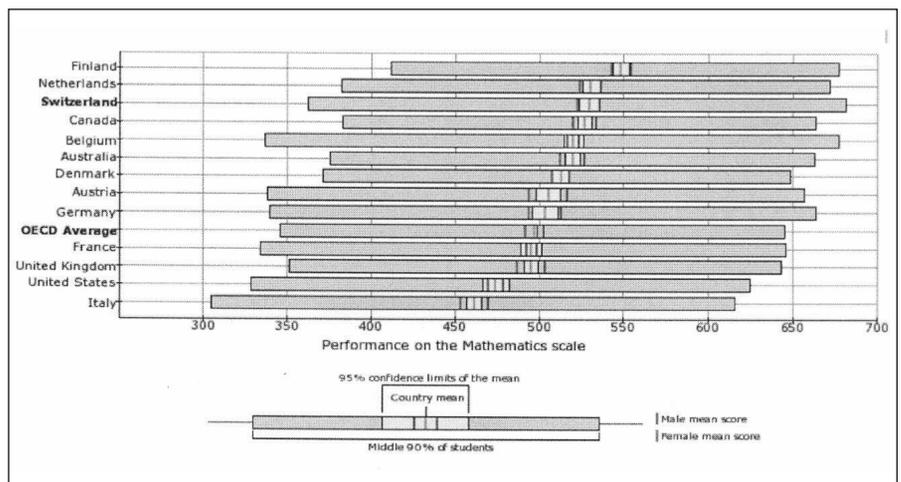


Fig. 10 — Moyennes et dispersion des scores aux tests PISA par pays (Source: MyPISA en ligne).

Pour conclure avec cette partie sur les effets des pratiques de différenciation structurale sur les performances scolaires des élèves, nous voyons dans la figure 10 une façon classique de représenter les résultats de PISA. Chaque barre représente le 90 % des étudiants de l'échantillon de chaque pays. Des nations comme la Finlande obtiennent des résultats excellents non seulement au regard de la moyenne, mais aussi en considérant la dispersion des performances autour de la moyenne: celle-ci est en effet moins prononcée que celle des autres pays.

En ajoutant ce constat aux analyses précédentes, nous pouvons affirmer qu'il est possible de conjuguer excellence, équité et école inclusive.

Et alors?

En admettant maintenant que la différenciation structurale n'est pas une bonne solution, mais qu'au contraire elle peut provoquer plus de problèmes qu'elle n'en résout; en admettant aussi qu'une école inclusive soit préférable, il reste que des classes hétérogènes posent des problèmes certains aux enseignants. Se pose donc une question très pratique: comment garantir une école de qualité avec des classes dont l'hétérogénéité est accrue dès lors que les pratiques sont inclusives?

La seule piste praticable, à notre sens, est celle de la différenciation pédagogique. Greta Pelgrims l'a présentée conceptuellement et Anne-Marie Kummer a donné plusieurs exemples de réalisations concrètes. Je vais donc ici simplement rappeler quelques principes généraux.

La différenciation pédagogique est tout d'abord une attitude générale, une posture. Elle consiste, pour nous, en l'acceptation de la diversité d'ordre socio-culturel, cognitif, affectif et comportemental des élèves, tout en refusant que ces différences se transforment en échec scolaire, en inégalités face aux apprentissages et à la réussite scolaire.

Concrètement, il s'agit de planifier et d'adapter son propre enseignement en considérant les différences entre élèves, les besoins de certains élèves (surtout les plus faibles, qui bien sûr ont besoin d'attention plus spécifique, mais sans oublier ceux qui sont plus doués), ceci sans recourir à des pratiques et des mesures de différenciation structurale telles que les classes séparées, les classes spéciales, les classes de niveaux etc. Notre conception de la différenciation pédagogique est une démarche qui implique un effort de diversification pédagogique et didactique, réfléchi et susceptible de répondre aux besoins particuliers des élèves.

En guise de conclusion, pour répondre à la question générale de cette intervention, nous soutenons qu'une école équitable, de qualité et inclusive est bien possible, à condition de mettre en place de la différenciation pédagogique, accompagnée par des conditions de soutien aux enseignants.

Références bibliographiques

- Bless, G., Bonvin, P., & Schüpbach, M. (2005). *Le redoublement scolaire: ses déterminants, son efficacité, ses conséquences*. Bern : Haupt Verlag.
- Cattaneo, A. (Ed.). (2010). *Scuola a tutto campo. Indicatori del sistema educativo ticinese. Edizione 2010*. Locarno: Centro innovazione e ricerca sui sistemi educativi, SUPSI.
- CIIP. (2003). *Déclaration de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP), relative aux finalités et objectifs de l'école publique*. Neuchâtel: CIIP. [Disponible à l'URL <http://www.ciip.ch>]
- Crahay, M. (2004). Que peut-on conclure à propos des effets du redoublement? *Revue Française de Pédagogie*, 148, 11-23.
- Duru-Bellat, M., Mons, N. & Suchaut, B. (2004). *Caractéristiques des systèmes éducatifs et compétences des jeunes de 15 ans: l'éclairage des comparaisons entre pays*. Paris: IREDU.
- Nidegger, C. (Ed.). (2008). *Compétences des jeunes romands: Résultats de la troisième enquête PISA auprès des élèves de 9e année*. Neuchâtel: IRDP.
- OECD. (2005). *School Factors Related to Quality and Equity*. Paris: OECD.
- Origoni, P. (Ed.). (2007). *Equi non per caso. I risultati dell'indagine PISA in Ticino*. Bellinzona : Ufficio studi e ricerca.
- Zahner Rossier, C. (Ed.). (2005). *PISA 2003: Compétences pour l'avenir. Deuxième rapport national*. Neuchâtel: Office fédéral de la statistique (OFS) et Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP).

La prise en charge scolaire des élèves en difficulté: un effort collectif

Synthèse et perspectives

Mme Greta Pelgrims

Maître d'enseignement et de recherche dans le domaine de l'enseignement spécialisé, Université de Genève



Mme Greta Pelgrims

Nous voilà pratiquement arrivés au terme de ces trois journées constructives et fructueuses de réflexions, d'échanges, de discussions, d'engagements pour l'avenir et aussi de multiples saveurs et divertissements. Mais avant de clore le séminaire, je vais tenter de faire la synthèse des différents aspects de la thématique que nous avons traités au cours des conférences, des séances de travail en groupes et des séances de posters. Cette synthèse ne sera certes pas exhaustive, mais présentera le fil rouge qui relie différents apports de notre temps d'étude en vue de réfléchir et de réorganiser la prise en charge scolaire des élèves en difficulté.

À cet effet, je vous propose un schéma (Figure 1) qui comprend différents facteurs scolaires pouvant faciliter ou faire obstacle à l'intégration scolaire de tous les élèves dont les difficultés nous préoccupent. Nous utilisons la notion d'intégration dans le sens de mettre en œuvre les conditions permettant à tous les élèves de l'école secondaire inférieure d'accomplir leurs tâches d'apprentissage, d'assumer leur rôle d'élève, de poursuivre leur projet de formation. La notion d'inclusion serait toutefois trop radicale étant donné que nos autorités, comme le travail de ce séminaire l'a montré, ne sont pas prêtes à supprimer toutes les formes de différenciation structurale de l'enseignement secondaire, encore moins toutes les structures séparées d'enseignement spécialisé.

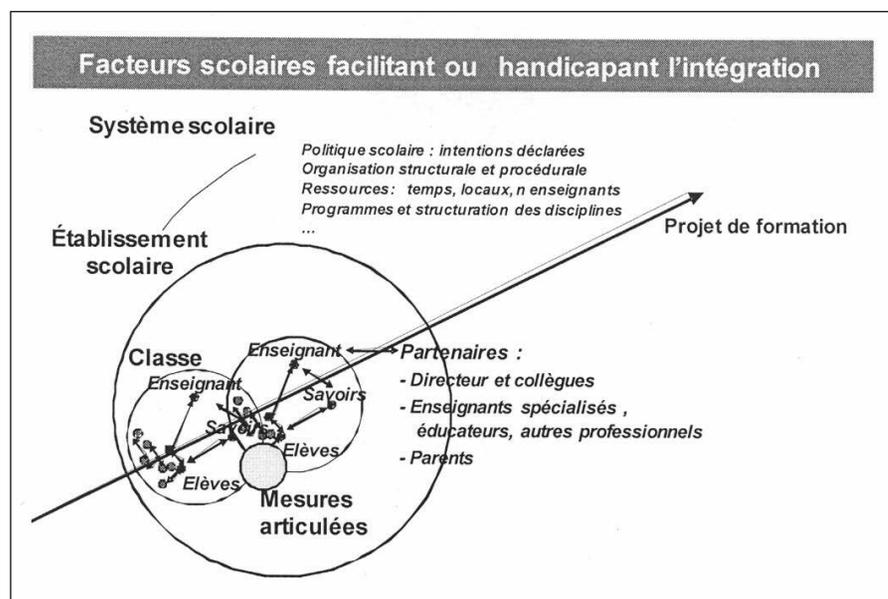


Figure 1: Facteurs scolaires facilitant ou handicapant l'intégration des élèves

Les facteurs scolaires pouvant faciliter ou handicaper l'intégration et la poursuite du projet de formation de tous les élèves se situent à trois niveaux: au niveau de système scolaire, au niveau de l'établissement scolaire, ainsi qu'au niveau de la classe ou des pratiques d'enseignement.

1. Facilitateurs et obstacles à l'intégration au niveau du système scolaire

Au niveau du système scolaire, les autorités peuvent adopter une politique explicitement intégrative ou plutôt ségrégative. Les lois adoptées en matière d'organisation de l'école secondaire peuvent freiner l'intégration des élèves dès lors qu'elles prévoient des filières multiples et fortement différenciées avec des procédures de sélection et d'orientation fondées sur des notes issues des démarches d'évaluation certificative antérieures. Emanuele Berger a montré les biais de la différenciation structurale, y compris la mesure de redoublement, dans les processus d'orientation, ainsi que les effets négatifs sur les apprentissages des élèves. L'organisation scolaire en structures différenciées sous prétexte qu'il serait plus efficace d'enseigner à des groupes *a priori* homogènes est coûteuse. Elle est surtout coûteuse psychologiquement et socialement pour les élèves concernés car elle opère des ruptures dans la scolarité, dans l'accès à la culture et la mémoire collective indispensable au métier d'élève en classe, dans le sentiment d'appartenance à un groupe, dans le processus d'apprentissage et le projet de formation. En outre, elle est fondée sur le *mythe de l'homogénéité* mis en évidence déjà dans les années 1980 au niveau de l'école secondaire (de Peretti, 1987).

Les ressources mises à disposition (temps, locaux, nombre d'enseignants, formation continue...) peuvent aussi, comme il l'a été discuté dans plusieurs groupes, faire obstacle ou, au contraire, faciliter la mise en place de mesures flexibles, adaptées aux besoins pédagogiques et didactiques particuliers d'élèves et suffisamment articulées aux activités régulières de la classe dans les différentes disciplines. Finalement, les programmes d'enseignement, ainsi que le degré de structuration de l'enseignement en disciplines scolaires peuvent aussi faciliter ou faire obstacle à la prise en charge intégrée des élèves en difficulté ou à risque d'échec scolaire. La contrainte de devoir engager des enseignants de disciplines et peu, voire pas du tout, d'enseignants qui maintiendraient le lien avec chaque élève du groupe-classe tout en enseignant des savoirs de différentes disciplines, ou qui pourraient mettre en place des approches interdisciplinaires (à l'instar de l'expérience d'équipes d'apprentissage que Anne-Marie Kummer nous a montrée), des conditions qui permettent mieux à l'élève de com-

prendre le sens des savoirs à apprendre, cette contrainte a plusieurs fois été l'objet de discussion au sein de groupes durant ces trois journées de séminaire.

Le niveau du système de l'école secondaire a été l'objet des fiches descriptives réalisées sur le système de chacun des 8 cantons (document à disposition de chaque participant), du travail en groupes intercantonaux visant une meilleure connaissance et une réflexion sur les différences, les apports et les limites dans les mesures de prise en charge des élèves en difficulté de chaque canton. La séance de posters à laquelle ce travail des différents groupes a abouti a mis en évidence comment les politiques et l'organisation scolaire peuvent être plus ou moins ségrégatives, plus ou moins intégratives, plus ou moins rigides ou flexibles. En effet, certaines autorités cantonales ont adopté une politique et des modalités d'organisation de la scolarité secondaire qui maintiennent la différenciation structurale et opèrent la sélection et l'orientation des élèves dans différentes filières; d'autres cantons, tels que le Tessin, le Valais, organisent la scolarité en acceptant davantage de regroupements hétérogènes d'élèves, en opérant moins de sélection tout en maintenant des niveaux dans des disciplines scolaires fondamentales. Les mesures de prise en charge des élèves déclarés en difficulté sont aussi très variables: pratiques de co-enseignement, collaborations entre enseignants ou avec d'autres professionnels, réduction des effectifs, assouplissement des évaluations certificatives, réduction du nombre d'enseignants différents... autant de mesures qui devraient contribuer à rendre l'environnement scolaire plus stable, faciliter l'enseignement et l'apprentissage, ouvrir sur différentes pistes d'action pour réguler l'activité et le projet des élèves qui nous préoccupent, mais aussi pour prévenir l'apparition de difficultés. D'autres systèmes préfèrent des mesures séparées, le maintien ou l'ouverture de classes regroupant des élèves déclarés en difficulté. Pour l'instant, tous les cantons maintiennent le redoublement.

Il est impossible de rapporter ici les échanges, les approfondissements, les constats réalisés par les participants à propos de l'un ou l'autre aspect du système d'organisation scolaire de cantons voisins, des mesures mises en place ou des innovations à venir, des marges de liberté dont disposent les collègues directeurs d'autres cantons, des contraintes qui infléchissent les décisions et pratiques possibles au niveau d'un établissement pour mieux prendre en charge les élèves en difficulté.

Toutefois un élément, qui paraît particulièrement préoccupant des directeurs d'établissement, a été évoqué à différentes reprises durant le séminaire: les contradictions entre intentions politiques déclarées (intégration, école inclusive, égalité des chances...) et des attentes effectives qui exercent des pressions d'excellence et de réussite sur le corps enseignant. Maintenir des élèves en difficulté suppose pour les enseignants la possibilité de prendre des risques, de ne pas y arriver, d'essayer par d'autres pratiques, d'autres moyens peu balisés. Or, cette prise de risque, aussi solidaire soit l'équipe de l'établissement scolaire (voir ci-après), est incompatible avec par ailleurs une approche plus élitiste de l'enseignement et l'évaluation standardisée de ses «outputs». Une piste est de sérier les priorités en référence à la charte du corps enseignant et de diminuer les contradictions en adoptant les priorités les plus justifiables professionnellement et institutionnellement.

2. Facilitateurs et obstacles à l'intégration au niveau des pratiques en classe

Avant de pointer différents facteurs qui facilitent l'intégration scolaire au niveau des pratiques d'enseignement, il convient de considérer, sans exhaustivité aucune, les différentes tâches que couvre l'action d'enseigner. Le public croit trop facilement que la fonction d'enseigner est limitée au travail réalisé en présence des élèves, quelques préparations avant et corrections après. Les enquêtes descriptives des charges effectives des enseignants du secondaire montrent que le travail en présence des élèves représente environ le 50 % du travail (Ducrey, Hrizi & Issaieva-Moubarak-Nahra, 2010). Les études d'analyse et de compréhension du travail mettent en évidence une double tâche qui consiste à enseigner tout en obtenant la participation de tous les élèves ou l'ordre en classe (p. ex., Durand, 1996). Comme j'ai tenté de l'argumenter durant la conférence d'introduction, les élèves qui, par leur activité sociale, socioaffecti-

ve, cognitive ou comportementale, mettent en difficulté cette double tâche sont repérés «en difficulté» par les enseignants. Cette double tâche générique peut être déclinée en différentes tâches qui relèvent de trois ordres: didactique, pédagogique et collaborative (Tableau 1; Pelgrims, 2010).

Les tâches sont interdépendantes. En effet, lorsqu'on observe l'activité des enseignants, la possibilité d'enseigner des savoirs disciplinaires est fortement dépendante de la qualité des règles de fonctionnement, des rituels mis en place balisant et régulant l'activité des élèves, du climat de classe, des stratégies de gestion de la classe comme les études ethnographiques réalisées en 1970 par Kounin en classe l'avaient déjà mis en évidence. L'étude des perceptions qu'ont les élèves de leur contexte de classe en lien avec leur motivation à apprendre et leurs apprentissages, soulignent aussi les liens entre les tâches didactiques et pédagogiques que l'enseignant accomplit. On constate en effet comment l'intérêt des élèves à apprendre les savoirs de différentes disciplines, ainsi que leur engagement dans l'apprentissage et leurs performances sont d'autant plus élevés que les élèves se sentent appartenir au groupe-classe, qu'ils vivent des relations amicales entre élèves, qu'ils ont l'impression que l'enseignant est juste, qu'il est à l'écoute et respectueux des élèves, qu'ils perçoivent des pratiques d'enseignement qui, sur le plan didactique, explicitent les objectifs, enseignent effectivement les savoirs requis, régulent et soutiennent leur activité cognitive, et qu'il se sentent soutenus et valorisés dans leur projet de formation (p. ex., Bowen, Chouinard & Janosz, 2004 ; Galand & Philippot, 2005 ; Pelgrims, 2008, 2011). C'est en cohérence avec cette interdépendance entre les tâches d'ordre didactique et pédagogique que des besoins particuliers d'élèves peuvent être didactiques ou pédagogiques (cf. la notion de besoin éducatif particulier dans la conférence d'introduction).

Tableau 1: Tâches d'enseignement

<i>Ordre didactique</i>	<i>Ordre pédagogique</i>
Désigner des objectifs, des savoirs à apprendre, à long, moyen, court terme	Établir, expliciter, réguler des règles, des rituels de fonctionnement
Planifier l'enseignement	Créer un climat de classe positif
Préparer les séquences, les tâches, le matériel	Créer une dynamique relationnelle positive
Gérer le déroulement des leçons et les transitions	Créer le collectif auquel chacun se sent appartenir
Observer, écouter, interpréter, réguler l'activité cognitive en situation d'action	Observer, écouter, interpréter, réguler l'activité comportementale, sociale, socioaffective en situation d'action
Évaluer pour différencier, réguler, certifier, informer, orienter...	Prévoir et réguler avec chaque élève son projet de formation
...	...
<i>Ordre collaboratif</i>	
Collaborer avec des collègues enseignants	
Collaborer avec d'autres partenaires professionnels	
Collaborer avec les parents	
Réfléchir et réguler sa pratique	
...	

L'accomplissement de ces tâches d'enseignement donne lieu aux *pratiques effectives* d'enseignement. Celles-ci peuvent être plus ou moins proches ou éloignées de l'idéal, des tâches prescrites. Elles constituent dès lors autant de facilitateurs ou d'obstacles à l'intégration de tous les élèves, à la mise en place de conditions favorables à leurs tâches et rôle d'élève. Je rappelle quelques pratiques que l'on sait de la littérature comme étant favorables à l'apprentissage et à l'intégration des élèves en difficulté.

Au cours du séminaire, nous avons entendu des élèves qui dans différents cantons se sont exprimés devant une caméra; certains propos illustrent comment ils perçoivent parfois négativement des pratiques d'enseignement ce qui semble contribuer à faire obstacle à leur intégration. Par ailleurs, les différentes séances de travail en groupes suivies des séances de posters ont abouti à la proposition de différentes pistes d'action au niveau de l'établissement scolaire (voir point 3 plus loin), mais aussi au niveau des pratiques d'enseignement. Les propos d'élèves et les pistes d'action sont, sans exhaustivité, restitués en italique ci-après.

Pratiques d'enseignement favorables à l'intégration

Créer une communauté de classe où chacun a sa place physique et sociale et où chacun est à sa place.

Désignation et valorisation des compétences de chacun (*«à l'école, on ne parle que de mes difficultés et pas de mes qualités», «on ne voit pas mes efforts»*) (propos d'élèves). Chacun a une identité, des qualités, des compétences, des intérêts qu'il est possible de désigner et de faire valoir publiquement.

Éviter les regroupements d'élèves en difficulté doublés de liberté d'apprendre. Certains cantons projettent des classes séparées pour les élèves en difficulté; il convient absolument d'instaurer des contrats d'objectifs avec les élèves, d'établir un projet de formation qui maintienne l'axe temporel, des échéances intermédiaires, des exigences, des régulations qui relèvent d'un contrat pédagogique d'aides et non pas d'un contrat implicite d'assistance. Plus les élèves en difficulté se sentent libres d'apprendre ou de ne pas apprendre, moins ils s'engagent et persévèrent, moins ils autorégulent leur activité cognitive, socioaffective et comportementale (Pelgrims, 2009). La liberté de programme et d'évaluation pour des élèves en difficulté regroupés conduit à un «contrat de patience» et à un environnement s'apparentant à une «salle d'attente de l'échec» (*A wait-to-fail classroom*, Sutherland, Lewis-Palmer, Stichter & Morgan, 2008).

Maintenir par l'action un *contrat éducatif de confiance réciproque* (Pelgrims, 2003) et un *contrat didactique d'attentes*

réciproques (Brousseau, 1986). Il s'agit de contrats implicites qui s'établissent entre l'enseignant et les élèves par les actions et sont inférés à partir des actes. Le contrat éducatif désigne la confiance que l'enseignant a en l'éducabilité de l'élève (confiance qu'il montre par les tâches qu'il exige) et la confiance que l'élève a dans son enseignant comme étant celui qui lui permettra d'apprendre et qui ne le mettra pas en échec. Ce contrat risque fortement d'être rompu dès qu'un élève est désigné en difficulté. (*«Contrat d'objectifs différenciés», «dispositifs relais»*) [pistes d'action] bien coordonnés à un projet et à un contrat d'objectifs.

Créer un environnement stable: instituer la fonction des espaces et du temps, des rituels, des maîtres référents, des règles de fonctionnement... (*«diminuer le nombre d'enseignants par classe», «enseignants transversaux pour être référents»*) (pistes d'action), (*«groupes hétérogènes avec un seul enseignant», «un seul enseignant car il nous connaît mieux et nous apprend mieux»*) (propos d'élèves)

Désigner les savoirs à enseigner et planifier l'enseignement.

Enseigner les savoirs implicites requis et les savoirs à apprendre (Bautier & Équipe ESCOL, 2005)

Évaluation des acquis et des besoins didactiques en lien avec les objectifs scolaires.

Démarches d'évaluation formative articulées à l'évaluation certificative (*«à l'école, il n'y a que les notes qui comptent»*) (propos d'élèves). Les notes doivent pouvoir informer l'élève où il en est dans l'apprentissage des savoirs et savoir-faire qu'il doit maîtriser (Hadji, 2000). À cet effet, les démarches d'évaluation formative contribuent à l'explicitation des objectifs, des critères et aboutissent obligatoirement à différentes formes de régulation de l'enseignement et de l'apprentissage de l'élève (Allal & Mottier Lopez, 2007).

Démarches de différenciation de l'enseignement: régulations, outils didactiques, travail en sous-groupes, apprentissage coopératif, communautés d'apprenants...

Mesures de soutien ou d'appui pédagogique comme dispositifs de différenciation articulés à la classe de référence afin d'éviter les ruptures entre les deux contextes (*«implémentation progressive de décloisonnement, co-enseignement...», «collaboration, co-enseignement, regroupements flexibles en fonction de besoins didactiques des élèves»*) (pistes d'action).

Et encore... *«Le devoir de ne rien faire...»* (Propos recueillis lors de notre excellent souper gastronomique au Restaurant Le Cerf, à Sanceboz).

C'est apprendre à l'élève à désactiver des inquiétudes, des pensées d'échec scolaire et social, lui apprendre à ne plus être préoccupé par le passé, immédiat et lointain, par le futur, immédiat et lointain, surtout lorsqu'il n'y a pas d'action à entreprendre. C'est prévoir un espace, un

temps, où l'on attend qu'il désactive pour mieux se préparer à l'action à venir.

3. Facilitateurs et obstacles à l'intégration au niveau de l'établissement scolaire

Tous les membres, directeurs et directrices d'établissement scolaire, se sont engagés lors du dernier travail de groupe et publiquement lors de la dernière séance de poster, à mettre en place des changements, des pistes d'action dans leurs établissements respectifs. Le défi est lancé et les intentions, que nous espérons voir actualisées, relèvent des différents facteurs au niveau d'un établissement qui facilitent l'intégration des élèves (Doré, Wagner & Brunet, 1996; Rousseau, 2010; Trépanier & Paré, 2010).

Culture d'établissement intégrative, buts et valeurs partagés (*Ces aspects prennent tous formes dans les posters présentés et intitulés « École idéale »*) (pistes d'action).

L'intégration et la différenciation relèvent du projet d'école (*« Induire et étayer le changement », « impulsions fédératrices, formuler des attentes claires »*) (pistes d'action).

Climat d'école, sentiment d'appartenance et de compétences professionnelles (*Aspects évoquer dans les posters intitulés « École idéale »*) (pistes d'action).

Équipe responsable de tous les élèves (même degré + parcours) (*Collaboration « transdisciplinaire » et « transdegré », « équipe pédagogique, équipe interdisciplinaire, suivi d'une volée par même équipe »*) (pistes d'action).

Culture de collaboration multiprofessionnelle, co-enseignement (Dampousse, Champoux & Trépanier, 2010 ; Howden & Kopiec, 2002 ; Letor, 2009) (*« Enseignants spécialisés, éducateur, médiateur, conseillers, thérapeutes... »*) (pistes d'action).

Mesures flexibles de soutien, groupes de niveaux, de besoins, relais (pistes d'action).

Planification des horaires et des ressources (*« Casser les horaires », « présence des enseignants 7 h – 17 h », « salles modulaires »*) (pistes d'action).

Appréciation des besoins des enseignants, solliciter les ressources, susciter les actions nécessaires, formation continue, etc., rôle de la direction étant très important dans ce processus (Parent, 2010).

Dispositifs de soutien émotionnel et instrumental à l'équipe (Doudin, 2011) (*« Formations continues », « supervision », « interventions », « équipe de résolution de problèmes »*) (pistes d'action).

Et encore, maintenir des dispositifs de collaboration entre directeurs... tels que les séminaires de la CROTCEs, afin que collectivement puissent être pensées, mises en œuvre et régulées les pistes d'action capables d'intégrer ceux qu'il faut absolument garder avec nous et éviter, en reprenant quelques expressions chantées l'autre soir par le bel Hubert au fond du bois, qu'au terme de l'école obligatoire, ils *« auront gagné du temps perdu et un peu plus de plumes à leurs ailes »* et ne décollent davantage des possibilités d'intégration sociale.

Références bibliographiques

- Allal, L. & Mottier Lopez, L. (Ed.). (2007). *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*. Bruxelles: DeBoeck.
- Bautier, É. & Équipe ESCOL (2005). *Apprendre à l'école, Apprendre l'école: des risques de construction d'inégalités dès la maternelle*. Paris: Chroniques sociales.
- Bowen, F., Chouinard, R. & Janosz, M. (2004). Modèle des déterminants des buts de maîtrise chez des élèves du primaire. *Revue des Sciences de l'éducation*, 30(1), 49-70.
- Brousseau, G. (1986). Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 7(2), 33-115.
- Damphousse, G., Champoux, C. & Trépanier, N. S. (2010). L'application du coenseignement au 1er cycle du secondaire. In N. S. Trépanier & M. Paré (Éd.), *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire* (pp. 275-284). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- de Peretti, A. (1987). *Pour une école plurielle*. Paris: Larousse.
- Doré, R., Wagner, S. & Brunet, J.-P. (1996). *Réussir l'intégration scolaire: la déficience intellectuelle*. Montréal: Logiques.
- Doudin, P.-A. (Éd.). (2011). *La santé psychosociale des enseignants et des enseignantes*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Ducrey, F., Hrizi, Y. & Issaieva-Moubarak-Nahra, E. (2010). *Analyse de la charge de travail des enseignants du secondaire*. Genève: Service de la recherche en éducation.
- Durand, M. (1996). *Enseignement en milieu scolaire*. Paris: PUF.
- Galand, B. & Philippot, P. (2005). L'école telle qu'ils la voient: validation d'une mesure des perceptions du contexte scolaire par les élèves du secondaire. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 37(2), 138-154.
- Hadji, C. (2000). *L'évaluation, règles du jeu: des intentions aux outils* (6e édition). Issy-les-Moulineaux: ESF.
- Howden, J. & Kopiec, M. (2002). *Cultiver la collaboration: un outil pour les leaders pédagogiques*. Montréal: La Chenelière.
- Kounin, J. C. (1970). *Discipline and group management in classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Letor, C. (2009). *Comment travailler en équipe au sein des établissements scolaires ?* Bruxelles: De Boeck.
- Parent, G. (2010). Rôles de la direction dans une école inclusive. In N. Rousseau (Éd.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire: pistes d'action pour apprendre tous ensemble* (pp. 169-194). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Pelgrims, G. (2003). Difficultés d'apprentissage ou difficultés d'enseignement ? *Bulletin du GAPP*, 95, 9-10.
- Pelgrims, G. (2008). *Qu'est-ce qui motive les élèves à améliorer leurs compétences en lecture lorsqu'ils sont en complément de formation après l'école obligatoire ?* Conférence sur invitation du Service enseignement & formation, Direction générale postobligatoire, Département de l'instruction publique, Genève, 31 mars 2008 (présentation de résultats d'une recherche réalisée avec des élèves de classes relais, 10e degré).
- Pelgrims, G. (2009). Contraintes et libertés d'action en classe spécialisée: leurs traces dans la motivation des élèves à apprendre des mathématiques. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 9, 135-158.
- Pelgrims, G. (2010). *Des pratiques d'individualisation aux pratiques d'intégration sociale en contextes scolaires hétérogènes*. Conférence sur invitation dans le cadre de la journée de formation continue «Projet pédagogique inclusif et pratiques de co-enseignement» organisée par l'ECES et la HEP-Lausanne, Université de Lausanne, 18 août 2010.
- Pelgrims, G. (2011). *Perceptions des élèves de 8e B de leur contexte scolaire et pistes d'action pour intégrer tous les élèves du CO*. Conférence présentée à la demi-journée d'étude «Des perceptions des élèves aux pistes d'action pour intégrer tous les élèves du CO», Cycle d'orientation de Montbrillant, Genève, 4 novembre 2011. (présentation de résultats de l'étude réalisée au CO).
- Rousseau, N. (2010). *La pédagogie de l'inclusion scolaire: pistes d'action pour apprendre tous ensemble*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Sutherland, K. S., Lewis-Palmer, T., Stichter, J. & Morgan, P. L. (2008). Examining the influence of teacher behavior and classroom context on the behavioral and academic outcomes for students with emotional or behavioral disorders. *The Journal of Special Education*, 41(4), 223-233.
- Trépanier, N. S. & Paré, M. (Éd.). (2010). *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire*. Québec: Presses de l'Université du Québec.



