

ENJEUX PÉDAGOGIQUES

DOSSIER

La politique d'intégration
des enfants en difficulté
d'apprentissage

REMERCIEMENTS

L'équipe de rédaction du Bulletin adresse ses vifs et sincères remerciements à toutes les autrices et à tous les auteurs, ainsi qu'à toutes les collaboratrices et tous les collaborateurs qui ont permis l'édition et la diffusion de ce numéro de « ENJEUX PÉDAGOGIQUES ».

Porrentruy, juin 2009

Les opinions exprimées dans les articles du dossier n'engagent que leurs auteurs

IMPRESSUM

Rédacteur en chef
Pierre-Daniel Gagnebin

Mise en page
Claude Chappuis

Relecture
Stéphane Martin

Crédit photographique
Couverture et pages 2, 4, 15, 17, 19, 21, 28, 35, 36, Mona Ditisheim
Page 1, Darrin Vanselow
Pages 13, 26, PECUB,
Philosophe d'entreprise
Page 32, Pierre-Daniel Gagnebin
Page 33, Laurent Develey
Page 37, Sophie Nydegger
Page 38, Cindy Fridez et Fany Staempfli

Impression
IOP Imprimerie de l'Ouest SA
2034 Peseux

Editorial

ENJEUX PÉDAGOGIQUES

La nouvelle politique d'intégration des enfants en difficultés d'apprentissage,
Pierre-Daniel Gagnebin 1

Chroniques

Formation préscolaire primaire

Formation initiale : approche globale de l'intégration, Fred-Henri Schnegg 2

Un regard sur le « Module de Pédagogie spécialisée » 4

Agnès Brahier 5

Évaluation du programme préscolaire et primaire

Bernard Wentzel, Fred-Henri Schnegg et Jean-Pierre Faivre 5

Formation secondaire

Quelle formation pour les futurs enseignants du secondaire à l'horizon 2011 ?
Marie-Thérèse Erard-Badet 6

Formation continue

Le nouveau programme de formation continue est arrivé !
Bernard Renevey 8

Ressources documentaires et multimédia

« Les mystères d'un livre » : l'exposition continue
Madame Élisabeth Baume-Schneider 8

Recherche

Du partenariat avec les universités à une expertise de la recherche spécifique aux HEP, Bernard Wentzel 10

L'adaptation des enseignants aux usages des MITIC : sentiment d'auto-efficacité, formation et pratiques en classe, Stéphanie Boéchat-Heer 10

La contribution des stages à la formation initiale des enseignants
Pierre Petignat 11



La nouvelle politique d'intégration des enfants en difficultés d'apprentissage

L'école face au défi de l'accueil des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers : vers des solutions intégratives, Jean-Claude Marguet 13

Intégration scolaire : une exigence relationnelle, Daniel Marthe 14

Politique d'intégration dans le contexte jurassien, Régis Riat 16

L'intégration, disent-ils... Jean-Marie Miserez 17

Je l'intègre, tu m'intègres, il t'intègre, nous nous intégrons... Francine Pellaud 19

L'intégration de l'enfance en difficulté à l'épreuve des conceptions de la justice scolaire, Maurice Tardif 20

École régulière et écoles spécialisées : quelles futures collaborations ?
Saïd Khamlichi 23

Le projet individuel d'intégration scolaire, Morgan Paratte 24

Centre scolaire du Bas-Lac de Marin :

Intégration des élèves en difficultés scolaires, Jean-Michel Erard 26

Expérience en soutien psychopédagogique, C. Gerber 28

Regard de l'enseignant spécialisé, Michel Muster 29

L'intégration de tous les élèves : entre législation et réalité, Lise Gremion 30

Un brin d'histoire, Philippe Bauer 32

Séquences de vie en classe d'accueil, Laurent Develey 33

Billet d'humeur : T'es normal, toi ? Mona Ditisheim 35

Entretien

Sophie Nydegger 37

Cindy Fridez et Fany Staempfli 38

Divers

Championnat romand de débat, Rémi Vuichard 39

ENJEUX PÉDAGOGIQUES

La nouvelle politique d'intégration des enfants en difficultés d'apprentissage



Comme le précise la CDIP sur son site officiel¹ « Les directrices et directeurs cantonaux de l'instruction publique ont adopté sans opposition lors de leur assemblée du 27 octobre 2007 un nouvel accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée ». Cet accord, qui définit les nouvelles mesures visant à scolariser les enfants et les jeunes à besoins éducatifs particuliers, entrera en vigueur au plus tôt au 1^{er} janvier 2011, dès que dix cantons au moins l'auront ratifié. Durant cette période transitoire, les cantons devront garantir aux enfants et aux jeunes en situation de handicap « une offre dont le volume et la qualité seront conformes au droit AI en vigueur jusqu'à fin 2007 ». Si les cantons assumaient déjà une part de la responsabilité dans ce domaine, suite à la réforme de la péréquation financière et de la répartition des tâches entre la Confédération et les cantons (RPT), ils ont repris depuis le 1^{er} janvier 2008 à leur compte la totalité de la responsabilité formelle, juridique et financière concernant la scolarisation spéciale des enfants et des jeunes et les mesures de pédagogie spécialisée. En effet, l'assurance invalidité retire sa participation au financement et à la gestion des mesures correspondantes.

Les principes de base de l'Accord intercantonal en matière de collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée sont clairs : la pédagogie spécialisée fait partie du mandat public de formation et les solutions intégratives sont préférées aux solutions séparatives, cela dans le respect du bien-être et des possibilités de développement de l'enfant ou du jeune concerné et en tenant compte de l'environnement et de l'organisation scolaires.

En bref, Les principes généraux définis sont les suivants :

- L'ensemble du domaine de la pédagogie spécialisée fait désormais partie du mandat public de formation.
- Il n'y a plus de distinction entre bénéficiaires et non-bénéficiaires de l'AI.
- Dans la mesure du possible, les mesures intégratives doivent être préférées aux solutions séparatives (en respect du principe de proportionnalité), conformément à la loi fédérale de 2004 sur l'égalité pour les handicapés.
- Le principe de gratuité prévaut, comme pour la scolarité obligatoire.

- Les titulaires de l'autorité parentale sont associés à la procédure de décision attribuant des mesures.

Afin de mieux préparer les enseignants de demain à ces nouveaux défis, les Hautes Écoles pédagogiques ont toutes mandat d'inscrire dans le programme de formation initiale des futurs enseignants préscolaires et primaires une composante dite de « pédagogie spécialisée », visant à favoriser au mieux l'intégration maximale de l'ensemble des enfants dans les classes suivant un cursus standard. La HEP-BEJUNE ne déroge bien entendu pas à cette règle et comprend un module dit de « pédagogie spécialisée » placé au début de la dernière année de formation. Ce module permet aux étudiantes et étudiants d'établir des contacts privilégiés avec les différents lieux et les professionnels concernés par la pédagogie spécialisée. Il vise également à développer la rencontre avec les partenaires de l'école : les associations de parents et les institutions qui vivent en constante relation avec le milieu scolaire. Dans ce contexte, les futurs enseignants sont confrontés à leurs propres représentations et sont amenés à expliciter leur rapport à la différence. Cette composante comprend à la fois des aspects préventifs et des aspects curatifs.

Durant cette phase transitoire de mise en œuvre d'une nouvelle politique d'intégration, ENJEUX PÉDAGOGIQUES a voulu faire le point de la situation dans les trois cantons concordataires de la HEP-BEJUNE. Aussi, ce Bulletin donne-t-il la parole aux responsables et aux principaux acteurs qui assurent la politique actuelle dans ce domaine. Il est en outre allé à la rencontre de chercheurs, de responsables d'institutions, de directions d'école, de pionniers convaincus qui trouvent au quotidien des solutions expérimentales pour favoriser une meilleure intégration, d'enseignants en charge de classes présentant des caractéristiques particulières. Il a enfin rencontré de jeunes enseignants et des étudiants en cours de formation pour recueillir leurs témoignages.

Nous espérons que nos lecteurs trouveront de l'intérêt à explorer les différents éclairages de ce dossier sensible.

Pierre-Daniel Gagnebin
Rédacteur en chef

¹ <http://www.cdip.ch>



Formation préscolaire primaire

Formation initiale : approche globale de l'intégration

Contexte politique

Depuis le 1^{er} janvier 2008, date de l'entrée en vigueur de la réforme de la péréquation financière et de la répartition des tâches entre la Confédération et les cantons (RPT), la scolarisation des enfants handicapés est à la charge des cantons. En parallèle à l'accord HarmoS portant sur l'école obligatoire, l'accord intercantonal du 25 octobre 2007 sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée définit un cadre de référence commun à l'échelle nationale pour les principales mesures de pédagogie spécialisée qui devront se déployer dans les classes régulières de la scolarité obligatoire. Pour entrer en vigueur dès 2011, cet accord devra être ratifié par dix cantons au minimum. L'enjeu principal de cet accord repose sur une politique d'intégration qui concerne notamment les enfants touchés par un handicap sensoriel ou souffrant de

troubles du comportement ou du développement. Il serait cependant illusoire de penser que les enseignants ordinaires puissent accueillir dans leurs classes tous les enfants. La pédagogie spécialisée est et restera toujours indispensable. Comme l'affirme clairement Daniel Calin, agrégé de philosophie et formateur d'enseignants spécialisés, « *l'enseignement spécialisé a toujours existé à travers la tension entre deux principes fondamentalement opposés. Le premier, qui prend de plus en plus d'importance au niveau international, est le principe intégratif qui veut que l'on fasse vivre ensemble tous les enfants et tous les adolescents de la même génération, qu'on les fasse fréquenter les mêmes établissements scolaires, voire les mêmes classes, voire recevoir les mêmes enseignements, avec toutes les nuances que l'on peut apporter à tout cela. Le second principe, c'est la reconnaissance du fait qu'un certain nom-*

bre d'adolescents et d'enfants appellent des choses particulières, un enseignement particulier, voire des formes d'éducation plus globales particulières, voire pour certains d'entre eux des soins dont les autres n'ont strictement pas besoin ».

Si l'intégration sociale des élèves en difficulté n'est pas contestée par la majorité des professionnels, sa mise en œuvre soulève toutefois de nombreuses questions :

Quels moyens seront mis à la disposition de cette pratique intégrative ?

Le coût de l'enseignement spécialisé est évidemment supérieur à celui de l'enseignement ordinaire. Il est donc légitime de s'interroger quant aux motivations réelles de la politique intégrative : est-elle vraiment animée par des préoccupations éthiques ou se limite-t-elle à répondre rapide-

ment à des préoccupations financières bien présentes actuellement? Le coût annuel d'un élève placé en institution peut se révéler très élevé: la même somme sera-t-elle allouée pour son encadrement dans l'école ordinaire? La réussite de cette importante réforme dépendra étroitement de l'aide qui sera octroyée ou non aux enseignants. La prise en charge des enfants en difficulté dans une classe ordinaire requerra des forces vives et des solutions provenant des institutions.

Quels changements entrevoir pour l'enseignant ordinaire?

Un simple transfert de ressources des institutions vers l'école publique ne suffira pas. L'intégration des élèves en difficulté va se heurter à des manières différentes de travailler. Si les enseignants spécialisés sont habitués à travailler en duo pendant une leçon, il n'en va pas de même pour l'enseignant ordinaire qui travaille seul face à sa classe. Le co-enseignement exigera inévitablement certaines adaptations.

Quels changements entrevoir pour l'enseignant spécialisé?

Les enseignants spécialisés s'interrogent quant à la nature du travail qui les attend: pourront-ils encore gérer des classes à effectifs réduits ou seront-ils appelés à faire du soutien pédagogique individuel ou appuyer les enseignants ordinaires dans leur travail quotidien? Ces incertitudes plongent la mission et l'identité des enseignants spécialisés dans un flou regrettable.

D'autres questions pourraient être formulées, comme l'avenir des institutions par exemple. Je préfère toutefois me focaliser sur les incidences qui découleront, en formation initiale, de la généralisation de l'enseignement intégré.

Politique intégrative: incidences sur le programme de formation initiale

La Conférence suisse des rectrices et recteurs des hautes écoles pédagogiques a approuvé en décembre 2008 le rapport du groupe de travail « Pédagogie spécialisée de la COHEP » intitulé *Analyse et recommandations: la pédagogie spécialisée dans la formation générale des enseignantes et enseignants*. On y lit notamment que le règlement de la CDIP concernant la reconnaissance des diplômes d'enseignement pour les degrés préscolaire, primaire et secondaire I souligne l'importance de prendre en compte les savoirs en matière de pédagogie spécialisée et de pédagogie interculturelle dans le cadre de la forma-

tion des enseignants. Il convient donc de s'interroger sur les connaissances et les compétences à développer en formation initiale en matière de pédagogie spécialisée. Cette dernière englobe la théorie et la pratique pédagogiques, susceptibles de permettre aux enfants et aux jeunes aux capacités limitées de déployer de manière optimale leurs compétences et de participer, dans la plus large mesure possible, à la vie scolaire et sociale.

Selon le règlement de la CDIP concernant la reconnaissance des diplômes, le domaine de la pédagogie spécialisée doit correspondre à 5 % de la durée de la formation. En comparaison avec les 180 crédits ECTS obtenus au terme de la formation, la pédagogie spécialisée devrait ainsi être dotée de 9 crédits ECTS au minimum. Les objectifs proposés peuvent être atteints, soit de manière spécifique (dans le cadre de cours propres à la pédagogie spécialisée), soit de manière transversale (dans le cadre de modules traitant de questions plus larges). Les principaux domaines d'études en matière de pédagogie spécialisée sont formulés comme suit dans le rapport susmentionné:

- Réflexions sur les besoins d'accompagnement spécifiques et le handicap
- Questions d'ordre psychologique et social relatives à l'égalité et à la différence
- Didactique destinée à gérer des classes hétérogènes
- Collaborations
- Développement de l'école en vue d'introduire des modèles intégratifs.

Ces contenus pourraient évidemment être davantage détaillés. Pour le moment, notons simplement la nécessité d'un renforcement de la formation des enseignants dans le domaine de la pédagogie spécialisée. L'organisation plus fine de ce domaine devra évidemment être liée à la réflexion sur l'élaboration des nouveaux programmes de formation initiale et l'évolution du statut de l'enseignant à l'horizon 2012. D'ici 2011, les cantons devront adapter leurs législations et coordonner leurs actions sur la base de l'Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée. L'ensemble de ce domaine va s'inscrire dans le mandat public de l'école obligatoire, à l'intérieur de laquelle les mesures intégratives devront être renforcées. Ce processus va faire évoluer le mandat de l'enseignant ordinaire et, par voie de conséquence, entraîner des changements du programme de formation initiale dans ce domaine.

La problématique de l'intégration et des conséquences dans la formation initiale des

enseignants suscite de nombreuses questions. En voici une centrale sur laquelle viennent se greffer d'autres interrogations: Quel type d'enseignement permettra l'intégration de tous les enfants? L'appui à la scolarisation ordinaire peut prendre deux formes, parfois simultanément: l'appui auprès des élèves et l'appui auprès des enseignants ordinaires. Dans certaines classes, la présence de deux enseignants, dont un spécialisé, serait certainement la solution idéale. Dans d'autres cas, un enseignement dissocié à l'intérieur des classes serait peut-être plus adéquat. Mais alors, comment définir judicieusement des groupes à l'intérieur d'une même classe? Pour quelles disciplines? Quel public d'enseignants assumera telle ou telle section? Voici quelques exemples de questions importantes auxquelles il faudra pouvoir répondre dans un avenir relativement proche. Les attentes et les lignes directrices fixées par les départements de l'instruction publique devraient évidemment constituer la part prépondérante de ces réponses.

Dans un souci d'anticipation, la direction de la Formation préscolaire et primaire a souhaité profiter d'un stage que devait accomplir une formatrice en vue de l'obtention d'une Maîtrise en Sciences de l'éducation. Elle lui a ainsi confié le mandat de dresser un état des lieux des pratiques actuelles du module de pédagogie spécialisée sur les sites de Bienne, Porrentruy et La Chaux-de-Fonds et de formuler dans un deuxième temps des propositions pour un concept du module actualisé selon les directives et perspectives de l'accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée. L'article qui suit résume ainsi le premier axe d'activité du stage professionnel de M^{me} Agnès Brahier, formatrice en Sciences de l'éducation sur le site de La Chaux-de-Fonds.

Fred-Henri Schnegg

Doyen de la formation préscolaire et primaire

Références bibliographiques:

- Baud, O. et Rohrbach, N. (2008). Enseignement spécialisé: entre différenciation et intégration. *Educateur* 13.08, 20-21.
- Maendly, V. (2009). L'intégration, grand chantier de la pédagogie spécialisée. *Journal* 24 heures, édition du 9 avril 2009.
- Groupe de travail Pédagogie spécialisée de la COHEP, (2008). *Analyse et recommandations: la pédagogie spécialisée dans la formation générale des enseignantes et enseignants*. Rapport approuvé par l'Assemblée plénière de la COHEP en décembre 2008.

Un regard sur le « Module de Pédagogie spécialisée »



Les propos qui suivent se basent sur la lecture des programmes et des consignes diverses du « Module de Pédagogie spécialisée » de chaque site de la HEP-BEJUNE et la rencontre avec un ou des formateurs responsables de ces sites. Cet article constitue une première approche sommaire qui mériterait d'être complétée par une analyse plus fine.

Le « Module de Pédagogie spécialisée »¹ marque généralement l'entrée des étudiants de la Formation préscolaire et primaire de la HEP-BEJUNE dans leur 3^e et dernière année de formation. Organisé de manière indépendante pour une durée de 4 semaines sur les sites de Bienne, La Chaux-de-Fonds et Porrentruy, et donnant droit à 4 crédits ECTS, ce module présente plusieurs finalités déclinées en deux axes principaux.

Le premier axe vise d'une part à sensibiliser les étudiants à la différence et aux principes d'une école orientée vers l'intégration, d'autre part à les amener à découvrir plusieurs structures liées à la pédagogie spécialisée.

Le second axe du module incite à rencontrer des personnes issues de divers services, associations ou institutions partenaires de l'école en général et à découvrir ce réseau. Si le concept global de ce module est sensiblement identique sur les trois sites de

formation, des spécificités caractérisent toutefois chaque site.

Le « Module de Pédagogie spécialisée » : les ressemblances intersites

Les MPS des trois sites possèdent une même structure articulée autour de 3 volets et caractérisée par une forte ouverture vers l'extérieur favorisant la création d'espaces de rencontres.

Un premier volet comporte de nombreuses présentations, d'intervenants externes à la HEP, d'institutions, d'associations et de différents services cantonaux, communaux, informels. Ces organismes sont en lien direct avec le domaine de la pédagogie spécialisée et de la prévention ou appartiennent au réseau des partenaires sollicités régulièrement par les écoles (prévention routière, éducation sexuelle, prévention des addictions, etc.). Ces présentations mobilisent un nombre important d'acteurs : au minimum une douzaine d'intervenants externes par site, représentant autant d'institutions invitées dans les murs de la HEP, amènent les étudiants à s'initier aux différents réseaux liés à l'école et à l'éducation.

Un second volet permet aux étudiants d'effectuer un stage de 3 à 5 jours dans des institutions accueillant des personnes en situation de handicap physique ou mental, et/ou dans des classes « particulières ». Les

étudiants sont donc en principe dirigés dans des classes d'appui, de transition, de soutien, « spéciales » - selon les dénominations cantonales -. Ils sont également invités à expérimenter et élargir le réseau présenté dans le premier volet.

Enfin, le dernier volet, moins important sur le plan horaire, est constitué d'apports théoriques amenés par les formatrices ou formateurs responsables du module, sur chaque site.

Actuellement, sur chacun des trois sites, la responsabilité et l'organisation du MPS incombent à 2 voire 3 formateurs. Sur deux sites, les responsables actuels étaient déjà acteurs dans l'approche de ces thématiques au sein de leur ancienne École normale. Dans ces cas, le modèle actuel présente de fortes similitudes avec une version préexistante, revue, corrigée et augmentée.

Enfin il faut relever, selon les résultats d'une évaluation du programme de formation de la Formation préscolaire et primaire effectuée en 2008 auprès des étudiants et de jeunes diplômés, que le MPS est largement plébiscité par l'ensemble des personnes interrogées.

Le « Module de Pédagogie spécialisée » : quelques spécificités des sites

Au-delà de ces points communs, le MPS se distingue cependant par des particularismes propres à chaque site. Selon nos observations, les différences constatées sont liées principalement à l'environnement particulier et proche de chaque site.

Le site de La Chaux-de-Fonds, de par une plus forte densité démographique et un particularisme cantonal, dispose d'un réseau très diversifié d'organismes privés ou publics œuvrant dans le domaine des préventions et de la pédagogie spécialisée, installés dans les deux principales villes du canton. Les responsables du MPS ont su exploiter cet atout et faire bénéficier les futurs enseignants de la possibilité d'effectuer deux stages de 2 jours et demi chacun dans une classe « particulière » et dans une institution, deux lieux étroitement liés à la pédagogie spécialisée.

Devant la difficulté de trouver autant de lieux de stage dans le canton du Jura, les étudiants de Porrentruy sont parfois amenés à effectuer leur stage (3-5 jours) hors du domaine de la pédagogie spécialisée, s'orientant par exemple vers l'école Montessori ou une classe d'accueil pour allophones.

Sur le site de Bienne, le facteur langue restreint l'accès aux lieux de stage et la construction d'un «réseau prévention» étoffé pour les futurs enseignants non bilingues. On peut émettre l'hypothèse que les différences constatées sont également liées à l'histoire et à l'identité propres à chaque site, avec une influence non négligeable des sensibilités des responsables du module.

Ainsi observe-t-on des apports théoriques plus étoffés sur le site de Bienne en lien avec la prévention et la pédagogie spécialisée, sur les thèmes tels que le handicap, l'intégration, la normalité, autant de notions que les étudiants devront mobiliser dans le cadre de l'évaluation finale. Toujours sur ce site, les étudiants sont appelés à construire eux-mêmes leur stage d'une semaine : recherche et choix d'un lieu d'accueil, prises de contact, entretiens avant le stage, etc.

On constate également des différences entre sites au niveau des consignes de stage, de la posture à adopter en tant que stagiaire ou encore de la forme et de la teneur des restitutions après le stage. On verra, selon les sites, des stagiaires tantôt observateurs en vue de l'élaboration d'un rapport, tantôt acteurs s'impliquant dans le quotidien de l'institution. À Porrentruy, les étudiants, bien qu'en posture d'observateurs, doivent choisir une thématique préalablement au stage, la développer à partir d'observations sur le terrain et établir des liens avec différents apports théoriques. Ils mènent de cette manière leur projet personnel selon des modalités très précises sollicitant les trois volets du module ainsi qu'un apport extérieur de littérature spécialisée.

Enfin, l'évaluation du MPS révèle de grandes différences entre les sites, tant au niveau de la forme, du contenu et de son développement que doivent revêtir les différents travaux demandés aux étudiants pour l'obtention des crédits.

Les observations sur trois sites d'un même MPS m'ont enrichie de l'expérience et des aspects positifs de chacun. Aussi, ne peut-on s'empêcher d'imaginer la synergie qui se dégagerait du partage par les formateurs responsables de leurs expériences, réflexions et problèmes. Des échanges pourraient donc s'établir entre sites, où chacun serait gagnant, bénéficiant du potentiel et des atouts de ses collègues.

Agnès Brahier

Formatrice en Sciences de l'éducation

Évaluation du programme préscolaire et primaire

La création des Hautes écoles pédagogiques a marqué une étape dans le processus de professionnalisation de la formation des enseignants. Au-delà de cette étape et dans le contexte actuel de réformes en cours, la HEP-BEJUNE se fixe un objectif continu d'évaluation, d'adaptation et, bien entendu, de qualité de la formation des futurs enseignants. La «démarche qualité» prise dans un contexte d'amélioration continue dans laquelle s'inscrit cet objectif impose de disposer de données permettant d'évaluer les programmes de formation.

Mise en place d'une évaluation de la formation préscolaire et primaire

Une enquête par questionnaire a donc été lancée en 2007 puis 2008, auprès des publics suivants : les diplômés de l'enseignement préscolaire et primaire ayant suivi un cursus de formation à la HEP-BEJUNE entre 2001 et 2006 ; les étudiants des volées 2004-2007 et 2005-2008 en fin de formation ; les formateurs en établissement (FEE) ; les formateurs d'enseignants membres du personnel de la HEP. L'enquête a permis, jusqu'à présent, à environ 600 personnes de participer à l'évaluation des programmes de formation mis en place au sein de la plate-forme préscolaire et primaire. Avec l'appui de la plate-forme recherche de la HEP-BEJUNE, la passation du questionnaire puis une analyse descriptive des données recueillies ont permis de faire un état des lieux de différentes composantes de la formation et de son organisation générale. La structure modulaire, la durée de la formation, le climat institutionnel, la répartition entre les différentes didactiques, les pratiques pédagogiques des formateurs, les stages, les compétences acquises, ou encore le mémoire professionnel, sont autant d'éléments qui ont pu être évalués au travers de cette enquête.

Une formation évaluée positivement

Les résultats des analyses sont largement positifs puisque les différents publics inter-

rogés ont en général une perception bonne, voire très bonne, sur des composantes importantes de la formation préscolaire et primaire. Parmi les éléments significatifs, la formation initiale permet efficacement d'acquérir la plupart des compétences professionnelles nécessaires à la pratique de l'enseignement. A titre d'exemple, la gestion de classe et autres compétences pédagogiques, ainsi que la planification des activités d'apprentissage obtiennent une moyenne très élevée (près de 5 sur 6). Toujours au niveau des compétences, les éléments les moins positifs, avec néanmoins une moyenne tout à fait honorable (autour de 4 sur 6 en fonction des publics), concernent la gestion des relations avec les parents d'élèves.

De manière récurrente, les stages sont considérés comme un moment très important de la formation, tant au niveau des apprentissages réalisés que de l'encadrement mis en place pour accompagner les étudiants. Il est intéressant de noter également que l'articulation entre la théorie et la pratique, et notamment entre les cours et les stages, semble opérationnelle alors que diverses études scientifiques en font un élément sensible des formations professionnalisantes. Nous pouvons encore citer parmi les résultats déterminants, la maîtrise des contenus à enseigner par les formateurs, le bon climat institutionnel dans lequel se déroule la formation des futurs enseignants, les modalités d'évaluation pratiquées à la HEP-BEJUNE, les ressources matérielles mises à disposition des étudiants. Même si le programme préscolaire et primaire est évalué positivement, certaines pistes émergent pour orienter la réflexion sur des améliorations possibles de la formation. C'est le cas notamment pour l'organisation modulaire ou pour l'équilibre entre les différentes didactiques. En effet, même si les étudiants et diplômés considèrent globalement que la durée de la formation est adéquate, ils revendiquent néanmoins la possibilité d'approfondir certaines didactiques qu'ils considèrent comme prioritaires.

Un rapport final reprenant l'ensemble des résultats de l'enquête sur le programme de formation sera publié, dans les prochains mois, par la HEP-BEJUNE. Outre une évaluation longitudinale d'une année à l'autre, ce genre d'étude permet de baser les décisions et les orientations visant à améliorer la qualité de la formation sur des faits et des mesures précises.

Bernard Wentzel, Fred-Henri Schnegg et Jean-Pierre Favier

¹ Module de Pédagogie spécialisée, abrégé ci-après MPS.

Formation secondaire

Quelle formation pour les futurs enseignants du secondaire à l'horizon 2011 ?

Tel un papillon aux couleurs chatoyantes, la formation secondaire a vécu des mues successives. Du cocon prometteur d'avant la création de la HEP-BEJUNE, la formation secondaire est devenue une belle chrysalide dès 2001, offrant aux étudiants, chaque année plus nombreux, une formation modulaire faisant alterner cours et stages. Visant à former des praticiens-réflexifs, capables d'analyser leur pratique d'enseignement en vue de l'améliorer constamment, cette formation avait amorcé un réel changement. Ces enseignants et enseignants formés selon des visées de formation nouvelles donnent-ils satisfaction à leurs employeurs ? Répondent-ils aux attentes de ceux-ci ? Aucune étude approfondie n'ayant été effectuée, cette question reste pour l'instant sans réponse.

En octobre 2004, la reconnaissance du diplôme combiné secondaire 1 et 2 par la CDIP, est venue couronner les efforts réalisés. Le titre délivré par la Formation secondaire de la HEP-BEJUNE fut en effet le premier titre d'enseignement à obtenir la reconnaissance au niveau suisse. La chrysalide pouvait devenir papillon et voler vers les grands espaces de la tertiarisation et de la professionnalisation de la formation des enseignants.

Mais, comme chacun le sait, la vie d'un papillon est éphémère. En octobre 2005, la CDIP a fixé pour les formations secondaires de nouvelles exigences avec lesquelles les HEP doivent être en conformité en 2011 au plus tard. Il s'agit donc de remettre encore l'ouvrage sur le métier.

De plus, à la demande des employeurs des futurs enseignants de l'espace BEJUNE, une nouvelle filière, exclusivement pour le secondaire 1, a dû être mise sur pied avec pour objectif la formation d'enseignants plus polyvalents quant à leur nombre de branches enseignables. Cette filière menant à un master d'enseignement pour le secondaire 1 devra, elle aussi, obtenir une reconnaissance CDIP conforme aux nouvelles exigences de l'échéance 2011.

L'horizon 2011, maintenant très proche, est donc important pour la Formation secondaire. C'est à moi, doyenne, qu'incombe la tâche de conduire ce projet de changement. Je vise à atteindre des offres de formation dont les objectifs généraux seront les suivants :

- Des formations modernes, innovantes, souples, possibles en emploi et adaptées aux nouveaux cursus universitaires.
- Des formations qui favorisent la professionnalisation, le développement des compétences et l'articulation théorie-pratique.
- Des formations qui prennent en compte l'étudiabilité des parcours proposés tout en favorisant la capitalisation des crédits.

Le Comité de programme de la Formation secondaire ainsi que les responsables de l'organisation de la formation œuvrent, sous ma direction, depuis plus d'un an déjà pour préparer ces nouvelles formations. Ils ont à leur disposition, pour les aider dans les orientations à prendre, des données provenant de plusieurs sources. Parmi ces sources de renseignements, je citerai une enquête auprès des dernières promotions d'étudiants sur le programme

mis en place en 2006 et un comparatif sur les deux structures mises en place en 2001 et en 2006, réalisé par les formateurs en avril 2008. L'évaluation générale des programmes dont il est question plus loin dans cette chronique alimentera également les travaux de réflexion.

L'enquête auprès des étudiants

En ce qui concerne l'enquête menée auprès des trois promotions d'étudiants qui ont connu le système de formation mis en place en 2006, deux données s'avèrent particulièrement intéressantes pour l'orientation du programme de 2011 :

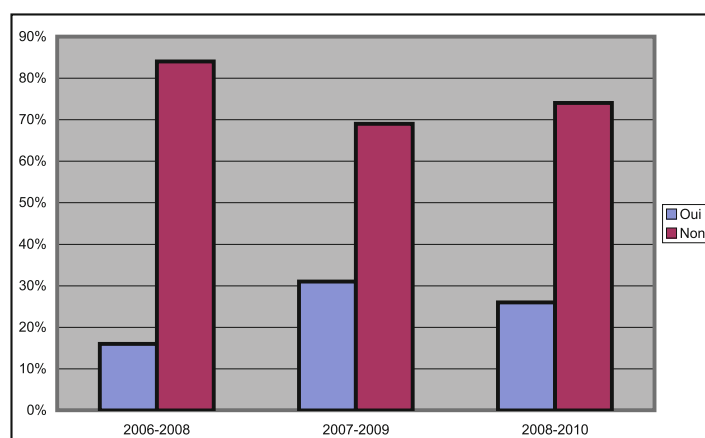
- les données sur le choix des filières à proposer
- les données sur les critères qui orientent les candidats dans le choix des cursus de formation offerts.

Comme le montrent le tableau et le graphique ci-dessous, les étudiants inscrits en Formation secondaire dans notre institution privilégient, pour des questions d'employabilité future avant tout, la formation combinée secondaire 1 et 2.

À la question : « S'il avait existé une filière secondaire 2 (à 60 crédits au lieu de 90), l'auriez-vous choisie ? »

Voici les réponses de trois promotions d'étudiants :

Promotion	oui	non
2006-2008	16%	84%
2007-2009	31%	69%
2008-2010	26%	74%

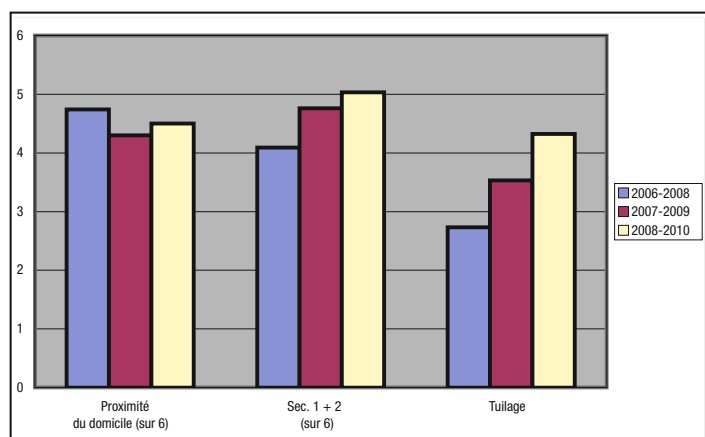


Les étudiants sont aussi de plus en plus nombreux à avoir choisi notre institution pour la possibilité de « tuilage » avec la fin des études universitaires qu'elle offre. Ce critère de choix vient en deuxième position dans les critères d'attractivité de notre formation.

À la question : « Quel a été l'élément déterminant dans votre décision de choisir la HEP-BEJUNE pour vous former à l'enseignement secondaire ? »

Voici les réponses de trois promotions d'étudiants :

Promotion	Proximité du domicile (sur 6)	Sec. 1 + 2 (sur 6)	Tuilage (sur 6)
2006-2008	4.74	4.09	2.73
2007-2009	4.30	4.76	3.53
2008-2010	4.50	5.03	4.32



Quels changements se dessinent ?

Comme je l'ai dit plus haut, c'est en fonction des nouvelles exigences de la CDIP que les questions les plus immédiates concernant le changement des programmes se posent. Pour le master d'enseignement pour le secondaire 1 qui était jusqu'ici d'un volume de 90 crédits, soit trois semestres, la nouvelle exigence est de 94 crédits pour une discipline (+4), 104 crédits pour deux disciplines (+14) et 114 crédits pour trois disciplines d'enseignement (+24).

Dès lors, le modèle actuel prévoyant la possibilité d'une formation universitaire dans une deuxième ou une troisième discipline parallèlement au premier semestre du master d'enseignement n'est plus possible. Le master d'enseignement aura besoin de s'étendre sur quatre semestres pour offrir la polyvalence souhaitée par les employeurs. Les questions qui se posent tournent donc essentiellement autour du profil disciplinaire des candidats qui arrivent de l'université :

- bachelor of arts à trois branches enseignables, à deux branches enseignables qui sont des disciplines scolaires principales ou dont au moins une est discipline scolaire principale (français, allemand, maths...)?
- bachelor of sciences à deux branches enseignables ?

Pour toutes ces questions, les employeurs sont largement consultés, ils peuvent donner leur avis via la table de concertation des formations secondaires. Pour ce qui est du diplôme combiné secondaire 1 et 2, offert depuis la création de la HEP-BEJUNE, reconnu par la CDIP en 2004 et faisable en «tuilage» avec la fin du master universitaire depuis 2006, les nouvelles exigences, en terme de volume d'études, sont identiques à celles du master d'enseignement pour le secondaire 1. La formation en trois semestres, dont un étalé sur une année et effectué parallèlement au dernier semestre du master universitaire, n'est plus possible sans aménagement.

L'orientation du nouveau programme doit se faire en fonction de deux critères :

- le maintien d'une filière menant à un diplôme combiné secondaire 1 et 2
- les aménagements à envisager pour cette formation à l'enseignement qui dépassera six ans.

En réponse à ce double critère, et en tenant compte de l'attractivité qu'elle doit garder, la formation proposée pour le diplôme combiné secondaire 1 et 2 pourrait avoir cet aspect :

1	Bachelor universitaire	180 crédits	
2	Bachelor universitaire		
3	Bachelor universitaire		
4	Master universitaire	60 crédits	Tuilage UNI-HEP
5	Master universitaire + Certificat préparatoire à la formation d'enseignant HEP	30 crédits 30 crédits	
6	Formation professionnelle HEP	60 crédits	
7	Fin de la formation professionnelle en emploi	14 crédits	En emploi

Cette proposition a, elle aussi, fait l'objet d'une présentation et d'une consultation auprès de divers publics de formateurs et d'employeurs potentiels. Le Comité stratégique de la HEP-BEJUNE s'est prononcé en mars pour le maintien des filières Master pour l'enseignement au secondaire 1 et diplôme combiné pour l'enseignement au secondaire 1 et 2. Cette dernière devant s'effectuer avec le «tuilage» master universitaire et formation en HEP, possible en emploi dans un poste d'enseignement. Les ministres des trois cantons ont en outre demandé qu'une filière secondaire 2, dans le cadre de la convention avec les HEP romandes, soit envisagée.

Ces orientations définies, le Comité de programme de la Formation secondaire œuvre maintenant sur la construction des programmes proprement dits. La présentation de ceux-ci fera l'objet d'une prochaine chronique.

L'évaluation des programmes de formation

Dans un souci d'amélioration constante de la qualité des formations qu'elle offre, la HEP-BEJUNE a lancé, dès 2007, un vaste projet d'évaluation de ses programmes. C'est en Formation préscolaire-primaire que la démarche a débuté, pour s'étendre, dès juin 2008 à la Formation secondaire. Ce projet d'évaluation des programmes de formation se décline, pour chacune des deux formations initiales offertes à la HEP-BEJUNE, en quatre volets. Pour la Formation secondaire, il s'agira de :

- l'évaluation par les étudiants finissant leur programme de formation (2008-2009)
- l'évaluation par les formatrices et formateurs en institution (2006-2009)
- l'évaluation par les formatrices et formateurs en établissement (2006-2009)
- l'évaluation par les anciens diplômés de la HEP (Formation secondaire, 2003 à 2007).

Dans un paysage des Hautes Écoles encore en mutation, cette évaluation des programmes doit contribuer à orienter les changements futurs qui attendent notre HEP à l'horizon 2011-2012 ; entre autres : nouvelles exigences de la CDIP pour la reconnaissance des titres des formations primaires et secondaires et exigences de qualité en conformité avec la nouvelle loi fédérale sur les Hautes Écoles (LAHE).

L'analyse de toutes les données récoltées sera effectuée par la plate-forme Recherche de la HEP-BEJUNE dès l'automne 2009 et sera rendue publique progressivement jusqu'à l'élaboration du rapport final.

Marie-Thérèse Erard-Badet
Doyenne de la Formation secondaire

Formation continue

Le nouveau programme de formation continue est arrivé !

Le programme de formation continue 2009-2010 vient d'être distribué dans tous les établissements scolaires de l'espace BEJUNE. La brochure présente les cours de manière partielle et invite les personnes intéressées à consulter le site Internet de la HEP-BEJUNE pour obtenir l'ensemble des informations souhaitées (www.hep-bejune.ch).

Grâce aux diverses clés de tri qui sont proposées par celui-ci, il est aisé de réaliser des recherches ciblées en fonction des domaines de formation, des publics, des formateurs, des lieux de cours, des dates, des délais d'inscription, de mots-clés ou encore de thèmes spécifiques.

Un petit programme de démonstration est mis à disposition. Il permet notamment de découvrir les multiples possibilités offertes lorsqu'on veut procéder à une recherche. Ces dispositions devraient faciliter les choix que les enseignants sont encouragés à faire dans la vaste palette proposée (plus de 400 cours).

Bernard Renevey
Doyen de la formation continue



Ressources documentaires et multimédia

«Les mystères d'un livre» : l'exposition continue

Inaugurée dans les trois médiathèques de la HEP-BEJUNE durant l'année scolaire qui vient de s'écouler, l'exposition interactive sur la création et la fabrication d'un livre continuera sa tournée en Romandie en 2009 et 2010. La promotion de la lecture est un enjeu capital pour les pouvoirs publics. Elle requiert l'attention constante de la part des Ressources documentaires et multimédia qui y consacrent beaucoup d'énergie. À ce titre, nous reproduisons ici le discours que Madame Élisabeth Baume-Schneider, présidente de Comité stratégique de notre institution, a donné lors de l'inauguration.

Les mystères d'un livre ! Mystère, énigme, prodige, enchantement... Il n'en fallait pas plus pour éveiller ma curiosité et me convaincre de participer au vernissage de cette exposition, dont la thématique m'est à la fois si familière et si chère.

Si familière parce que le parcours d'un homme ou d'une femme en politique, c'est un peu la métaphore de l'aventure et de la quête de notre valeureux Petit Louis. Comme lui, il ou elle rencontre sur son chemin des concitoyens qui lui posent un certain nombre d'énigmes, toutes plus difficiles à résoudre, toutes plus complexes à traiter. À son image, il lui faut aussi être « coiffé-e » de persévérance et de conviction pour y chercher des réponses. Parvient-il à les trouver, à les résoudre, c'est là une autre histoire... Ce qui est sûr c'est qu'à la fin, il ou elle épouse rarement une princesse ou un prince charmant !

Si chère parce que lectrice avertie, gourmande même, et Ministre en charge de l'éducation et de la formation du canton du Jura, je ne peux que me réjouir de voir fleurir des initiatives comme celle qui a abouti à la création de cette exposition consacrée au thème de l'apprentissage de la lecture. Une problématique d'ailleurs qui suscite de grands débats pédagogiques et mobilise fortement nos départements de l'instruction publique.

Avec un credo : tout ce qui peut renforcer la lecture et susciter le désir de lire doit être encouragé ! Car je suis convaincue que pour donner le goût de lire aux enfants, il faut faire en sorte qu'ils découvrent leurs propres motivations à lire. Qu'ils com-

mencent par faire une rencontre cruciale avec un livre, un genre, un thème, un personnage, au point de s'impliquer dans leur lecture, de s'y projeter, de s'appropriier le texte de telle sorte qu'ils aient l'impression de l'avoir écrit. À l'instar du cheminement proposé dans le cadre de l'exposition que nous découvrons aujourd'hui, où les élèves parcourent les différentes étapes de la création d'un livre. C'est en pénétrant au cœur de cette problématique, en affrontant ce qui pour certains semble un obstacle infranchissable, et non en le refusant, que les enfants pourront se familiariser et entrer dans l'univers de la lecture. Comme Pennac (Chagrin d'école), je pense que « les maux de grammaire se soignent par la grammaire, les fautes d'orthographe par l'exercice de l'orthographe, la peur de lire par la lecture, celle de ne pas comprendre par l'immersion dans le texte (...) ».

Il importe aussi de ne pas voir dans l'ère du multimédia omniprésent, un coupable, une excuse, voire une fatalité, dans l'exercice de « donner le goût de lire ». Tout comme l'avènement de la télévision, l'arrivée d'internet ne remet pas en cause l'existence du livre et des bibliothèques. Tout comme le cinéma, les nouveaux médias modifient certainement notre façon d'être, notre perception du livre et le temps que nous y consacrons, mais ils ne mettent, à mon avis, pas en péril l'existence de l'écrit.

Est-il d'ailleurs encore besoin d'argumenter beaucoup plus sur le livre - la lecture - son rôle démocratique, social, pédagogique et culturel, dans l'éducation et la formation des jeunes ? L'accès au livre



dès le plus jeune âge est fondamental dans la construction de l'enfant. Plus on lit, mieux on lit; mieux on lit et plus c'est facile d'entrer dans le plaisir de lire, donc d'apprendre.

Je viens de l'exprimer, l'école et les services publics ne sont pas insensibles, loin s'en faut, à ce rôle essentiel de la lecture et s'interrogent très sérieusement sur les constats alarmants dressés un peu partout et publiés dans différents rapports. J'ai toujours en tête cette image accablante, sans concession, évoquée par M^{me} Danielle Marcotte, Chargée de mission pour la promotion de la lecture, dans le cadre d'une enquête effectuée auprès des élèves du canton du Jura :

- dans plus de 50 % des familles, on dénombre moins de 10 livres, voire pas de livres du tout
- dans les familles ayant plus de 10 livres, la bibliothèque représente - hormis quelques exceptions - une moyenne de 80 cm de rayonnage (y compris les ouvrages de cuisine et la Bible...).

Pour contrecarrer cette érosion, cette aridité du désir de lire, la mise sur pied d'une telle exposition n'en prend que plus de sens. L'école jurassienne – je ne peux parler que de ce je connais et m'en excuse auprès des représentants bernois et neuchâtelois – a d'ailleurs entrepris différentes actions et engagé des mesures dans ce sens, en collaboration avec d'autres services publics. Je me permets de citer quelques-unes de ces réalisations :

- La nomination d'une personne chargée de mission pour la promotion de la lecture en milieu scolaire (M^{me} Danielle Marcotte).
- Le lancement de l'action « Bébé lit » à l'intention des maternelles et des parents.
- L'exposition « Habiter la lecture », le projet « Lire en fête ».

- La création d'une « Association pour la promotion de la lecture ».
- La création d'une antenne jurassienne de Lire et écrire (lutte contre l'illettrisme).
- La création d'une Commission de coordination des bibliothèques (JU).
- Le développement des bibliothèques scolaires dans les écoles moyennes.
- ...

Cette exposition s'inscrit donc parfaitement dans cette dynamique de la valorisation de la lecture. Elle ne peut donc que m'enchanter, au propre comme au figuré, d'autant plus que la démarche abordée me semble très pertinente, avec cette approche ludique, qui consiste à jouer sur le mystère et le processus de création du livre. Une expérience de la lecture vue comme une aventure pour percer les secrets de sa conception et se projeter dans un univers mystérieux.

On sait d'ailleurs aussi très bien que la lecture est une façon d'explorer d'autres univers que celui de la réalité, de s'évader de cette dernière et d'aller « rejoindre la vie » comme l'écrit Sartre, d'être transporté dans un univers inconnu, ou de se constituer « une première réserve de songes », ainsi que l'exprime Jean Guéhenno. Et c'est précisément en explorant ces autres univers qu'on parvient à relativiser la réalité, à la voir telle qu'elle est, par comparaison, et qu'on y arrive à trouver sa place.

Le rôle de la HEP dans la formation des enseignants, celles et ceux-là même qui transmettront à nos enfants, au premier plan, les clefs pour entrer dans les différentes étapes de la lecture, est à cet égard très important. Le rapport au livre, à la lecture, n'est pas qu'un apprentissage scolaire, un acte de communication, il fonde aussi la place des élèves dans la société et leur permet de s'approprier sa complexité.

Je souhaite au nouveau Recteur – que je félicite encore pour sa nomination et en qui je fais une entière confiance – de porter toute l'attention nécessaire à ce défi essentiel de l'école de demain, dans les programmes de formation initiale et continue des enseignants.

J'aimerais en conclusion remercier et relever le travail remarquable de M^{me} Virginie Picardat et de son équipe, les cheilles ouvrières de cette exposition. On sent, depuis que la plateforme multimédia et ressources documentaires est habitée par M^{me} Picardat, un souffle nouveau et une respiration bienvenue dans l'activité des médiathèques qui composent la HEP BEJUNE.

Je les félicite pour l'état d'esprit qui les anime et vous suggère de leur faire confiance, à l'image du slogan de cette exposition :

*Oyez ! Oyez ! Braves gens !
Écoutez-les, suivez leurs précieux conseils.
Ils vous mèneront tout au long de votre quête
et vous feront partager le plaisir de la lecture
Bonne route, braves gens !*

Je vous remercie de votre attention.

Madame Élisabeth Baume-Schneider
Présidente de Comité stratégique de la
HEP-BEJUNE

Données techniques

L'exposition se compose de 3 modules présentés chacun sous forme d'un livre ouvert (de 2 pages) et d'un arbre à contes.

Chaque page d'un module mesure 130 cm de large pour 180 cm de hauteur.

L'arbre à contes mesure 210 cm pour une envergure de 200 cm.

Du matériel audiovisuel s'ajoute à ces éléments.

Pour toute information concernant la location, contacter M^{me} Cherryl Odiet :
cherryl.odiet@hep-bejune.ch

Recherche

Du partenariat avec les universités à une expertise de la recherche spécifique aux HEP

Depuis plusieurs années, notre institution mène une politique de développement et de promotion de la recherche conforme aux normes en vigueur dans les diverses traditions scientifiques. Les projets et pratiques de recherche, mis en œuvre au sein de la HEP-BEJUNE, sont en constante évolution afin de permettre à notre plateforme recherche de remplir efficacement sa mission prioritaire : mettre au service de la formation et du développement professionnels une compréhension fine de la réalité en mouvement du travail des enseignants.

Cette évolution de nos activités de recherche repose sur la combinaison de plusieurs facteurs, parmi lesquels : une prise en compte de plus en plus précise des attentes et besoins des différents partenaires de la communauté éducative ; le développement de collaborations continues avec tous les acteurs de l'enseignement dans l'espace BEJUNE ; la mobilisation de l'expérience et des compétences scientifiques accrues de

nos formateurs et chercheurs, pour développer des projets de recherche pertinents.

Chacun de ces facteurs joue un rôle déterminant. Nous proposons de nous centrer ici sur l'articulation entre l'expérience de formateur et les compétences de chercheur. Parmi les nombreux partenariats pouvant se développer entre les Universités et les Hautes Écoles pédagogiques, la formation de nos chercheurs, notamment dans le cadre d'une recherche doctorale, est un élément important de cette articulation. Au cours des dernières années, un certain nombre de formateurs de la HEP-BEJUNE se sont engagés avec succès dans la réalisation d'une thèse de doctorat, mobilisant leur expérience et leurs compétences, bénéficiant d'un encadrement universitaire et d'une formation scientifique, pour aborder des problématiques de recherche en lien avec la mission fondamentale de notre institution tertiaire. La réalisation de thèses par nos chercheurs répond également à

certains objectifs de tertiarisation, d'affirmation d'une culture et d'une expertise de recherche spécifique aux HEP. Actuellement, dans le cadre d'une collaboration interinstitutionnelle (CIFHED)¹ émanant de l'École doctorale romande en sciences de l'éducation, plusieurs formateurs de la HEP-BEJUNE préparent un doctorat. Outre le développement de compétences scientifiques, les résultats de leurs travaux de recherche auront un intérêt direct et des retombées pour la formation des enseignants à la HEP-BEJUNE.

Deux enseignants-chercheurs de la HEP-BEJUNE présentent ici les travaux de recherche qu'ils ont menés durant la préparation d'un doctorat. Leur parcours s'est conclu par la soutenance d'une thèse en janvier 2009. Stéphanie Boéchat-Heer a réalisé sa thèse de doctorat sous la direction de Bernadette Charlier, professeure à l'Université de Fribourg. Pierre Petignat a, quant à lui, été dirigé par le Professeur Philippe Perrenoud, de l'Université de Genève.

Bernard Wentzel
Doyen de la Recherche

¹ Collaboration Interinstitutionnelle pour le suivi des Formateurs des Hautes Ecoles pédagogiques au doctorat en sciences de l'éducation.

« L'adaptation des enseignants aux usages des MITIC : sentiment d'auto-efficacité, formation et pratiques en classe »

Cette recherche a fait l'objet d'une thèse de doctorat en Sciences de l'éducation réalisée à l'Université de Fribourg. Elle a l'originalité de proposer dans un premier temps un état des lieux de la situation d'intégration des Médias, Images et Technologies de l'Information et de la Communication (MITIC) en classe dans les écoles du Canton du Jura. Dans un deuxième temps, nous avons observé le dispositif de formation, plus précisément le transfert de la formation à la pratique et le sentiment d'auto-efficacité des futurs enseignants.

Les principaux résultats présentent un niveau d'intégration des MITIC compara-

ble à la situation nationale et internationale. En effet, les enseignants intègrent relativement peu les MITIC à leur pratique, même si les écoles sont particulièrement bien équipées (à un niveau supérieur à la moyenne européenne). Il est intéressant de noter que 27.5 % des enseignants n'utilisent jamais les MITIC dans leur profession. Ce résultat est d'autant plus surprenant que cette catégorie de non-utilisateurs ne correspond pas uniquement à des enseignants qui n'auraient jamais été sensibilisés aux nouvelles technologies. Les résultats révèlent en effet que les enseignants débutants, n'utilisent pas davantage les MITIC dans leur pratique que les enseignants chevron-

nés, malgré le fait qu'ils aient reçu une formation initiale en MITIC. Ces résultats montrent la difficulté de transfert des compétences acquises en formation initiale ou continue dans les pratiques pédagogiques. Ces difficultés peuvent être dues à des obstacles liés au contexte de l'enseignement ou au dispositif de formation. À ce sujet, les enseignants indiquent comme principaux obstacles : « les MITIC sont concurrencés par d'autres priorités pédagogiques », « ils ne disposent pas assez d'ordinateurs par classe » ou encore « ils n'ont pas assez de temps pour tester les logiciels ». Nous observons ainsi que les enseignants ont de la difficulté à trouver du temps dans le programme scolaire actuel pour intégrer les MITIC dans leur enseignement.

Afin de comprendre pourquoi les enseignants débutants utilisent relativement peu les MITIC dans leur profession, nous avons réalisé une étude qualitative avec de futurs enseignants du préscolaire/primaire en formation initiale. Il ressort de cette étude que les futurs enseignants ont acquis des connaissances dans les domaines des

MITIC mais se sentent encore insuffisamment préparés au niveau pédagogique et didactique. Nous observons d'ailleurs qu'ils se sentent « perdus » lorsqu'ils doivent transférer les compétences acquises en formation à la pratique enseignante.

Sur la base de ces résultats, nous proposons un modèle compréhensif basé sur le sentiment d'auto-efficacité de l'enseignant en MITIC. En effet, tout au long de notre recherche, nous avons remarqué l'importance du sentiment d'auto-efficacité dans le processus d'intégration des MITIC en classe. Selon Bandura (1993)¹, le sentiment d'auto-efficacité réside dans la croyance que possède un individu en sa capacité de produire ou non une tâche. Ainsi, plus le sentiment d'auto-efficacité sera élevé, plus les objectifs que s'impose la personne et l'engagement dans la poursuite de la tâche seront importants. Ce modèle montre la complexité du processus et les variables qui entrent en jeu.

À partir de ce modèle, nous proposons des pistes susceptibles d'aider à la mise en place de formations. Ces pistes proposent une articulation entre différentes postures de formalisation de l'expérience et de développement d'un sentiment d'auto-efficacité. Nous avons notamment esquissé de nouvelles formes d'accompagnement pouvant favoriser les expériences de réussite. Le croisement systématique des regards et des évaluations formatives, de la part de différents acteurs - formateurs, professeurs de stage, pairs - peut renforcer la portée des feedbacks positifs. L'observation joue également un rôle essentiel dans ce processus. Elle mérite donc, sous différentes formes, d'intégrer un dispositif de formation, à condition que l'étudiant dispose préalablement des outils cognitifs et d'un savoir-analyser lui permettant une lecture compréhensive et une appropriation de la situation observée. Dans ce cadre, nous proposons une observation des professeurs de stages ou des collègues de formation utilisant les MITIC lors de leur pratique (expérience vicariante). Le principal objectif pédagogique demeure la diminution d'un sentiment d'anticipation négative en permettant la réussite d'une activité impliquant les MITIC.

Stéphanie Boéchat-Heer
Responsable de projets de recherche

La contribution des stages à la formation initiale des enseignants

Étude des représentations de formateurs praticiens et de leurs anciens stagiaires

Thèse de Pierre Petignat¹

« C'est en stage que l'on apprend le plus ! », disent, unanimes, les enseignants en formation. Et pourtant, rares sont les chercheurs qui se sont demandé ce qu'on apprend dans les stages et si l'on y apprend vraiment quelque chose. Ça a été le point de départ de ma réflexion pour cette thèse menée sous la direction de Philippe Perrenoud, professeur à l'Université de Genève.

Cette recherche s'inscrit dans le prolongement de mon engagement dans la formation des enseignants depuis près de 20 ans. Elle répond, pour moi, à la nécessité de faire le point sur la formation des enseignants dans notre région, à laquelle j'ai participé en tant que formateur depuis tout ce temps. Dès le début de mon engagement, j'ai été fortement impliqué dans la formation en stage dans le terrain, en tant que responsable de la formation des enseignants primaires de l'ancienne école normale de Bienne. J'ai travaillé en étroite collaboration avec les formateurs de terrain d'alors dans la définition des objectifs de stage, dans l'élaboration des outils d'observation et d'évaluation des stagiaires, dans l'organisation de la formation des formateurs et dans la réflexion pour la mise en place de la nouvelle structure de formation des enseignants de l'espace Berne, Jura, Neuchâtel, la Haute École Pédagogique-Berne-Jura-Neuchâtel (HEP-BEJUNE). J'ai également partagé les joies et les soucis de nombreux enseignants de tous ordres dans le cadre de séances de supervision et d'analyse des pratiques.

Les réflexions menées dans ces différents champs m'ont conduit à me poser des questions fondamentales sur la pertinence du rapport au terrain dans la formation. Dès lors la thématique centrale de ma thèse était posée : les stagiaires apprennent-ils en stage et si oui, quoi ? L'évolution de la thématique devait m'emmener dans un travail sur les représentations des

novices et des formateurs praticiens sur l'influence formatrice des stages : qu'est-ce que les anciens stagiaires pensent avoir appris dans leurs stages et qu'est-ce que les anciens maîtres de stage pensent avoir enseigné. Les enseignants novices et leurs anciens maîtres de stage sont alors interrogés sur leurs représentations de la formation.

L'analyse des données montre la diversité et la richesse des compétences développées dans les classes tenues par les novices et la richesse des théories subjectives de la formation des formateurs de terrain. Toutefois, elle laisse perplexe quant à la représentation de l'origine de ces compétences chez les novices et quant à l'impact des théories subjectives chez les maîtres de stage.

En interrogeant ainsi les protagonistes de la formation dans le terrain des stages, je constate, d'une part, que les enseignants novices n'ont pas appris ce que les mentors pensaient leur enseigner, ou pas seulement, et d'autre part que ce n'est pas dans les stages que les véritables apprentissages se font, mais dans la classe, en autonomie, en dehors d'un regard évaluatif, au moment de l'entrée dans le métier, selon les propos tenus par les novices.

En conclusion, nous sommes amenés à nous interroger sur la nature même des stages plutôt que sur leur impact dans la formation des futurs enseignants. Nous devons envisager des stages visant la réflexion critique, le développement d'une pratique réflexive et autonome, la prise en charge en partenariat de la classe entre un maître de stage et un stagiaire qui s'interrogent mutuellement sur leur pratique respective. Nous devons imaginer des stages où tout n'est pas évalué, contrôlé et normé par l'institut de formation. Bref, des stages qui permettent un réel développement professionnel.

Pierre Petignat
Formateur et chercheur

¹ Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.

¹ Disponible chez l'auteur en format informatisé et dans les médiathèques de la HEP-BEJUNE.

La nouvelle politique d'intégration des enfants en difficultés d'apprentissage

L'école face au défi de l'accueil des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers : vers des solutions intégratives

Accord-cadre intercantonal

Les principes de base de l'Accord intercantonal en matière de collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée sont clairs : la pédagogie spécialisée fait partie du mandat public de formation, et les solutions intégratives sont préférées aux solutions séparatives, cela dans le respect du bien-être et des possibilités de développement de l'enfant ou du jeune concerné et en tenant compte de l'environnement et de l'organisation scolaires.

Définition

Sous « intégration », mot coïncé entre intégrer et intégrisme, le Robert méthodique propose la définition suivante : « Opération par laquelle un individu, un groupe s'incorpore à une collectivité, à un milieu ». L'intégration est un processus qui nécessite de continuelles adaptations réciproques et qui va permettre à des enfants de constituer une communauté réunissant des élèves de l'école ordinaire et un groupe jusque-là séparé ; ils vont apprendre à vivre ensemble. L'intégration n'est pas une fin en soi, mais un passage qui doit permettre l'éducation.

Préoccupation

Les questions liées à l'intégration, et plus particulièrement à l'intégration scolaire d'enfants ayant des besoins éducatifs particuliers (tant au point de vue mental, moteur que sensoriel), interpellent aujourd'hui l'ensemble des acteurs de l'école. C'est une question d'actualité qui arrive au bon moment puisque l'école ordinaire va vivre, ces prochaines années, des changements importants. Les réflexions, tout comme la mise en place des éléments liés à la nouvelle répartition des tâches entre la Confédération et les cantons (RPT), doivent s'articuler avec les chantiers qui découlent tout naturellement de l'accord HarmoS et de la Convention scolaire romande.

Mise en œuvre

Pour mettre en œuvre une politique inté-

grative, il importe de renforcer les capacités de l'école régulière à intégrer les élèves à besoins particuliers. La prise en compte des difficultés des enfants différents devrait permettre à ceux-ci de vivre le plus près possible de ce qui est prévu pour les élèves d'une classe ordinaire.

La réalité dans le canton de Neuchâtel aujourd'hui

L'article 36 de la Constitution neuchâteloise stipule : « L'État et les communes prennent des mesures en vue de compenser les inégalités qui frappent les personnes handicapées et de favoriser leur intégration économique et sociale ».

Aujourd'hui, l'intégration des enfants ayant des besoins particuliers fait partie de nos préoccupations. À ce titre, une commission cantonale consultative en matière d'intégration a été créée en 2002 ; cette commission s'est attelée à :

- devenir un organe de référence et d'écoute ;
- suivre des expériences en cours ;
- développer une politique d'intégration.

La politique d'intégration, aujourd'hui, vise en priorité à maintenir chaque fois que cela est possible les élèves en difficultés dans l'école publique. Un effort important a été consenti en matière de soutien pédagogique et d'enseignement spécialisé, tant dans les villes que dans les campagnes.

Deux exemples d'intégration

Premièrement, l'ouverture de classes de la Fondation des Perce-Neige et du Centre pédagogique de Malvilliers dans la scolarité obligatoire. Il s'agit de classes entièrement constituées d'enfants ayant des besoins particuliers, mais qui sont localisées dans des collèges communaux, des degrés primaires et secondaires, au lieu d'être dans des institutions. Cette « inclusion » géographique permet progressivement de développer, au sein du collège, non seulement le partage d'activités générales telles que spectacles,

chorales par exemple, mais également des intégrations individuelles pour des apprentissages scolaires au sein de l'établissement. Pour cette année scolaire 2008-2009, nous comptons 16 classes de ce type, regroupant 88 élèves. Deuxième exemple, celui des intégrations individuelles : il s'agit de la scolarisation partielle ou totale d'un enfant ayant des besoins particuliers dans une classe ordinaire. L'enfant bénéficie alors d'un soutien pédagogique approprié dispensé par un enseignant spécialisé. Actuellement, 23 élèves connaissant des troubles envahissants du développement (TED) ou en situation de handicap mental fréquentent exclusivement l'école publique avec un appui particulier, 19 autres élèves scolarisés aux Perce-Neige fréquentent par ailleurs partiellement l'école publique via un projet d'intégration personnalisé, 49 élèves malentendants, 6 enfants malvoyants et 14 élèves ayant de graves troubles de l'élocution et du langage fréquentent l'école publique. Au total, entre les élèves en classes intégrées et les intégrations individuelles, cela représente près de 200 élèves ([1%] 0,96% très exactement des élèves de la scolarité obligatoire puisqu'ils sont 20'725 en tout). Le pourcentage d'élèves en écoles spécialisées s'élève à 2,11 si on inclut les élèves avec troubles du comportement.

Aujourd'hui, ces expériences ne peuvent se développer que dans la concertation et avec l'accord de tous les partenaires impliqués. Le projet personnalisé de scolarisation est variable d'un enfant à l'autre. Chaque projet doit faire l'objet d'un accompagnement, d'une évaluation suivie d'ajustements réguliers. Parfois, il faut expliquer et comprendre que scolariser à temps complet n'est ni toujours possible, ni toujours respectueux de la personne de l'enfant. Nous devons également, en termes d'intégration, innover et accepter de bousculer certaines habitudes. À Neuchâtel, à titre d'exemple, nous regroupons certains enfants dans une institution. Ils sont ensuite intégrés dans

l'école secondaire proche de cette institution. Pourquoi ne pas les scolariser, dans la mesure du possible, dans l'école de leur village? L'argent consacré aujourd'hui aux transports pourrait être utilisé dans les ressources humaines utiles à l'encadrement et aux projets d'intégration.

Commission en matière d'intégration

La commission cantonale a rédigé un guide fixant un cadre pour la période transitoire (2008-2011). Elle va poursuivre ses travaux et mettre en place un véritable document de référence sur lequel les acteurs concernés pourront s'appuyer pour réussir l'intégration de chaque élève. La commission travaillera selon les axes suivants:

- suivre les projets d'intégration en cours;
- préciser les finalités (Pourquoi intégrer-on? À quelles fins? Quels sont les critères?);
- mettre au point les procédures;
- prévoir les ressources;
- apporter des remédiations, ajuster;
- répondre aux questions posées.

Intégration, oui, mais

Avec quels moyens? Avec quelles ressources? Quelle formation pour les enseignants? Selon quelles procédures? Sous quelles responsabilités? Quels droits pour les parents? Qui décide? etc.

Perspectives

Une intégration réussie nécessite une bonne information sur le nouveau cadre de vie de l'élève, son nouveau collège, les habitudes des élèves et de tous les enseignants ainsi que du personnel d'encadrement. Si l'intégration offre une première réponse à des questions d'ordre éthique, moral et social, l'intégration doit avant toute chose apporter une réponse aux besoins des enfants intégrés. Par conséquent, cette visée ne s'accorde pas avec «l'intégration à tout prix», «l'intégration n'importe où et n'importe comment». Il s'agit à chaque fois d'un projet qui doit être construit sur mesure.

La politique d'intégration vise d'abord à maintenir, chaque fois que cela est possible, les élèves en difficultés d'apprentissages dans l'école publique, nous ne saurions favoriser l'intégration individuelle que dans la mesure où sont garantis les appuis pédagogiques spécialisés et un enseignement de qualité pour les autres élèves de la classe. L'intégration ne doit pas être la seule réponse à appliquer partout de la même manière.

Chaque intégration doit être accompagnée par des gens formés, par des ressources adéquates et des mesures correspondant aux besoins particuliers de chaque enfant. À titre d'exemple, l'enfant touché par un

handicap sévère, inscrit dans une classe ordinaire, va être constamment confronté à ses propres limites, puisqu'il est entouré d'élèves qui ne souffrent pas de son handicap. Ne conviendrait-il pas pour lui de se retrouver par moments entouré d'enfants qui lui ressemblent un peu afin de mieux percevoir son potentiel?

Être intégré, c'est avoir sa place dans la communauté. Dès lors, il appartient à tous les acteurs, ensemble, de relever les défis. Dans tous les cas, les futurs plans d'action devront impliquer les parents d'une part et permettre, d'autre part, aux enseignants qui interviendront de se préparer, par exemple au contact avec d'autres enseignants qui ont déjà relevé le défi, et de se former à leur tour.

Dans tous les cas, les ressources à elles seules ne suffisent pas! Il faut des atti-

tudes et des pratiques adéquates autour de notions telles que «vivre ensemble», la différenciation pédagogique, la collaboration entre l'école et les familles, la coopération entre tous les acteurs afin que tous les enfants de notre région puissent bénéficier des conditions nécessaires à leur bien-être et à leur développement optimal. Les futures formations initiales des enseignants devront intégrer ces éléments. Ce n'est qu'en renforçant, en additionnant nos forces et nos savoirs que nous réussirons à accepter et à valoriser les différences qui font partie intégrante des personnalités des élèves qui composent nos classes. Cette valorisation des différences donnera de la force à notre société de demain.

Jean-Claude Marguet

Chef du service de l'enseignement obligatoire du canton de Neuchâtel



Intégration scolaire

une exigence relationnelle

.....

« Tout être doit pouvoir rejoindre dans le regard des autres une image d'espérance de lui-même. »

Renée Delafontaine¹

.....

Les recherches et enquêtes diverses évoquent généralement le fait que la posture relationnelle de l'enseignant est fondamentale dans la réussite d'un projet d'intégration scolaire. Si cet aspect semble déterminant, le degré de conformisme de l'élève intégré favorise d'autant plus son maintien ainsi que son acceptation en classe. Ainsi, la qualité relationnelle prend tout son sens dès le moment d'une rupture à ce niveau.

Il est souvent mis en avant que le mot éduquer vient du latin « ex-ducere » signifiant « tirer de, mener hors de... ». Cette étymologie attribue de facto un pouvoir à l'enseignant et définit une forme de dépendance de l'élève vis-à-vis de son maître. Pour transcender cette relation maître – élève, il est intéressant de relever l'existence d'un autre verbe latin « educare » signifiant « nourrir ». Cette dimension est plus porteuse dans notre contexte intégratif puisqu'elle sous-tend une vision plus dynamique en termes d'échange, à savoir celle tenant compte du potentiel de croissance de l'élève en situation de handicap pouvant être activé d'autant mieux par la relation entretenue.

Nos représentations personnelles sont constamment présentes dans la moindre perception, le moindre acte, la moindre émotion. Elles sont inscrites dans les replis de notre corps, dans les dispositions que nous avons ainsi que dans les gestes que nous accomplissons. Les attitudes s'inscrivent dans l'histoire de l'individu et peuvent changer du fait de ses expériences personnelles, ce qui nous dégage à la fois d'un déterminisme cloisonnant pouvant se manifester de manière d'autant plus forte lorsqu'il s'agit d'une situation de handicap.

En ce sens, la relation maître – élève est appelée à faire office de régulation interactive et à s'intégrer comme telle dans la situation d'apprentissage tout au long de son déroulement. L'adaptation de l'activité de l'élève est une conséquence immédiate de ses interactions avec l'enseignant, avec ses pairs et le matériel didactique. En même temps, le projet d'intégration a pour but que chacun participe au sens créé par la relation

elle-même. Dans cette perspective d'échange et de construction réciproque, chacun est appelé à évoluer également dans sa propre dimension humaine. Ainsi, c'est ensemble que l'élève et l'enseignant créent ce sens social portant sur leur cheminement commun.

Le sens que peut se donner la personne en situation de handicap dans cette relation n'est donc plus réduit à la seule dimension personnelle réductible à sa condition héritée. Fort de cette dynamique relationnelle, le sens est le fruit d'une rencontre créative. Cette ouverture vers des possibilités nouvelles constitue en soi une authentique dimension de prise de liberté dans le cadre contraignant des conditions initiales d'une situation de handicap. Engagés ensemble dans cette appropriation d'un espace de liberté, l'élève et l'enseignant font preuve d'autonomie et de réciprocité constructive. Le processus de leur rencontre génère en lui-même des perspectives inattendues.

Ensemble, l'élève et l'enseignant se désignent comme des créateurs de sens, comme des auteurs. Et comme leur co-construction se manifeste dans un espace d'échange, chacun ne demeure pas enfermé dans ses propres limites ou incertitudes ; au contraire, le dialogue nécessaire à cet échange les positionne tous deux dans une dimension d'ouverture. Dans cette perspective d'exigence liée à une situation de handicap et exigeant un positionnement relationnel d'autant plus éclairé, le mieux semble d'établir ou de rétablir un lien de communication axé sur la dynamique d'échange entre l'enseignant, l'élève et tous les membres du réseau concernés.

Il s'agit pour les personnes engagées de sortir de leur champ exclusif afin de tendre vers une compréhension partagée de la situation d'intégration, démarche qui repose en premier lieu sur une évaluation continue des besoins et des attentes des personnes. À ce titre, l'échange et l'observation partagée sont indispensables pour appréhender les incertitudes et autres formes de complexité. En clair, cette mise en perspective partagée nous semble être une approche éthique des situations individuelles d'intégration.

Partant de là, il nous semble important de ne jamais oublier la dimension individuelle de l'élève et de chacune des personnes qui vit, qui fluctue dans le déroulement processuel. Un projet d'intégration n'est pas figé dans sa formali-

¹ « L'éveil à la vie jour après jour », Éditions des sentiers, Lausanne, 1992, p. 222 (citation d'entête).

sation initiale; il est appelé à être mis en scène, à évoluer dans son contexte. Cette perspective dynamique axée sur des engagements humains nous invite à adopter une conscience éveillée, une conscience sans cesse en questionnement ainsi qu'en renouvellement possible. À ce titre, il s'agit de s'attacher à définir un projet pédagogique, dans un contexte donné, mais aussi dans un contexte caractérisé par l'incertitude et l'instabilité potentielle.

Pour pouvoir co-évoluer au sein du processus engagé, il est nécessaire de s'appuyer non seulement sur des éléments prévisibles mais également d'accepter une notion de flexibilité et d'imprévisibilité permettant de progresser en fonction du déroulement de l'action. Le paradoxe de ce cadre d'action est de combiner une nécessité de stabilité avec un postulat de transformation. C'est peut-être cette dynamique-là qui suscite tant de réactions et de résistances concernant le sujet de l'intégration.

Ainsi, si l'idée d'incertitude parvient à ne plus être considérée comme un élément perturbant, elle peut être envisagée comme un contexte d'action possible, comme une situation présentant des caractéristiques singulières pouvant influencer l'action des personnes qui s'y trouvent impliquées.

Un cadre d'action intégrant la notion d'incertitude, nous invite à ne pas pointer une faiblesse

ou une absence de ressources, mais plutôt à souligner l'absence de repères, cela dans le but de pouvoir envisager les moments d'incertitude et d'imprévu comme autant d'appels à rebondir, à réagir pour se repositionner. Il s'agit dès lors de rester en phase avec le développement réel du processus.

Face à cette exigence de flexibilité et de transformation dynamique, le sentiment de doute personnel nous semble pouvoir être atténué de par sa mise en lien avec celui des autres acteurs du réseau d'intégration. En ce sens, l'expérience réflexive partagée nous semble être la principale modalité de production de ressources pour agir dans un contexte d'incertitude.

Cette dimension invite bel et bien à favoriser le lien, l'échange entre les partenaires pour éviter le mieux possible le danger de se fixer sur tous les problèmes à l'avance; prenant ainsi le risque d'oublier le sens de ce qui est recherché.

Daniel Marthe

Chef de l'Office de l'enseignement spécialisé,
canton de Neuchâtel



Politique d'intégration dans le contexte jurassien

L'objectif premier de l'intégration consiste au maintien et à l'épanouissement de l'enfant au sein de sa famille et au sein de l'école qu'il est amené à fréquenter, tout en considérant son environnement social.

Bref historique

La réflexion sur l'intégration des enfants handicapés ou à besoins éducatifs particuliers, suscitée aujourd'hui par l'entrée en vigueur de la nouvelle répartition des tâches entre la Confédération et les Cantons et la probable ratification par ces derniers d'un Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée d'ici 2011 n'est pas nouvelle.

Dans les années soixante déjà, tout un dispositif de mesures dites d'enseignement spécialisé s'est développé sous l'égide de la LAI (Loi sur l'assurance invalidité). Celles-ci se résument, pour l'essentiel, à la création de classes et d'institutions spécifiques et généralement séparées de l'école ordinaire. Dans les années 70-80, les prestations de pédagogie curative se diversifient, elles sont assorties de toute une série de mesures thérapeutiques. C'est à partir des années 85-90 que le concept d'accompagnement des élèves en difficulté prend une autre orientation en se caractérisant par une attitude, une approche nouvelle. Il n'y a plus lieu d'imputer à l'enfant uniquement les raisons de ses difficultés scolaires ou de ses problèmes de comportement; il faut au contraire les appréhender sous un angle plus global, considérant son environnement social, culturel, et les mettre en relation avec le contexte institutionnel d'accueil que propose l'école.

Dans cette perspective, la CDIP élabore en 1985 des recommandations à l'intention des cantons. Elle préconise notamment que: «*Conformément à sa mission, l'école doit répondre autant que possible aux besoins de tous les élèves. En conséquence, elle doit prendre en compte et favoriser particulièrement les enfants qui éprouvent des difficultés d'acquisition (...). L'intégration dans les classes régulières des enfants ayant des difficultés d'acquisition doit être favorisée là où elle semble justifiée et pra-*

ticable (...). Les bases légales et l'encadrement administratif doivent permettre des solutions souples et garantir une grande perméabilité entre l'enseignement spécialisé et l'école régulière»¹.

Le contexte jurassien

Fort de ces recommandations, en adoptant la nouvelle Loi du 20 décembre 1990 sur l'école infantine, l'école primaire et l'école secondaire, le Parlement jurassien a souhaité une refonte du système scolaire, favorisant l'accueil de tous les enfants indépendamment de leurs différences ou de leurs difficultés individuelles.

Cette volonté s'exprime clairement par l'article 4, qui stipule: «*L'école pourvoit à l'intégration des enfants handicapés dans une classe ordinaire, dans une classe de soutien ou dans une autre structure. L'intégration se fait en fonction de la nature du handicap et dans tous les cas où elle est bénéfique à l'enfant. Elle doit répondre aux besoins de ce dernier par les mesures diversifiées et graduées les moins restrictives pour lui, tout en garantissant la qualité de l'enseignement général*»².

L'objectif premier de l'intégration consiste au maintien et à l'épanouissement de l'enfant au sein de sa famille et au sein de l'école qu'il est amené à fréquenter, tout en considérant son environnement social. Il s'agit dans un premier temps d'aider la famille et l'école ordinaire à atteindre cet objectif. Les prestations des enseignants spécialisés ou de tout autre professionnel concerné s'inscrivent, par conséquent, dans une optique de collaboration avec la famille et la classe. Si les besoins de l'enfant requièrent un cadre pédagogique ou thérapeutique spécifique, la classe de soutien ou l'institution de pédagogie curative pourront prendre le relais de l'école ordinaire. Elles devront toutefois veiller à maintenir avec la famille des liens

renforçant les aspects socioculturels et affectifs de l'intégration dans le cadre de la vie ordinaire.

Les mesures compensatoires scolaires sont complétées, au besoin, par des aides spécifiques en lien avec la législation sociale ou avec des prestations pédagogiques thérapeutiques.

La Loi scolaire confère également aux mesures de pédagogie compensatoire des objectifs d'intégration qui déploient leurs effets à différents niveaux:

- En premier lieu, il s'agit d'offrir aux élèves en difficulté dans les classes ordinaires les aides diversifiées et graduées dont ils ont besoin.
- Deuxièmement, les élèves qui, en dépit des aides dont ils ont bénéficié, ne sont pas à même de suivre l'enseignement dans une classe ordinaire, peuvent être accueillis dans des classes de soutien ou des institutions de pédagogie curative.
- Enfin, la législation scolaire veille à lier les deux domaines précédents en favorisant l'intégration de l'élève en difficulté dans l'école ordinaire.

Sur la base de ces principes généraux, le Service de l'enseignement de la préscolarité et de la scolarité obligatoire (SEN) élabore un dispositif comprenant les mesures d'accompagnement pour les élèves à besoins éducatifs particuliers.

Les conséquences de la nouvelle répartition des tâches entre la Confédération et les Cantons (RPT) pour le domaine de la pédagogie spécialisée

Les cantons se sont vus attribuer l'ensemble de la responsabilité formelle, juridique et financière de la pédagogie spécialisée avec l'adoption par le peuple et les cantons, le 28 novembre 2004, des principes constitutionnels de la Réforme de la péréquation financière et de la répartition des tâches entre la Confédération et les cantons (RPT). Suite à ce transfert de compétences effectif depuis le 1^{er} janvier 2008, la Conférence suisse des directeurs et directrices cantonaux de l'instruction publique (CDIP) a élaboré un projet d'Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée. Cet Accord pourrait entrer en vigueur au plus tôt le 1^{er} janvier 2011 dans les cantons qui l'auront ratifié.

Une disposition transitoire à la Constitution fédérale prévoit toutefois que les cantons doivent assumer pendant trois ans au minimum les prestations actuelles de l'assurance-invalidité en matière de pédagogie spécialisée jusqu'à ce qu'ils disposent de leur propre stratégie.

Dès lors, l'ensemble du domaine de la pédagogie spécialisée fait partie du mandat public de formation. Au même titre que les autres cantons, le Jura a adapté son dispositif afin d'assumer ses nouvelles tâches, qui regroupent essentiellement des mesures pédago-thérapeutiques (logopédie, psychomotricité, etc.) ainsi que de la formation scolaire spéciale.

La Loi scolaire de 1990; point d'ancrage de l'Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée ?

L'Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée a pour objectif de définir un cadre national inventoriant les prestations minimales (offre de base) que les cantons devront proposer. Ainsi, une égalité de traitement quant à l'accès à des prestations de base sur l'ensemble du territoire suisse devrait être garantie. Il prévoit également d'adopter une terminologie uniforme, des standards de qualité pour la reconnaissance des prestataires et une procédure d'évaluation standardisée pour déterminer les besoins individuels.

L'Accord intercantonal préconise qu'une mise en œuvre des mesures de pédagogie spécialisée au sein de l'école ordinaire soit privilégiée, cela dans le respect du développement de l'enfant et tout en considérant l'environnement scolaire qui est le sien.

Si l'on considère les éléments qui présentent le dispositif d'intégration jurassien exposé au chapitre « *le contexte jurassien* », nous pouvons présager qu'il n'y aura pas lieu, semblerait-il, de repenser fondamentalement le concept d'intégration actuellement en vigueur. Il s'agira davantage d'en vérifier son adéquation par rapport aux termes de l'Accord et, le cas échéant, de proposer les adaptations nécessaires pour une parfaite compatibilité.

Les travaux préparatoires et la réflexion globale consentis lors de la genèse de la nouvelle Loi scolaire laissent à penser que le terrain est propice pour qu'une transition en douceur puisse s'opérer. Un accent tout particulier devra être porté dans le domaine de l'information, de la sensibilisation, de la collaboration ainsi que sur la coordination et l'harmonisation des pratiques de travail.

Régis Riat

Responsable de la section Intégration
Service de l'enseignement, République et
canton du Jura

L'intégration *disent-ils...*



L'intégration, par-ci. L'intégration par-là. Où que vous tendiez vos oreilles, ce mot revient. Politiques et pédagogues ont si fréquemment ce mot à la bouche que le citoyen lambda finit par ne plus s'y retrouver. Mais ce mot a-t-il le même sens dans le milieu politique ou dans un forum pédagogique? On peut en douter parfois, lorsque les deux s'affrontent dans des débats nourris certes, mais bien peu nourrissants pour celles et ceux qui, dans l'institution scolaire, sont amenés à accueillir un élève différent, exceptionnel, dit-on parfois.

Le sens des mots

Pourtant, politiques et pédagogues sont contraints aujourd'hui de rediscuter du sens des mots. Parce que l'humanité évolue, que les populations bougent, que les cloisons ethniques, sociales, culturelles tombent (heureusement) et obligent les structures sociétales à s'adapter et à remettre en question les normes. Les migrations à petite ou large échelle brassent les cultures. Les populations qui se mêlent s'enrichissent de leur expérience. C'est ainsi, nous apprend l'Histoire, que les peuples ont grandi, que la société humaine est devenue celle que nous vivons aujourd'hui.

Intégration ou assimilation ?

Un certain discours politique et populiste penche à l'évidence pour l'assimilation. L'institution scolaire sait d'expérience que c'est une vision simpliste, simplificatrice et tout à fait irréaliste d'accueillir l'élève différent. D'essence républicaine, par éthique, l'institution scolaire penche pour l'intégration, c'est-à-dire pour l'accueil de l'élève avec son vécu, son bagage culturel, ses acquis scolaires... et vise pour lui des objectifs élevés de connaissances, de compétences, de savoirs divers. L'École sait que la diversité de la population scolaire est une réalité! Une diversité qu'elle a su généralement accepter et gérer dans le cadre ordinaire ou en créant des institutions spécialisées censées offrir des prestations mieux adaptées.

Intégrer, bien évidemment, mais avec quels moyens ?

L'évolution de nos sociétés et les expériences vécues au fil de l'histoire de l'acquisition des savoirs et compétences contraignent les politiques et les pédagogues à se parler pour définir les contrats institutionnels et les moyens à mettre en œuvre pour donner consistance au projet intégratif. Que les

¹ CDIP Recommandations, 1985.

² RSJU 410.11 (Loi scolaire de 1990).

crises économiques jouent un rôle important dans les choix stratégiques est évident. Peut-on faire mieux? Oui, certainement. Le peut-on avec moins de moyens? Ou avec des moyens différents? Là est le vrai débat.

Mes expériences personnelles d'enseignant de soutien ambulatoire, de conseiller pédagogique de l'École primaire, de responsable pédagogique d'une institution spécialisée m'ont démontré que le monde enseignant est généralement ouvert à l'accueil des élèves exceptionnels dans les structures ordinaires de la scolarité.

Tout est dans la transparence!

Présenté avec objectivité, expliqué dans ses enjeux pédo-éducatifs, un projet d'accueil en classe ordinaire est rarement rejeté d'emblée. Pas d'angélisme béat pourtant: l'entrée en matière immédiate n'est pas gage d'acceptation ni de réussite! Mais elle est à mon sens un préalable nécessaire.

Tout débute par la mise en commun des «attentes» qui habitent (hantent parfois) les partenaires de la démarche: élève et parents, acteurs de l'institution scolaire. Cette phase, indispensable, précède l'élaboration d'un projet qu'il me paraît hautement souhaitable, pour sa crédibilité, son suivi et son évaluation, de traduire sous forme de contrat d'intégration. Un contrat qui dira les objectifs pédagogiques, éducatifs le cas échéant, qui précisera les moyens qui seront mis à la disposition des acteurs, qui dira les rôles respectifs, qui fixera le calendrier des échéances et les outils d'évaluation.

Des partenaires nombreux, demandeurs

Parents et élève, trop rarement partenaires actifs de l'élaboration du projet d'intégration, attendent que l'École s'ouvre à l'élève/enfant et lui offre les plus grandes chances de progresser autant que possible dans sa maîtrise des outils d'apprentissage et dans l'acquisition de connaissances et de compétences.

Entendus, apaisés par l'ouverture qui est faite à leur projet, ces parents deviennent des alliés qui créent autour de l'enfant/élève un climat de confiance propice à son engagement futur.

Autres acteurs incontournables, les autorités politiques déterminent les grandes orientations: École intégrative ou établissements spécialisés. Je note en passant que prétendre que seule une vision pédagogique préside aux choix et nier le poids des réalités financières décrédibilise souvent les options aux yeux des enseignants du terrain.

Partenaires institutionnels essentiels, les services psychologiques et pédagogiques ont la responsabilité d'établir les profils de l'élève et d'en restituer les nuances aux conseillers pédagogiques et enseignants. Ceux-ci définiront les objectifs cibles d'apprentissages et les moyens à mettre en œuvre. C'est souvent là, dans la proximité immédiate, que les choses se compliquent.

Il s'agit pour l'enseignant, au niveau de la classe, de réaliser des prouesses: garantir la qualité générale de l'enseignement et la réalisation d'un projet intégratif. Les exigences des parents des élèves de la classe d'accueil quant au respect des objectifs des plans d'études (dont je ne sais par quelle magie chacun imagine qu'ils doivent être acquis par la totalité des élèves, en dépit de tout bon sens) et la nécessaire différenciation qu'exige le projet d'intégration apparaissent souvent antinomiques. Pourtant, un peu de transparence et de clarté dans la présentation du projet, et un appui soutenu des conseillers pédagogiques aux acteurs du projet enlèveraient beaucoup de ce stress qu'engendre la conduite simultanée de plusieurs démarches pédo-éducatives dans la classe.

C'est donc bien là, dans la classe, que doit être porté prioritairement l'effort de dotation en moyens. Là, oui, mais sous quelle(s) forme(s)?

Des moyens divers, mais indispensables

Pour avoir accompagné plusieurs de ces projets, je revendique un certain nombre de moyens et suis prêt à en débattre. À défaut de ce «kit» minimal, je crois que l'École intégrative court à l'échec.

Au premier rang des moyens à mettre en œuvre c'est, très en amont, la formation initiale des enseignants de la scolarité ordinaire. Une formation qui insiste sur des compétences professionnelles de haut niveau, notamment en matière de formation à la variété dans la gestion de la classe, à la différenciation des démarches proposées aux élèves, à l'observation de situations, à l'élaboration de véritables projets pédagogiques, à l'évaluation des résultats et à l'identification d'outils de (re)médiation.

À défaut d'une formation initiale acquise, l'enseignant engagé dans un projet d'intégration d'un élève exceptionnel devrait pouvoir bénéficier de modules de formation continue dont l'accès lui serait facilité, par exemple par sa libération de certains temps de classe et l'engagement de collègues suppléants.

En passant, permettez un petit clin d'œil amical à l'institution de formation qui m'offre cet espace: je souhaite une excellente connaissance des objectifs des plans d'études. Combien d'élèves en effet connaissent les affres de l'échec scolaire et les souffrances de la destruction de l'estime de soi, du simple fait que l'enseignant place la barre très (trop) haut, bien souvent au-delà des objectifs prévus? Cette situation repose sur des «croyances» quant aux attentes des parents, des collègues suivants... Pourtant, un peu de confiance en soi, de celle que donne une bonne connaissance des contenus des plans d'études, faciliterait à mon sens la résistance aux pressions!

Un autre moyen, indispensable, est la dotation supplémentaire en heures d'enseignement dont pourrait bénéficier une classe intégrative. Une partie de la dotation prendrait la forme de la suppléance aux fins de formation et de collection d'information auprès de personnes ressources. L'autre partie de cette dotation supplémentaire serait consacrée au co-enseignement; ce temps «à deux» est source d'allègement de la charge et un temps précieux d'observation plus fine.

Enfin, on ne peut oublier que certains élèves exceptionnels présentent des profils inhabituels dans le quotidien de la classe. Ces «différences» engendrent, c'est l'évidence, des situations particulières qui requièrent de l'enseignant des attitudes adéquates. Pour en parler, pour les identifier, pour améliorer des connaissances et élargir ses compétences, l'enseignant devrait pouvoir bénéficier de l'accompagnement «à la demande» des spécialistes et autres thérapeutes: collègues du soutien ambulatoire (enseignants spécialisés dispensant des mesures de pédagogie dite, parfois, maladroitement, compensatoires), logopédistes, ergothérapeutes, musicothérapeutes, psychomotriciens, psychologues, psychiatres, pédiatres...

En conclusion, ça ou... rien!

Certes, ces moyens sont onéreux. Les grands décideurs ne pourront cependant pas promouvoir une Nouvelle École, intégrative, sans lui en donner les véritables moyens. À défaut, leur crédibilité empruntera très bientôt les mêmes courbes que celle des grandes institutions bancaires, les élèves rêveront d'une École qui les accueille là où ils sont et les enseignants rempliront les salles d'attente de spécialistes ou celles d'un «SACE» (Service - jurassien - d'appui et de conseil aux enseignants)!

Jean-Marie Miserez

Enseignant de soutien ambulatoire
Saignelégier



Je l'intègre, tu m'intègres, il t'intègre, nous nous intégrons...

Aucun projet n'est bon en soi. Tout dépend toujours de ce qu'on en fait, du contexte dans lequel il naît, de celui qu'on va lui donner pour se développer. Ainsi, l'intégration, toute pleine de bonnes intentions qu'elle soit, ne sera un bon projet que si on lui offre les conditions de le devenir. Or, si les données politiques, économiques et organisationnelles sont aujourd'hui définies de manière précise, bien des questions restent ouvertes en ce qui concerne la réalité de sa mise en œuvre. Car si le corps enseignant, tant celui des classes régulières que spécialisées, en est l'élément central, il faut bien avouer qu'il se sent fort démuné face aux attentes qui planent sur lui. Or, sans lui, rien n'est possible...

Alors, qu'est-ce que l'intégration et comment la fait-on ?

On parle toujours d'intégration au singulier. Mais celle-ci est éminemment plurielle. On n'envisage pas l'intégration d'un enfant handicapé physique de la même manière qu'un enfant trisomique, autiste, qu'un enfant ayant des difficultés d'apprentissage ou présentant des comportements inadaptes. Les outils disponibles ne sont pas non plus les mêmes, et chacun nécessite un apprentissage particulier. Par exemple, utiliser de manière appropriée les « objectifs revus à la baisse », dont la dénomination

correcte devrait être « objectifs révisés » ou « individualisés », nécessite une réelle prise de conscience de la manière dont le handicap affecte l'élève et des potentiels que celui-ci peut développer. Rien à voir avec une forme de « complaisance » au niveau des barèmes appliqués pour une épreuve identique pour tous...

Mais l'intégration ne s'arrête pas à l'élève, quel que soit son « handicap ». Pour l'enseignant de classe régulière, c'est également « intégrer » un enseignant spécialisé, censé accompagner l'élève en question. Pour l'enseignant spécialisé, c'est « s'intégrer » dans une classe où il est censé intervenir... Autant de désagréments et d'inquiétudes bien légitimes, tant pour l'un que pour l'autre, si nous en restons à la vision d'un enseignant venant accompagner un élève spécifique durant une leçon précise, tel que le soutien ambulatoire peut être perçu. Une telle vision va à l'encontre non seulement de l'intégration elle-même, puisque la présence d'un enseignant spécialisé auprès d'un élève stigmatise celui-ci au moins autant que le fait de le sortir momentanément de la classe, mais de tous les projets inter ou transdisciplinaires qui nécessitent un décloisonnement de la grille horaire.

Il ne faut pas oublier non plus que l'intégration n'est pas un but en soi, mais un

passage obligé. C'est parce qu'il y a discrimination que l'on doit penser intégration. L'objectif à long terme serait alors de parvenir à la non-exclusion d'individus... tout en restant conscient que, comme le risque, l'exclusion zéro n'existe pas. Il restera toujours des élèves qu'il serait dangereux de mettre dans une classe régulière ou qui, pour des raisons qui leur sont propres, seront plus heureux et plus épanouis dans un lieu conçu spécialement pour eux.

Néanmoins, si nous visons cet objectif de « moins d'exclusion possible », nous nous trouvons tout de suite confrontés à la question des compétences nécessaires pour y parvenir. Faut-il alors former les enseignants pour que tous possèdent les aptitudes des enseignants spécialisés ? Certes, non. À chacun son métier. Pour pallier ce problème, seule la mise en commun, voire la collaboration peut apporter des réponses. En partageant ses difficultés, en n'ayant ni peur, ni honte de solliciter une aide, une assistance ou tout simplement un conseil, une synergie positive peut naître au sein d'une classe et devenir bénéfique, non seulement pour l'enseignant ou l'élève en difficulté, mais pour l'ensemble de la classe. Une collaboration efficace est certainement le meilleur exemple que l'on puisse donner aux élèves pour construire leur avenir autour de valeurs telles que la solidarité et la coopération. Dès lors, plus encore que l'acquisition de compétences spécifiques à la gestion des « handicaps », ne serait-ce pas la capacité à collaborer qu'il faudrait mettre en avant dans la formation des enseignants ?

Au-delà des difficultés décrites – l'inventaire n'est pas exhaustif – et pour parvenir à les dépasser, l'intégration devrait être avant tout pensée comme une manière différente d'envisager l'enseignement. Pas seulement l'enseignement spécialisé, mais l'enseignement dans sa globalité. Pour ce faire, il est nécessaire de sortir de nos habitudes de pensée et de nos routines. Le décloisonnement disciplinaire, l'approche systémique par thème, la pédagogie de projet élargie, pour ne citer que les courants les plus connus, sont autant d'outils au service de la motivation de l'élève. Dans ce type de pédagogies, dites actives, les élèves ont souvent la possibilité de découvrir et de développer des compétences, que celles-ci soient scolaires ou non. On oublie trop souvent que l'essentiel ne s'apprend pas forcément depuis son pupitre. L'interview d'un balayeur ou d'un directeur d'entreprise, un moment passé à réfléchir sur soi, assis dans un coussin près de la fenêtre, la rencontre avec un passionné de philatélie ou de fourmis, un défi, la possibilité de frapper de toutes ses forces dans un put-ching-ball, etc. peuvent être vecteurs de

bien des apprentissages. Ouvrir les portes de la classe, sortir des sentiers battus pour oser laisser s'exprimer les compétences de chacun et leur donner une place pour s'y développer et s'épanouir, permettre aux « manuels » d'aider les « intellos » et vice-versa pour que chacun y trouve un « plus » et une image de soi positive sont autant de situations qui peuvent permettre un enrichissement personnel et collectif.

Un tel enseignement ne peut, à long terme, se faire seul, car il est dispendieux en énergie. Là encore la collaboration est indispensable. Non seulement pour accompagner ceux qui nécessitent une attention particulière ou des soins spécifiques, mais également pour oser des projets, créer des situations, diversifier les approches.

Pour préserver un lieu privilégié, nous pouvons également penser des classes « ressources », destinées non seulement aux enfants nécessitant un soutien particulier, mais à tous les enfants. Aménagées pour permettre une approche différente de l'école, elles offriraient la possibilité d'accueillir tous ceux qui en éprouveraient le besoin, pour un temps plus ou moins long. Voilà qui donnerait certainement le coup de grâce à la stigmatisation dont souffre l'enfant reconnu comme nécessitant un soutien pédagogique particulier. Ainsi, l'intégration, pour qu'elle devienne ce feu d'artifice dans lequel chaque enfant, handicapé ou non y trouverait sa propre couleur, demande de l'imagination, de la créativité, une manière nouvelle d'envisager l'enseignement et le respect des programmes. Sur ce chemin à défricher, nous avons tous à apprendre les uns des autres. Ne soyons pas égoïstes et partageons nos connaissances, nos passions, notre patience et nos pratiques pour que l'intégration ne soit plus un projet, mais tout simplement la réalité.

En guise de conclusion, je me permets de soulever une question : en sélectionnant les élèves à la fin de la 6^e année primaire, en leur attribuant une lettre - P, M. ou G - ne participons-nous pas encore une fois, à une forme d'exclusion ? À une discrimination positive qui permettrait aux élèves, non pas forcément les meilleurs, mais les mieux adaptés au système scolaire de s'extraire de ceux dont les compétences ne sont pas celles reconnues et valorisées par une société en mal d'intellectuels ? Et si nous poussions l'intégration jusque-là... ?

Francine Pellaud

Enseignante enfantine, D^r en sciences de l'éducation. Direction de l'instruction publique du canton de Berne. Inspection scolaire de langue française

L'intégration de l'enfance en difficulté à l'épreuve des conceptions de la justice scolaire

L'intégration des enfants en difficulté dans le système scolaire constitue bien sûr un enjeu complexe qu'on peut aborder selon différentes approches : sociologique, pédagogique, politique, institutionnel, scientifique, etc. Je voudrais dans ce texte l'aborder sous l'angle des théories de la justice en lien avec la situation québécoise et, plus largement, nord-américaine. Quel est l'intérêt d'une telle perspective ?

Les sociétés nord-américaines, à l'instar des autres modernes, sont des sociétés de droit. Or, le droit a été conçu au XIX^e siècle, dans le sillage des Lumières, selon une perspective universaliste, c'est-à-dire qu'il s'applique également à tous les êtres humains sans distinction de condition et d'origine. Bref, tous les êtres humains ont les mêmes droits. Une telle vision est au fondement des droits sociaux et des conceptions modernes de la justice sociale. Elle oppose aux sociétés prémodernes, fondées sur une vision fixiste des rôles et statuts sociaux desquels découlaient des hiérarchies et des privilèges prétendument naturels, une conception de l'égalité universelle : tous les hommes naissent naturellement libres et égaux, ils ont tous les mêmes droits et la société doit appliquer à tous les mêmes principes de justice.

Or, cette vision moderne du droit et de la justice va jouer un rôle majeur dans le développement des systèmes modernes d'éducation en Amérique du Nord tout au long du XIX^e et XX^e siècle. En effet, c'est elle qui va nourrir pendant ces deux siècles les luttes politiques et les débats éducatifs à propos de la justice scolaire et de l'égalité face à l'éducation. Ce qu'on appelle la démocratisation scolaire n'est rien d'autre que la traduction politique de cette vision universaliste du droit au domaine de l'éducation. En toile de fond, ces luttes et débats s'ancrent dans une nouvelle conception de l'éducation définie comme un bien public, un bien commun à tous les membres de la société. Si l'éducation est un bien public, alors tous les membres de la société doivent avoir un accès égal à ce bien.

La question qui m'intéresse dans ce texte est la suivante : en quoi cette conception

de la justice scolaire et de l'égalité face à l'éducation a-t-elle marqué la problématique de l'intégration ou de l'inclusion dans l'école publique des enfants qu'on appelle en difficulté ? Je voudrais brièvement montrer que la conception de la justice scolaire a connu depuis un siècle des évolutions importantes et que chacune d'elles a eu des répercussions importantes sur la manière dont a été conçue, à différentes époques, l'intégration de l'enfance en difficulté au sein de l'école régulière. En conclusion, je voudrais faire état des enjeux de justice qui caractérisent la question de l'intégration en ce début du XXI^e siècle.

Une précision avant de poursuivre : je donne à la notion d'enfance en difficulté un sens large et nord-américain, qui englobe tous les enfants et les jeunes qui, à chaque époque, ne correspondent pas aux normes de la normalité telle qu'elle est définie par la société et l'institution scolaire. L'histoire de l'éducation spéciale montre que cette notion d'enfance en difficulté a toujours été un fourre-tout et que son sens et ses contenus ont varié considérablement d'une époque à l'autre. De nos jours, en Amérique du Nord, cette notion couvre un public d'élèves relativement large et surtout très hétérogène : les enfants handicapés (handicap physique ou mental), les enfants en difficulté (grave et légère) d'apprentissage, les enfants éprouvant des problèmes ou troubles de comportement, ainsi que les enfants à risque ou en situation de défavorisation qui proviennent, par exemple, de milieux socioéconomiques faibles et vivent souvent des problèmes sociaux, familiaux ou autres. Comment a été conçue la justice scolaire pour ces enfants ?

Trois conceptions de la justice scolaire

En s'inspirant des travaux du sociologue François Dubet, on peut identifier sommairement trois conceptions dominantes de la justice scolaire qui ont marqué l'histoire de l'école moderne : l'égalité d'accès, l'égalité des chances et l'équité en matière de réussite scolaire. Je les présente très sommairement, en mettant en évidence dans chaque cas leur articulation aux enjeux de l'intégration de l'enfance en difficulté.



La justice comme égalité d'accès

Sur une bonne partie du XIX^e siècle et jusqu'à la seconde moitié du XX^e siècle, les systèmes scolaires nord-américains ont connu une croissance globalement continue, mais à un rythme diversifié selon les pays : il s'agissait de répondre à de nouveaux besoins sociaux de formation et de scolarisation liés à l'industrialisation, à l'urbanisation et à la complexification des savoirs sociotechniques, mais aussi à de nouvelles modalités culturelles du vivre-ensemble découlant de la modernité. Concrètement, les autorités politiques et scolaires vont alors s'efforcer de rendre l'école primaire accessible au plus grand nombre d'enfants, de couvrir les territoires nationaux d'établissements et de réseaux scolaires, d'offrir une éducation de base à tous les citoyens.

Toute cette phase de construction des systèmes scolaires modernes est dominée par des questions d'obligation scolaire, de gratuité, d'ouverture d'écoles dans les diverses régions, de services et d'offres de personnel, notamment d'enseignants mieux formés (entre 1850 et 1950, tout le continent se couvre d'écoles normales). Cette phase culmine dans la construction d'un réseau scolaire primaire public, tandis que l'école secondaire, principalement destinée aux enfants des couches sociales supérieures, reste la plupart du temps en marge de ce développement. Cette croissance de l'école publique qui s'étale sur un siècle s'alimente à nombreux débats idéologiques sur l'instruction des enfants du peuple, qu'il s'agit dorénavant de faire accéder à une culture élémentaire commune, tout en favorisant l'éclosion de talents au service de l'activité industrielle et de la société. Ces débats conçoivent la justice scolaire fondamentalement comme une question d'accès à l'école : est juste un système scolaire qui est

suffisamment développé pour offrir à tous les enfants la chance de s'instruire et d'aller à l'école.

L'enfance en difficulté va profiter très tardivement d'une égalité d'accès. Au Québec notamment, celle-ci va se traduire par la construction timide d'un petit réseau d'institutions pour les enfants handicapés (sourds, aveugles, etc.). Ces institutions, sur une bonne partie du XX^e siècle, seront d'ailleurs souvent privées et tenues par des communautés religieuses. En ce qui concerne les enfants éprouvant d'autres types de difficulté (retard mental, problème d'apprentissage, etc.), ils restent généralement exclus de l'école publique ou bien, au mieux, cantonnés dans des services d'éducation parallèles. De manière générale, la scolarisation de la population dite normale restant minimale (au mieux de niveau primaire), les enfants qui éprouvent des difficultés à se scolariser sont tout simplement éliminés de l'école. De ce point de vue, la notion de difficulté scolaire reste encore extrêmement floue à l'époque et n'a, à vrai dire, guère de sens.

La justice scolaire comme égalité des chances

À la fin de la Seconde Guerre mondiale, les sociétés nord-américaines vont s'engager dans une nouvelle phase de développement accéléré de leurs systèmes scolaires. Cette phase domine grosso modo la période 1950 à 1980, qui sont aussi des années d'expansion économique accélérée et de modernisation sociale, sans parler du fait qu'elle coïncide, lors de la fin de la Seconde Guerre mondiale, avec une poussée démographique d'une population relativement jeune qui revendique de nouvelles possibilités de mobilité sociale, mais aussi de réalisation de soi (mouvement hippy, Beat Generation, mouvements étudiants, etc.).

Cette phase se caractérise par une transformation importante de la conception de la justice scolaire : il ne s'agit plus, comme avant, de rendre uniquement l'école accessible aux enfants du peuple, il s'agit dorénavant de promouvoir une véritable égalité des chances pour l'ensemble des enfants, peu importent leurs provenances et différences (sociales, éthiques, culturelles, économiques, etc.). Elle se caractérise, sur le plan structurel, par des transformations majeures : la fusion des ordres d'enseignement primaire et secondaire au sein d'un même système scolaire, l'allongement considérable de la scolarité et de la durée de l'obligation scolaire, la construction d'une école de masse capable d'absorber sur tout le territoire national l'ensemble des populations scolarisables et de les garder jusqu'à un âge de plus en plus avancé ; à la fin du secondaire, la multiplication d'établissements et de filières tertiaires ou universitaires plus nombreux et plus accessibles.

Afin de soutenir ce qu'on a appelé souvent cette « démocratisation scolaire » accélérée et de justifier le principe d'égalité des chances qui l'inspire, les autorités politiques et scolaires vont mettre en place diverses mesures pour favoriser la scolarisation de tous les enfants, particulièrement des groupes qui étaient traditionnellement exclus de l'école. Cette volonté d'inclusion entre en résonance avec les luttes antiségrégationnistes aux États-Unis et des revendications d'égalité pour les diverses minorités, notamment francophone au Québec. C'est ainsi que l'on voit, entre 1960 et 1980, apparaître des politiques d'éducation compensatoire, des politiques d'intégration des enfants handicapés et en difficulté dans l'école régulière, des pédagogies spécialisées ou adaptées, etc. Bref, il s'agit de ne plus laisser personne en dehors de l'école et d'offrir à tous une égalité des chances. C'est dans ce nouveau cadre qu'est mise en place la politique d'intégration des enfants handicapés et en difficulté d'adaptation et d'apprentissage dans les classes régulières. Au Québec, c'est politique officielle est implantée à la fin des années 1970.

La conception de la justice scolaire comme égalité des chances s'avère donc globalement profitable à l'enfance en difficulté, car, pour la première fois, les systèmes scolaires publics mettent en place des ressources, des institutions et de nouveaux groupes d'agents (éducateurs spécialisés, psychologues scolaires, orthophonistes, etc.) pour soutenir une intégration réelle des enfants en difficulté.

La justice scolaire comme équité

Les années 1980 marquent un tournant important dans les conceptions établies de la justice scolaire (justice d'accès et

égalité des chances). Si la conception de l'égalité des chances perdure, elle débouche cependant sur un paradoxe : partout dans les sociétés développées, l'école a réussi « à faire le plein », et en ce sens, elle a bien rempli la promesse des années 1950 de devenir une institution démocratique ouverte à tous, mais cette démocratisation, on le découvre, ne garantit pas une égalité de réussite ou de succès, et cela aussi bien au sein de l'école que de la société et plus particulièrement du marché du travail. Ce paradoxe interpelle aussi bien les responsables scolaires que politiques. Sur le plan scolaire, il révèle qu'une école démocratique peut engendrer de l'échec scolaire à profusion. Sur le plan social, même une école juste ne suffit pas à produire plus de justice une fois que les élèves arrivent sur le marché du travail.

C'est pourquoi on observe, depuis les années 1980, une volonté politique de faire réussir le plus grand nombre possible d'élèves ; il ne faut laisser personne derrière (No Child Left Behind) et assurer que les apprentissages scolaires sont bien maîtrisés par tous. Nous sortons ainsi d'une logique purement égalitariste pour passer à une logique d'équité où il s'agit de pourvoir tous les enfants en ressources de base (qu'on appelle selon les pays « tronc commun », curriculum de base, apprentissages fondamentaux, etc.). En effet, l'égalité en soi ne veut rien dire : encore faut-il que les individus disposent de capacités et de ressources pour être égaux aux autres et exercer leur liberté, trouver du travail, agir en bon citoyen. De ce point de vue, l'école a donc en quelque sorte une obligation de résultat : elle doit faire réellement apprendre quelque chose aux élèves, et non plus seulement les soumettre à une égale compétition.

Qu'en est-il de l'enfance en difficulté face à la montée de cette conception de la justice scolaire comme équité ? La situation est devenue très complexe et suscite à vrai dire des tendances contradictoires.

- On constate depuis les années 1980 en Amérique du Nord l'essor d'une revendication de liberté face au « monopole scolaire public ». Au principe d'égalité, fondé sur l'idéal d'une école commune pour tous, on oppose un principe de liberté scolaire, qui peut prendre différentes formes plus ou moins radicales selon les pays : liberté de choix de l'établissement, liberté d'avoir des écoles privées ou à vocation particulière, liberté de choix face à une offre variée de programmes scolaires et de projets éducatifs, liberté de se scolariser en dehors de l'école (voir le mouvement américain Learning at home). Ce principe de liberté est très fortement affirmé aujourd'hui en Amérique du Nord et au

Québec, où l'école privée est en croissance constante. Dans tous les cas où elle s'applique, cette liberté introduit forcément une différenciation dans les principes de la justice scolaire. Par exemple, certaines écoles publiques (toujours plus nombreuses du reste) cessent carrément d'être ouvertes à l'ensemble des élèves, car elles se dotent de vocations particulières ou exigent des parents et des élèves des ressources financières et culturelles très importantes simplement pour suivre le curriculum. Ces écoles publiques deviennent dès lors extrêmement sélectives et cessent d'accueillir des enfants en difficulté ou les excluent.

- Une autre tendance à l'œuvre depuis une bonne vingtaine d'années est celle de la décentralisation des systèmes d'enseignement, de la délégation au moins partielle des responsabilités scolaires du pouvoir central vers les établissements, de l'exigence d'une contribution plus grande des acteurs locaux (parents, personnel de l'établissement, communauté environnant l'école) et de l'octroi de marges de manœuvre plus importantes à ces acteurs dans l'interprétation et la mise en œuvre de l'éducation et l'instruction des élèves. Dans un tel cadre, la construction locale des normes éducatives et la définition des principes de la justice scolaire pour l'enfance en difficulté deviennent des enjeux centraux, dans la mesure où ils échappent partiellement (et parfois grandement dans certains pays) aux autorités officielles et aux grands principes affirmés par l'autorité centrale. Dans certains cas, la gestion scolaire de l'enfance en difficulté devient une affaire locale qui relève des logiques d'établissement, des pressions des parents pour ou contre l'intégration, des ressources financières disponibles pour assurer l'intégration des cas plus « lourds », des mouvements de personnel spécialisé et de leur disponibilité, etc. Il est clair que certains établissements se jouent des normes nationales favorables à l'intégration et profitent des flous administratifs pour couper allégrement dans les services aux élèves en difficulté, tout en favorisant leur remplacement par des élèves dit normaux.
- Finalement, au sein même de l'école publique, on observe une dualisation croissante des établissements et la constitution de deux réseaux scolaires publics : un réseau ancré dans les régions et les quartiers aisés, qui se veut aussi performant qu'un réseau privé, et un réseau plus hétéroclite d'établissements oscillant entre des régions ou quartiers de classes pauvres et moyennes, de zones dures et d'immigrations, etc. L'enfance en difficulté est profondément ancrée dans ce second réseau. La difficulté scolaire a donc sa géographie ou sa sociogéogra-

phie. Ce phénomène a bien sûr toujours existé à divers degrés, mais il s'est amplifié depuis quelques décennies, particulièrement dans les grandes zones urbaines. Il s'est amplifié avec la compétition du privé, avec la volonté de différenciation des établissements dans un marché scolaire devenu compétitif au sein même de l'école publique, avec l'intégration des élèves en difficulté qui a provoqué la fuite des « bons » élèves ou la recherche par les parents des classes moyennes et supérieures d'établissements « protégés » contre les difficultés scolaires, etc.

Conclusion

Intégrer les enfants en difficulté dans l'école régulière constitue un idéal de justice qui s'enracine dans les conceptions modernes du droit et de l'éducation comme bien commun. Cependant, l'analyse des conceptions de la justice scolaire montre que cet idéal a été interprété de manière diverse selon les époques et les évolutions des systèmes d'éducation. En ce début de XXI^e siècle, cet idéal d'intégration est mis fortement sous tension par deux développements potentiellement contradictoires : d'un côté, le projet d'intégrer dans l'école régulière tous les enfants en difficulté continue d'animer les autorités scolaires et politiques ; de l'autre côté, cette même intégration est désormais confrontée à d'autres logiques sociales et éducatives, plus particulièrement des revendications de liberté de choix de parents, de performance et de compétition.

En Amérique du Nord, il est devenu évident qu'une part importante des établissements scolaires ont pris clairement un virage en faveur des Winners, des gagnants : ceux-ci doivent être formés dès l'enfance dans une école compétitive, mettant l'accent sur la performance, les comparaisons entre élèves et établissements, les palmarès, le succès. Les plus « faibles », les moins rapides et ceux qui échouent n'ont certainement pas de place dans une telle école : ils sont considérés comme des fardeaux ou des obstacles ; ils doivent être séparés des autres et relégués dans les mauvaises écoles publiques, tandis que les Winners iront au privé ou dans les bonnes écoles publiques qui les auront sélectionnés. Bref, l'éducation des Winners exige une école de gagnants et non pas une école de perdants. On le voit, la lutte en faveur de l'intégration et de la justice est loin d'être terminée !

Maurice Tardif

Professeur titulaire

Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal

École régulière et écoles spécialisées

quelles futures collaborations ?

.....

La scolarisation des jeunes à besoins éducatifs particuliers (BEP) ou en situation de handicap constitue aujourd'hui un défi majeur pour notre système de formation. Elle déploie désormais ses enjeux dans un nouveau contexte caractérisé par plusieurs déplacements paradigmatiques. De nombreuses dynamiques, tant au niveau international que national et cantonal, convergent en effet pour établir le principe d'une approche inclusive de l'enseignement, instaurant la notion d'accessibilité de tous les enfants à l'espace scolaire régulier et la scolarisation de droit (et non plus sur la base de projets d'intégration au cas par cas) dans les classes ordinaires de leur domicile.

.....

Ces éléments contextuels posent la question de la place des écoles spécialisées au sein du système d'enseignement et de leurs interactions dans l'avenir avec l'école régulière. Dans cette discussion, le risque est malheureusement grand d'assister à la cristallisation de visions dichotomiques et exclusives enfermant les termes du débat dans la logique réductrice du « pour ou contre l'intégration », « pour ou contre l'institutionnalisation/la désinstitutionnalisation », et cultivant de la sorte les clivages sectoriels entre enseignement ordinaire et enseignement spécialisé.

Ainsi, il n'est pas rare d'identifier des postures abordant la question sous l'angle étroitement légaliste, alignant dogmatiquement injonctions et prescriptions, évacuant la dimension réelle du quotidien des classes et de la formation des enseignants et renvoyant tout à une différenciation pédagogique capable de prendre en charge les problématiques d'apprentissage de tous les élèves, quels que soient leurs besoins et différences. Dans ce raisonnement, poussé à l'extrême, les structures spécialisées deviennent obsolètes et se trouvent délégitimées éthiquement.

À l'autre extrême, nous pouvons repérer des positionnements marqués par l'absence pure et simple de toute ambition ou volonté de prendre la mesure des défis qui se présentent. Sur le versant scolaire, ces postures se traduisent par des discours appréhendant le contexte par le seul biais de la revendication de moyens, sans aucun

questionnement sur les pratiques et les attitudes pédagogiques. Sur le versant politique, l'approche réduit les enjeux à une simple opération de « communication » visant à « tranquilliser » les acteurs du système scolaire ordinaire.

Il y a pourtant de l'espace pour cultiver un entre-deux et de se doter d'une vision ferme et exigeante éthiquement, ne dispensant pas pour autant d'être à l'écoute de la sagesse de la pragmatique et des possibilités du réel.

S'il est louable d'encourager tous les enseignants à assumer la responsabilité de tous les élèves, d'établir que c'est prioritairement à l'école de s'adapter pour prendre en compte leur diversité, il y a urgence de reconnaître la complexité de l'environnement dans lequel ils doivent œuvrer, de se souvenir que la différenciation n'est déjà pas toujours mise en œuvre pour les élèves « ordinaires », que pour certaines formes de troubles cette modalité de réponse demeure très limitée, qu'il est illusoire de croire que tous les maîtres disposent des connaissances et de l'expertise nécessaires à la prise en compte de chaque BEP.

Il n'est pas non plus inutile de rappeler que l'enseignement spécialisé s'est déployé dans un contexte de l'inaptitude et du désintérêt de l'enseignement ordinaire à se préoccuper ou à donner des réponses de scolarisation à des élèves à BEP ou en situation de handicap (rappelons que pendant longtemps cette frange de population était

exclue de l'éducation), qu'il s'est construit par nécessité en marge d'une école dont la préoccupation était la formation d'une élite, et que s'il a mis en place des systèmes permettant de les instruire de manière spécifique, à l'écart du « droit commun », il a été le premier, et il faut lui en savoir gré, à poser leur éducatibilité. Il faut ajouter également que la difficulté de sa tâche l'a constamment contraint à adapter ses outils et à se constituer ainsi comme un véritable vivier d'innovations pédagogiques.

Dès lors, la transmission des savoir-faire emmagasinés par le champ de l'enseignement spécialisé et des réponses pluridisciplinaires qu'il a dû élaborer pour des publics particuliers est plus que jamais nécessaire pour répondre aux défis des démarches inclusives.

Cette coopération des structures spécialisées au bon fonctionnement des dispositifs intégratifs ne doit néanmoins pas s'enfermer dans une logique de « décharge » consistant à affecter des ressources pour s'occuper exclusivement de l'élève à BEP ou en situation de handicap, sans aucune perspective de modification des pratiques pédagogiques. Il est en effet de plus en plus établi qu'une intégration sans véritable adaptation de l'enseignement et dont l'horizon est limité à la simple présence physique des enfants « différents » rend précaire le maintien de ceux-ci dans le circuit ordinaire. Les démarches inclusives ne peuvent donc réussir sans que soit repensée la question des apprentissages scolaires. Il s'agit dès lors de mettre en commun les compétences de l'ensemble des professionnels des deux secteurs (spécialisé et ordinaire) pour construire des pratiques qui bénéficient à toute la classe et pas seulement aux élèves « différents ».

Mais la prise en compte du rôle des écoles spécialisées ne doit pas s'inscrire dans cette tendance que l'on observe à l'échelle européenne et suisse et qui considère que la seule future vocation de ces établissements est d'être des centres ressources au service de l'école régulière. Car si l'accès aux dispositifs ordinaires de droit commun est une perspective prioritaire, des structures alternatives à l'école ordinaire doivent être maintenues, au moins pour certains cas d'enfants nécessitant des mesures renforcées au sens de l'accord intercantonal dans le domaine de la pédagogie spécialisée.

Le défi est dès lors d'envisager les ressources de l'enseignement spécialisé et de l'enseignement ordinaire comme étant complémentaires et d'éviter le discours du « tout ou rien ». Des interfaces sont possibles sous la forme de dispositifs mixtes, souples et perméables, fondés sur un projet

personnalisé maintenant le plus longtemps possible l'élève dans l'école ordinaire mais n'hésitant pas, si besoin est, à s'appuyer pour des durées modulables et révisables sur les établissements spécialisés.

Mais pour atteindre ces objectifs, il faut que certaines conditions soient réunies. Nous l'avons vu, la communication à concrétiser et à favoriser entre l'enseignement ordinaire et l'enseignement spécialisé dans le but de faciliter les logiques intégratives convoque la perspective de l'amélioration des pratiques pour tous. Cet enjeu renvoie en définitive aux nécessités de la réforme de l'école neuchâteloise considérée dans son ensemble, tant au niveau de ses structures pédagogiques que de son organisation administrative.

Saïd Khamlichi

Directeur de l'école spécialisée du Ceras
(Centre régional d'apprentissages
spécialisés, BEJUNE)

Le projet individuel d'intégration scolaire⁵

Le projet individuel d'intégration scolaire :

un outil au service de l'élève en difficultés d'apprentissage et d'autres apprentis... sages

La question de l'intégration des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers dans l'enseignement scolaire ordinaire se pose en Suisse depuis longtemps déjà, et plus intensément encore depuis la réforme de la péréquation financière et de la répartition des tâches entre la Confédération et les cantons est entrée en vigueur (RPT 2008). L'opportunité d'une telle démarche est d'ailleurs à certains niveaux reconnue, comme l'atteste l'adoption, par la CDIP, du concordat intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée (Concordat CDIP 2007)¹, aux termes duquel il reviendra moins aux structures spécialisées qu'à l'école ordinaire de scolariser les élèves différents.

Le concept-même d'intégration scolaire est protéiforme et le manque de nomenclature commune rend souvent l'appréhension globale de la thématique ardue. Ainsi, par exemple, la notion « d'intégration scolaire » est tantôt utilisée pour définir une conception générale d'ordre philosophique, tantôt pour décrire un modèle d'organisation pédagogique précis. Dans cette seconde

hypothèse, sous le même terme, on désigne alors aussi bien la situation d'élèves rassemblés dans une classe spéciale insérée dans une école régulière que celle d'élèves intégrés dans les classes ordinaires. La problématique de la pluralité des définitions ne concerne d'ailleurs pas uniquement le concept d'intégration scolaire. Ainsi, par exemple, la notion « d'élèves ayant des besoins éducatifs particulier » (BEP) fait l'objet de discussions en doctrine. Alors que pour les uns, les « élèves BEP » désignent les jeunes en situation de polyhandicap, les autres regroupent sous le même vocable les enfants et adolescents en situation de troubles du langage par exemple.

Ainsi, l'intégration scolaire peut paraître comme un concept unique et généralisable, comme un slogan qui devrait définitivement rallier ou séparer ses partisans et ses détracteurs. Cependant, la question qui est posée comme un défi à l'école attend des réponses nuancées qu'il appartient de concrétiser de cas en cas : A quels besoins éducatifs particuliers l'école est-elle en mesure de répondre actuellement et de quoi, de

qui, pourrait-elle se doter à l'avenir pour remplir le mandat qui est le sien ?

Dans ce contexte, il est à mon sens légitime de penser que la mise en œuvre d'une politique d'intégration, renvoyant « aux incertitudes relatives aux grandes lignes des démarches d'intégrations - à l'autonomie relative et au destins des classes, section et établissements chargés jusque là d'assurer la prise en charge des enfants handicapés ou malades - aux rivalités institutionnelles parfois importantes dans ce domaine, conduisant à disqualifier tel ou tel dispositif supposé nocif, concurrentiel ou inadapté »²,

Le concept-même d'intégration scolaire est protéiforme et le manque de nomenclature commune rend souvent l'appréhension globale de la thématique ardue. Ainsi, par exemple, la notion « d'intégration scolaire » est tantôt utilisée pour définir une conception générale d'ordre philosophique, tantôt pour décrire un modèle d'organisation pédagogique précis.

engendre des ambiguïtés et des clivages institutionnels. Dans ce contexte, les textes légaux³ ainsi qu'un engagement clair, cohérent et continu des décideurs en faveur de l'intégration scolaire sont des préalables indispensables pour initier et maintenir quelque démarche intégrative.

Des angles d'approches concrets se dessinent dans ma pratique d'enseignant spécialisé au sein d'une classe d'intégration (CLIN) présente depuis plus de 6 ans dans une école secondaire du littoral neuchâtelois, Cescole⁴. Cette classe, rattachée au centre pédagogique de la Fondation les Perce-Neige est insérée physiquement au collège. Ses élèves sont âgés de 12 à 16 ans comme les autres élèves de l'école. Pour la plupart, ils sont issus du cursus spécialisé primaire ou secondaire de classes dites de développement, spéciales ou terminales. Ainsi, ces adolescents sont reconnus comme élèves ayant des besoins éducatifs particuliers (BEP) par le récent Office neuchâtelois de l'enseignement spécialisé (OES). Ironie du sort, cette classe — au prix toutefois d'une stigmatisation qu'il s'agit de supporter — permet à ces élèves de trouver ou de retrouver une place dans un système à filières qui les a, par définition, mis en marge.

Fonctionnant comme une structure ouverte sur le collège - et non comme une filière d'étude - cette classe à effectif réduit (6 - 8 élèves) permet d'envisager des projets intégratifs en adéquation avec les besoins éducatifs particuliers des élèves d'une part, et les limites de l'école d'autre part. J'ai ainsi pu développer, un outil pédagogique que je tiens pour performant et cohérent :

le projet individuel d'intégration scolaire (ci-contre)⁵. Comme un canevas, ce derniers réuni en 4 pages les aspects organisationnels relevant de l'accueil dans une classe du collège ; la description et la mise en évidence des besoins éducatifs particulier ; les stratégies envisagées à partir des objectifs référés aux besoins ; la projection dans le temps de la démarche et des supports à utiliser, avec estimation de la durée ; l'estimation et l'élaboration des modalités d'évaluations.

Si le projet individuel d'intégration scolaire n'a pas pour vocation de se substituer au

projet pédagogique individuel, qui décrit en détails les objectifs spécifiques visés et les moyens à mettre en œuvre, il n'en constitue pas moins, à mon sens, un complément indispensable. Par sa lisibilité, il permet d'une part de faciliter les relations et les échanges entre les enseignants et l'enseignant spécialisé et d'autre part, de mettre en évidence les facilitateurs (soutiens, appuis, adaptations) visant à augmenter la participation sociale des élèves (adaptation des moyens didactiques utilisés par le reste de la classe, aménagement de l'espace de travail, mise en place de repère spatio-temporel, soutien ponctuel...). Ce second point, compte tenu de son importance à l'échelle sociétale, constitue à mon sens la clé de voûte de la réussite du système intégratif. En effet, comme le rappellent Wolfensberger et Thomas⁶ : « La valorisation des rôles sociaux est l'utilisation de moyens culturellement valorisés pour permettre aux personnes (socialement dévalorisées) d'obtenir et de conserver des rôles socialement valorisés. »

Ainsi, en collaboration avec les enseignants du collège, des facilitateurs si possibles « socialement valorisés » (non ou peu connotés) seront investis : les feutre surligneurs, les petites feuilles de papier autoadhésives, un trombone, une note collée à un sous-main, les fonctions d'un téléphone portable (appareil photo, synthèse vocale...). Ces suggestions non-exhaustives constituent autant de soutiens aux apprentissages lorsqu'ils peuvent être repris, si besoin, avec l'enseignant spécialisé.

Dans cette perspective, le projet individuel d'intégration scolaire doit permettre d'ac-

quérir le statut d'élève à ses bénéficiaires et, de fait, ne doit ni être un outil stigmatisant leurs besoins éducatifs particuliers, ni constituer un moyen de les éluder.

Pratiquement, la mise en place d'un projet individuel d'intégration n'est pas anodine et s'inscrit dans un processus de rapprochement lent et fluctuant tant ses conséquences sont significatives sur le plan organisationnel. Une telle approche modifie au surplus notablement le regard porté sur l'élève en situation de handicap : on ne se concentre plus exclusivement sur ses déficits mais on prend en compte également et surtout les obstacles liés à l'environnement scolaire. Ce changement de paradigme a été concrétisé par les travaux de Fougeryrolas⁷ qui ont débouché sur la Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé, adoptée par l'OMS en 2001. (CIF 2001)⁸. Cette dernière constitue la base théorique sur laquelle reposera la procédure d'évaluation standardisée découlant du Concordat CDIP 2007. La situation de handicap, et a fortiori le statut d'élève ayant des besoins éducatifs particuliers y est défini comme le résultat des interactions entre les caractéristiques physiques, mentales et fonctionnelles propres à la personne ET les caractéristiques de l'environnement dans lequel elle vit.

A terme, nous pouvons envisager qu'en se dotant d'une paire de lunettes complémentaire, l'école sera mieux à même de percevoir le handicap comme un phénomène social, qui concerne tous les individus à un moment ou à un autre de leur vie, et que de nombreuses mesures d'adaptation initialement mise en place à l'attention de certains élèves seront profitables à tous !

Morgan Paratte
Enseignant spécialisé

¹ Qui entrera en vigueur dès que 10 cantons y auront adhéré, mais au plus tôt le 1^{er} janvier 2011. Consultable en date du 8 avril 2008 sur le site de la CDIP : <http://www.edk.ch>

² Lesein-Delabarre J.-M., Adaptation et intégration scolaire, Paris, 2000, p. 53.

³ La Convention internationale du 20 novembre 1989 relative aux droits de l'enfant (entrée en vigueur pour la Suisse le 26 mars 1997 ; la Déclaration de Salamanque de l'UNESCO de 1994 ; la Constitution fédérale et notamment son art. 8, qui interdit toute forme de discrimination envers un handicap physique, mental ou psychique et la Loi fédérale sur l'égalité pour les handicapés (LHand) (art. 20 en particulier).

⁴ Centre scolaire de Colombier et environs : www.cescole.ch

⁵ Modèle téléchargeable sur le site de CESCOLE : www.cescole.ch/pageClasseIntegration.php

⁶ Wolfensberger W et Thomas S., La valorisation des rôles sociaux - Introduction à un concept de références pour l'organisation des services, Genève 1991.

⁷ Fougeryrolas P., L'évolution conceptuelle internationale dans le champ du handicap : Enjeux socio-politiques et contributions québécoises, in : PISTES, Vol. 4, No. 2, novembre 2002.

⁸ Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé (2001), OMS, consultable à l'adresse : <http://www.who.int/classifications/icfbrowser/>

Centre scolaire du Bas-Lac de Marin¹

Intégration des élèves en difficultés scolaires



Contexte du projet

- Dans l'ensemble du canton de Neuchâtel, les classes de développement de l'école primaire ont tendance à être fermées par les autorités; elles sont remplacées par des classes d'intégration partielle. Les élèves des anciennes classes de développement font partie d'une classe « normale » et suivent un appui en français et (ou) en mathématiques avec un enseignant spécialisé. Une telle situation existe à Marin depuis

cinq ans; la classe de développement de Saint-Blaise a été fermée en 2004.

- En Suisse² comme en Europe un mouvement de renoncement au redoublement est amorcé³. Ainsi, de moins en moins d'élèves proviennent de l'école primaire avec un retard de deux ans. Cette tendance touche aussi l'École secondaire où redoubler l'année d'orientation devient exceptionnel (cette année est en effet trop difficile pour les élèves faibles, ceux-ci pourraient tout aussi bien échouer la seconde fois que la première!).
- Depuis de nombreuses années, notre école essaie de réintégrer partiellement ou complètement des élèves de classes terminales en section préprofessionnelle⁴. Dans ces réintégrations, on se heurte dans bien des cas au problème de l'apprentissage de l'allemand: les élèves ayant arrêté cet enseignement durant quelques années ne parviennent plus à combler leur retard.
- Il est toujours plus difficile de trouver des débouchés professionnels pour les élèves sortant de la classe terminale.

Après une réflexion à l'intérieur du Centre du Bas-Lac et l'appui du responsable de l'enseignement spécialisé du canton de Neuchâtel, un projet s'est dessiné.

Émergence du projet

Comme c'est de plus en plus souvent le cas dans le canton, nous cherchions, comme nous l'avons dit plus haut, à réintégrer partiellement ou complètement les élèves des classes terminales en section préprofessionnelle. Ce passage n'était pas toujours couronné de succès et le retour en classe terminale était ressenti par les élèves comme un échec. L'idée de créer une structure souple qui soit mieux ressentie par les élèves est donc née. Cette structure doit permettre un passage temporaire (et pas forcément dans toutes les branches) dans une classe d'Accompagnement (classe A).

Un des buts recherchés est aussi de mettre davantage en commun les compétences des maîtres de la section préprofessionnelle et celles de l'enseignant spécialisé.

Cette structure répond également à un autre besoin: celui des élèves provenant de la classe de transition⁵ qui ne sont pas toujours à niveau pour suivre et réussir en 7^e préprofessionnelle. Le but est alors ici de venir en aide temporairement aux

élèves qui en ont besoin ou qui le souhaitent pour assurer ce passage.

Enfin, de l'analyse des élèves ayant fréquenté la classe terminale, il ressortait que bien souvent ces derniers avaient des aptitudes cognitives méconnues et que pour différentes raisons, ils se trouvaient malgré tout en difficulté scolaire; le projet prévoit donc le suivi d'une psychologue⁶. Ce suivi paraît être un atout important pour mieux comprendre ces élèves et leur venir en aide.

De plus, depuis de nombreuses années, la psychologue de l'école, le maître d'enseignement spécialisé⁷ et certains maîtres de la section préprofessionnelle travaillaient ensemble. Dès lors, tous les « ingrédients » étaient réunis pour proposer un projet pédagogique au Comité de direction, au comité scolaire de l'ESRN et enfin au Service de l'enseignement obligatoire.

Évaluation des maîtres concernés par l'expérience

Les maîtres de branches d'éveil (activités manuelles, activités artistiques, éducation physique), déjà habitués à l'intégration de ces élèves, n'ont eu aucune difficulté à entrer dans l'expérience. Les maîtres les plus réticents avant l'expérience étaient les maîtres de la section préprofessionnelle, ces derniers trouvant que la composition de leur classe était déjà suffisamment difficile à gérer. Nous les avons consultés à trois reprises durant le premier semestre. Les élèves issus de la classe terminale ne leur ont posé aucun problème (c'était d'ailleurs souvent les élèves les plus motivés de la classe!). Au contraire, les maîtres avaient l'impression que la décision d'orienter ces élèves vers la classe terminale n'était pas forcément justifiée car il se trouvait dans leur classe des élèves plus faibles qui auraient pu bénéficier de la classe A. En effet, certains élèves peuvent être parfois « aiguillés » temporairement dans cette classe pour d'autres raisons: difficulté de langue, problèmes familiaux...

Qu'en pensent les parents ?

Les parents que nous avons rencontrés pour faire le bilan ont tous été très positifs, regrettant pour certains que cette expérience n'ait pas commencé plus tôt. Parfois, ont-ils dit, les enfants ont retrouvé le goût de venir à l'école et même de faire des devoirs à la maison. Cette année, deux parents ont demandé que leur enfant puisse bénéficier de cette structure d'aide.

Évaluation par la direction

Si le « lancement » d'une expérience demande un investissement supplémentaire important, la satisfaction est énorme quand on écoute les réactions des élèves et des parents.

Toute expérience, même bien pensée, a besoin d'un suivi et d'une réflexion continue pour

apporter quelques « correctifs », d'où la nécessité de réunir régulièrement le groupe de pilotage (psychologue, maître d'enseignement spécialisé et direction).

Cette structure doit pouvoir s'ouvrir à des élèves sans retard scolaire afin d'éviter des redoublements.

L'établissement du carnet scolaire et le problème de l'évaluation en général nous a passablement occupés; il semble que les solutions trouvées satisfassent tous les acteurs y compris le Service de l'enseignement obligatoire et les écoles subséquentes; le carnet mentionne le terme « enseignement spécialisé » et les acquis détaillés des objectifs de français et (ou) de mathématiques.

Les échos de l'École primaire sont également très intéressants; il semble que cette expérience permette un meilleur suivi du travail fait dans ce secteur d'enseignement.

Une commission formée de représentants du Comité scolaire de l'ESRN, de la HEP BEJUNE, de l'enseignement spécialisé, de maîtres de la section préprofessionnelle, d'une psychologue et du secteur professionnel était animée par un représentant du Service de l'enseignement secondaire. Le résultat de ses travaux ainsi que les rapports concernant cette expérience sont disponibles sur le site www.baslac.ch (le rapport final figurera sur le site dès son acceptation par le Département).

En principe, cette expérience devrait se généraliser dans un premier temps dans les Centres de l'ESRN durant l'année 2009-2010 et dans le reste du canton dès 2011.

Jean-Michel Erard
Directeur
Centre scolaire du Bas-Lac

¹ École secondaire régionale de Neuchâtel, Centre du Bas-Lac, Saint-Blaise, Marin.

² Le canton de Vaud, qui compte actuellement 3,1 % d'élèves en institutions spécialisées, va chercher à réduire l'écart qui le sépare de la moyenne nationale (2 %) dans les dix années à venir (voir article de Vincent Maendly publié dans le journal « 24 heures » du 9 avril 2009). Le canton de Lucerne a décidé (en date du 28 août 2008) de « supprimer les classes spéciales » au plus tard en 2011.

³ Voir travaux du Professeur Gérard Bless, institut de pédagogie curative et spécialisée de l'Université de Fribourg, (gerard.bless@unifr.ch), 14 déc. 2004.

⁴ Section à exigences moins élevées dans le canton de Neuchâtel

⁵ Classe réunissant les élèves en difficulté scolaire et qui rencontreraient trop de difficultés en année d'orientation.

⁶ Voir article de Mme Corinne Gerber-Paichot, psychologue et conseillère en orientation scolaire et professionnelle dans ce numéro d'ENJEUX PÉDAGOGIQUES.

⁷ Voir article de M. Michel Muster, maître d'enseignement spécialisé au Centre du Bas Lac dans ce numéro d'ENJEUX PÉDAGOGIQUES.



Expérience en soutien psychopédagogique

Un certain nombre d'élèves vont se faire remarquer pendant leur scolarité par leurs difficultés d'apprentissage et les attitudes qui en découlent. Celles-ci peuvent se traduire par exemple par une apathie scolaire ou des troubles du comportement. Tous ces élèves expriment ainsi leur blessure dans leur estime d'eux-mêmes et leur souffrance de ne pouvoir parvenir à vivre plus sereinement leurs années d'école obligatoire.

Si l'on se réfère à S. Boimare (1999), les élèves en grandes difficultés scolaires se heurtent souvent à plusieurs types de défaillance :

- Une limite de l'outil intellectuel, un déficit des repères identitaires, une pauvreté des stratégies cognitives, marquée par un souci de mettre hors circuit la réflexion et la recherche.
- Le comportement face à l'apprentissage : un seuil de tolérance à la frustration insuffisant pour supporter la remise en cause

de l'apprentissage. Le désir de savoir n'est pas mobilisé ou récupéré parce que souvent il ne décolle pas des préoccupations personnelles.

La première étape consiste à effectuer un bilan psychologique de ces élèves. À partir de celui-ci, il s'agit de définir les forces et les déficits pour chacun d'entre eux et de mettre en place des stratégies cognitives dans la perspective de réamorcer le désir d'apprendre. Il est également nécessaire de s'appuyer sur ce bilan pour tenir compte de la marge de progression individuelle de chaque élève et pour le situer dans les diverses étapes de son développement cognitif.

Une fois le bilan psychologique terminé et expliqué aux parents comme à leur enfant, le travail psychopédagogique peut être mis en place. Avec l'accord des parents, les élèves sont reçus une fois par semaine

pendant la durée d'une période scolaire. L'objectif global de ces consultations est d'abord de cerner les processus inhibiteurs d'apprentissages. Ceux-ci peuvent toucher les sphères cognitive, instrumentale, relationnelle, sociale et émotionnelle. Une fois ces processus identifiés, il s'agit – grâce au lien créé à bonne distance émotionnelle avec l'élève – de l'accompagner pour qu'il puisse explorer avec un maximum de confiance et de sécurité de nouvelles stratégies ; ces stratégies l'aideront à se réapproprier son rôle d'élève en réussite scolaire, situation rêvée par tous ces jeunes gens et ces jeunes filles sans exception. De façon un peu plus détaillée, ces séances visent les objectifs suivants :

- apprendre à s'observer, à percevoir et à comprendre les mécanismes inhibiteurs d'apprentissages
- chercher et créer de nouvelles stratégies pour se réapproprier des capacités d'apprentissage
- partager ses préoccupations affectives ou relationnelles
- recréer des données spatio-temporelles plus exactes
- apprendre à respecter ses points faibles, à ne plus les intégrer négativement dans son image de soi
- développer une vision et une estime de soi plus positives, mais basées toutefois sur des capacités réalistes de réussite
- retrouver le goût de l'effort intellectuel tout en supportant la frustration inhérente à certaines tentatives d'apprentissage.

Cette liste n'est naturellement pas exhaustive, car elle se nourrit des situations uniques de chaque élève. Elle présuppose par ailleurs la collaboration inévitable et indispensable entre tous les partenaires côtoyant un élève (enseignant spécialisé, instituteurs, direction d'école, éventuellement médecin psychiatre, orthophoniste), afin de définir un projet pédagogique cohérent pour chacun. Cette vision interdisciplinaire s'inscrit dans un processus et engendre un travail en amont qu'il ne faut pas sous-estimer en termes de temps.

Nous avons eu l'opportunité de présenter cette expérience à des enseignants d'un canton voisin. Les élèves suivis en soutien psychopédagogique ont été invités à témoigner de ce qu'ils ont retiré de la classe A, mais en particulier de ce type de soutien. Il ressort que, pour l'un d'entre eux, le plus important a été de réapprendre à s'exprimer, donc à parler.

C. Gerber
Psychologue

Bibliographie

Serge Boimare, *L'enfant et la peur d'apprendre*, Dunod 1999.

Regard de l'enseignant spécialisé

après s'être réjoui, il doute pour finalement se faire une autre image de son métier

Adhésion au projet

Plus le temps passait, plus je me disais que l'enseignement spécialisé n'avait pas d'avenir dans la structure des classes Terminales, telles que le canton de Neuchâtel les connaît. Par un heureux concours de circonstances, cette préoccupation était partagée par le directeur de l'établissement. Tout naturellement nous nous sommes mis ensemble à la tâche pour élaborer un autre concept de prise en charge des élèves en difficultés scolaires.

Je ne pensais pas cependant que mon métier allait changer de façon aussi importante. Après l'engouement des débuts, j'ai passé par une phase de deuil puis de doute et ce n'est que très récemment que j'ai finalement pu prendre le recul nécessaire pour constater combien le changement apporté était valable.

Les réjouissances du début

Le travail d'équipe devient une nécessité ! Les élèves en difficulté bénéficient dès lors de regards multiples et, de ce fait, existent autrement au sein de l'établissement. On se préoccupe d'eux, dans leur différence, dans leurs difficultés, mais aussi par rapport à leurs progrès et réussites. Ils ne sont plus parqués dans une structure où ils terminent leur scolarité faute de pouvoir la poursuivre.

Qui dit travail d'équipe dit obligatoirement séances, colloques, réunions, ce qui demande certes beaucoup de disponibilité, non seulement de l'enseignant spécialisé, mais aussi des maîtres des classes régulières que fréquentent les élèves en difficulté. Ce sont des moments privilégiés, de partage, où nos regards de professionnels se croisent, s'entrechoquent, se complètent, donnant une plus grande objectivité aux observations. Pour moi, c'est une découverte alors que j'étais seul à décider de tout, isolé, à la tête de la classe Terminale d'alors. J'ai le sentiment d'appartenir à une équipe ; une équipe efficace et constructive.

Les deuils

Oui, le maître spécialisé qui conduit la classe A ne pratique plus du tout le même métier que le maître spécialisé qui con-

duit une classe Terminale. Déjà, il n'enseigne plus que principalement le français et les mathématiques, il n'est guère possible pour lui d'organiser une sortie pédagogique, sportive ou culturelle selon le gré de la vie de la classe. Il est soumis à un horaire strict, et ne dispose pas de moments propices pour « sortir avec les élèves ». De plus, il n'est plus le maître titulaire de la classe et ne mène plus « sa » classe en course d'école, il n'organise plus de repas au mois de décembre, n'a plus à battre la semelle sur les marchés pour financer le camp de fin d'année scolaire. C'est justement à cette dimension-là – que j'appréciais tout particulièrement quand j'enseignais en classe Terminale – que j'ai dû renoncer ; j'ai dû en faire mon deuil. Les élèves « appartiennent » dorénavant à une autre classe avec laquelle ils vivent. Ils ne fréquentent la structure spécialisée que pour y recevoir un enseignement spécifique en français et/ou en mathématiques.

Les doutes

Non, je ne veux pas devenir qu'un simple maître de soutien. Travailler avec les élèves en difficulté, ce n'est pas seulement les appuyer dans les branches où ils ont de la peine. Pour moi, travailler avec des élèves en difficulté, c'est aussi leur offrir autre chose, comme une écoute, des conseils, c'est également travailler avec eux la confiance qu'ils ont en eux-mêmes, c'est avant tout les accompagner un peu plus loin sur le chemin de leur réussite. Comment allier tout ça ? Ce ne sont plus « mes élèves », mais les élèves de mes collègues. J'ai eu l'impression très forte de ne plus servir à grand-chose je l'avoue, j'ai même regretté à un moment donné de ne plus être « prof de Terminale ».

Une nouvelle image

J'ai finalement compris quelle place je devais occuper et quelle attitude je devais adopter au sein des différentes équipes pédagogiques. L'élève en difficulté scolaire mérite d'être considéré comme tous les autres élèves de l'école, c'est ce que lui offre l'intégration en classe régulière, mais il mérite aussi d'être accompagné, ne pouvant s'inscrire naturellement dans les processus d'apprentissage standards définis par les programmes. C'est justement cet

accompagnement-là qui est l'essence de ma tâche. Par les leçons de français et/ou de mathématiques, je peux tout à fait rencontrer les élèves sur un autre plan que le plan cognitif pur. Le but n'est pas d'atteindre les objectifs de l'année définis par un programme pour chaque élève, mais la perspective de l'enseignement spécialisé, tel que je le conçois, consiste à viser ces objectifs en fonction des connaissances et compétences acquises par chacun des élèves, en rapport à leur potentiel et à leur aptitude à apprendre.

Le français et les mathématiques sont les branches principales, les branches de bases, celles qui sont évaluées et demandées dans la plupart des formations professionnelles. Il est juste et nécessaire de les travailler de façon individuelle, il est également nécessaire de pouvoir certifier les acquisitions faites par ces élèves dans ces domaines à l'issue de la scolarité obligatoire. Cette nécessité oblige à avoir un contact privilégié avec chacun d'eux afin de les accompagner du mieux possible dans leurs apprentissages et pouvoir attester des acquisitions faites. Il s'agit alors, pour que les progrès puissent se faire, d'approcher ces élèves dans leur globalité, de travailler avec eux des stratégies d'apprentissage spécifiques, de les encourager à oser, de leur permettre de faire, de les comprendre, de leur donner les retours nécessaires au développement de leur confiance en soi ; tant d'actes pédagogiques faisant l'essence même des tâches d'un enseignant spécialisé et que je croyais avoir perdues.

Comprendre autrement

Aujourd'hui, après trois ans de mise en pratique du nouveau concept, je suis convaincu que l'enseignement spécialisé doit s'inscrire dans les structures régulières ouvertes et non s'organiser dans une structure parallèle fermée. L'élève en difficulté est un élève à part entière, il mérite de suivre une école comme tout un chacun. Avec le recul, je m'aperçois que s'il y avait un frein à cette évolution de l'enseignement spécialisé, ce n'était pas la structure, mais bien la manière dont je m'inscrivais dans cette structure. J'ai dû par la force des choses reconstruire mon image de l'enseignant spécialisé ; je redécouvre aujourd'hui mon métier. Il aura fallu passer par ce processus : d'abord de l'engouement, puis le deuil et le doute pour enfin comprendre autrement.

Michel Muster

Maître d'enseignement spécialisé

L'intégration de tous les élèves *entre législation et réalité*

.....

De nombreuses recherches ont régulièrement montré que ce sont les garçons, les enfants des familles immigrées et ceux des familles à faible revenu qui sont les plus susceptibles d'être orientés vers des filières à niveau d'exigence élémentaire, les classes spéciales, voire les institutions spécialisées.

.....

La Déclaration des Droits de l'Homme de 1948 stipule que toute personne a droit à l'éducation. Au cours de ces 20 dernières années plusieurs déclarations internationales ont tour à tour confirmé ce droit. Elles ont rappelé et renforcé explicitement l'idée que le droit à l'éducation pour tous inclut les personnes en situation de handicap. Ainsi, lors de la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous qui s'est tenue en 1990 à Jomtien, en Thaïlande, la communauté internationale a confirmé son engagement à répondre aux besoins éducatifs fondamentaux des enfants, des jeunes et des adultes, dans tous les pays, en signant la Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous. Selon ce texte, tous les enfants, tous les adolescents et tous les adultes devraient avoir accès à l'éducation fondamentale. L'égalité d'accès à l'éducation de toutes les catégories de personnes en situation de handicap devrait également être assurée. Le texte allant le plus loin en ce sens est la Déclaration de Salamanque (Espagne) signée en juin 1994 par 300 représentants de 92 gouvernements. Ce texte, tout en réaffirmant que l'éducation est un droit fondamental de chaque enfant qui doit avoir la possibilité d'acquérir et de conserver un niveau de connaissance acceptable, souligne que les personnes ayant des besoins éducatifs spéciaux doivent pouvoir accéder aux écoles ordinaires, qui doivent les intégrer dans un système pédagogique centré sur l'enfant, capable de répondre à ses besoins. Cette position des États membres a été réaffirmée en 1996, dans un texte adopté sous le titre de Réaffirmation de la réunion d'Amman. En confirmant l'engagement de la communauté internationale pour l'éducation pour tous, il plaide pour une égale accessibilité de tous les enfants à l'éducation indépendamment de leurs différences ou difficultés. Pour terminer disons que l'Assemblée générale des Nations Unies a signé en 1997 la Résolution des Nations Unies pour l'éducation pour tous et que la Déclaration universelle de l'UNESCO sur la diversité culturelle, a été signée à Paris en 2001.

En Suisse, entre 1990-1995, l'égalité des droits des personnes handicapées fait l'objet d'intenses débats et aboutit à la modification de la Constitution qui stipule que: «Nul ne doit subir de discrimination du fait notamment de son origine, de sa race, de son sexe, de son âge, de sa langue, de sa situation sociale, de son mode de vie, de ses convictions religieuses, philosophiques ou politiques ni du fait d'une déficience corporelle, mentale ou psychique». (Art. 8, al. 2). Une Loi fédérale sur l'égalité pour les handicapés (LHand) suivra en 2004. Ainsi, il n'est guère étonnant que les législations scolaires cantonales se soient, elles aussi, modifiées pour prévoir, mais sans obligation, l'accès à l'école ordinaire pour tous les élèves. La votation sur la péréquation financière de 2004 (RPT) qui confie tous les enfants de 0 à 20 aux Départements de l'Instruction Publique s'inscrit dans la suite logique de cet élan général.

Or, il semble plutôt que les changements induits par la RPT viennent (ré) activer une question qui, somme toute, dans la pratique scolaire, n'a que peu évolué durant toutes ces années. L'analyse statistique de la population scolaire montre même depuis une trentaine d'années un mouvement inverse à l'intégration. En effet, si le nombre d'élèves scolarisés dans des écoles spécialisées est resté stable, le nombre d'élèves transférés des classes ordinaires vers les classes spéciales a constamment progressé passant de 4,3 % en 1980 à 6,2 % en 2006 (cf. tableau p. 31). Malgré un fléchissement de cette tendance ces dernières années, dans un pays qui compte environ 800'000 élèves, cette augmentation concerne près de 16'000 élèves et explique l'augmentation continue des classes spéciales dans nos écoles depuis 30 ans. Ces chiffres méritent que l'on s'y arrête pour se demander qui sont ces élèves que rien, au préalable, ne destinait à l'enseignement spécialisé mais qui s'y trouvent au final.

De nombreuses recherches ont régulièrement montré que ce sont les garçons, les enfants des familles immigrées et ceux des familles à faible revenu qui sont les plus susceptibles d'être orientés vers des filières à niveau d'exigence élémentaire, les classes spéciales, voire les institutions spécialisées. En Suisse, les recherches de Hutmacher (1987) montrent que les pratiques de relégation touchent prioritairement les enfants d'ouvriers. Celles de Doudin (1996, 1998) mettent en évidence la surreprésentation des élèves migrants dans les classes spéciales. D'autre part, les recherches sur les rapports famille/école¹ soulignent qu'à l'origine de l'échec scolaire, il y aurait un malentendu entre l'école, ses normes sociales, ses valeurs et les familles de milieux défavorisés ou culturellement éloignés.

Peut-on dire pour autant que l'école ne s'est pas préoccupée des plus faibles ou des plus fragiles de ses élèves? Certainement pas! Toutefois la mise en marge des élèves différents non seulement par leurs besoins physique ou mental, mais également par leur origine sociale et culturelle, voire par leur genre, permet de lire la réponse

apportée par l'école aux particularités et besoins des élèves. Préoccupée par les besoins des élèves migrants, l'école a créé des structures pour les accueillir. Elle a inventé, pour les élèves en difficulté, une pédagogie compensatoire et dispensé des heures de soutien et d'appui afin de les aider. De fait, elle a élaboré des dispositifs permettant une différenciation structurelle. La disqualification scolaire serait donc une conséquence malheureuse d'une idée généreuse voulant offrir à chacun un programme adapté. L'envers de cette médaille, c'est le mythe de la classe « homogène » que cette différenciation structurelle renforce. La mise à l'écart de toutes les différences diminue progressivement les compétences de l'école et des enseignants à la tolérance de la diversité.

On aura beau faire, on trouvera pourtant toujours des différences entre les élèves. Faudra-t-il donc prévoir régulièrement plus de structures séparées? L'actualité des questions liées à l'intégration de tous les élèves, nous encourage à changer de perspective, à opérer un renversement de la tendance. À force d'avoir voulu répondre aux difficultés diverses des élèves, peut-être a-t-on perdu de vue la normalité de la différence. De nombreux travaux montrent que les raisons invoquées pour orienter les élèves hors des classes ordinaires concernent rarement de réelles difficultés scolaires. Elles touchent plutôt aux questions du comportement ou de la langue et nous indiquent ainsi que les difficultés sont avant tout celles... des enseignants. À force d'avoir voulu voir les difficultés chez les élèves, peut-être a-t-on fini par ne voir que le doigt plutôt que la lune qu'il indique. Le mouvement de l'intégration nous invite à changer de posture pour l'envisager comme une occasion de reconnaître le travail d'intégration qui déjà se lit au quotidien dans les classes où des enseignants

et enseignantes accueillent naturellement les élèves dans leurs différences. Ce changement de regard sur les élèves « ordinaires » de nos classes est la condition fondamentale de l'ouverture de l'école à tous les élèves.

Lise Gremion

Responsable de projet :

MA enseignement spécialisé

Collaboratrice à la recherche

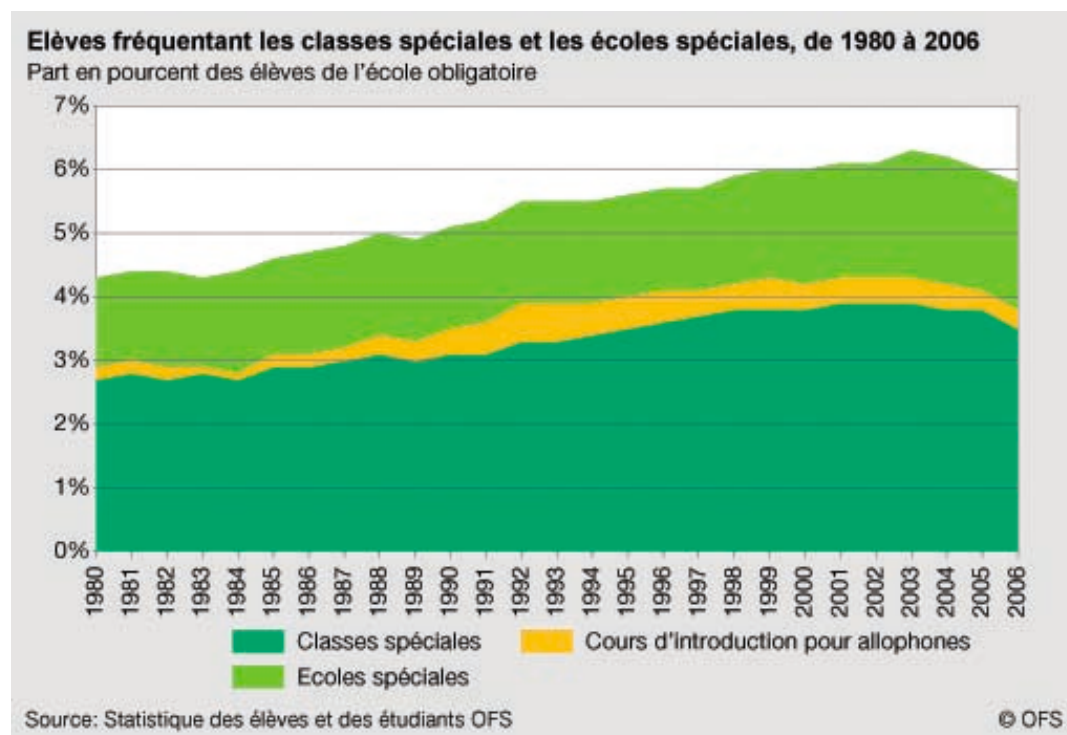
¹ Pour une synthèse de ces recherches, voir Gayet D. (1999). L'école contre les parents. INRP.

Bibliographie

Doudin, P.-A. (1996). L'école vaudoise face aux élèves étrangers. Lausanne : Centre vaudois de recherches pédagogiques.

Doudin, P.-A. (1998). Scolarisation des enfants portugais en Suisse. Rapport d'expert. Berne : Conférence des directeurs cantonaux de l'instruction publique.

Hutmacher, W. (1987). Le passeport ou la position sociale ? Quelques données sur la réussite et l'orientation scolaire d'enfants suisses et étrangers, compte tenu de la position sociale de leur famille. In CERI/OCDE (Ed.), Les enfants.





Un brin d'histoire

De 1963 à 1969, une dizaine de maîtres et maîtresses de classes spéciales des cantons de Berne (partie francophone) et de Neuchâtel suivent une formation complémentaire, en cours d'emploi, à l'Institut de pédagogie curative de l'Université de Fribourg.

En 1969, le Département de l'instruction publique du canton de Neuchâtel met sur pied un premier cours extraordinaire de formation complémentaire, en cours d'emploi, pour les maîtres et maîtresses travaillant dans les classes de l'enseignement spécialisé. M. R. Castella, alors inspecteur de l'enseignement spécialisé du canton de Neuchâtel, organise et anime cette formation, d'une durée de deux ans.

À la demande de la Direction de l'instruction publique de l'État de Berne, les maîtres et maîtresses des classes spéciales de la partie francophone de ce canton suivent cette formation. Ce premier cours rassemble 25 participants : 22 Neuchâtelois et 3 Bernois.

Une deuxième formation extraordinaire se déroule dans les mêmes conditions de 1971 à 1973, avec 22 participants : 13 Neuchâtelois et 9 Bernois.

En 1973, le canton de Neuchâtel n'organisant pas de nouvelle formation, la Direction de l'instruction publique du canton de Berne met sur pied un cours extraordinaire pour répondre aux besoins de formation de ses maîtres et maîtresses francophones travaillant dans les classes spéciales. M^{lle} M.-L. Staehlin est responsable de la conduite et de l'animation de cette formation. Le nombre de participants devait être d'une quinzaine.

En 1975 est créé le Cours de Formation pour les Enseignants Spécialisés (CFES) à l'École normale de Neuchâtel. Ce cours gardera un caractère expérimental jusqu'en 1985. Il s'agit d'une formation pédagogique complémentaire, en cours d'emploi, d'une durée de 1200 heures, réparties sur 4 semestres. Les études débouchent sur un brevet (un diplôme dès 1985) de maître ou maîtresse de l'enseignement spécialisé, délivré par le Conseil d'État neuchâtelois.

La même année, une convention est signée entre les autorités scolaires de Berne et de Neuchâtel concernant la formation des maîtres et maîtresses de classes spéciales de la partie francophone du canton de Berne.

En 1976, l'Office fédéral des assurances sociales (OFAS) reconnaît l'École normale de Neuchâtel comme « Institut de formation pour spécialistes de la réadaptation des invalides » au sens de la loi fédérale sur l'assurance-invalidité. Dès lors, l'École normale bénéficie des subventions fédérales pour la formation des enseignants spécialisés.

En 1978, la convention de formation des maîtres et maîtresses de classes spéciales liant les cantons de Berne et de Neuchâtel est ratifiée par le nouveau canton du Jura.

En 1985, la nouvelle loi neuchâteloise sur la formation du personnel enseignant entre en vigueur. Elle institutionnalise la formation des maîtres et maîtresses de classes spéciales en créant une section « enseignement spécialisé » à l'École normale. Le CFES devient la FES (Formation à l'Enseignement Spécialisé).

En 1991, la section enseignement spécialisé organise, avec le soutien financier des CPCE¹ BEJUNE, un forum international sur le thème « Une nouvelle approche de l'apprentissage par les activités d'expression ludique et créative ».

En 1997 est signée une convention tripartite entre les cantons de Berne, du Jura et de Neuchâtel relative à la formation en cours d'emploi des maîtresses et maîtres de l'enseignement spécialisé. Cette convention institue un régime transitoire jusqu'à l'aboutissement des réflexions liées à la création de la HEP-BEJUNE.

De 1975 à 2007, le nombre de diplômés s'élève à 343, soit 208 Neuchâtelois, 78 Bernois, 44 Jurassiens, 12 Fribourgeois et 1 Portugaise.

La promotion actuelle 2007-2010 (la 17^e) est composée de 24 étudiantes et étudiants, soit, 6 Bernois, 10 Jurassiens et 8 Neuchâtelois. Leur diplôme leur sera délivré en juin 2010.

Les perspectives actuelles d'intégration et l'introduction de la RPT² obligent les services employeurs ainsi que les instituts de formation à repenser le rôle et la fonction des enseignants spécialisés.

Philippe Bauer

¹ Centre de perfectionnement du corps enseignant.

² Réforme de la péréquation financière et de la répartition des tâches entre la Confédération et les cantons.

Séquences de vie en classe d'accueil

à l'École primaire de La Chaux-de-Fonds

Mon téléphone sonne. Je regarde la provenance de l'appel. C'est le secrétariat de l'école. Je souris intérieurement. Une nouvelle aventure humaine se dessine. Effectivement, l'administrateur m'annonce l'arrivée d'une famille somalienne de trois enfants. Nous fixons une date de rencontre. Malgré la fréquence de telles situations, je ne peux empêcher mon esprit de s'enflammer. Je saute sur mon atlas pour trouver la capitale Mogadiscio, lieu de vie de la fille de 11 ans que je vais recevoir. Des images

géographiques, prendre le bateau, monter sur un camion, se cacher, traverser des contrées dangereuses. Chemin psychologique, quitter une grand-maman, pleurer ses proches, partir sans espoir de retour, gérer la peur, la faim et la soif, imaginer avec angoisse le nouveau pays... le nouveau maître.

Les quelques jours qui me séparent de la rencontre avec Madir* me permettent encore de trouver un traducteur. Au cours



de guerre, d'une ville surpeuplée et désolée me reviennent d'un journal télévisé. On y parle le somali, c'est l'alphabet latin, ce sera plus facile. Mais déjà je me souviens que la langue de l'écrit est parfois l'arabe. Ce n'est pas grave, j'ai trois élèves parlant cette langue, dont une déjà bien avancée qui pourra l'aider. Mon travail s'appuie sur l'interaction entre élèves. C'est efficace. Ils ont ainsi l'opportunité de confirmer leur savoir tout en se valorisant dans une relation d'aide.

Je vais préparer un matériel de base pour l'apprentissage du français. Parallèlement à ces conditions pratiques, je pense surtout au chemin parcouru par cette fille. Chemin

des années, s'est créé un réseau d'hommes et de femmes de provenances diverses prêts à rendre service. S'il est insuffisant, je fais appel à l'Office des étrangers du canton avec qui la collaboration est aisée et qui tient une liste de traducteurs et médiateurs culturels fort précieuse. J'ai également la chance d'appartenir au groupe « enfants immigrés » de La Chaux-de-Fonds. J'y rencontre les délégués des différentes communautés étrangères. À leur contact, j'apprends à connaître leur réalité. Des liens et de belles amitiés se créent. J'en tire de nombreux bénéfices dans mon travail quotidien et des aides efficaces si nécessaire.

Aujourd'hui, nous accueillons Madir. Je dis « nous » car j'ai transmis l'information aux enfants. Ils se réjouissent. Les derniers venus ont eux-mêmes préparé sa place. Un sous-main, des crayons, une trousse, une gomme, des cahiers. Chacun en a profité pour utiliser ces mots qu'ils sont si fiers d'exprimer maintenant avec aisance. Ils ont changé de statut et pourront à leur tour expliquer et montrer. Les questions ont fusé. Nous avons cherché la Somalie sur la carte et fait des liens avec d'autres enfants originaires de pays voisins. Mais nous n'en dirons pas trop pour laisser Madir nous faire découvrir son pays au gré de ses envies et de ce qui lui est possible émotionnellement d'exprimer. Bref, nous sommes tous impatients.

À l'heure dite, arrive une dame drapée dans un tissu de couleurs chaudes. Elle est accompagnée d'une jeune adolescente au regard timide. J'apprendrai plus tard que le papa est décédé. Je les fais entrer dans une petite salle où nous rejoignons le traducteur installé à la grande table. Les présentations faites, commence ce que j'aime par-dessus tout : apprivoiser. Tout d'abord, j'écoute ce qu'elles désirent me raconter de leurs vécus, de leurs histoires de vie sans les forcer en rien. Je m'intéresse avec empathie et ainsi, leur offre une petite place dans ce nouveau monde. Quinze minutes auront suffi à instaurer un début de confiance entre elles et moi. Cette entame bienveillante est la clé nécessaire à notre collaboration. J'éprouve le besoin que cette maman perçoive le respect que j'ai pour elle, sa fille et sa culture. C'est dans ce climat de reconnaissance mutuelle que je pourrai à mon tour leur présenter les valeurs que l'école suisse soutient et ce qu'elle attend des parents. Je défendrai cela posément mais avec conviction tout au long de l'année. Les rencontres à l'école et à la maison me permettront de garder un lien fort avec cette maman. Je tiens à lui montrer qu'elle est importante même si elle ne parle pas encore notre langue. Elle est la maman et représente l'autorité parentale.

Dans les semaines à venir, je lui demanderai de suivre au mieux le travail de sa fille, de signer le carnet régulièrement, de trouver un espace calme pour la réalisation des devoirs, de respecter les horaires et la régularité de la présence de Madir en classe, de veiller à une bonne hygiène de vie (sommeil, nourriture, etc.). Je passerai au besoin chez elle pour l'appuyer. Je l'inciterai également à prendre des cours de français en lui donnant des adresses utiles. Si souhaité, le traducteur présentera cette famille à des compatriotes parlant bien notre langue. Plusieurs semaines seront indispensables pour initier ces changements qui se révéleront importants pour

eux, pour l'école et même, plus largement, pour notre société.

Après deux mois d'encouragement, la maman a trouvé les ressources pour démarrer un apprentissage du français. C'est un triple cadeau : pour elle, car elle deviendra autonome dans son quotidien, pour sa fille, qui ne sera pas investie d'une fonction d'adulte responsable de sa mère, et pour l'école, qui aura une véritable interlocutrice en face d'elle.

L'entretien initial aura duré cette fois une petite heure. La maman avait tant de choses à déposer. Je prends congé des grandes personnes et conduis Madir dans la classe. Je la sens inquiète. Mais très vite les sourires et la tranquillité du lieu semblent la rassurer. Les élèves qui se sont proposés pour l'accompagner lors des premières semaines s'approchent d'elle et se présentent. Un petit mot en arabe déclenche un soupir de bien-être. Elle s'assied à sa place et découvre peu à peu son nouvel environnement. Guidée par ses mentors, elle exécute le jour même de son arrivée déjà toute une série d'activités.

J'utiliserai ces premières semaines pour évaluer ses compétences scolaires. À 11 ans, Madir lit et parle approximativement l'arabe, langue qu'elle a apprise à l'école. Elle n'a quasiment pas étudié les mathématiques. C'est le constat de départ. Grâce aux compétences de ma collègue engagée à mi-temps, nous construisons un programme initial adapté. J'observe assez rapidement l'attitude ouverte et intéressée de l'enfant. Son regard curieux lorsqu'elle écoute mes nombreuses histoires narrées et son rire répondant à mes pantomimes comiques me rassurent. Malgré tout ce qu'elle a vécu, cette fille montre son envie de vivre ! Je sens que la collaboration sera agréable. Les mois suivants confirment cette impression. Après dix semaines, elle se fait comprendre pour l'essentiel. Après vingt semaines, elle lit des phrases simples dans une langue dont elle ne connaissait même pas l'alphabet. Après trente semaines, avec son charmant accent si particulier, elle raconte de petits contes dans une classe enfantine. En grammaire, elle reconnaît le verbe conjugué, le sujet et détermine le genre et le nombre d'un groupe nominal. En conjugaison, elle a mémorisé un fondamental d'une trentaine de verbes au présent, imparfait et futur. Madir est heureuse d'apprendre.

Pourtant, tout ne se passe pas toujours ainsi. La classe d'accueil est aussi le lieu où l'enfant exprime sa souffrance. Quitter, se séparer, dire adieu, ce n'est pas anodin. Face à cela, l'adulte utilise ses expériences pour faire face. L'enfant, lui, paraît bien démuni. Cette migration, plus encore que

ses parents, il la subit. Ce déracinement lui est imposé par des conditions économiques difficiles, la pauvreté ou pire encore, la guerre. Parfois, sa colère est si grande qu'il renonce à tout ce qui provient de ce nouveau pays « de malheurs » (citation d'un petit Moldave). À travers un comportement difficile et un refus d'apprendre, il va dire la douleur qui habite tout son corps. Je pense, parmi d'autres, à ce petit Joao* venu d'Amérique du Sud parce que son beau-père suisse est tombé amoureux de sa maman. Il ne voulait pas être ici. Les copains, le football, la douceur du climat étaient son environnement. À son arrivée, il a commis mille bêtises pour montrer son mal-être. Il a employé la violence envers ses camarades, il a volé et a utilisé sa langue pour nous arroser de jolis noms d'oiseaux. Il a fallu six mois pour qu'il s'apaise, six mois d'un travail de proximité avec la famille pour que l'enfant se sente mieux et puisse entreprendre le travail de séparation de son passé.

Ces situations relativement fréquentes m'ont convaincu que la classe d'accueil a vraiment sa place dans le cadre scolaire. Dans mes formations d'enseignant spécialisé et de « debriefer », je puise des outils pour recevoir et nourrir ces enfants sans me laisser envahir par la brutalité des situations. Je perçois la classe d'accueil comme une zone tampon dans laquelle l'enfant a l'opportunité de se rassurer, de travailler sa confiance en lui et en l'autre, de rassembler ses potentialités et de recharger les énergies positives qui lui seront nécessaires pour continuer son chemin. C'est ce à quoi je travaille modestement. L'enseignant des classes régulières a déjà tant à faire avec le programme et la gestion de classe devenue si complexe qu'il ne pourrait, en plus, faire ce travail de premier accueil sans nuire à l'ensemble des élèves et s'épuiser. La classe d'accueil représente un des chaînons importants de l'intégration. À travers une structure à la fois souple et rigoureuse, elle peut recevoir avec une certaine sérénité l'enfant migrant et lui offrir un lieu adapté à ses premiers besoins affectifs et scolaires.

Les dernières nouvelles de Joao sont satisfaisantes. Les difficultés scolaires restent considérables. Mais il a trouvé un certain équilibre social. Il joue au football dans un club de la ville, s'est reconstruit un réseau de copains et abordera l'année d'orientation en août avec un bagage raisonnable. Dans son nouveau collège, il n'a aucune réputation négative. Il a abandonné ses violences, conséquences de sa souffrance, dans un petit coin de la classe d'accueil.

Aujourd'hui, Madir est parmi nous depuis huit mois. Elle a pris une place importante dans le groupe. Son attitude posée

a souvent désamorcé des situations conflictuelles. Elle n'est pas la meilleure scolairement mais peu importe. Dans notre classe, la compétition ne se ressent que peu. Chacun a un parcours unique et des objectifs personnalisés en fonction de son âge, de ses connaissances, de son origine et du moment de son arrivée. Se comparer n'apporte pas de bénéfice. La classe d'accueil, avec toutes ses différences, connaît la solidarité. Quand un enfant traverse une crise de déracinement ou qu'il rencontre de grandes difficultés d'apprentissage, ses pairs l'acceptent certainement mieux que dans une autre classe car chacun connaît cette souffrance. De ce fait, ce lieu est certainement plus adapté et assure une meilleure protection.

Cette après-midi, je rencontre ma direction, qui prête une attention toute particulière à mes élèves. Nous réalisons régulièrement des bilans pour imaginer au mieux l'avenir de nos arrivants. Notre objectif consiste à entretenir une bonne dynamique dans l'évolution des enfants afin que la classe d'accueil soit un tremplin pour leurs développements. Les élèves d'origine latine passent évidemment moins de temps en classe d'accueil, soit entre huit et dix mois. La durée est plus longue quand l'enfant vient d'Asie, de Russie ou de certaines régions d'Afrique où l'alphabet est différent. La classe suivante, dite d'intégration, est soigneusement choisie pour assurer la progression de l'enfant. Il bénéficiera durant six mois encore d'un soutien langagier à raison d'une heure individuelle par semaine. Pour Madir, la question du changement de classe ne se pose pas encore. Il lui reste un bout de chemin à parcourir pour atteindre l'autonomie nécessaire. Cependant, j'évoque déjà sa problématique dans l'entretien de ce jour. Il s'agit d'anticiper son parcours et de l'y préparer.

J'ai choisi l'histoire de Madir, mais celle des autres enfants n'est pas moins digne d'intérêt. C'est la multiplicité des situations qui rend tout à la fois fatigante mais passionnante la gestion de cette classe. Je tiens à remercier ma collègue, avec laquelle il fait bon chercher des pistes pour ces enfants attachants. La séparation ne se fait pas sans émotion... et puis mon téléphone sonne. Je regarde la provenance de l'appel. C'est le secrétariat de l'école. Je souris intérieurement. Une nouvelle aventure humaine se dessine. L'administrateur m'annonce l'arrivée d'une famille espagnole...

Laurent Develey

Enseignant titulaire de la classe d'accueil de l'École primaire de La Chaux-de-Fonds

* prénoms fictifs.



Billet d'humeur

T'es normal, toi?

La mode et les prescriptions ministérielles invitent à l'intégration dans les classes régulières des enfants ayant un handicap mental ou connaissant un trouble envahissant du développement. L'anormalité entre à l'école !

De la normalité...

Glissons-nous discrètement dans une classe normale, tenue par un ou des enseignants normaux, en interaction avec des élèves normaux.

D'emblée, nous sourions d'aise en repérant des enfants épanouis, tranquilles, le regard tendu vers le tableau noir, passionnés par la matière étudiée, qui aiment leur prof, adorent les devoirs et se battent pour donner la bonne réponse...

Mais rapidement notre regard est distrait... Tiens ! Un élève qui est dans la lune, un autre qui se permet une insolence. J'en vois même

un qui a oublié ses cahiers et une autre qui ne comprend rien, deux autres qui rigolent... Et par là, ça bouge, est-ce un téléphone qu'on s'arrache à grands cris ? Le prof normal garde son calme normal mais son aura devient rouge...

Nous le découvrirons petit à petit, la faune des classes normales implique la cohabitation d'espèces très diverses.

Il y a les boucs émissaires, qu'on aimerait tellement secouer à défaut de pouvoir les aider ; il y a ceux qui chahutent et dont les pitreries enthousiasment le public ; et celles qui font la gym en pantalon pour cacher qu'elles sont anorexiques ; puis il y a les bavardes impénitentes (forcément des filles, les garçons meublent leur ennui en lançant des boulettes de papier, c'est bien connu) ainsi que les râleurs qui mettent les pieds contre les murs et leurs Converse sur la table...

On repère aussi celui qui ne peut pas rester assis deux minutes, celle qui a encore perdu ses lunettes, celui qui se donne de la peine et en a, celle qui – horreur ! - fait une crise d'asthme, sans oublier celui qui se fait racketter et celle qui rackette, celui qui veut se suicider (et qui essaie pendant la récréation), celle qui fait un blocage en maths et celui qui tripote les filles...

Et puis il y a les violents, qui n'hésitent pas à casser tout ce qui résiste, matériel ou petits camarades ;

ceux qui fument en cachette et arrivent le regard dilaté; ceux qui estiment que le karaté leur sera plus utile que l'orthographe dans la vie; ceux qui sont perdus sans leur maman; ceux qui récupèrent à l'école le sommeil perdu devant les écrans; ceux qui révisent leur vocabulaire allemand aux leçons de chimie (et réciproquement); ceux qui ont tout le temps mal au ventre; ceux qui ne maîtrisent pas les codes culturels et sont perdus; ceux qui pleurent parce qu'on se moque d'eux; puis il y a les mous, collants, peu autonomes, et ceux qui mentent, trichent, volent...

Et finalement, il y a celles et ceux qui vont mal parce que leurs parents divorcent, ou que leur beau-père les viole, ou que le chômage frappe leur famille, ou que leur petite sœur est en train de mourir, ou que leur papa est en prison, ou que leur famille est menacée de renvoi.

Les profs normaux des classes normales sont des artistes, de magistraux funambules capables d'orchestrer tous ces problèmes normaux sans trop de couacs... jusqu'au jour où ils craquent, tombent de leur corde – rêvent éventuellement de se la passer au cou -, passant ainsi la frontière

cupe bien davantage- l'étiquetage des élèves, qui sont valorisés (parfois), disqualifiés (souvent), marque la population à vie.

Et c'est précisément cette norme, dont la frontière incertaine est liée à la tolérance des individus, qui pousse certains élèves hors des murs: trop agité, pas assez rapide; ce ne sont plus des élèves, mais des «cas»: le petit on a tout essayé ou la jeune ce n'est pas de ma compétence bref, on les confie à d'autres.

Comme disait l'autre, ça passe ou ça casse. Et quand ça casse, tout le monde est en miettes! Profs épuisés, élèves durablement blessés. Et c'est bien de souffrance qu'il s'agit. Souffrance des profs qui non seulement n'en peuvent plus, mais se sentent incompetents sous le regard des collègues-qui-auraient-sûrement-fait-mieux, ou simplement coupables de n'avoir pas pu... Souffrance des «jetés» ou des «écartés», qui n'ont pas réussi malgré la volée de recommandations résonnant dès matines et l'hallali de reproches fouettant leurs efforts...

... et de l'a-norme

Les enfants hors norme ont-ils réellement leur place dans une institution normative telle que l'école publique d'aujourd'hui? Les enfants ayant un trouble envahissant du développement se sentiront-ils mieux par le simple fait de se confronter à la compassion de leurs petits camarades de classe?

Si la norme scolaire devient l'«a-normalité», c'est-à-dire la tolérance à la diversité dans son plus large spectre, l'intégration des handicapés de tous acabits a un bel avenir. Et tous les «normaux» en bénéficieront! Finis, les jugements à la truelle, disparues les courbes de Gauss et les évaluations au centième! La scolarité deviendra un jeu de piste individuel, porté par des moyens matériels et humains d'envergure. Pour étayer le tout, nous trouverons la tolérance, la recherche pédagogique, la coopération interdisciplinaire, la souplesse des structures et – surtout – la valorisation positive systématique de tous. Ces éléments, manipulés avec doigté par des dirigeants éclairés et sensibles, tisseront peu à peu les mailles d'un nouvel univers scolaire.

Et j'appelle de mes vœux une telle école, car je ne veux plus jamais entendre ce cri d'un enfant dysphasique, finalement diagnostiqué et inséré dans une structure adaptée: «Si on me force à revenir dans une classe normale, je m'enfuirai et je tuerai la maîtresse».

En guise de conclusion

Pour terminer, je soumettrai à votre sagacité un aphorisme de Cioran qui, je l'espère, vous permettra de dormir tranquille: On ne peut être normal et vivant à la fois...

Mona Ditisheim



de l'anormalité et débarquant du côté de ceux qui n'en peuvent plus...

De la norme...

La norme et le jugement sont les deux mamelles de l'institution scolaire. Règles et directives, standards de comportement et critères d'évaluation rythment la vie des profs et des élèves. Tout le monde juge tout le monde, avec des effets tenaces: la réputation d'un prof mal aimé entache toute sa carrière mais surtout – et cela me préoc-

Sophie Nydegger

Étudiante de la filière préscolaire primaire sur le site de La Chaux-de-Fonds (promotion 069)



- *Vous avez accepté de répondre à une interview concernant la politique d'intégration des enfants en difficulté d'apprentissage. Quel est votre intérêt particulier pour ce dossier ?*

Ce sujet m'intrigue et m'interroge fortement. J'ai eu l'occasion d'observer diverses situations d'intégration ou d'exclusion d'élèves en difficulté et dans les deux cas, j'ai trouvé la démarche positive et constructive ainsi qu'en contradiction avec certaines de mes valeurs. Je n'arrive donc pas à me positionner pour l'instant sur ces deux manières de procéder.

Actuellement, je suis en stage dans une classe de 6^e transition (ce type de classe est destiné à des élèves qui ont déjà rencontré des difficultés dans leur trajectoire scolaire) et dans une classe de terminale (élèves ayant déjà redoublé une année, ayant déjà passé par la classe de transition et n'ayant pas les capacités de rester dans le cursus ordinaire). Dans les deux classes l'effectif est réduit : neuf élèves environ, ce qui permet d'être plus présent dans les apprentissages de chaque jeune. Dans ce contexte, je suis donc en contact avec des enfants et adolescents qui sont, en quelque sorte, déjà dans un schéma où les moins bons élèves sont exclus du cursus ordinaire.

- *Estimez-vous que les conditions actuelles que vous rencontrez dans les classes favorisent l'intégration de tous les élèves ? Si non, que proposeriez-vous ?*

Il est très difficile de répondre à cette

question, dans la mesure où si l'on tente de remettre en question les différentes classes regroupant les élèves en difficulté, c'est toute la structure de la scolarité obligatoire qui doit être repensée et réadaptée. Si l'on prône l'intégration totale, alors on ne peut considérer les classes dites préprofessionnelles comme « intégrées », puisqu'elles ne suivent pas le même plan d'étude que les classes qui préparent au lycée. La deuxième partie de la question est trop vaste. Suivant les conditions générales présentes, l'intégration se fait plus ou moins bien. Les facteurs à prendre en considération sont très nombreux et chacun d'entre eux joue un rôle primordial dans la réussite d'une intégration. De mon point de vue, une intégration pour être pleinement réussie, doit être voulue d'abord par l'élève. Le désir de l'élève est essentiel. Ensuite, il s'agit de lui trouver un enseignant ouvert et motivé, prêt à le recevoir et à lui consacrer du temps et de l'attention. Au-delà de ces deux éléments, les caractéristiques de la classe : effectif, ambiance, niveau scolaire, ouverture d'esprit de l'enseignant, des élèves et de leurs parents, environnement scolaire, sont également à prendre en compte.

- *Dans quelles situations avez-vous été en contact avec ce type de difficulté ?*

Durant ce stage en particulier. J'ai également fait un stage en institution de quelques jours à Malvilliers dans le canton de Neuchâtel, ainsi qu'en ville de Neuchâtel en classe de développement. À la HEP, nous avons également bénéficié de l'intervention d'une Association de parents d'enfants souffrant d'un handicap qui revendiquaient avec beaucoup de conviction l'intégration totale de cette catégorie d'élèves.

- *Lorsque vous aurez terminé votre formation initiale, envisagez-vous de vous spécialiser dans un secteur d'enseignement ?*

Si j'en ai l'occasion, oui, avec plaisir et intérêt ! La formation à l'enseignement spécialisé par exemple. Le travail avec des élèves en difficulté me motive. Je trouve très riche la relation avec ce type d'élève. Ils nous obligent à nous remettre en question constamment. Davantage encore que les élèves « ordinaires ». L'effectif réduit des classes spécialisées permet aussi un enseignement et une relation plus personnalisés. La bonne relation d'une jeune personne en plein développement avec son enseignante peut être déterminante pour le bon déroulement de son cursus scolaire. Donc, il est essentiel idéalement de pouvoir consacrer le temps nécessaire à chaque élève.

- *Si vous aviez la possibilité d'influencer la politique éducative menée en Suisse, quelles seraient vos priorités ?*

Je ne sais pas. Je n'ai pas le recul suffisant et les données de référence pour prétendre répondre avec pertinence à cette question.

- *Autres considérations que vous souhaiteriez évoquer ?*

Une intégration réussie nécessite un grand investissement de temps et d'énergie de la part de tous les partenaires. La motivation et la conviction sont des valeurs indispensables pour pouvoir continuer et persévérer dans les moments difficiles. De mon point de vue, il est donc évident que le résultat ne sera pas aussi bénéfique à l'élève si l'intégration est imposée contre sa volonté ou celle de tout autre partenaire de cette démarche.

Cindy Fridez et Fany Staempfli



Étudiantes de la filière préscolaire primaire sur le site de Porrentruy, (promotion 069)

- *Vous avez accepté de répondre à une interview concernant la politique d'intégration des enfants en difficulté d'apprentissage. Quel est votre intérêt particulier pour ce dossier ?*

Nous avons réalisé notre mémoire professionnel ensemble, sur la thématique de l'intégration des enfants handicapés dans les classes ordinaires. Cela nous touche tout particulièrement, car nous y serons certainement confrontées dans notre carrière professionnelle. Nous voulions connaître l'avis de professionnels sur le sujet, leurs expériences, leurs souvenirs et leur organisation. Il nous importe de prendre connaissance des modes de fonctionnement favorisant l'intégration scolaire. De plus, nous avons eu l'occasion d'y être confrontées lors de stages de formation et même en situation familiale pour l'une d'entre nous. Nous nous soucions également des questions éthiques que l'intégration soulève : donner sa chance à chacun, valoriser les particularités de tous, découvrir comment gérer ces intégrations en vue d'enrichir la dynamique de classe et chaque individu.

- *Estimez-vous que les conditions actuelles que vous rencontrez dans les classes favorisent ce type de démarche ? Si non, que proposeriez-vous ?*

Pas toujours, du moins pas avant qu'un enfant ne soit intégré dans l'établissement. Il nous semble qu'au préalable, on ne réflé-

chit pas aux adaptations qu'une intégration implique. C'est seulement une fois qu'un enfant en situation de handicap ou en difficulté arrive que la prise de conscience se fait.



À travers les entretiens que nous avons menés pour notre mémoire professionnel, nous pouvons avancer que les enseignants interviewés sont favorables et encouragent l'intégration. Les structures, cependant, ne sont pas toujours prêtes, elles demandent à être adaptées ; tant au niveau pédagogique (différenciation, soutien), environnemental (rampes d'accès, ascenseur), ou social (interactions entre les élèves, tolérance, connaissance du handicap). Lorsque les conditions ne sont pas optimales, il faut traiter le cas de manière particulière et trouver des solutions pour que l'intégration se passe au mieux. Ces solutions pourraient être d'ordre didactique (plus de soutien, co-enseignement), d'ordre pédagogique (classe à effectif réduit) ou même concerner le contenu de la formation de base ou continue des enseignants qui pourrait être plus complète dans le domaine de l'intégration.

- *Dans quelles situations avez-vous été en contact avec ce type de difficulté ?*

Durant nos stages de formation dans les classes ordinaires, lors d'un stage de quelques jours en soutien ambulatoire et dans le cadre de la vie privée de l'une d'entre nous. Nous en retirons que, même renseignées sur le sujet, c'est sur place, sur le terrain que l'on prend conscience des difficultés et des obstacles qui surviennent avec une intégration. Ce sont sans cesse des remises en question et des réflexions pour adapter au mieux l'accessibilité à la connaissance, sans pour autant tout construire autour de l'enfant intégré. La difficulté est

précisément là : savoir doser ces adaptations pour offrir à l'élève intégré toutes les chances de réussir, mais ne pas lui réserver un sort trop privilégié dont il paiera le prix plus tard, dans la vie en société ou dans le monde du travail par exemple.

- *Lorsque vous aurez terminé votre formation initiale, envisagez-vous de vous spécialiser dans un secteur d'enseignement ?*

Pas dans un premier temps. Nous souhaitons d'abord exercer dans l'enseignement ordinaire, sans toutefois refuser une situation d'intégration qui se proposerait dans notre classe. Avant la réalisation de notre mémoire professionnel, nous étions un peu anxieuses à l'idée d'intégrer dans notre future classe. Nous manquions de connaissances et nous avions de la peine à nous imaginer à quoi nous attendre et comment se passe une intégration. Mais à travers les propos recueillis auprès du Service de l'enseignement jurassien, auprès de Lise Gremion (prochainement responsable de la formation Master of Arts en enseignement spécialisé) et auprès de plusieurs enseignants, nous avons beaucoup appris et n'appréhendons plus l'intégration scolaire. Nous ne renions toutefois pas le fait que si la politique d'intégration évolue vers l'inclusion, nous souhaiterions être entourées par des enseignants spécialisés ou suivre nous-mêmes une formation complémentaire. Cela dans le but de gérer au mieux ces situations d'intégration pour qu'elles soient profitables aux élèves et à leur épanouissement dans la classe.

- *Si vous aviez la possibilité d'influencer la politique éducative menée en Suisse, quelles seraient vos priorités ?*

Pour nous, en nous imaginant y être confrontées dans un avenir proche, il importerait d'informer les enseignants sur ce qu'est vraiment une intégration scolaire et sur ce qu'elle implique, faire prendre conscience des aspects positifs qu'elle apporte. Nous imaginerions pour cela récolter les témoignages d'enseignants ayant déjà intégré dans leur classe et avoir un lieu d'écoute et de partage où les enseignants pourraient amener leurs soucis, déposer leurs craintes et repartir avec des conseils, des outils concrets. Nous espérierions ainsi faire comprendre à l'enseignant intégrant qu'il n'est pas seul, qu'une intégration demande une importante collaboration entre collègues, professionnels du handicap, parents, enseignants de soutien et intervenants divers et que si toutes ces personnes travaillent ensemble en vue d'objectifs communs pour l'enfant intégré,

son épanouissement ne peut qu'en ressortir réussi.

• *Autres considérations que vous souhaiteriez évoquer ?*

En nous basant sur ce que nous avons récolté en vue de la réalisation de notre mémoire professionnel, nous avons la conviction que l'intégration scolaire d'enfants handicapés ou en difficulté apporte une grande richesse au sein de la classe qui l'accueille et même au sein de l'établissement. Les camarades et les enseignants en gardent d'excellents souvenirs qui surpassent les difficultés et les obstacles qui ont pu se présenter.

Entretiens recueillis par
Pierre-Daniel Gagnebin

Championnat romand de débat

27 mars 2009 – Collège du Mail à Neuchâtel



EDUCAZIUN E SVILUP
EDUCAZIONE E SVILUPPO
ÉDUCATION ET DÉVELOPPEMENT
BILDUNG UND ENTWICKLUNG



Ecole secondaire
régionale de
Neuchâtel
Centre du Mail



Un projet de la Fondation Dialogue en collaboration
avec La jeunesse débat en Allemagne

Le vendredi 27 mars s'est tenu, à Neuchâtel, le deuxième Championnat romand de débat. Quatre-vingt-quatre débatteurs soutenus par un public fervent se sont affrontés dans des joutes verbales de qualité. Compte rendu et perspectives éducatives.

Entre concentration et excitation

Les quatre-vingt-quatre débatteurs et leurs accompagnateurs le savaient bien avant d'arriver à Neuchâtel. Cette journée demanderait beaucoup d'énergie et de concentration. Ils ont également dû faire preuve d'une belle réactivité. Les participants étaient issus des différents cantons romands et ont été amenés à se positionner sur trois questions :

- Faut-il interdire Facebook aux mineurs ?
- Faut-il interdire l'eau en bouteille ?
- Faut-il ouvrir les frontières suisses à tous les migrants ?

Les débats se sont déroulés sans animateur, par groupes de quatre, selon un minutage précis. Ces quelques aspects de la méthodologie proposée par La jeunesse débat sont certes stricts, mais elles permettent aux élèves de se reposer sur un cadre sécurisant.

Sélection ardue en vue des finales

Les jurés ont été amenés à sélectionner quatre débatteurs pour chacune des finales. Ces deux finales (secondaire I et II) se sont déroulées dans l'aula de l'établissement, en présence d'un public nombreux et enthousiaste. Surcroît de pression pour les finalistes mis ainsi sous les feux de la rampe... Précisons également que les meilleurs débatteurs du secondaire I et II se verront conviés à la Finale suisse qui se déroulera à Berne le 30 mai 2009 à Berne.

Réactions des élèves et des enseignants

Les avis exprimés par les élèves étaient constructifs et critiques. Ils se sont impliqués fortement dans la participation au

championnat, placé sous le signe de l'oralité. Bien que se déroulant dans un établissement scolaire, il a revêtu, pour eux, une dimension festive propice à leur investissement. Quant aux enseignants, la plupart nous ont exprimé leur intérêt pour une telle manifestation. Elle permet de faire le lien entre les objectifs scolaires et la vie sociale et politique extrascolaire. On peut donc considérer les championnats de débat comme un trait d'union entre le statut d'élève et celui de citoyen.

Un exercice formateur

Participer à un championnat de débat n'est pas seulement un exercice de joute verbale. Il revêt une dimension éducative essentielle. En effet, on ne débat pas sur rien et n'importe comment. On débat sur des thèmes qu'il s'agit de s'approprier, de connaître, de développer, de remettre en question. Les thèmes choisis étaient tous des enjeux de société, plus ou moins proches de préoccupations des participants. La préparation au championnat a donc représenté une opportunité de maîtriser un sujet avant de se positionner, et non l'inverse. Des documents pédagogiques de la Fondation Éducation et Développement (FED) ont été mis à la disposition des élèves afin qu'ils puissent se préparer.

On débat également selon des règles. Celles-ci sont vitales si on veut permettre à chacun de s'exprimer et surtout d'être entendu. Il ne s'agit pas de crier plus fort que l'autre, mais de prendre en considération les avis opposés pour faire avancer la discussion et faire preuve d'empathie intellectuelle.

Apprendre à débattre, c'est donc apprendre à devenir un citoyen éclairé et responsable du pouvoir qui lui est conféré !

Rémi Vuichard

Fondation Éducation et Développement

Notre mémoire professionnel traitant cette thématique s'intitule : L'intégration d'un enfant handicapé à l'école.

La soutenance orale aura lieu en mai et si le travail est accepté, il sera disponible dans les trois médiathèques HEP-BEJUNE dès août 2009.

Les Éditions HEP-BEJUNE présentent :



LA RECHERCHE A LA HEP-BEJUNE

une diversité au service de la formation des enseignants

Les textes réunis dans ce recueil reflètent le dynamisme de la recherche qui se fait au sein de la HEP-BEJUNE. Ils montrent la grande variété des sujets, des méthodes et des terrains explorés par les chercheurs et, surtout, le grand intérêt que les auteurs portent aux problèmes concrets de la formation des futurs enseignants, à l'élaboration et à l'expérimentation d'outils et de procédés pédagogiques et didactiques susceptibles de contribuer à l'amélioration des compétences professionnelles et des pratiques des enseignants.

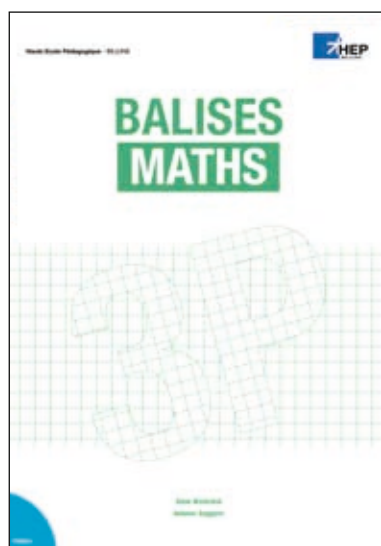
Tout public : 28.- CHF *

PEINDRE À LA MANIÈRE DE...

L'ouvrage réalisé par Vanessa Da Fonseca et Lina Moulin, jeunes enseignantes formées à la HEP-BEJUNE, a pour but d'éveiller l'intérêt artistique des élèves, en les amenant à rencontrer différentes oeuvres de peintres mondialement connus. Cette sensibilisation vise à développer leur créativité personnelle, inspirée par la démarche de ces artistes.

Les moyens d'enseignement sont rares dans ce domaine. Les 21 fiches pédagogiques de ce recueil, testées et évaluées sur le terrain, contribueront à la mise en valeur de la dimension artistique à l'école primaire. Elles aideront indubitablement les enseignantes et enseignants à enrichir leurs pratiques dans un domaine essentiel au développement de l'enfant.

Tout public : 14.90 CHF *



BALISES MATHS 3P

est le premier volet d'une série de manuels destinés à accompagner les enseignants et futurs enseignants dans la préparation de leurs activités de mathématiques. C'est au contact de leurs étudiants et en cherchant à répondre aux difficultés qu'ils éprouvaient dans la planification de leur travail que les auteurs, Anne Maréchal et Antoine Gaggero ont réalisé cet ouvrage.

Conçu dans le but d'aider les futurs enseignants à mieux comprendre le rôle et la portée des activités proposées dans la construction des compétences mathématiques, il vise également à les accompagner dans la démarche de transposition didactique.

Étudiants: 20 CHF * / Tout public: 40 CHF *

BALISES MATHS 4P : parution en automne 2009

Tous les ouvrages des ÉDITIONS HEP-BEJUNE peuvent être commandés directement à l'adresse : www.hep-bejune.ch

* frais d'envoi en sus

DOSSIER
du prochain numéro :

***Le développement de la créativité
dans la formation des enseignants***

**Haute Ecole pédagogique
HEP-BEJUNE
Rue du Banné 23
CH-2900 Porrentruy
Suisse**

[www. hep-bejune.ch](http://www.hep-bejune.ch)

T : +41 (0)32 886 99 12

F : +41 (0)32 886 99 96

