

Classe de soutien & intégration

Formation en pédagogie spécialisée – Volée 1518

Mémoire de Master de François Gurtner

Sous la direction d'Eléonore Simon

Bienne, avril 2018

REMERCIEMENTS

Aux très nombreuses personnes qui m'ont permis, par leur disponibilité, leur aide, leurs conseils, leurs idées ou leur soutien, de réaliser ce travail.

TABLE DES FIGURES

Figure 1 : Exclusion (wikipedia.org, 01.08.17)	12
Figure 2 : Séparation (wikipedia.org, 01.08.17)	13
Figure 3 : Intégration (wikipedia.org, 01.08.17)	14
Figure 4 : Inclusion (wikipedia.org, 01.08.17)	17
Figure 5 : Récapitulatif des modèles de prise en charge	20
Figure 6 : Phases et frontières de l'exclusion (Ramel & Lonchamp, 2009, p. 50)	22
Figure 7 : Question préliminaire B : leçons suivies en intégration	40
Figure 8 : Question préliminaire B : leçons suivies en intégr. : catégorisation des réponses	49
Figure 9 : Composante d'estime de soi (exemple)	52
Figure 10 : Aspirations des élèves (résultats)	55
Figure 11 : Compétence scolaire (résultats)	57
Figure 12 : Compétence sociale (résultats)	58
Figure 13 : Compétence dans les petits boulots (résultats)	59
Figure 14 : Conduite (résultats)	59
Figure 15 : Amitié intime (résultats)	60
Figure 16 : Perception globale de soi (résultats)	60
Figure 17 : Estime de soi générale (moyennes des 6 composantes) (résultats)	61

TABLE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Récapitulatif des dispositifs d'intégration	28
Tableau 2 : Récapitulatif des dispositifs d'intégration (<i>rappel</i>)	36
Tableau 3 : Différences entre CdS et classe d'intégration	40
Tableau 4 : Echantillon	48
Tableau 5 : Codage des réponses liées aux aspirations des élèves	51

TABLE DES ANNEXES

Annexe A : Sondage en ligne	I
Annexe B : Lettre d'information aux parents.....	I
Annexe C : Introduction orale à la passation	II
Annexe D : Questions d'introduction / exemples	IV
Annexe E : Questionnaire	IV
Annexe F : Grille de codage complète.....	VII
Annexe G : Données brutes.....	IX
Annexe H : Analyse de variance (ANOVA).....	IX
Annexe I : Résultats statistiques détaillés.....	IX

LISTE DES SIGLES ET ABREVIATIONS

APA	American Psychological Association (association éditrice du DSM)
Elève BEP	Elève ayant des besoins éducatifs particuliers
CDIP	Conférence suisse des directeurs cantonaux de l’instruction publique
CdS	Classe de soutien
CSPS	Fondation Centre suisse de pédagogie spécialisée
DSM	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (« encyclopédie » des maladies mentales, éditée par l’APA)
ES	Ecole secondaire (3 ^e et dernier cycle de l’école obligatoire en Suisse)
OMS	Organisation mondiale de la Santé
PER	Plan d’étude romand
SPPA	Self-perception profile for adolescents (questionnaire d’estime de soi créé par Susan Harter, 1988)
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l’éducation, la science et la culture

N.B.

Dans ce travail, le générique masculin est utilisé sans discrimination et uniquement dans le but d’alléger le texte.

RESUME

Ce travail a pour objectif la recherche du dispositif d'intégration convenant le mieux aux aspirations des élèves de classe de soutien de l'école secondaire ainsi qu'à différentes composantes de leur estime de soi. Trois dispositifs de scolarisation ont été répertoriés dans les établissements scolaires des cantons du Jura et de Berne (francophone) : l'intégration 0% (I-0) où les élèves ont la totalité de leurs cours en CdS, l'intégration 20% (I-20) où certaines leçons "pratiques" (travaux manuels, couture, éducation physique, etc.) sont suivies en intégration (souvent assimilation) dans une classe ordinaire et enfin l'intégration 50% (I-50) où les élèves participent à la moitié de leurs cours (en général les branches secondaires ; parfois aussi certaines branches principales) en classe ordinaire. Au total, 97 élèves issus de 14 classes réparties dans 8 établissements ont participé à cette recherche quantitative. Le but a été d'obtenir des données sur chacun des dispositifs mais aussi d'observer si des différences apparaissaient entre les différents groupes. Concrètement, il s'agissait d'analyser si un dispositif était privilégié par les élèves et si le fait d'être scolarisé dans l'un plutôt que dans un autre avait un impact sur certaines composantes d'estime de soi.

MOTS-CLES

1. Intégration
2. Classe de soutien
3. Troisième cycle (9-11H)
4. Estime de soi
5. Aspirations des élèves

TABLE DES MATIERES

Remerciements	i
Table des figures	ii
Table des tableaux.....	iii
Table des annexes	iii
Liste des sigles et abréviations.....	iv
N.B.	iv
Résumé	v
Mots-clés	v
Table des matières	1

INTRODUCTION 4

1. PROBLEMATIQUE.....10

1.1 Définition et importance de l'objet de recherche.....	10
1.2 Historique de la prise en charge scolaire des élèves.....	11
1.3 Modèles théoriques de prise en charge d'élèves BEP.....	12
1.3.1 Exclusion	12
1.3.2 Séparation	13
1.3.3 Intégrations	14
1.3.3.1 Classe insérée.....	15
1.3.3.2 Insertion	15
1.3.3.3 Assimilation.....	15
1.3.3.4 Intégration soutenue.....	16
1.3.4 Inclusion	17
1.3.5 Récapitulatif	19
1.4 La situation en Suisse	20
1.4.1 Au troisième cycle.....	22
1.4.2 La classe de soutien	23
1.4.2.1 Population.....	23
1.4.2.2 Fonctionnement.....	24
1.4.2.3 Intégration en classe ordinaire	25
1.5 Dispositifs d'intégration en classe de soutien au troisième cycle	26
1.5.1 Intégration 50% (I-50).....	26
1.5.2 Intégration 0% (I-0).....	27
1.5.3 Intégration 20% (I-20).....	27
1.5.4 Récapitulatif	28

1.6 Incidences du dispositif d'intégration sur l'élève.....	28
1.6.1 Descriptions des incidences	28
1.6.1.1 Sur les compétences scolaires.....	28
1.6.1.2 Sur les compétences sociales et relationnelles.....	29
1.6.1.3 Sur le comportement.....	30
1.6.2 Evaluation des incidences.....	31
1.7 La connaissance de soi	31
1.7.1 Concept de soi.....	31
1.7.2 Représentation de soi.....	32
1.7.3 Estime de soi	32
1.7.3.1 Composantes de l'estime de soi.....	33
1.7.3.2 Importance de l'estime de soi.....	33
1.8 Question de recherche.....	34

2. METHODOLOGIE.....36

2.1 Fondements méthodologiques.....	36
2.2 Méthode de collecte de données.....	37
2.2.1 Forme	37
2.2.2 Présentation	39
2.2.3 Contenu	39
2.2.3.1 Question préliminaire A / Age.....	39
2.2.3.2 Question préliminaire B / Leçons suivies en classe d'intégration.....	40
2.2.3.3 Questionnaire / questions « Aspirations des élèves ».....	40
2.2.3.4 Questionnaire / questions « Estime de soi et composantes »	42
2.3 Procédure de recherche.....	44
2.3.1 Sondage préalable	44
2.3.2 Préparation de la passation.....	44
2.3.3 Autorisations	45
2.3.4 Passation	45
2.3.5 Conditions particulières.....	46
2.3.6 Traitement des données.....	47
2.4 Echantillon	47
2.5 Schéma d'analyse.....	49
2.5.1 Référencement des questionnaires.....	49
2.5.2 Catégorisation des questionnaires.....	49
2.5.3 Codage des réponses.....	50
2.5.3.1 Questionnaire / questions « Aspirations des élèves ».....	50
2.5.3.1 Questionnaire / questions « Estime de soi et composantes »	51
2.5.4 Présentation des résultats.....	52

3. ANALYSE & DISCUSSION DES RESULTATS53

3.1 Aspirations des élèves	54
3.1.1 Présentation des résultats.....	55
3.1.2 Analyse	56
3.2 Estime de soi	57
3.2.1 Présentation des résultats.....	57
3.2.1.1 Compétence scolaire	57
3.2.1.2 Compétence sociale.....	58
3.2.1.3 Compétence dans les petits boulots	59
3.2.1.4 Conduite	59
3.2.1.5 Amitié intime.....	60
3.2.1.6 Perception globale de soi	60
3.2.2 Analyse	61

CONCLUSION65

Autoévaluation de la démarche	67
Perspectives.....	69

REFERENCES71

ANNEXES I

Annexe A : Sondage en ligne	I
Annexe B : Lettre d'information aux parents	I
Annexe C : Introduction orale à la passation	II
Annexe D : Questions d'introduction / exemples	III
Annexe E : Questionnaire.....	IV
Annexe F : Grille de codage complète.....	VI
Annexe G : Données brutes.....	VIII
Annexe H : Analyse de variance (ANOVA)	VIII
Annexe I : Résultats statistiques détaillés.....	VIII

INTRODUCTION

Cette étude a pour sujet les élèves de classe de soutien et plus précisément les différents dispositifs d'intégration de ces jeunes en classe ordinaire. Ce travail s'inscrit dans une recherche quantitative autour de la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers (élèves BEP), en particulier ceux des classes de soutien de l'école secondaire (cycle 3).

Les élèves BEP sont considérés comme ayant des besoins différant de ceux de la majorité des élèves du même âge. Pour les scolariser, il existe un continuum de modèles dont les extrémités sont l'exclusion et l'inclusion. Entre elles se trouvent plusieurs autres alternatives qui se chevauchent parfois en fonction des définitions mais aussi de la mise en pratique de dispositifs individualisés. Voici les principales caractéristiques théoriques de chaque modèle de prise en charge :

- L'exclusion : cette méthode correspond à une interruption de la scolarisation de l'élève. Elle n'est heureusement que très peu utilisée, souvent de manière temporaire et en principe jamais pour des raisons scolaires ou cognitives. En général, l'exclusion est plutôt liée à des comportements inadaptés.
- La séparation : ce procédé, parfois aussi appelé *ségrégation*, prône, comme son nom l'indique, une scolarisation différente pour les élèves "normaux", dans les écoles ordinaires, et les élèves "anormaux", dans des établissements spécialisés, souvent situés en périphérie. Cette possibilité de mettre à l'écart les élèves différents est une option apparue au début du siècle dernier.
- L'intégration : cette forme de scolarisation permet aux élèves autrefois mis à l'écart de suivre certains cours dans l'établissement de leur village ou de leur quartier. Il existe différents types d'intégration. En effet, on utilise ce mot passe-partout pour parler tantôt de *classe insérée* qui correspond à une classe spéciale dans un établissement ordinaire, d'*insertion* où l'élève est placé dans une classe ordinaire mais n'en suit pas le programme, d'*assimilation* où l'élève est censé suivre les mêmes cours que ses camarades de classe ordinaire sans aide particulière et enfin

d'intégration soutenue correspondant à la "vraie" intégration, soit le suivi de cours en classe ordinaire mais avec des aménagements ou soutiens. L'intégration au sens large du terme s'est développée à partir des années 1960.

- L'inclusion : ce concept considère que chaque élève a des besoins différents et, de ce fait, prône la scolarisation de chacun dans l'établissement de son quartier, moyennant quelques aménagements théoriquement bénéfiques à tous les élèves de la classe. Ce courant pédagogique est apparu dans les années 1990.

En Suisse, les milieux politiques (et économiques) montrent désormais une préférence théorique pour les solutions intégratives par rapport aux solutions séparatives. Dans les faits, de nombreuses écoles spécialisées continuent de se développer pour les élèves ayant un handicap sévère. Ceux-ci ne suivent donc pas le programme d'enseignement ordinaire. En parallèle, des mesures de soutien pédagogique ambulatoire sont désormais apportées à des élèves ayant un handicap plus "léger". Ce soutien se déroule directement dans le cadre de la classe ordinaire pour leur permettre de demeurer dans leur école et d'atteindre les objectifs du plan d'études romand (PER).

Entre ces deux organisations de la scolarisation, figure la classe de soutien. Cette structure sert d'interface, de compromis, entre l'option purement intégrative/inclusive du soutien pédagogique ambulatoire et celle à tendance séparative du passage en école spécialisée. Ainsi, elle est tantôt considérée comme faisant partie de la scolarité ordinaire, tantôt du circuit spécialisé. Plusieurs modes de fonctionnement existent pour une telle classe : la classe insérée où les élèves sont certes dans le même établissement que les autres mais restent cloisonnés dans une classe "spéciale", la classe ordinaire ayant un effectif réduit et une dotation en personnel enseignant plus grande ou encore des dispositifs mixtes permettant d'intégrer les élèves pour certaines leçons pratiques ou artistiques, voire même pour d'autres leçons plus théoriques.

Etant enseignant responsable du groupe de soutien à l'école secondaire de Moutier, je me pose de nombreuses questions concernant l'intégration, pour certaines leçons, des élèves de ce groupe dans les classes ordinaires. Le canton de Berne, duquel dépendent les écoles de Moutier à l'heure actuelle, laisse une marge de manœuvre importante aux communes quant à l'organisation générale de la classe de soutien (CdS). Cette responsabilité d'organiser cette classe m'a été déléguée par mon directeur. Ainsi, c'est à moi qu'incombe

notamment la création de l'horaire de chaque élève. A l'exception d'impératifs liés à l'horaire général des classes ordinaires et au quota horaire prévu par Harmos, je jouis d'une grande liberté. Je peux donc "choisir" quels seront les cours suivis en classe de soutien, lesquels le seront en classe ordinaire et enfin ceux qui seront abandonnés. Actuellement, le dispositif de base est celui proposé par mon collègue et ancien responsable de cette classe. Les élèves faisant partie de la classe de soutien sont issus des trois degrés de l'école secondaire. Ils y suivent en général le français et les mathématiques et sont intégrés à une classe ordinaire (du niveau académique le plus faible) pour toutes les branches secondaires, y compris celles théoriques (anglais, histoire, etc.). Ils sont pour la plupart dispensés d'allemand ce qui permet de libérer du temps pour travailler plus intensément le français et les mathématiques. Ils ont donc un statut hybride avec une moitié de cours en groupe de soutien et l'autre moitié dans une classe ordinaire. De plus, il arrive régulièrement qu'un élève démontre des aptitudes estimées suffisantes pour suivre les cours de français et/ou de mathématiques dans une classe ordinaire. Dans ce cas, le taux de leçons passées dans la classe d'intégration peut même se monter à plus de 75%. Dans ce travail, ce dispositif sera appelé *intégration 50% (I-50)*.

Au cours de ma vie professionnelle puis lors de ma formation en pédagogie spécialisée (FPS), j'ai découvert d'autres dispositifs de scolarisation d'élèves ayant des difficultés d'apprentissage. Dans certaines écoles, l'intégration dans les classes ordinaires est moins importante, se limitant à quelques disciplines "pratiques" (travaux manuels, éducation physique, etc.). Dans cette étude, ce dispositif portera le nom d'*intégration 20% (I-20)*. Dans d'autres établissements, l'intégration est même inexistante, faisant de ces structures de véritables *classes insérées* ne se mêlant aux autres classes de l'établissement que lors des récréations et au travers des activités hors-cadre (*intégration 0%, I-0*). Malgré leur proximité géographique et leur population théoriquement similaire, ces organisations sont fondamentalement différentes. Cela m'oblige à penser que le choix du meilleur dispositif pour les élèves n'est pas limpide du tout.

Mon égoïste préférence d'enseignant primaire de formation tendrait vers une structure séparative qui permet à l'instituteur de travailler une large palette de domaines avec la totalité de ses élèves, permettant ainsi une connaissance plus complète de chacun d'eux et une organisation des journées plus souple. Néanmoins, en m'imaginant à la place des jeunes, ma faveur pencherait pour un dispositif plus intégratif, de type I-50. Les élèves y

ont la possibilité de se mêler plus naturellement à leurs contemporains puisqu'ils suivent une partie des cours en leur compagnie. Ils pourraient être stimulés plus intensément que lorsqu'ils restent entre eux. J'avoue cependant que je ne suis pas certain que ce dispositif leur est effectivement globalement plus profitable qu'un autre.

Pourtant, il me serait très utile d'en savoir plus. En effet, la fonction que j'occupe actuellement dans mon école me donne la possibilité de faire évoluer le dispositif ou de le changer si un autre s'avère meilleur. Je me dois de proposer aux élèves le dispositif le plus adéquat possible. Par ailleurs, la ville de Moutier (où je travaille) a décidé en 2017 de rejoindre le canton du Jura. Ainsi, le dispositif de scolarisation de ces élèves est susceptible d'être imposé par le service de l'enseignement jurassien. La relative liberté accordée par l'instruction publique bernoise quant à l'organisation de cette classe pourrait ainsi s'estomper. Néanmoins, les engagements pris par le gouvernement jurassien au printemps 2017 indiquent que *ce qui fonctionne à Moutier ne sera pas démantelé*. Ainsi, une possibilité existe (si l'on en croit les décideurs politiques) de pouvoir conserver notre éventuelle spécificité (ou au moins certaines de ses particularités) au-delà du changement d'appartenance cantonale prévu en principe pour 2021. Cette hypothèse de maintien des spécificités se verrait renforcée si les résultats d'une étude, fût-elle modeste, peuvent servir d'arguments. Il faut toutefois aussi noter que le canton du Jura définit actuellement son Concept de pédagogie spécialisée (2018). Sauf revirement complet à la suite de la consultation (en cours jusqu'à fin mai 2018), celui-ci tendra vers plus d'intégration. Sa mise en œuvre concrète devrait s'effectuer prochainement (théoriquement dès la rentrée 2018, plus probablement pour celle de 2019, voire en 2020). Ainsi, il est aussi envisageable que le dispositif jurassien et le dispositif prévôtois soient similaires d'ici-là.

Le but de cette étude est donc d'obtenir des données permettant de savoir si un dispositif (I-0, I-20 et I-50) s'avère "meilleur" que les autres pour les élèves. Une observation de l'impact éventuel de ces dispositifs sur les jeunes et une comparaison entre ces types de scolarisation peuvent être effectuées. On peut imaginer que le niveau scolaire, les notes obtenues, le réseau relationnel et social ainsi que les possibilités professionnelles à la sortie de l'école ou encore le comportement puissent être influencés par la scolarisation de l'élève dans un dispositif plutôt qu'un autre. Toutefois, ces paramètres sont difficilement

quantifiables et donc observables. Deux autres critères ont ainsi été retenus pour comparer les dispositifs :

- Les aspirations des élèves. Cet aspect correspond à leurs envies d'intégration. En effet, il est important que l'élève se sente à l'aise dans sa scolarité. On peut imaginer qu'une partie des élèves est rassurée par le cadre sécurisant de la classe de soutien et souhaite y passer le plus de temps possible. A l'inverse, il est probable qu'une autre partie apprécie d'en sortir ponctuellement pour se mêler à d'autres camarades dans une classe ordinaire, fût-ce la source de certaines expériences difficiles.
- L'estime de soi au travers de six composantes spécifiques supposées importantes pour les adolescents (compétence scolaire, compétence sociale, compétence dans les petits boulots, conduite, amitié intime et perception globale de soi). Une estime de soi forte semble être un véritable atout aidant à prendre les bonnes décisions afin d'entrer de la meilleure des manières dans le monde adulte. Effectivement, une bonne estime de soi va de pair avec la possibilité d'envisager l'avenir avec sérénité puisqu'elle permet en principe d'être bien dans sa peau et de posséder les ressources pour se relever en cas de déception.

L'hypothèse de base de ce travail est qu'être scolarisé dans un dispositif ou l'autre (I-0, I-20 ou I-50) et s'y sentir à l'aise n'est pas anodin pour l'élève. En effet, il est imaginable que le taux d'intégration en classe régulière ait une influence sur l'évaluation des différentes conceptions de soi et donc sur l'estime de soi. De même, si le dispositif convient ou non au jeune peut avoir des incidences. Il semble dès lors important de proposer un dispositif d'intégration correspondant aux aspirations des élèves et permettant la meilleure estime de soi possible au plus grand nombre.

D'où les questions suivantes : Les dispositifs d'intégration proposés correspondent-ils aux aspirations des élèves de classe de soutien ? Ont-ils une influence sur leur estime de soi ? Si oui, dans quel(s) domaine(s) ?

Pour répondre à ces questions, une analyse des différences entre dispositifs a été effectuée. Les dispositifs actuellement en vigueur dans les établissements secondaires du canton du Jura et de la partie francophone du canton de Berne ont ensuite été catégorisés (I-0, I-20 et I-50). Par la suite, près de 100 élèves issus de 14 classes de soutien ont été

interrogés au moyen d'un questionnaire d'estime de soi adapté à partir du SPPA de Harter (2012), chercheuse réputée dans ce domaine. Des questions supplémentaires ont été ajoutées afin d'évaluer les aspirations des élèves quant à leur intégration. L'échantillon a été scindé en trois groupes en fonction du dispositif d'intégration (I-0, I-20 et I-50) de chaque élève. Le but étant d'obtenir des données sur chacun des dispositifs mais aussi d'observer si des différences apparaissaient entre les différents groupes. En d'autres termes, il s'agissait d'analyser si un dispositif était privilégié par les élèves et si le fait d'être scolarisé dans l'un plutôt que dans un autre avait un impact sur certaines composantes d'estime de soi. Une fois les données recueillies, elles ont été compilées afin d'en faire ressortir des moyennes par groupe pour chacune des composantes (aspirations des élèves ; compétence scolaire, compétence sociale, compétence dans les petits boulots, conduite, amitié intime et perception globale de soi). Une analyse de variance (ANOVA) a ensuite été effectuée afin d'évaluer si les différences apparues entre les moyennes des trois groupes étaient significatives statistiquement. Cette analyse a permis de vérifier que les résultats étaient globalement serrés...

1. PROBLEMATIQUE

1.1 DÉFINITION ET IMPORTANCE DE L'OBJET DE RECHERCHE

Ce travail se situe à l'intersection des concepts d'estime de soi et de scolarisation d'élèves à besoins éducatifs particuliers (souvent abrégé "élèves BEP"). Ceux-ci sont considérés comme ayant des besoins différant de ceux de la majorité des élèves du même âge. L'école suisse se trouve à un moment charnière de son évolution, notamment par rapport au sort réservé aux élèves ne faisant pas partie des normes. Différents dispositifs existent pour scolariser ces élèves BEP mais le choix à faire ne semble pas évident surtout quand il s'agit de "ménager la chèvre et le chou" (les enseignants et les élèves). Effectivement, le système actuel, bien que reconnu comme perfectible, convient à une bonne partie des professionnels impliqués (Rousseau, 2009) ainsi qu'aux parents d'élèves (Doudin, Curchod Ruedi & Baumberger, 2009). Ces adultes (enseignants et parents) ont, pour la plupart, été scolarisés dans un système similaire qui "triait les élèves". Ainsi, nombreux sont ceux considérant que ce qui a fonctionné pour eux doit fonctionner pour la génération suivante. Parfois, ceux pour qui cela n'aurait pas été bénéfique vont même jusqu'à estimer en être coupables. Les bénéfices éventuels d'un changement de système ne leur sont pas encore perceptibles, l'homéostasie règne. Malgré tout, de légères modifications sont apportées çà et là par des politiques dont les motivations sont souvent (du moins en partie) financières. Les élèves, pour leur part, ne sont pas conscients de ces enjeux les concernant. Ils sont pourtant les premiers impliqués. En effet, l'impact de la scolarité sur leur vie future est potentiellement énorme, d'un point de vue des compétences scolaires, sociales, relationnelles ou encore comportementales. L'estime de soi découlant de leur sentiment de compétence dans ces différents domaines peut être influencée par le type de scolarisation qui leur est proposé. Il est donc intéressant de voir si des variations sont perceptibles entre des élèves scolarisés dans des structures scolaires différentes, plus particulièrement au niveau des dispositifs d'intégration qui leur sont proposés.

Ainsi, cette recherche ajoutera peut-être quelques gouttes d'eau au moulin de la réflexion autour des modèles de scolarisation.

1.2 HISTORIQUE DE LA PRISE EN CHARGE SCOLAIRE DES ÉLÈVES

Les questions liées à la prise en charge scolaire des élèves présentant des difficultés ne sont pas récentes. Bessette et Boutin (2009) rappellent que l'école recevait tous les élèves sans distinction jusqu'au début du XX^e siècle. En 1905, les travaux de Binet et Simon sur la mesure de l'intelligence et leur adaptation par Terman aux Etats-Unis ont « [contribués] largement au mouvement de la ségrégation scolaire en encourageant l'ouverture de classes spéciales destinées à regrouper les élèves porteurs d'un ou plusieurs handicaps » (p. 11). Cette séparation était vue à cette époque comme « une démarche naturelle » (p. 12). Les élèves entrant dans la norme devaient être scolarisés tandis que les élèves "anormaux" devaient être en premier lieu soignés. Ceux-ci étaient isolés, dans des établissements construits à l'écart des villes, et tributaires des décisions des adultes responsables. Ils étaient perçus comme incapables de s'autodéterminer et l'enseignement qui leur était proposé était très fortement axé sur la pratique.

Les années d'après-guerre ont marqué un tournant important dans les mentalités. Les critiques se sont révélées de plus en plus virulentes à l'encontre de l'exclusion scolaire (Sturny-Bossart, 1995 ; Bessette & Boutin, 2009) et des associations de défenses des enfants inadaptés ont été fondées (de Peslouan & Rivalland, 2003). Il a peu à peu été admis, dans la population, que certains humains puissent avoir une "différence" et que celle-ci ne justifiait pas une privation de droits, dont notamment l'accès à l'éducation.

Ainsi, dans les années 1960, aux Etats-Unis, a émergé la volonté de regrouper tous les élèves dans une même classe, y compris les élèves en difficultés ou "inadaptés". On nomme ce courant le *mainstreaming*, l'intégration de tous au courant principal. La France, comme le rappellent de Peslouan et Rivalland (2003), a suivi cette logique intégrative dès les années 1970. Celle-ci implique notamment l'adaptation « de l'école à la diversité des élèves » (p. 7) et donc la prise en charge d'un nombre croissant d'élèves "différents" par l'institution scolaire. En Suisse, le canton du Tessin a été précurseur mais il a fallu attendre les années 1980 pour que l'intégration des élèves devienne aussi un sujet de discussion en

Suisse romande puis en Suisse alémanique (Sturny-Bossart, 1995). Le mouvement s'est amplifié partout dans le monde de sorte que l'UNESCO a affirmé, en 1994 dans sa déclaration de Salamanque, 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 ces besoins » (art. 2). A la même période, un nouveau courant a vu le jour : celui de l'inclusion de tous les élèves, quelles que soient leurs particularités (Boutin & Bessette, 2009). Les aides et soutiens ne sont plus réservés à des élèves en difficulté bien précis mais deviennent accessibles pour toute la classe.

En Suisse, il a toutefois fallu attendre le milieu des années 2000 pour que ces courants théoriques soient suffisamment mis en pratique pour réduire le taux d'élèves scolarisés en dehors du circuit ordinaire. Il dépassait alors les 6% (données CSPP, 2015).

1.3 MODÈLES THÉORIQUES DE PRISE EN CHARGE D'ÉLÈVES BEP

Pour scolariser les élèves BEP, il existe un continuum de modèles dont les extrémités sont l'exclusion et l'inclusion. Entre elles se trouvent plusieurs autres alternatives qui se chevauchent parfois en fonction des définitions mais aussi de la mise en pratique de dispositifs individualisés. Les principales caractéristiques théoriques de chaque modèle sont présentées ici.

1.3.1 Exclusion

Selon Zay (2005), « l'exclusion se produit quand le lien qui unit l'individu à la société se brise » (p. 13). Elle consiste à sortir (ou laisser à l'extérieur) des élèves qui « dérangent le bon déroulement des cours ou des activités de l'école de façon telle que l'établissement dans son ensemble n'est plus en mesure d'assurer un travail fructueux (intérêt public) ni de fournir des conditions d'apprentissage



Figure 1 : Exclusion
(Wikipedia.org, 01.08.17)

appropriées qui répondent aux attentes légitimes des autres élèves en termes de stimulation et d'attention (intérêt privé à un enseignement de qualité) » (CDIP, 2016). L'exclusion est souvent provisoire avec une durée variant de quelques jours à plusieurs semaines. Durant cette période, c'est en général aux représentants légaux (parfois assistés des services sociaux) de scolariser l'enfant à domicile ou de trouver d'autres solutions d'encadrement (CDIP, 2016).

1.3.2 Séparation

La séparation est aussi parfois appelée *ségrégation*. Tout comme l'exclusion, elle consiste à sortir (ou laisser à l'extérieur) du cadre commun des élèves, en se basant sur des critères tels que les capacités physiques et sensorielles, les compétences scolaires ou le comportement. Toutefois, contrairement à l'exclusion, elle peut impliquer des mesures

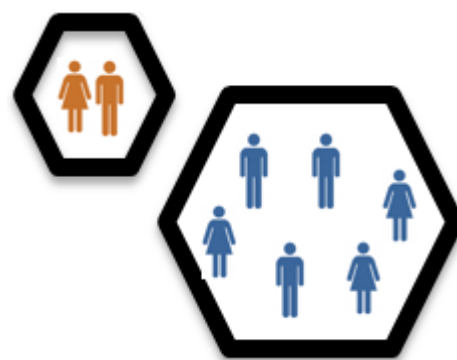


Figure 2 : Séparation
(Wikipedia.org, 01.08.17)

thérapeutiques et éducatives en plus de la poursuite de l'enseignement. Celles-ci sont fournies par des institutions spécialisées regroupant en général des professionnels de plusieurs domaines, en fonction du critère retenu pour la séparation. Il arrive très souvent qu'une fois la scolarisation séparée décidée, celle-ci devienne irréversible (Doudin, 1996 et 1998, cité par Doudin et al., 2009). Un avantage de cette structure de différenciation structurale, pour les enseignants, est qu'elle est connue car usitée depuis plusieurs décennies et ne nécessitant pas l'obligation de changer ses pratiques (Rousseau, 2009). Un autre avantage perçu par les enseignants et les parents d'élèves est qu'elle permet de répondre aux besoins spécifiques des élèves et ne retarde pas les apprentissages scolaires des élèves ordinaires (Doudin et al., 2009). Selon eux, cette séparation « permettrait d'optimiser les apprentissages tant des élèves avec que sans difficulté particulière » (p. 12). Toutefois, cette affirmation « tient plus d'une croyance ou d'un préjugé que d'une connaissance issue de faits expérimentaux et offrant une certaine garantie épistémologique » (Doudin, Pons, Martin & Lafortune, 2003, cités par Doudin et al., 2009, p. 13). En effet, de nombreux travaux montrent plutôt que la séparation ne présente aucun avantage sur le plan des apprentissages scolaires et sociaux par rapport à l'intégration, tant

pour les élèves BEP (Sermier Dessemontet, Bless & Morin, 2012, Sermier Dessemontet, Benoit & Bless, 2014 ; voir aussi Katz & Mirenda, 2002 ; Freeman & Atkin, 2000 ; cités par Doudin et al., 2009) que pour les élèves sans difficulté (Sermier Dessemontet & Bless, 2013 ; voir aussi Peltier, 1997 ; Staub & Peck, 1995 ; cités par Doudin et al., 2009).

1.3.3 Intégrations

Le terme *intégration* s'oppose à celui de *séparation*. Ainsi, dès qu'un élève BEP suit sa scolarité (ou une partie de celle-ci) dans un établissement ordinaire, qu'il est à cheval entre les circuits ordinaire et spécialisé, on parle d'intégration. Toutefois, ce terme regroupe plusieurs définitions qui diffèrent et se recoupent parfois. Gremion



Figure 3 : Intégration
(Wikipedia.org, 01.08.17)

et Paratte (2009) parlent d'un concept polysémique associé à une telle variété de pratiques qu'il « contribue à la confusion dans les débats de ses partisans et de ses détracteurs » (p. 161) tandis que Bless (2004) le compare à un mot passe-partout qui « sert parfois à masquer des réalités » (p. 13). Il s'agit donc de distinguer les diverses formes que ce terme recouvre. Elles varient tout d'abord en fonction de l'échelle. Elle peut concerner une classe entière ou un individu isolé. En effet, cette notion peut désigner, comme le rappelle Paratte (2009), « aussi bien la situation d'élèves rassemblés dans une classe spéciale insérée dans une école régulière que celles d'élèves intégrés dans les classes ordinaires » (p. 24). Dans le cas d'intégration collective, le terme de *classe insérée* (Gremion & Paratte, 2009) semble le plus approprié. Pour le cas de l'intégration individuelle, le terme *intégration* seul est utilisé quand le modèle exact d'intégration ne peut pas être défini clairement ou que la précision ne semble pas indispensable. Il correspond ainsi au modèle général lorsqu'un élève "différent" suit des cours dans une classe ordinaire. Gremion et Paratte (2009) se sont d'ailleurs rendus compte « que l'intégration des élèves [...] ne correspond pas à un seul modèle mais, au contraire, selon le temps de la journée et le contexte [à plusieurs modèles] » (p. 164). Il existe toutefois trois variations plus précises, différant d'une part dans l'implication attendue de la part de l'élève et d'autre part dans les moyens mis à sa disposition : *l'insertion*, *l'assimilation* et *l'intégration soutenue*.

1.3.3.1 Classe insérée

Il s'agit d'une intégration collective. On en parle lorsqu'une classe particulière est située dans le même établissement que des classes régulières. Les élèves de cette classe participent aux activités générales de l'école (récréations, activités hors-cadre, manifestations extra-scolaires, etc.) mais ne se mêlent pas aux autres élèves durant les leçons. Cette classe spéciale dans une école régulière correspond au niveau 5 de l'échelle proposée par le Ministère de l'Éducation du Québec (1976, citée par Boutin & Bessette, 2009, p. 35) dont le niveau 1 est la « classe régulière avec enseignement régulier » et le niveau 6, l'école spéciale. Ce sont Gremion et Paratte (2009) qui trouvent « plus cohérent de parler de classe insérée que de classe intégrée » (p. 162), le modèle se rapprochant en effet plus de l'insertion que de l'intégration soutenue.

1.3.3.2 Insertion

L'insertion est la forme la plus basique d'intégration individuelle, elle signifie être admis avec les autres. Elle consiste simplement à faire physiquement partie d'un ensemble. Gremion et Paratte (2009), donnent l'exemple suivant : « assis, au fond de la classe, Pierre fait du coloriage pendant que les autres élèves suivent un cours de mathématiques » (p. 161). La réussite de l'insertion dépend avant tout de l'élève et de sa capacité d'adaptation.

1.3.3.3 Assimilation

L'assimilation correspond à une forme demandant plus de capacités à l'enfant intégré puisqu'il est attendu de lui qu'il fasse comme les autres. Cette intégration ne nécessite pas une attention particulière de la part de l'enseignant. L'élève est considéré comme n'importe quel autre. De ce fait, il ne bénéficie pas de moyens particuliers. Selon Gremion et Paratte (2009), il est principalement attendu de l'élève qu'il se conforme aux règles sociales. Il est accepté « pour peu qu'il n'ait pas besoin d'aide spécifique et qu'il se comporte comme les autres » (p. 162). Comme pour l'insertion, l'élève porte seul la responsabilité de la réussite de son adaptation. L'assimilation « exige de bonnes compétences relationnelles, intellectuelles et une sécurité émotionnelle pour que l'élève soit capable de vivre avec ou comme les autres tout en étant différent » (p. 162). Cette forme d'intégration est souvent utilisée dans des matières n'entrant pas en considération

pour la qualification scolaire ou pour lesquelles l'enfant intégré n'a, a priori, pas de déficit insurmontable par rapport à ses camarades. Ainsi, les éducations musicale, physique et visuelle sont des disciplines privilégiées pour ce type d'intégration.

1.3.3.4 *Intégration soutenue*

Le terme *intégration soutenue* ne fait pas partie du vocabulaire spécifique officiel. Il sera toutefois utilisé pour différencier la "vraie" intégration décrite ci-après des autres formes d'intégration décrites précédemment.

L'intégration soutenue correspond à « l'enseignement en commun d'enfants en situation de handicap et d'enfants dits normaux dans le cadre de classes ordinaires, tout en apportant le soutien nécessaire (pédagogique, thérapeutique, [...]) pour faire face aux besoins spécifiques dans leur environnement sans avoir recours à la séparation scolaire » (Bless, 2004 p. 14).

Selon Gremion et Paratte (2009), elle signifie « être différent avec les autres » (p. 161), son but étant de permettre à un élève d'intégrer ou de réintégrer le cadre régulier de l'école, « souvent après qu'il en a été exclu » (Ramel & Doudin, 2009, p. 6). Comme l'insertion et l'assimilation, elle peut se faire de manière progressive. Elle en diffère néanmoins car elle nécessite des efforts mutuels : de la part de l'élève, qui doit s'adapter à un milieu déjà construit, mais aussi de l'environnement. En effet, l'intérêt et la participation de l'école et de l'enseignant sont indispensables à son bon fonctionnement. Niggli Domenjoz (2004) dit à ce sujet que l'intégration soutenue n'a de sens que si les enseignants sont convaincus par la cause et qu'ils consentent à investir de l'énergie et du temps. Le titulaire, bien que généralement aidé par un enseignant de soutien, reste « la personne centrale autour duquel chaque projet d'intégration doit être construit » (p. 69). Il adapte le matériel scolaire, éventuellement l'aménagement de la classe et le programme en fonction du projet d'intégration défini par l'ensemble des partenaires en fonction des besoins de l'enfant. Ce projet est personnalisé et précise notamment les objectifs pédagogiques, sociaux et thérapeutiques ainsi que les aménagements envisageables et les soutiens prévus. Pour de Peslouan et Rivalland (2003), ces mesures de soutien, doivent être non seulement « en direction de l'enfant intégré, [...] mais aussi de l'enseignant intégrant » (p. 94). Elles peuvent être concrétisées par l'appui d'un enseignant de soutien, du matériel adapté, des offres de formation (Niggli Domenjoz, 2004) ainsi que des effectifs moins

nombreux pour les classes “intégrantes”. Ces dispositifs d’aide ont pour but une intégration optimale dans la société en minimisant les différences visibles entre l’élève intégré et le reste de la classe.

Malheureusement, l’intégration soutenue accentue paradoxalement certaines différences. En effet, seul l’élève intégré bénéficie d’un programme adapté et d’un enseignant de soutien “personnel”. Doudin (1998, cité par Ramel & Lonchamp, 2009) ainsi que Cironici, Joliat et MacCulloch (2006) ont d’ailleurs repéré cet effet d’étiquetage couplé parfois à une stigmatisation. Un autre inconvénient existant selon eux, est celui de la sous-stimulation. En effet, les exigences scolaires sont revues à la baisse car l’élève est d’office perçu comme moins capable.

Toutefois, les recherches tendent à prouver que l’élève intégré est malgré tout plus stimulé, notamment par ses camarades, que s’il était scolarisé dans une structure ségrégative. Cela engendre des progrès scolaires et sociaux plus importants (Freeman & Atkin, 2000 ; Katz & Mirenda, 2002 ; cités par Baumberger, Martin & Doudin, 2009) tout en ne péjorant pas les apprentissages des autres élèves (Peltier, 1997 ; Staub & Peck, 1995 cités par Baumberger et al., 2009). Il faut cependant signaler que les progrès de l’élève ne sont pas suffisants pour combler le retard scolaire en comparaison avec les apprentissages d’élèves dits normaux (Bless, 2004).

1.3.4 Inclusion

Le postulat de départ de l’inclusion est similaire à celui de l’intégration : chaque enfant a le droit de recevoir une éducation de qualité dans l’école de son quartier. Néanmoins, le principe de l’inclusion est vu comme radicalement différent par plusieurs auteurs, certains voyant même une rupture fondamentale avec l’intégration (Armstrong & Barton, 2000 ; Fuchs & Fuchs, 1994 ; Plaisance, 2006 ; Rogers, 1993 ; cités par Boutin & Bessette, 2009). Armstrong (2006, cité par Boutin et Bessette, 2009) écrit même que « l’inclusion scolaire ne s’oppose pas seulement à l’exclusion, mais aussi à l’intégration » (p. 18). En effet, le paradigme n’est pas le même : quand l’intégration est vue comme pragmatique et vise une adaptation de la part de



Figure 4 : Inclusion
(Wikipedia.org, 01.08.17)

certaines catégories d'élèves, l'inclusion « se centre davantage sur les droits de la personne » (p. 64) et attend de la société qu'elle s'adapte à chacun de ses membres (Boutin & Bessette, 2009 ; Ramel, Vienneau, Pieri & Arnaiz, 2016). Ceci s'inscrit dans un courant de pensée très actuel. L'OMS et l'APA (auteure du DSM) ne considèrent plus le handicap comme un attribut de la personne mais comme une différence créée par la société. C'est à cette dernière de s'adapter afin d'accepter la singularité. Dès lors, aucun regroupement d'élèves en difficulté n'est permis dans l'école et les ressources mises à disposition ne sont pas ciblées sur un élève particulier mais sont disponibles pour l'ensemble du groupe classe (Ramel et al., 2016).

L'inclusion concerne donc tous les élèves, et non « une catégorie ou un groupe particulier » (Ramel & Vienneau, 2016, p. 37). Chaque individu a des besoins différents et ce, dès le plus jeune âge (Ramel & Doudin, 2009). En effet, « la diversité [étant] un élément incontournable dans un groupe » (Prud'homme & Ramel, 2016, p. 15), les besoins de chacun sont « pris en compte parce qu'[ils] font partie de la diversité humaine et sont nécessaires à la construction sociale » (Gremion & Paratte, 2009, p. 163). Ainsi, l'accueil de chacun devient ordinaire. Gardoux (conférence HEP-BEJUNE, 14 septembre 2016) note d'ailleurs à juste titre l'ambiguïté du terme *inclusion* qui devrait se rapporter à l'établissement (ou à la classe) et non aux élèves. En effet, ceux-ci ne peuvent pas "bénéficier d'une inclusion" ou "être inclus" dans une classe puisque là est leur place ! Il privilégie l'adjectif *inclusif* pour désigner les établissements suivant ce courant. Cette précision permet aussi de montrer l'implication nécessaire de l'école, de la société entière, et non pas d'une personne isolée (Rousseau, 2009).

Un passage à un modèle inclusif est véritablement à concevoir comme un « changement, [une] réforme, [un] renouveau devant s'opérer au sein des systèmes scolaires » (Duchesne, 2016, p. 53). Il s'agit d'« un processus complexe sous-tendu par une politique qui requiert la collaboration des parents, des enseignants, des travailleurs sociaux, et de tous les autres professionnels, et bien sûr des élèves » (Boutin & Bessette, 2009, p. 53). A cette liste s'ajoutent les directeurs d'établissement qui sont considérés comme des acteurs cruciaux dans ce processus selon Thibodeau, Gélinas Proulx, St-Vincent, Leclerc, Labelle et Ramel (2016). Leur rôle est de promouvoir l'inclusion et d'en soutenir les pratiques. Ceci dans le but que les écoles deviennent des « communautés ouvertes à tous, sans restrictions » (Armstrong, 2006, cité par Boutin & Bessette, 2009, p. 18). La mobilisation des enseignants

aussi est indispensable mais ceux-ci ne se sentent majoritairement pas prêts à relever ce défi, estimant manquer de compétences ou de soutien (voir études citées dans Lamontagne-Müller & Gygax, 2009 ; Rousseau, 2009 ; Ramel & Lonchampt, 2009 ; Ramel & Bonvin, 2014). Cependant, les bénéfices existent pour les enseignants : ceux-ci sont placés dans un cercle vertueux allant d'une situation difficile, à la résolution de celle-ci et donc à un sentiment de compétence plus élevé qui permettra d'envisager de résoudre d'autres situations difficiles, etc. (Bless, 2004). De plus, les collaborations sont plus intenses en modèle inclusif, ce qui accroît le sentiment de soutien, l'enseignant n'est plus seul face à sa classe (Ramel & Angelucci, 2010).

Il est probable que l'inclusion soit profitable aux élèves, tant socialement que scolairement. Toutefois, contrairement à l'intégration, les progrès des élèves BEP sont difficiles à évaluer. En effet, d'une part, cette conception étant récente, le recul n'est pas assez grand et les études manquent. D'autre part, car les élèves BEP sont difficiles à catégoriser car, par définition, ils n'existent pas (ou plutôt tous les élèves sont susceptibles de l'être à un moment donné en fonction du contexte).

L'inclusion reste toutefois vue comme un idéal difficilement accessible. Fuchs et Fuchs (1994, cités par Boutin & Bessette, 2009) considèrent que la recherche sur l'inclusion « a trop tendance à partir d'un point de vue idéaliste » (p. 23) et ne pas prendre en compte les critiques émises par les professionnels sur le terrain, notamment lorsqu'il s'agit d'inclure des élèves lourdement handicapés.

1.3.5 Récapitulatif

On peut représenter ces différents modèles de prise en charge en regard du cursus scolaire et de l'intégration à la société selon le schéma ci-dessous. Ce tableau a évidemment une part subjective et ne représente pas toutes les variations individuelles, notamment au niveau social.

Il convient aussi de rappeler que les structures sont définies de manière théorique. En pratique, il n'est pas rare que la prise en charge scolaire des élèves corresponde à plusieurs modèles différents en fonction du contexte et du moment de la journée, comme le rappellent Gremion et Paratte (2009). De plus, il existe une part subjective et personnelle dans une telle catégorisation. Il est donc difficile de lier, sans équivoque, un élève à une

structure précise et unique. C'est pourquoi il est désormais courant de d'utiliser le terme général de *scolarisation* des élèves.

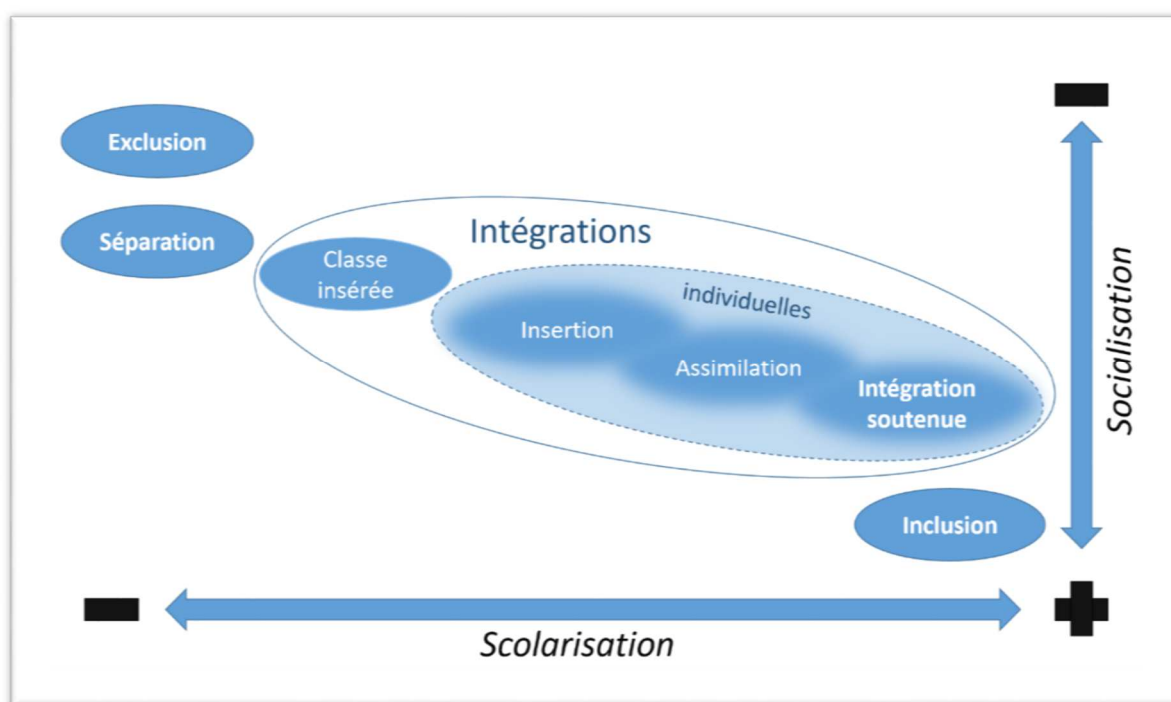


Figure 5 : Récapitulatif des modèles de prise en charge (par rapport aux aspects scolaires et sociaux)

1.4 LA SITUATION EN SUISSE

La Suisse, par la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP), a validé, en 2007, l'orientation de l'UNESCO (1994) et définit les nouvelles mesures visant à scolariser les enfants et les jeunes à besoins éducatifs particuliers. Le principe de base est de donner la préférence aux solutions intégratives plutôt qu'aux solutions séparatives « cela, dans le respect du bien-être et des possibilités de développement de l'enfant ou du jeune concerné [...] » (CDIP, 2007, art. 2b). On peut dès lors imaginer que la tendance à la séparation observée entre 1980 et les années 2000 (Bless, 2004) s'inversera en faveur de solutions intégratives ou inclusives au sein de l'école obligatoire. Ce d'autant plus que cette déclaration d'intention de la CDIP intervient à la même période que la fin du subventionnement des institutions spécialisées par l'Assurance Invalidité. De ce fait, la scolarité de tous les enfants est, depuis 2008, de la responsabilité des cantons. Ceux-ci, « pour équilibrer un budget dans certains cas déjà fragile, [pourraient être] amenés à

supprimer des classes spéciales et, donc, à intégrer plus d'élèves avec des différences fonctionnelles » (Lamontagne-Müller & Gygax, 2009, p. 78). La CDIP, consciente qu'il n'est « pas possible d'imposer l'intégration [ou l'inclusion] par voie hiérarchique » (Sturny-Bossart, 1995, p. 14), a aussi décidé de laisser une marge de manœuvre aux cantons en complétant l'article 2b par la formule « en tenant compte de l'environnement et de l'organisation scolaire ». Résultat : bien qu'une baisse ait été enregistrée, la Suisse a encore recours à l'enseignement séparé pour plus de 4,5% de ses élèves (CSPS, 2015), ce qui la place dans la catégorie des pays de la *two track approach* (Niggli Domenjoz, 2004), avec deux systèmes distincts. De nombreux élèves sont encore scolarisés dans des structures ségrégatives « et ne suivent donc pas le programme d'enseignement ordinaire » (p. 68). A titre de comparaison, les pays préconisant une trajectoire unique pour leurs élèves (*one track approach*) ont un taux d'élèves scolarisés dans un dispositif séparé inférieur à 0,5% (Meijer, Sorriano & Watkins, 2003, cités par Niggli Domenjoz, 2004). Ramel et Bonvin (2014) abondent dans le même sens en admettant que « la situation qui prédomine en Suisse est celle du recours à des mesures séparatives » (p. 8).

Le fédéralisme suisse étant un dogme inaliénable, le système de prise en charge et les critères de séparation varient d'un canton à l'autre mais aussi d'un cercle scolaire à l'autre voire parfois même entre l'école primaire et l'école secondaire d'une même commune. Ainsi, on trouve une multitude d'organisations scolaires différentes.

Quelques écoles, à l'instar de celles de Martigny/VS (Niggli Domenjoz, 2004) ou de La Sallaz/VD (Ramel & Angelucci, 2010) par exemple, préconisent une approche tendant vers l'inclusion avec une scolarisation de tous les élèves à l'école ordinaire. Théoriquement, ces écoles seraient à la phase 0 (si celle-ci existait) du modèle de l'exclusion scolaire de Ramel et Lonchamp (2009, p. 50), ce qui peut être perçu comme positif. Toutefois, les établissements à visée inclusive sont encore très rares et de nombreux élèves BEP sont encore catégorisés et scolarisés dans les écoles spécialisées de notre pays. On peut par exemple citer la Fondation Péréne (Jura), le CERAS (Neuchâtel) ou le Centre de Pédagogie Curative du Jura bernois (Berne) pour les élèves présentant une déficience intellectuelle ou un TSA, le Centre pédagogique pour handicapés de la vue (CPHV) de Lausanne/VD pour les jeunes aveugles ou malvoyants, le Centre éducatif et pédagogique de Courtelary/BE pour les enfants présentant des problèmes disciplinaires ou familiaux et encore l'unité

d'hospitalisation psychiatrique pour adolescents (UHPA) situé à Moutier/JU pour les jeunes requérant un suivi psychiatrique pointu. Ces institutions accueillent les élèves ayant de grandes difficultés ou des handicaps sévères et correspondent à la phase 5 (sur 6) de l'exclusion scolaire (Ramel & Lonchamp, 2009).

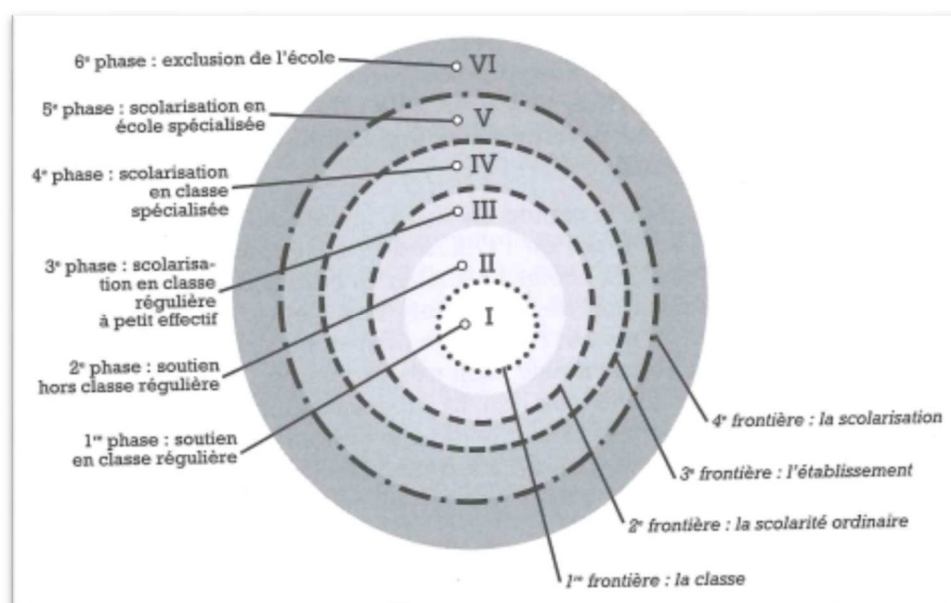


Figure 6 : Phases et frontières de l'exclusion (Ramel & Lonchamp, 2009, p. 50)

Pour les élèves BEP ayant des difficultés moindres ou des handicaps "légers", la scolarisation se déroule dans les écoles ordinaires, entre les phases 1 et 4 (Ramel & Lonchamp, 2009). Ainsi, on trouve certains élèves BEP dont la scolarité en classe ordinaire est complétée par du soutien particulier (phase 1), d'autres sortant de la salle pour recevoir ce soutien personnel (2), des élèves scolarisés dans des classes ordinaires à effectif restreint (3) ou encore dans des classes de soutien (aussi appelées parfois classes spéciales ou spécialisées, d'introduction, classes-relais, etc.) relevant de l'enseignement spécialisé (4), notamment dans les cantons de Berne et du Jura.

1.4.1 Au troisième cycle

A l'école secondaire (ES), la tendance séparative est plus importante qu'à l'école primaire. Pelgrims, Bauquis et Schmutz (2014) abondent en ce sens en se basant sur « les échos du terrain (CRoTCEs, 2012) ainsi que la littérature (Dieker & Powell, 2014) » (p. 22). Elles décèlent que « l'organisation scolaire [du 3^e cycle], fondée sur la multiplication des

enseignants [augmente] la difficulté de collaboration ainsi que les obstacles à l'intégration en classe ordinaire » (p. 22). De plus, l'ES étant « un système de classement des disciplines qui va de pair avec un système de répartition des individus » (Guichard & Huteau, 2001, cités par Cannard, 2010, p. 319), la volonté d'homogénéité de niveau dans les classes diminue encore les possibilités de soutien individuel. La ville de Martigny/VS se plie par exemple elle aussi à des solutions plus séparatives pour le troisième cycle. Cela tient, selon Bürli (1995) à la tendance des systèmes secondaires « à être sélectifs pour répondre aux besoins de spécialisation des étudiants et des sociétés » (p. 19). Ainsi, la scolarisation d'élèves BEP en classe de soutien s'accroît encore à l'école secondaire. Cependant, d'autres solutions d'aide moins lourdes subsistent. De nombreux élèves BEP bénéficient de mesures de soutien en demeurant scolarisés en classe ordinaire (phases 1 et 2, Ramel & Lonchamp, 2009). Corollaire, ceux-ci ne sont pas considérés comme élèves de classe de soutien car ils n'y sont pas administrativement rattachés.

1.4.2 La classe de soutien

La classe de soutien (CdS) correspond aux phases 3 ou 4 de Ramel et Lonchamp (2009), c'est-à-dire une structure étant dans certaines organisations scolaires une classe à effectif réduit dans le circuit ordinaire, dans d'autres une classe relevant officiellement de l'enseignement spécialisé. Pour ce dernier cas de figure, il convient de signaler que la classe de soutien reste située dans un établissement scolaire ordinaire.

1.4.2.1 Population

Les causes de scolarisation en classe de soutien sont souvent très difficiles à distinguer clairement et parfois multiples. En 1980, Kobi (cité par Sturny, 1985) avait défini quatre causes (scolaire, psychologique, cognitive et sociologique). Actuellement, on considère trois catégories principales :

- cognitives et scolaires : lorsque la capacité d'apprentissage est diminuée, que l'enfant est en échec, comme alternative au redoublement ;
- sociales et affectives : en fonction notamment du milieu social et familial de l'enfant, de difficultés d'ordre psychoaffectif ainsi que, dans certains cas, de ses compétences langagières (élèves allophones).

- comportementales : lorsque le comportement de l'élève est jugé inadapté pour une classe régulière.

Le canton de Berne par exemple, dans son Ordonnance régissant les mesures pédagogiques particulières à l'école obligatoire (OMPP) (2013), définit les élèves de CdS comme « présentant des troubles de l'apprentissage, des handicaps ou des troubles du comportement qui ne sont pas scolarisés dans une classe régulière » (art. 9). Le Canton du Jura, dans sa directive de 2003, parle « d'élève qui ne peut pas suivre l'enseignement d'une classe [ordinaire] en dépit d'autres mesures de pédagogie compensatoire » (art. 7). S'il est regrettable que les lois cantonales soient édictées en termes d'incapacité, on peut toutefois se réjouir de la volonté politique de n'avoir recours à la classe de soutien que quand d'autres mesures moins ségrégatives ont déjà été tentées.

Ainsi, l'orientation d'un élève vers la CdS peut résulter de diverses procédures. Toutefois, il devrait en général faire suite à un bilan de compétences faisant état d'une différence significative par rapport à la moyenne des enfants du même âge. Ce bilan est réalisé par un psychologue scolaire et est en principe discuté au cours d'une séance de réseau réunissant tous les intervenants scolaires et éducatifs de l'enfant, parents compris. Néanmoins, dans certains cas, une procédure accélérée (anticipant le bilan psychologique) et simplifiée est mise en place, notamment quand les raisons semblent "évidentes" aux différents intervenants ou nécessitent d'agir en urgence.

Cependant, les élèves de classe de soutien ne fréquentent pas toujours cette structure à temps plein : ils bénéficient parfois d'intégrations en classe ordinaire pour certaines disciplines et peuvent théoriquement réintégrer le cursus ordinaire par la suite, si leurs compétences le leur permettent.

1.4.2.2 *Fonctionnement*

En général, la classe de soutien est gérée par un nombre minimal d'enseignants (1 ou 2) qui sont formés et/ou habitués aux élèves en difficulté. Les élèves sont en nombre restreint (10-12 maximum) et suivent un programme adapté. Les exigences sont ainsi souvent revues à la baisse par rapport au plan d'étude (PER) ce qui augmente la possibilité, pour les élèves, d'obtenir des « bonnes notes » (Révah-Lévy, 2000). L'inconvénient qui en résulte est que, bien souvent, les exigences de l'enseignant diminuent au fil des années, ce qui a pour résultante un développement intellectuel limité chez l'enfant (Flynn, s. d. ; Gillung &

Rucker, s. d., cités par Amman, Jacot, Knuchel, Perrenoud & Petignat, 1985). Ce phénomène est peut-être accentué par le travail social que les enseignants ont l'impression de mener en parallèle à leur mission d'enseignement.

1.4.2.3 Intégration en classe ordinaire

En fonction de l'organisation de la CdS, les élèves sont intégrés à une classe ordinaire (ou régulière) pour certains cours. Cette classe est composée d'élèves suivant un cursus ordinaire, la plupart du temps de « niveau G » (BE) ou « option 4 » (JU), soit dans la filière ayant les exigences académiques les plus basses. Elle n'a pas d'effectif réduit et est gérée par un nombre plus élevé d'enseignants (souvent un par discipline). Quand les élèves de CdS sont dans cette classe, ils ne bénéficient généralement pas d'aménagements particuliers et sont traités de la même manière que leurs camarades. Les différenciations (proposition d'appui, objectifs adaptées, temps supplémentaire, etc.) demeurent généralement rares et dépendent de l'initiative de l'enseignant plutôt que d'une directive officielle. Cette intégration correspond donc à de l'assimilation (voire, dans certains cas, à de l'insertion).

Scolairement, l'intégration en classe ordinaire offre à l'enfant la possibilité de « se mesurer, de se comparer aux écoliers de son âge, de se valoriser et de se sentir pareil aux autres surtout » (Amman et al., 1985, p. 35). Effectivement, comme le mentionne Cannard (2010), « l'école peut être considérée comme le miroir dans lequel l'adolescent, en tant qu'élève, perçoit ses compétences, ses réussites et ses échecs » (p. 340).

Au niveau social, l'intégration permet aux jeunes de rencontrer d'autres camarades et donc offre la possibilité de se faire d'autres amis. Pour ce faire, la posture de l'enseignant est très importante (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000 ; Balboni, de Falco & Venuti, 2005 ; Romano & Chambliss, 2000 ; tous référencés par Lamontagne-Müller & Gygax, 2009). Grand (2014) affirme que « l'enseignant a un rôle crucial à jouer pour favoriser un regard bienveillant » (p. 27) chez les autres élèves. En effet, une éventuelle posture négative de l'enseignant peut avoir un impact négatif sur l'acceptation de l'élève intégré de la part de ses camarades (Johnson, 1998, cité par Lamontagne-Müller & Gygax, 2009). Malheureusement, l'intégration d'élèves de CdS en classe ordinaire est bien souvent imposée à l'enseignant, ce qui n'est pas un élément positif en vue de son acceptation.

1.5 DISPOSITIFS D'INTÉGRATION EN CLASSE DE SOUTIEN AU

TROISIÈME CYCLE

Chaque établissement fonctionne à partir d'un dispositif de base qui peut être différencié en fonction de l'élève. On peut regrouper ces pratiques en trois dispositifs en se basant sur le temps passé par l'élève en classe de soutien et donc, en intégration en classe ordinaire : intégration 50% (I-50), intégration 0% (I-0) et, située entre les deux, intégration 20% (I-20). Pour chacun de ces dispositifs, la référence administrative est dévolue à l'enseignant de soutien.

1.5.1 Intégration 50% (I-50)

Dans ce dispositif, l'accent est mis sur la participation des élèves à un maximum de cours en classe ordinaire. La classe (souvent appelé "groupe") de soutien permet aux élèves de suivre les disciplines principales uniquement (français, maths et parfois allemand). Les objectifs y sont revus à la baisse par rapport au plan d'études. Les autres cours sont suivis en classe ordinaire. Ainsi, les élèves ont un horaire complet (32-33 leçons) dont la moitié environ dans le circuit ordinaire. En utilisant l'échelle proposée par le Ministère de l'Éducation du Québec (1976, citée par Boutin & Bessette, 2009, p. 35), on peut quasiment faire correspondre ce fonctionnement à une « classe régulière avec participation de l'enfant à une classe ressource » (niveau 4). De plus, certains élèves suivent les cours de français et/ou de maths (et/ou d'allemand) en classe régulière, ce qui est favorisé dès qu'on suppose qu'un élève en a les compétences. Certains élèves parviennent ensuite à réintégrer complètement le circuit ordinaire. Cette I-50 est aussi appelée *intégration partielle* par Amman et al. (1985). Elle renvoie à deux objectifs, cités par les chercheurs du Centre de recherche de l'enseignement spécialisé et de l'adaptation scolaire (CRESAS) : l'intégration sociale de l'enfant et la possibilité pour l'enfant d'accéder aux contenus des programmes officiels (1988).

1.5.2 Intégration 0% (I-0)

Le dispositif de l'intégration 0% est celui de la classe insérée. Il se situe au niveau 5 (« classe spéciale dans l'école régulière avec participation aux activités générales de l'école ») selon l'échelle québécoise de 1976 (citée par Bessette & Boutin, 2009, p. 35). Ce dispositif est hermétique car les élèves suivent tous les cours dans la classe de soutien. La participation des élèves aux activités extrascolaires (courses, spectacles, etc.) est tout de même prévue. Les intégrations en classe régulière sont très rares et sont mises en place en cas de grande compétence (ou intérêt marqué) de l'élève dans la branche concernée. Les élèves ne côtoient en général qu'un nombre très restreint d'enseignants principaux (souvent un ou deux). Enfin, ce système accentue le statut "spécial", à connotation négative, de ces élèves bien que ceux-ci demeurent potentiellement anonymes car n'ayant que peu d'occasions, à l'école, de se faire connaître des élèves des autres classes.

1.5.3 Intégration 20% (I-20)

Un autre dispositif fréquent se situe entre les niveaux 4 et 5 de l'échelle québécoise de 1976 (citée par Bessette & Boutin, 2009, p. 35). Les élèves sont présents en classe de soutien pour toutes les leçons "théoriques" mais sont intégrés (assimilés la plupart du temps) dans une classe ordinaire pour les leçons "pratiques" telles qu'éducation physique, économie familiale (cuisine) et travaux manuels/activités textiles ainsi que, dans certains cas, éducations visuelle et musicale. Celles-ci représentent un taux d'intégration en classe régulière de 15 à 25% (voire 30%) en fonction de l'établissement et de l'année scolaire. Comme pour l'I-0, les intégrations pour d'autres disciplines sont très rares et sont mises en place en cas de grande compétence (ou intérêt marqué) de l'élève dans la branche concernée. Ce dispositif est celui d'une intégration minimale des élèves dans les classes régulières. Les élèves ont donc un enseignant principal (parfois deux) en classe de soutien ainsi que quelques autres maîtres dans les branches "pratiques". Ce dispositif permet d'avoir une bonne connaissance des capacités cognitives de l'élève mais nécessite du dialogue pour connaître ses compétences pratiques et artistiques.

Ce dispositif accentue lui aussi le statut "spécial" à connotation négative de ces élèves puisque ceux-ci ne sont pas anonymes, ils sont ceux qui rejoignent la classe seulement pour les branches "où il ne faut pas réfléchir"...

1.5.4 Récapitulatif

Les pensums des élèves des trois dispositifs présentés ci-dessus peuvent être résumés dans le tableau ci-dessous.

Tableau 1 : Récapitulatif des dispositifs d'intégration

	Intégration 50%	Intégration 20%	Intégration 0%
Branches principales → français, maths, (allemand)	Classe de soutien	Classe de soutien	Classe de soutien
Branches secondaires "théoriques" → anglais, géo, histoire, sciences (+dessin, musique)	Intégration en classe ordinaire	Classe de soutien	Classe de Soutien
Branches secondaires "pratiques" → EF, gym, TM-ACT (+dessin, musique)	Intégration en classe ordinaire	Intégration en classe ordinaire	Classe de soutien

Il existe évidemment d'autres dispositifs de prise en charge, parfois plusieurs au sein d'une même classe. Toutefois, l'I-50, l'I-20 et l'I-0 ont été volontairement définies de manière générale afin que la plupart des variantes individuelles existantes puissent trouver leur place dans l'un ou l'autre dispositif.

1.6 INCIDENCES DU DISPOSITIF D'INTÉGRATION SUR L'ÉLÈVE

Ces différents dispositifs de prise en charge peuvent avoir de nombreuses incidences sur les élèves, dans plusieurs domaines.

1.6.1 Descriptions des incidences

1.6.1.1 Sur les compétences scolaires

Le dispositif choisi influe évidemment sur la façon dont les contenus scolaires sont sélectionnés, transmis et assimilés par les élèves. On peut supposer que l'I-0 offre une connaissance de chaque élève plus grande et un meilleur suivi. Ainsi, les contenus proposés aux élèves sont adaptés à leurs compétences. Comme l'explique Cooley (adapté par Pelletier, 2009), lorsqu'on identifie les difficultés d'apprentissage et qu'on les prend en

compte, des améliorations de rendement scolaire apparaissent. L'I-50 offre quant à elle, bien souvent, une quantité plus grande d'informations à assimiler pour les élèves. Ceux-ci ont donc accès à un panel de contenus plus large et diversifié. Leurs connaissances pourraient donc être supérieures à celles des élèves d'I-0 auxquels on aurait trop simplifié le travail.

Le dispositif mis en place a aussi une influence sur les résultats scolaires. En I-0 ou en I-20, l'élève sera bien souvent évalué en fonction de ses capacités supposées (ou de celles supposées d'un groupe-classe composé d'élèves BEP) et non du plan d'études, bien que théoriquement le PER (2010) reste la référence à considérer dans ce genre de classes pour la définition des objectifs. Ces objectifs différenciés et le "faible" niveau scolaire de son groupe-classe offrent à l'élève une possible réussite scolaire, à travers les « bonnes notes » (Révah-Levy, 2000). En effet, les enseignants ont tendance à produire systématiquement une distribution des résultats en cloche (suivant la courbe de Gauss). Ce phénomène, appelé *effet Posthumus* (Sampont, s. d.), contribue à "gonfler" les notes des élèves dans des classes scolairement "faibles" comme les CdS.

A l'inverse, l'I-50 confronte davantage l'élève de CdS aux mêmes exigences que ses camarades de classe ordinaire. L'effet Posthumus risque ainsi d'être en leur défaveur et est susceptible d'entraîner de mauvais résultats scolaires ainsi qu'un découragement causé par une demande jugée excessive. En effet, cela peut amener à de la résignation, donc à un déclin des performances (Lieury & Fenouillet, 2013) avec le risque d'entrer dans le phénomène de l'autoréalisation de la prophétie de Bandura (2003, cité par Cannard, 2010). Ce phénomène, indique qu'un élève en mal de confiance en lui pensera ne pas pouvoir réussir une activité, donc ne s'y investira pas suffisamment, cessera de faire des efforts et, finalement et logiquement, échouera.

1.6.1.2 Sur les compétences sociales et relationnelles

Au niveau social, l'intégration en classe ordinaire permet vraisemblablement aux élèves d'avoir un sentiment d'appartenance plus fort à leur établissement et à leur millésime. Elle augmente la probabilité de voir les élèves s'entourer de camarades ayant les mêmes centres d'intérêt et donc intégrer un groupe que Cannard (2010) nomme « clique » (p. 260), soit un noyau de 4-5 copains qui passent beaucoup de temps ensemble. Cette reconnaissance sociale est importante pour l'adolescent. A l'inverse, en I-0, les camarades

de classe ne sont pas nombreux et ceux-ci se lient parfois par défaut, accentuant l'effet de vase clos de la CdS.

Au niveau relationnel, il est vital, pour les adolescents, d'avoir un ami de confiance, pour partager sentiments, secrets et vulnérabilités (Poulin, 2014). Quand on sait que « les pairs proches des adolescents fréquentent dans la plupart des cas (environ 70%) la même classe ou la même école » (Clémence, Rochat, Cortolezzis, Dumont, Egloff & Kaiser, 2001, p. 155 ; voir aussi Witkow & Fulligni, 2010, cités par Poulin, 2014), on note que le type d'intégration proposé peut avoir un impact non-négligeable. L'I-50 et l'I-20 offrent un choix plus large de camarades. L'I-0 permet, elle, de connaître véritablement ses camarades et accentue la possibilité de tisser de longues et intenses amitiés, avec néanmoins une plus petite variété de camarades.

1.6.1.3 Sur le comportement

Le comportement peut aussi être impacté par le choix du dispositif. L'I-50 permet aux jeunes de se mêler plus facilement à leurs contemporains et offre la possibilité de bouger, de s'éloigner (momentanément) de certains facteurs de risque mais les confronte à des exigences parfois plus rigides et sévères qu'en classe de soutien. La gestion de ces frustrations est parfois problématique et il arrive que l'enseignant de classe ordinaire n'ait pas les outils adaptés, le temps ou l'impression que cela fait partie de son travail, pour apprendre aux élèves à les gérer de manière harmonieuse.

L'I-0 fonctionne plus comme un vase clos dans lequel les émotions sont cloisonnées. En effet, comme le souligne Casanova (1999), il est probable que le fait d'être toujours avec les mêmes camarades, parfois depuis plusieurs années, devienne « déprimant et générateur de violence » (p. 30). Blatchford et Goldstein (2000, cités par Ramel & Lonchampt, 2009) corroborent cette vision en relevant l'effet négatif des classes à effectif réduit sur le comportement des élèves. À l'inverse, M. L. Cooley (adapté par Pelletier, 2009) estime que ces structures où la connaissance de chacun est de qualité permettent des améliorations de comportement. Ceci est peut-être accentué par les enseignants de classe de soutien qui ont certainement une approche différente, d'autres outils, permettant de désamorcer les conflits et une autre grille de lecture de la conduite attendue que leurs collègues de classe ordinaire.

1.6.2 Evaluation des incidences

Les incidences du dispositif d'intégration peuvent être évaluées en fonction de données telles que les notes scolaires, le nombre d'amis ou encore le nombre de comportements problématiques répertoriés. On peut aussi estimer que ces chiffres demeurent subjectifs et incomparables. Les notes, par exemple, dépendent de nombreux facteurs (objectifs, enseignants, effet Posthumus). Elles ne sont pas forcément représentatives des qualités et compétences du jeune. Le nombre d'amis ne représente pas non plus un critère valable : où placer la limite entre ami et connaissance ? De plus, certains jeunes préfèrent rester seuls. Enfin les comportements, comme les notes scolaires, dépendent de la sévérité de la personne qui les juge.

Par contre, les perceptions des élèves sur leurs propres compétences constituent un indicateur sans intermédiaire. Elles sont des composantes de l'estime de soi, partie évaluative de la connaissance de soi.

1.7 LA CONNAISSANCE DE SOI

Dans le domaine de la connaissance de soi, les concepts sont souvent très difficiles à se distinguer les uns des autres, certains disent même qu'ils sont interchangeables (Donnellan & Robins, 2009, cités par Cannard, 2010). Toutefois, on peut considérer que la connaissance de soi repose sur trois piliers : le concept de soi, la représentation de soi et l'estime de soi. Chacun de ces piliers évolue au fil de la vie et des expériences faites par le sujet (Cannard, 2010 ; Harter, 2012).

1.7.1 Concept de soi

Le concept de soi est la composante descriptive ou cognitive du soi. Il définit qui on est et est constitué de multiples conceptions de soi différentes (Markus & Wurf, 1987, cités par Martinot, 2001). Ces dernières lui permettent de « se conceptualiser dans beaucoup de rôles possibles » (Martinot, 2001, p. 484). Elles reposent, selon Rodriguez-Tomé (1983, cité par Cannard, 2010) à la fois sur l'image de soi et l'image sociale de soi. L'image de soi est la description de soi-même que chacun se fait selon son propre point de vue, c'est une

conscience réfléchie de soi-même. L'image sociale de soi est constituée à partir d'indices sur soi-même que le sujet reconnaît comme venant d'autrui ou qu'il attribue à autrui.

1.7.2 Représentation de soi

La représentation de soi est la composante sociale du soi, celle que l'on affiche. Elle dévoile le soi idéal et est notamment visible à travers les réseaux sociaux, « où l'on se donne à voir glamourisé » (Cannard, 2010, p. 223) ou à travers les avatars de jeux vidéo. Elle représente le fantasme de la personne que l'on aimerait être.

1.7.3 Estime de soi

Elle est la composante évaluative de la connaissance de soi. Elle correspond « à la valeur que les individus s'accordent, s'ils s'aiment ou ne s'aiment pas, s'approuvent ou se désapprouvent » (Rosenberg, 1979, cité par Martinot, 2001, p. 484). Historiquement, l'estime de soi est un concept articulant deux courants théoriques. Le premier, né dans les années 1890 avec William James, correspond à un concept essentiellement intrapersonnel et intrapsychique : *la conscience de la valeur du soi*. Le second est l'œuvre de Charles Cooley qui, 10 ans plus tard, ajoute la perspective relationnelle en parlant d'effet de miroir social (*looking glass self*). Le sentiment de la valeur de soi serait « une construction sociale façonnée par les interactions avec l'entourage » (Jendoubi, 2002, p. 9). En effet, très jeunes, les enfants identifient les opinions d'autrui et adaptent leurs comportements en fonction de la personne à qui ils souhaitent plaire. Plus tard, les adolescents ont, eux aussi, comme préoccupation principale, de savoir ce que les personnes importantes à leurs yeux pensent d'eux (Cannard, 2010). L'estime de soi est donc « à la fois le résultat d'une construction psychique et le produit d'une activité cognitive et sociale » (Jendoubi, 2002, p. 10). Elle correspond à la différence entre ce que le sujet pense être et ce qu'il aimerait être. Plus cette différence est minime, plus l'estime de soi est haute. Autrement dit, l'estime de soi est le rapport entre ses succès et ses aspirations (James, 1890 ; Lawrence, 1988 ; Lécuyer, 1994 ; tous cités par Cannard, 2010).

1.7.3.1 Composantes de l'estime de soi

L'estime de soi était d'abord vue comme une construction identitaire unique évaluée par une valeur globale (modèle unidimensionnel, par exemple Coopersmith, 1967 ; Piers & Harris, 1969 ; Rosenberg, 1979 ; tous cités par Harter, 2012). Désormais, comme le concept de soi, l'estime de soi est considérée comme multidimensionnelle. Elle dépend notamment des évaluations de différentes conceptions de soi, faites dans différents domaines de la vie du sujet. Bandura (1982, 2007) nomme ces évaluations spécifiques le *sentiment d'efficacité personnel* (ou *perception d'autoefficacité*). Celui-ci concerne l'évaluation par l'individu de ses aptitudes, sa capacité de réussite dans un défi futur précis (Harter, 2012). L'importance que le sujet accorde à cette réussite (ou à cet échec) modifie l'impact sur l'estime de soi. Par exemple, une personne peut tout à fait présenter une estime de soi forte tout en se considérant comme incompetente dans un domaine particulier (Harter, 1986, citée par Martinot, 2001 ; Bandura 2007). Ainsi, les différentes conceptions de soi ou sentiments d'efficacité personnelle ont un impact sur l'estime de soi propre à chacun.

Généralement, pour les jeunes, les composantes principales de l'estime de soi sont les compétences scolaires, sociales et physiques (apparence, habiletés) selon Duclos, Laporte et Ross (2002) ainsi que selon Lawrence (1988, cité par Cannard, 2010). L'Echelle Toulousaine d'Estime de Soi développée par Oubrayrie, Leonardis & Safont (1994 ; cités par Cannard, 2010) admet cinq sous dimensions : soi émotionnel, social, scolaire, physique, futur ou projectif. Harter (1988/2012) est plus précise en proposant huit composantes spécifiques : compétence scolaire, compétence sociale, compétence athlétique, apparence physique, compétence dans les petits boulots, attrait dans les relations amoureuses, conduite, amitié intime. Il convient de noter que l'estime de soi globale (ou valeur de soi) continue à être utilisée en parallèle aux composantes spécifiques, afin de pouvoir les mettre en perspective (Bariaud, 2006).

1.7.3.2 Importance de l'estime de soi

L'estime de soi s'observe notamment dans les comportements suivants : « assumer ses responsabilités, s'affirmer, savoir répondre à ses besoins, avoir des buts et prendre les moyens pour les atteindre » (Duclos et al., 2002, p. 12). Bien que, selon Bandura (2007), une « bonne estime de soi ne [conduise] pas toujours à de bonnes performances » (p. 25), Bariaud et Bourcet (1998, cités par Jendoubi, 2002) relèvent qu'une estime de soi élevée

est associée à la confiance en soi, l'anticipation positive de l'avenir, la recherche de soutien social ou encore la confrontation active à la difficulté. Ainsi, une bonne estime de soi permet d'envisager l'avenir avec sérénité puisqu'elle permet d'être bien dans sa peau et de posséder les ressources pour se relever en cas de déception. Goumaz (1991, cité par Jendoubi, 2002) va même jusqu'à annoncer que l'estime de soi serait un prérequis à tout apprentissage. A l'inverse, une basse estime de soi peut être source de dépression, d'anxiété, de symptômes somatiques, de vulnérabilité, de suicide, de problème d'apprentissage scolaire ou encore de délinquance (Jendoubi, 2002 ; Cannard, 2010).

1.8 QUESTION DE RECHERCHE

Lors de l'adolescence, les choix à faire sont nombreux et leurs répercussions potentiellement fortes. Les jeunes vivent une étape charnière majeure de leur existence, une « incontournable période de construction identitaire » (Cannard, 2010, p. 32). Ils doivent gérer simultanément les transitions relatives à leur biologie, à leur éducation et à leur rôle social (Bandura, Betz, Brown, Lent & Pajares, 2009). C'est en effet à cette période qu'ils deviennent pubères, que certaines amitiés se font et se défont, parfois de manière définitive, qu'ils terminent leur scolarité obligatoire et débutent dans la vie professionnelle. Une estime de soi forte semble être un véritable atout pour prendre les bonnes décisions afin d'entrer de la meilleure des manières dans le monde adulte, surtout en regard du phénomène d'*autoréalisation de la prophétie* de Bandura (2003, cité par Cannard, 2010). En effet, on peut supposer que quelqu'un s'estimant comme capable entrera dans un cercle vertueux. A l'inverse, une personne se percevant comme incompétente risque de ne pas suffisamment investir son projet et échouera.

Malheureusement, le fait de faire partie d'une classe de soutien à l'école secondaire a généralement un impact négatif sur l'estime de soi des élèves (Bless, 1995), notamment si ceux-ci perçoivent négativement les particularités de cette classe (effectif restreint, enseignants moins nombreux, exigences adaptées) par rapport aux classes ordinaires. En effet, si on peut imaginer qu'une partie des élèves est rassurée par le cadre sécurisant de la classe de soutien et souhaite y passer le plus de temps possible, il est fort probable que

l'autre partie apprécie d'en sortir ponctuellement pour se confronter à la classe d'intégration, fut-ce la source de certaines expériences difficiles.

Ainsi, être scolarisé dans un dispositif ou l'autre (I-0, I-20, I-50) et s'y sentir à l'aise peut ne pas être anodin. En effet, le taux d'intégration en classe régulière peut avoir une influence sur l'évaluation des différentes conceptions de soi et donc sur l'estime de soi. De plus, l'adéquation des aspirations de l'élève avec le dispositif qui lui est imposé par l'établissement peut agir comme un amplificateur (ou un atténuateur) de ces auto-évaluations. Il semble dès lors important de proposer un dispositif d'intégration correspondant aux aspirations des élèves et permettant la meilleure estime de soi possible au plus grand nombre.

D'où les questions suivantes : Les dispositifs d'intégration proposés correspondent-ils aux aspirations des élèves de classe de soutien ? Ont-ils une influence sur leur estime de soi ? Si oui, dans quel(s) domaine(s) ?

L'objectif de ce travail est de définir et d'analyser les impacts de chacun des trois dispositifs d'intégration (I-0, I-20 et I-50) sur l'estime de soi des élèves. L'estime de soi globale ainsi que certaines de ses composantes (compétences scolaires, sociales, relationnelles, professionnelles) seront comparées. De plus, il s'agira d'évaluer si le dispositif d'intégration proposé aux élèves correspond à leurs envies et aspirations.

Mon hypothèse est que les différences d'estime de soi entre les élèves des trois dispositifs seront faibles, y compris dans les composantes définies. Toutefois, j'imagine que l'I-50 est un dispositif ayant globalement un impact positif sur la perception des compétences sociales et relationnelles ainsi que sur celle des comportements. A l'inverse, les conceptions ayant trait aux compétences scolaires seront sans doute meilleures en I-0 et en I-20.

De plus, j'imagine que l'I-50 correspond aux aspirations d'une majorité d'élèves. Ceux-ci, à cet âge, semblent avoir tendance à donner plus d'importance à leurs amis (compétences sociales) qu'à l'école (compétences scolaires).

2. METHODOLOGIE

Ce travail a pour thème la recherche du dispositif d'intégration favorisant la meilleure estime de soi et correspondant le mieux aux aspirations des élèves de classe de soutien (CdS) à l'école secondaire. Les dispositifs d'intégration considérés sont au nombre de trois : l'intégration 50% (I-50), l'intégration 20% (I-20) et l'intégration 0% (I-0), le pourcentage représentant la part approximative de cours suivis en classe ordinaire. Voici un tableau récapitulatif du pensum des élèves en fonction du dispositif :

Tableau 2 : Récapitulatif des dispositifs d'intégration	Intégration 50%	Intégration 20%	Intégration 0%
Branches principales → français, maths, (allemand)	Classe de soutien	Classe de soutien	Classe de soutien
Branches secondaires "théoriques" → anglais, géo, histoire, sciences (+dessin, musique)	Intégration en classe ordinaire	Classe de soutien	Classe de Soutien
Branches secondaires "pratiques" → EF, gym, TM-ACT (+dessin, musique)	Intégration en classe ordinaire	Intégration en classe ordinaire	Classe de soutien

Il est envisagé que l'estime de soi des élèves varie en fonction du dispositif adopté, notamment du nombre d'heures passées en intégration en classe ordinaire.

2.1 FONDEMENTS MÉTHODOLOGIQUES

Cette recherche est menée en sondant, à l'aide d'un questionnaire, une centaine d'élèves de classe de soutien quant à leur estime de soi. Elle s'inscrit ainsi dans un cadre nomothétique (de Landsheere, 1982, cité par Astolfi, 1993) et est de type quantitatif (Van Royen et al, 2007, cité par Aubin-Auger, 2008) car elle se base sur un échantillon conséquent et vise à tester des hypothèses dans le but d'ensuite pouvoir généraliser les

résultats. En effet, de cette étude ressortent des données répondant aux questions de départ. Les résultats pourraient même être considérés comme suffisamment nets pour en faire émerger une règle générale. Son but est donc spéculatif, il s'agit de « connaître » (Cardinet, 1977, cité par Astolfi, 1993, p. 6) et non de construire un nouveau dispositif ou encore d'améliorer un dispositif existant.

Van der Maren (2003) précise cette approche, qu'il nomme *empiriste hypothético-déductive*, en décrivant les étapes. Une première phase du travail est d'approfondir l'exploration de la littérature et de s'entretenir avec différents enseignants, notamment pour cibler les variables pertinentes entre les dispositifs d'intégration (I-0, I-20 et I-50). Les informations recueillies permettent de clarifier et définir les trois dispositifs et les conditions pour en faire partie puis « de mettre [l'hypothèse] à l'épreuve dans une [...] expérience comparative » (p. 25). Celle-ci entre dans le cadre d'une « recherche expérimentale » (Pelt & Poncelet, 2011, p. 506). Elle est construite avec un observateur extérieur recueillant des données en dehors de toute attente du public-cible puis les analysant. Le but n'est pas d'amener des transformations immédiates mais d'obtenir des données qui pourront être utiles le jour où il s'agira de débattre des avantages et inconvénients de ces dispositifs.

2.2 MÉTHODE DE COLLECTE DE DONNÉES

Les chiffres servent, dans les pays occidentaux, d'argument majeur lorsqu'il s'agit de représenter la réalité (de Singly, 2012). L'objectif est donc d'obtenir un échantillon le plus fourni possible. En effet, la taille de l'échantillon a un impact non négligeable sur la légitimité de la généralisation des résultats. Elle permet notamment de réduire l'impact de l'enseignant ou d'une classe exceptionnelle. Pour obtenir une grande masse de données, l'outil le plus approprié semble être le questionnaire.

2.2.1 Forme

Le questionnaire est conseillé « pour les recherches centrées [...] sur les activités qui ne requièrent pas un niveau élevé de conscience des acteurs » (de Singly, 2012, p. 18). Il a été

imaginé pour contenir des questions fermées à choix multiples, les données brutes recueillies étant moins susceptibles d'être dépendantes de l'interprétation du chercheur que dans le cas de questions ouvertes ou d'entretien oral. En effet, « les réponses étant prévues, il ne peut y avoir, dans la réaction de la personne enquêtée aucune ambiguïté » (Javeau, 1990, p. 69). Le questionnaire (annexe E, p. IV) s'intitule « comment je suis » et garantit l'anonymat aux élèves.

A l'exception de deux questions préliminaires permettant de catégoriser l'élève dans le dispositif adéquat, le corps principal du document est composé de deux parties distinctes dans leur but mais similaires sur la forme. La base de ce questionnaire est tirée du SPPA (*Self Perception Profile for Adolescents*) élaboré par Harter (1988, révisé en 2012). Une particularité du SPPA est que chaque question présente deux types d'adolescents. Le jeune doit tout d'abord définir lequel lui correspond le plus puis si cette ressemblance est marquée ou non. Il y a donc, pour chaque question, une réponse à choisir parmi quatre possibilités. Un pré-test de cette version du questionnaire effectué auprès de jeunes et d'adultes a démontré que cette présentation était lourde, difficilement compréhensible et *ne donnait pas envie d'y répondre*.

Le SPPA n'a donc pas été repris dans son format original. C'est celui révisé par Wichstrom (1995) qui a été retenu. Il semble plus intuitif et se différencie principalement de celui d'Harter (1988/2012) sur deux points : les questions sont formulées en "je" et Wichstrom (1995) renonce à opposer deux types d'adolescents. Il se concentre sur la partie gauche du SPPA d'Harter (1988/2012) et offre aussi quatre possibilités (me correspond vraiment très peu / me correspond un peu / me correspond plutôt bien / me correspond tout à fait). De plus, la version révisée de Wichstrom (1995) évite les doubles négations et, corollaire, réduit le risque d'incompréhension. Un autre pré-test du questionnaire a confirmé sa meilleure compréhensibilité. Enfin, cette version révisée se révèle avoir « une meilleure fidélité, une meilleure validité convergente et une meilleure validité factorielle que la version originale » (Wichstrom, 1995, p. 112, traduction issue de Bariaud, 2006, p. 7).

Le questionnaire compte 35 questions également réparties en sept thèmes : le premier sonde les aspirations des élèves tandis que les six autres sont voués l'estime de soi au travers de six de ses composantes. Ce nombre relativement grand « est nécessaire lorsqu'il s'agit d'approcher une notion centrale pour l'objet de l'enquête » (de Singly, 2012, p. 25)

tout en évitant l'effet de la longueur qui, selon Javeau (1990) peut « provoquer l'irritation ou le désintérêt » (p. 99).

Comme préconisé par Harter dès 1988 et reproduit par Wichstrom (1995), les questions sont mélangées : d'une part par thème (celles d'un même thème ne se suivent jamais) et d'autre part par connotation (certaines questions sont positives tandis que d'autres sont négatives). Ce dernier point est notamment primordial afin d'éviter qu'une mauvaise auto-évaluation soit immédiatement visible par le jeune ainsi que par les potentiels camarades indiscrets au moment de la passation.

Afin d'éviter certaines réponses données au hasard, une colonne « je ne comprends pas la question » est ajoutée. Le chercheur, se promenant dans la salle durant la passation, a pour mission de repérer les éventuelles croix dans cette colonne et d'apporter des précisions orales permettant ensuite à l'élève d'y répondre.

2.2.2 Présentation

Les questions préliminaires et le questionnaire complet sont compris sur une page recto-verso. Il est donc économe en papier et maniable tant pour l'élève que pour le chercheur lors du dépouillement. Sa présentation est sobre et uniforme. Les questions, disposées dans un tableau, sont délimitées clairement par des bandes grisées.

2.2.3 Contenu

2.2.3.1 Question préliminaire A / Age

Bien que le document soit anonyme, une donnée personnelle est nécessaire : l'âge. En effet, le questionnaire standardisé est prévu pour les jeunes de 13 à 18 ans. Il faut donc pouvoir exclure de l'enquête les élèves plus jeunes ou plus vieux. Pour ce faire, l'élève a le choix entre 3 possibilités (<13 ans, 13-18 ans et >18ans). Cette seule donnée reste suffisamment vague pour éviter que le sentiment d'anonymat ne soit amoindri. Cela devrait encourager les élèves à répondre honnêtement à la suite du questionnaire.

2.2.3.2 Question préliminaire B / Leçons suivies en classe d'intégration

L'élève doit cocher toutes les leçons qu'il suit en classe d'intégration parmi une liste de propositions (voir ci-après).

Leçons suivies en classe ordinaire/régulière (= pas en CdS) :

<input type="radio"/> Français	<input type="radio"/> Anglais	<input type="radio"/> Ed. artistique / Dessin	<input type="radio"/> Gymnastique
<input type="radio"/> Maths	<input type="radio"/> Géographie	<input type="radio"/> Musique	<input type="radio"/> Travaux manuels /
<input type="radio"/> Allemand	<input type="radio"/> Histoire	<input type="radio"/> Informatique	<input type="radio"/> Activités sur textiles
	<input type="radio"/> Sciences	<input type="radio"/> EF / cuisine	<input type="radio"/> _____

Figure 7 : Question préliminaire B : leçons suivies en intégration

L'objectif de cette question préliminaire est d'obtenir les informations nécessaires pour pouvoir catégoriser les élèves dans l'un des trois dispositifs d'intégration retenus (I-0, I-20 et I-50). Cette question est potentiellement compliquée pour certains élèves car les appellations de leçons ne sont pas forcément identiques dans tous les établissements. C'est pourquoi, il peut être utile que l'enseignant de classe soit présent dans la salle au moment de la passation de cette introduction. Cette question pourrait diminuer potentiellement l'impression d'anonymat, notamment pour ceux ayant un pensum différent de leurs camarades mais ce risque est négligeable.

2.2.3.3 Questionnaire / questions « Aspirations des élèves »

Afin de définir si le dispositif correspond à l'élève et à ses aspirations, il s'agit d'identifier en premier lieu les différences entre la classe de soutien et celle d'intégration.

Tableau 3 : Différences entre CdS et classe d'intégration

	Classe de soutien	Classe d'intégration
Nombre d'élèves	De quelques-uns à 10-12 au maximum.	Une vingtaine.
Variété des rencontres avec d'autres camarades	Classe cloisonnée. Peu de contacts avec élèves d'autres classes.	Nombreux changements de classes. Rencontres nombreuses.
Nombre d'enseignants	Généralement un ou deux.	Une dizaine.

Tableau 3 : Différences entre CdS et classe d'intégration

	Classe de soutien	Classe d'intégration
Exigences	En théorie basées sur le PER. En pratique, très souvent adaptées à l'élève (ou au niveau moyen de la CdS).	Basées sur le PER, donc souvent perçues comme élevées par les élèves concernés.
Tendance	Séparative	Intégrative / inclusive

Sur la base de ces différences, cinq questions ont été formulées. Les quatre premières servent d'indicateurs indirects tandis que la dernière fait office d'indicateur direct (de Singly, 2012). Les réponses obtenues permettent de jauger si les aspirations des élèves penchent plutôt vers une séparation d'avec leurs congénères ou, au contraire, vers une intégration plus fréquente en classe ordinaire.

1. Je préfère être toujours dans une classe ayant peu d'élèves (question 4).

→ En classe de soutien, les élèves sont toujours en groupe restreint (parfois quelques-uns, au maximum 10-12 élèves) alors que les classes d'intégration sont en principe plus peuplées (une vingtaine de jeunes).

2. J'aime rencontrer une multitude de camarades différents durant ma journée d'école (11).

→ En CdS, les élèves ne doivent que rarement changer de classe ou de salle, ils sont cloisonnés. A l'inverse, en classe d'intégration, il n'est pas rare de croiser des élèves provenant de plusieurs autres classes lors des pauses ou des changements de salle.

3. Je préfère avoir le plus petit nombre d'enseignants possible (18).

→ La classe de soutien est généralement gérée par 1 ou 2 enseignant(s) tandis que les classes ordinaires le sont souvent par un enseignant différent pour chaque discipline, soit potentiellement une dizaine.

4. J'accepte que certains cours soient trop difficiles pour moi (25).

→ En principe, en classe de soutien, les cours sont à la portée de l'élève, celui-ci ayant des objectifs revus à la baisse par rapport à ses contemporains de classe ordinaire. De plus, le rythme, l'ordre et le volume des séquences sont adaptés à l'élève. Par contre, en classe d'intégration, les objectifs, le rythme, etc. sont définis par le plan d'étude et le niveau moyen des élèves. De ce fait, ils ne sont généralement pas adaptés à l'élève intégré.

5. J'aimerais être intégré plus souvent dans une classe ordinaire (32).

→ Cette question montre l'envie consciente des élèves quant à leur intégration en classe ordinaire.

Ces questions permettent d'évaluer les aspirations des élèves quant à leur degré d'intégration en classe régulière et de comparer cette donnée à l'intégration proposée par le dispositif qui leur est imposé par l'organisation de leur établissement.

2.2.3.4 Questionnaire / questions « Estime de soi et composantes »

Les questions liées à l'estime de soi sont basées sur celles du Self-Perception Profile for Adolescents (SPPA) de Harter (1988/2012). Ce test standardisé est composé de 45 questions regroupées en huit composantes spécifiques ainsi qu'une neuvième considérant la valeur globale de soi. Ce questionnaire d'estime de soi a acquis une légitimité parmi les professionnels et est applicable dès l'âge de 13 ans (jusqu'à 18 ans). Corollaire, aucune modification d'envergure (changement de l'ordre des questions, ajout de la possibilité de réponse neutre ou "sans avis", etc.) n'a été envisagée. Toutefois, la version originale étant en anglais et le public de l'étude francophone, il a fallu utiliser une traduction. Celle de Françoise Bariaud (2006), psychologue française, a été choisie. Toutefois, cette version ne prenant pas en compte les modifications qu'Harter a effectuées en 2012, certaines ont été traduites par le chercheur et vérifiées par un collègue bilingue.

Les traductions n'ont pas été réalisées mot-à-mot. En effet, le vocabulaire de certaines questions a été légèrement retouché afin de réduire le risque que la question ne soit pas comprise par les jeunes. De plus, trois composantes ont été supprimées afin d'alléger le questionnaire. Cette coupe a été effectuée, d'une part, car le lien avec le sujet de l'étude est moins évident et, d'autre part, pour ne pas décourager les participants qui risqueraient de s'empresse de terminer et donc de biaiser les résultats. Harter (2012) autorise ces suppressions de composantes dans son questionnaire. Les rubriques liées à la perception des compétences sportives, de l'attrait amoureux et de l'apparence physique ont donc été supprimées. Les composantes spécifiques suivantes sont évaluées :

- **compétence scolaire** (questions 1, 8, 15, 22, 29) : il est important d'évaluer l'impact de l'intégration sur le sentiment de réussite scolaire de l'élève, ce point étant l'un

des objectifs de base de l'école obligatoire et d'une partie de la formation future du jeune.

- **compétence sociale** (2, 9, 16, 23, 30¹) : autre domaine entrant dans les compétences transversales à développer à l'école. C'est à travers cet item que les écarts pourraient paraître les plus grands entre les dispositifs d'intégration.
- **compétence dans les petits boulots** (3, 10, 17, 24, 31) : n'est pas liée directement à l'école mais donne des indications sur la perception que le sujet a de son futur, de sa faculté à sortir du cadre scolaire.
- **conduite** (5, 12, 19, 26, 33) : l'apprentissage de règles de vie est également une tâche de l'école. Il est donc intéressant d'observer si la perception du comportement de chacun est influencée par le type d'intégration.
- **amitié intime** (6, 13, 20, 27, 34) : avoir un ami de confiance est vital pour les adolescents, pour partager certaines émotions. Bien souvent, ces pairs proches fréquentent la même classe (Clémence, Rochat, Cortolezzis, Dumont, Egloff & Kaiser, 2001). Ainsi, le dispositif d'intégration proposé peut avoir un impact non-négligeable.
- **perception globale de soi** (7, 14, 21, 28, 35) : cet item est un indicateur direct qui donne une appréciation générale, il a donc une fonction de mise en perspective des données recueillies dans les autres rubriques.

Ces questions permettent d'évaluer si des différences d'estime de soi (globale ou spécifique) sont perceptibles entre les élèves scolarisés dans les divers dispositifs d'intégration.

¹ La question 30 a été reformulée négativement afin d'éviter une trop longue succession de questions connotées positivement dans le questionnaire. Cette modification est rendue nécessaire par la suppression de composantes qui proposent, dans la version complète, d'autres questions connotées négativement à proximité de celle-ci.

2.3 PROCÉDURE DE RECHERCHE

Le chemin menant aux données issues des questionnaires remplis par les élèves de classe de soutien de différentes écoles de la région comporte plusieurs étapes.

2.3.1 Sondage préalable

Tout d'abord, les établissements secondaires du Canton du Jura ayant des classes de soutien (chefs-lieux des districts) ainsi que tous les établissements secondaires de la partie francophone du Canton de Berne ont été contactés par mail au printemps 2017. Ce courriel contenait un lien vers un sondage (annexe A, p. I) dont les réponses m'ont permis de préciser la population des classes de soutien de la région, de catégoriser ces classes dans les différents dispositifs (I-0, I-20 et I-50) et enfin, d'obtenir l'autorisation de faire passer le questionnaire aux élèves.

Au total, seize écoles ont été sondées dont douze ont répondu : Bellelay, Bienne/Platanes, Bienne/Suze, Delémont, Malleray, Moutier, Porrentruy/Thurmann, Saignelégier, St-Imier et Tavannes ainsi que deux écoles n'ayant pas indiqué leur nom. Parmi les établissements ayant répondu au sondage, Bellelay et Bienne/Suze ne possèdent pas de classe de soutien. Une des écoles ayant répondu au sondage de manière anonyme ne possède pas non plus de CdS tandis que l'autre ne désirait pas participer à l'enquête. A Porrentruy, les quatre classes participent à l'enquête. L'école de Delémont a accepté pour quatre classes (sur cinq). St-Imier a été écarté car l'intégration proposée par cet établissement était trop éloignée des trois dispositifs sélectionnés pour faire partie de l'un d'entre eux.

2.3.2 Préparation de la passation

Une nouvelle prise de contact a eu lieu à la fin septembre afin d'organiser les passations des questionnaires prévues en novembre. Les écoles secondaires de Reconvilier et Corgémont ont été recontactés au même moment car ils proposent l'I-50 et l'échantillon de cette catégorie n'était pas assez fourni. Reconvilier a finalement accepté. Les passations se sont déroulées de manière rapprochée, sur 2 semaines, en novembre 2017.

2.3.3 Autorisations

Concernant les autorisations, chaque directeur d'établissement a été informé de la participation des élèves à la recherche et a donné son accord de principe via le sondage rempli au printemps 2017. Pour le canton du Jura, la cheffe de service de la division "Pédagogie Spécialisée" du Service de l'Enseignement a également validé cette recherche. Quelque temps avant la passation, l'enseignant a transmis une feuille d'information aux parents (annexe B, p. I) basée sur celle utilisée par Huyghebaert (2013). Les représentants de l'autorité parentale ont donc eu la possibilité de refuser que leur enfant remplisse le questionnaire en se manifestant auprès du chercheur, de la direction ou de l'enseignant. Cette procédure se base donc sur l'accord implicite des parents. Ainsi, elle évite d'une part le lourd travail administratif qu'exigerait l'obtention d'une réponse explicite de chacun et d'autre part, elle diminue le risque de refus. Corollaire, la probabilité d'obtenir un nombre élevé de participants augmente.

Le travail de enseignants des classes participant à la recherche a donc consisté (en plus des contacts avec le chercheur pour l'organisation de la passation) à distribuer un document et s'organiser pour que le(s) éventuel(s) récalcitrant(s) ne remplisse(nt) pas le questionnaire. Les élèves ont eu, eux aussi, la possibilité de refuser de participer à cette recherche au moment de la passation (en n'acceptant pas le questionnaire lors de la distribution ou en refusant de me le remettre à la fin de la passation). Avant la passation, le chercheur s'assure auprès de l'enseignant qu'aucun élève n'a l'interdiction de remplir le questionnaire.

2.3.4 Passation

Le discours d'introduction du chercheur est standardisé (annexe C, p. II). Celui-ci est prévu pour être « facilement compréhensible, libre d'équivoque et surtout "sympathique" » comme le préconise Javeau (1990, p. 102). Après avoir accueilli les élèves, l'enseignant se présente et donne quelques informations orales sur la recherche. Il indique aussi que l'anonymat est garanti afin de minimiser les « réactions de prestige » (Mucchielli, s. d., cité par Javeau, 1990, p. 93) d'élèves ayant peur de se faire mal juger pour leurs réponses mais aussi celles « montrant un désir de se conformer à la norme sociale » (p. 98) puis explique comment remplir le questionnaire. Pour ce faire, il distribue aux élèves deux questions d'essai (annexe D, p. III) qui sont remplies une après l'autre, avec des explications orales.

Le chercheur vérifie ensuite, en se promenant dans les bancs, que les élèves ont tracé une croix (et une seule !) pour chacune des deux questions. Puis, il répond aux éventuelles interrogations des élèves. Si tout est en ordre, il peut distribuer les questionnaires en rappelant d'être précis avec la question de l'âge. Une fois les questions préliminaires A et B remplies, le chercheur indique que le questionnaire est recto-verso et donne le départ. La passation se fait en administration directe, c'est-à-dire avec les élèves remplissant eux-mêmes le questionnaire (Javeau, 1990). Ainsi, une passation simultanée de plusieurs participants est possible, dans le cas présent, par groupes pouvant aller jusqu'à 10-12 élèves. Le chercheur se promène dans les bancs afin de repérer une éventuelle question non-comprise (= croix dans la colonne « je ne comprends pas la question ») et aide l'élève à la comprendre en lui lisant ou en reformulant.

Les conditions de passation sont définies comme suit :

- L'enseignant peut être présent (s'il le souhaite) lors de l'introduction au questionnaire puis sort de la salle,
- Les élèves sont en condition d'évaluation et sont munis d'un crayon/stylo,
- Le temps à disposition (y. c. introduction) est de 45 minutes par groupe,
- Les élèves ayant terminé plus rapidement patientent en silence,
- Si de grandes différences de vitesse entre élèves sont constatées, les questionnaires déjà terminés sont ramassés et le chercheur propose son aide aux plus lents, en leur lisant les questions, éventuellement en les reformulant.

2.3.5 Conditions particulières

Une des classes participant à l'enquête étant celle où travaille le chercheur, il a fallu utiliser une doublure pour la passation auprès de ce groupe d'élèves. La doublure, qui n'est pas connue des élèves, a aussi prêté son nom au document informatif distribué aux parents. Elle est présentée de la même manière que le chercheur dans les autres établissements : une étudiante devant faire passer un questionnaire pour une étude. Un changement de programme est toutefois intervenu dans l'occupation professionnelle de la doublure quelques jours avant la passation prévue. Ainsi, le chercheur lui-même a fait passer le questionnaire à ses élèves en prétextant un imprévu de dernière minute et jouant le rôle

de la personne qui dépanne le chercheur en faisant passer le questionnaire lui-même. Aucun indice ne laisse supposer qu'un biais a été créé.

2.3.6 Traitement des données

Les questionnaires, une fois récupérés, sont codés (voir Référencement des questionnaires, p. 49). Ils sont ensuite triés en fonction de l'âge du répondant (voir question préliminaire A / Age, p. 39). Seuls les questionnaires d'élèves ayant entre 13 et 18 ans sont retenus. Leurs réponses sont répertoriées dans un tableur Excel puis traitées par un expert en statistiques utilisant le programme informatique SPSS.

2.4 ECHANTILLON

L'enquête prévoit de questionner près de 120 élèves issus de 14 classes. L'échantillon peut être qualifié d'aléatoire « par grappes » (Javeau, 1990 ; Le Roy & Pierrette, 2012). En effet, les élèves retenus sont ceux dont les établissements ont répondu positivement, sans restriction. Le nombre est suffisant car il est nettement supérieur au minima requis de « 10% de la taille de la population-mère » (Le Roy & Pierrette, 2012, p. 27). Cette dernière représente tous les élèves scolarisés en classe de soutien dans le canton du Jura et dans la partie francophone du canton de Berne, estimée à environ 150-160 individus répartis dans 18-19 classes. Toutefois, les élèves de moins de 13 ans et de plus de 18 ans sont retirés de l'échantillon car le questionnaire de base d'Harter (1988/2012) est conçu uniquement pour les jeunes de 13 à 18 ans. Deux questionnaires ne peuvent pas être pris en compte pour cette raison. En outre, certains jeunes étaient absents le jour de la passation (maladie, stage) et un a refusé de participer. Au final, cela représente un échantillon total de 97 individus. Le taux de mortalité est donc d'environ 15%, ce qui peut paraître élevé en regard du type de procédure choisi. Toutefois, il reste acceptable, notamment car cette mortalité n'est pas sélective (D'Hainaut, 1975). Les élèves non-sondés étant malades ou en stage, il n'y a pas de raison de penser que les 85% restant sont « les meilleurs ou les plus motivés » (p. 43).

Les dispositifs de base des établissements partenaires de l'enquête sont les suivants :

- I-50 : Moutier, Reconvilier, Tavannes ;
- I-20 : Bienne/Platanes, Delémont (4 classes), Malleray, Saignelégier ;
- I-0 : Porrentruy/Thurmann (4 classes).

Il convient encore de signaler que deux élèves ont un dispositif différent de celui traditionnellement proposé par leur établissement. Ainsi, les 97 élèves de l'échantillon sont répartis dans trois groupes comme suit :

- I-50 : 23 élèves issus de 3 classes
- I-20 : 50 élèves issus de 8 classes
- I-0 : 24 élèves issus de 4 classes

Les groupes sont donc conséquents et variés. Chacun est composé d'élèves issus d'au minimum trois classes différentes (voir même trois lieux différents pour l'I-20 et l'I-50). Toutefois, les groupes I-0 et I-50 avec respectivement 24 et 23 élèves ne sont pas assez fournis. En effet, pour Javeau (1990), « aucun [groupe] ne devrait comporter moins de trente individus » (p. 52). Ce quota est confirmé par Le Roy et Pierrette (2012). Voici les détails de l'échantillon :

Tableau 4 : Echantillon

	Nombre d'élèves potentiel	Non- sondés (absents, refus)	Non- valables (âge, rép. insuffisantes)	TOTAL	Valables <i>dont</i> I-0	<i>dont</i> I-20	<i>dont</i> I-50
Bienne / Platanes	4	0	0	4	0	4	0
Delémont	40	7	1	32	0	32	0
Malleray (Valbirse)	9	4	0	5	0	5	0
Moutier	13	0	1	12	0	0	12
Porrentruy / Thurm.	31	5	0	26	24	2	0
Reconvilier	5	0	0	5	0	0	5
Saignelégier	8	1	0	7	0	7	0
Tavannes	7	1	0	6	0	0	6
TOTAL	117	18	2	97	24	50	23

2.5 SCHÉMA D'ANALYSE

2.5.1 Référencement des questionnaires

Les questionnaires sont recueillis et référencés directement à l'issue de la passation. Le code, manuscrit, contient deux informations :

- la première lettre du nom de la commune (Malleray sera codé "V" car le village fait partie de la commune de Valbirse ; ceci permet d'éviter les confusions avec Moutier, codé "M").
- un numéro allant de 1 à X qui permet de distinguer les questionnaires entre eux. Les numéros sont inscrits dans l'ordre croissant en fonction de leur positionnement dans la pile.

Par exemple, les six élèves de Tavannes sont codés T1, T2, T3, T4, T5 et T6 tandis que ceux de Porrentruy reçoivent les codes P1, P2, P3, ... , P26.

2.5.2 Catégorisation des questionnaires

B. Leçons suivies en classe ordinaire/régulière (= pas en CdS) :

<input type="radio"/> Français	<input type="radio"/> Anglais	<input type="radio"/> Ed. artistique / Dessin	<input type="radio"/> Gymnastique
<input type="radio"/> Maths	<input type="radio"/> Géographie	<input type="radio"/> Musique	<input type="radio"/> Travaux manuels /
<input type="radio"/> Allemand	<input type="radio"/> Histoire	<input type="radio"/> Informatique	<input type="radio"/> Activités sur textiles
	<input type="radio"/> Sciences	<input type="radio"/> EF / cuisine	<input type="radio"/> _____

A **B** **C**

Branches principales Branches secondaires «théoriques» Branches secondaires «pratiques»

Figure 8 : Question préliminaire B : leçons suivies en intégration : catégorisation des réponses

Une fois les questionnaires référencés et ceux remplis par des élèves n'entrant pas dans la fourchette d'âge éliminés, il s'agit de catégoriser les questionnaires valables en fonction du dispositif d'intégration (I-0, I-20 et I-50) proposé à l'élève. Ainsi,

- le jeune ne cochant rien ou une seule proposition dans les branches secondaires (colonnes B et C) sera considéré comme appartenant au dispositif I-0.

- celui cochant plusieurs cases dans les colonnes C et un maximum d'une dans les colonnes A et B sera considéré comme élève d'I-20.
- l'élève inscrivant plusieurs croix dans les colonnes A et B (en plus de celles dans la partie C) sera comptabilisé comme élève d'I-50, même si son taux d'intégration peut s'approcher dans certains cas de 80%. Ces élèves-là sont toutefois rattachés administrativement à la classe de soutien ce qui justifie une catégorisation en I-50, dispositif où l'intégration est fortement encouragée.

2.5.3 Codage des réponses

Chacune des 35 réponses du questionnaire est codée par un nombre entier de 1 à 4. Les questions restées sans réponse (oubli ou refus de donner son avis de la part de l'élève) sont marquées d'une croix et colorées en rouge sur le récapitulatif informatisé. Sur un total de 3395, seules trois questions sont restées sans réponses, ce qui est insignifiant. Harter (2012) considère qu'il faut un minimum de 4 réponses (sur 5) par item pour que le score puisse être considéré comme fiable. Ainsi, les réponses d'un item comportant 3 réponses ne sont pas prises en compte. Les autres items du même répondant demeurent valables. Toutefois, si trois items ou plus sont déclarés "non-fiables" chez un même répondant, le questionnaire entier est éliminé de l'enquête. Aucun cas n'a été recensé.

Il convient de signaler que pour les analyses de variance (ANOVA) et celles du coefficient Alpha de Cronbach, le programme SPSS a exclu de son analyse statistique les répondants ayant des données incomplètes (voir Analyse & discussion des résultats, p. 53).

2.5.3.1 Questionnaire / questions « Aspirations des élèves »

Pour les questions liées aux aspirations des élèves quant à leur dispositif d'intégration, les réponses montrant une préférence pour le fonctionnement de la classe de soutien seront codées par le nombre "1" si la préférence est marquée et "2" si elle semble moins tranchée.

A l'inverse, les réponses codées "3" ou "4" indiquent un penchant pour la classe d'intégration ; respectivement léger ou plus affirmé.

La grille de codage des réponses liées aux aspirations des élèves figure ci-après :

Tableau 5 : Codage des réponses liées aux aspirations des élèves

	Me correspond...			
	Vraiment très peu	Un peu	Plutôt bien	Tout à fait
4. <i>Je préfère être toujours dans une classe ayant peu d'élèves.</i>	4	3	2	1
11. <i>J'aime rencontrer une multitude de camarades différents durant ma journée d'école.</i>	1	2	3	4
18. <i>Je préfère avoir le plus petit nombre d'enseignants possible.</i>	4	3	2	1
25. <i>J'accepte que certains cours soient trop difficiles pour moi.</i>	1	2	3	4
32. <i>J'aimerais être intégré plus souvent dans une classe ordinaire.</i>	1	2	3	4

Ainsi, le score total minimal pour cette rubrique est 5 (moyenne = 1) tandis que le score maximal est de 20 (moyenne = 4). Comme il est impossible de comparer proportionnellement un dispositif visant à la séparation avec d'autres à visée intégrative, l'échelle utilisée est ordinale (Javeau, 1990, p. 79). Des scores théoriques ont aussi été suggérés pour chaque dispositif.

On peut imaginer que les réponses codées "1" et "2" montrent que l'élève préfère être en CdS plutôt qu'en classe d'intégration. Ainsi, un score moyen égal ou inférieur à 2,00 semble indiquer une préférence pour un dispositif séparatif comme l'I-0 de notre étude.

A l'inverse, celles codées "3" et "4" penchent pour l'intégration en classe ordinaire. Corollaire, un score moyen égal ou supérieur à 3,00 dévoile une tendance claire pour l'intégration totale (ou l'inclusion) que l'on pourrait nommer "I-100".

Entre ces deux dispositifs (soit vers 2,50), on peut imaginer placer l'I-20. En effet, ce dispositif semble être un compromis entre les volontés séparative et intégrative. Les élèves sont intégrés, mais peu. Enfin, l'I-50, dispositif où la visée intégrative est plus assumée, se situe ainsi entre l'I-20 et l-I-100, soit entre 2,50 et 3,00.

2.5.3.1 Questionnaire / questions « Estime de soi et composantes »

Pour les questions liées à l'estime de soi, les réponses sont aussi codées par un nombre de 1 à 4 (voir grille de codage complète en annexe F, p. VI). Le score total minimal pour une rubrique est 5 (moyenne = 1). Il indique une perception négative de ses compétences. A

l'inverse, un score de 20 (moyenne = 4) montre que l'élève se perçoit comme très compétent dans le domaine concerné.

2.5.4 Présentation des résultats

Les résultats concernant les aspirations des élèves sont présentés sous de forme nuage de points représentant le score théorique de chaque dispositif ainsi que les scores moyens obtenus au travers des réponses des élèves. Les trois dispositifs (I-0, I-20 & I-50) figurent sur l'axe d'abscisse et l'échelle des scores sur l'axe des ordonnées.

Pour les résultats concernant l'estime de soi, les valeurs de chaque composante sont dévoilées en comparant les résultats moyens de chaque groupe (I-0, I-20 et I-50) comme dans l'exemple fictif ci-dessous. L'abscisse comprend les trois groupes tandis que l'ordonnée représente l'échelle des scores. Cette dernière devrait s'étendre normalement de 1 à 4. Toutefois, pour des raisons de lisibilité des résultats, elle est affichée seulement dans sa partie centrale, soit de 2,00 et à 3,50. Il est hautement improbable de trouver des scores moyens en-dehors de cette tranche-là. Ces valeurs ont déjà été définies de manière large afin de pouvoir représenter des éventuels scores considérés comme faibles, soit inférieurs à 2,50, ainsi que les scores relativement élevés, supérieurs à 3,00 (Bariaud, 2006).

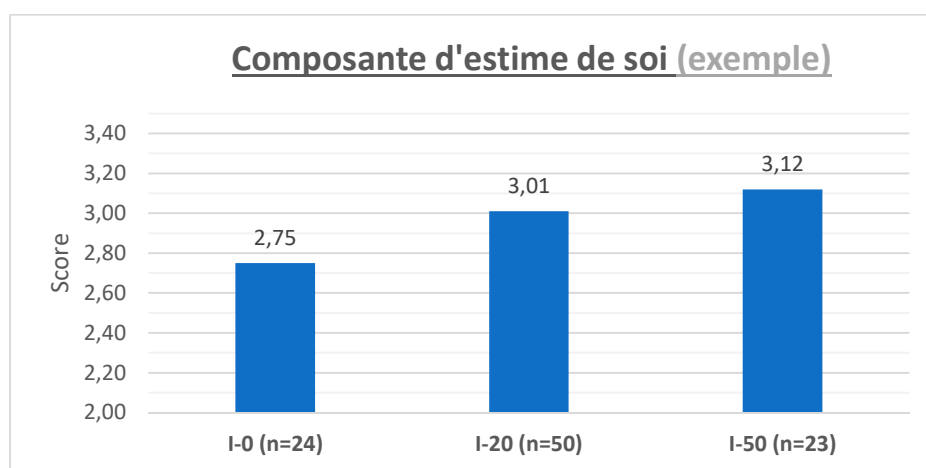


Figure 9 : Composante d'estime de soi (exemple)

A noter que les résultats sont aussi comparés et mis en parallèle avec ceux obtenus par Harter (2012), créatrice du questionnaire SPPA. Les échantillons de cette chercheuse renommée dans le domaine de l'estime de soi comprennent plus de 1'000 individus âgés de 13 à 18 ans vivant dans le Colorado (Etats-Unis).

3. ANALYSE & DISCUSSION DES RESULTATS

L'étude a pour objectif une analyse et une comparaison des dispositifs d'intégration proposés aux élèves de classe de soutien à l'école secondaire. Elle est constituée de deux pans : le premier concerne les aspirations des élèves de classe de soutien à l'école secondaire tandis que le second concerne six composantes d'estime de soi (compétence scolaire, compétence sociale, compétence dans les petits boulots, conduite, amitié intime et perception globale de soi). L'objectif est d'observer si des différences apparaissent en regard du type d'intégration des élèves. Trois dispositifs ont été répertoriés : l'intégration 0% (I-0), dans laquelle les élèves suivent tous leurs cours en classe de soutien, l'intégration 20% (I-20) où les leçons "pratiques" (travaux manuels, couture, éducation physique, etc.) sont suivies en classe ordinaire et enfin l'intégration 50% (I-50) où les élèves sont intégrés à une classe ordinaire pour la moitié des leçons (en général les branches secondaires). Les données ont été obtenues au moyen d'un questionnaire complété par 97 élèves des classes de soutien de différents établissements du Canton du Jura et de la partie francophone du Canton de Berne.

Dans un premier temps, les données ont été compilées afin d'en faire ressortir des moyennes arithmétiques pour chacun des trois groupes (I-0, I-20 & I-50), dans chacune des sept composantes de l'étude (aspirations des élèves et six domaines d'estime de soi). Les scores obtenus correspondent à la moyenne des résultats moyens de chaque individu pour une composante. L'avantage de la moyenne comme indice global est qu'elle est facile à interpréter, qu'elle met en jeu toutes les données et qu'elle se prête bien aux traitements algébriques (D'Hainaut, 1975). Toutefois, elle est « fortement influencée par les données extrêmes » (p. 85) et est, de ce fait, moins évidente à interpréter quand la distribution n'est pas symétrique.

Il a donc été décidé de procéder à une analyse de variance à un facteur (ANOVA). Cette technique est utilisable « chaque fois qu'il s'agit d'évaluer l'effet de variables catégorielles sur une variable quantitative » (Bavaud, Capel, Crettaz de Roten & Müller, 1996, p. 49). Dans le cas présent, il s'agit de l'évaluation de l'influence de l'intégration (I-0, I-20 et I-50) sur l'estime de soi. Cette analyse permet de « déterminer si les groupes sont différents, au sens que leurs moyennes, prises globalement [...] diffèrent significativement » (Bavaud et al., 1996, p. 50). On admet généralement qu'un score inférieur ou égal à .050 (part de hasard de 5%) est nécessaire pour que les différences puissent être considérées comme significatives. Le score maximal est 1. Ce dernier peut dénoter deux choses différentes : soit que les résultats sont totalement dus au hasard, soit que la variable catégorielle (dispositif d'intégration) n'a aucun impact sur la variable quantitative (estime de soi). Enfin, un calcul du coefficient Alpha de Cronbach (aussi appelé coefficient α) a été effectué. Cette opération permet d'évaluer la « consistance interne des différentes [composantes] » (Bariaud, 2006, p. 4). En d'autres termes, c'est un test de la fiabilité des questions posées dans le questionnaire. Les scores sont compris entre 0 et 1. Une valeur supérieure à .70 (= 0,70) est considérée comme satisfaisante.

3.1 ASPIRATIONS DES ÉLÈVES

La première partie de ce travail a pour objectif la recherche du dispositif d'intégration correspondant le mieux aux aspirations des élèves de classe de soutien (CdS) à l'école secondaire. Les questionnaires, remplis par 97 élèves de classes de soutien de 8 établissements scolaires différents, contenaient cinq questions relatives à cette rubrique. Les données ci-dessous représentent donc les scores moyens obtenus dans chacun des trois groupes concernant les aspirations des élèves quant à leur taux d'intégration en classe régulière. Le score théorique approximatif de chaque dispositif est aussi représenté. Il convient de rappeler que ces trois scores théoriques relèvent de l'interprétation du chercheur. Ils sont censés refléter le score qu'obtiendrait un élève satisfait de son dispositif de prise en charge. L'objectif est de définir quel pourrait être le dispositif privilégié par les élèves de classe de soutien au 3^e cycle.

3.1.1 Présentation des résultats

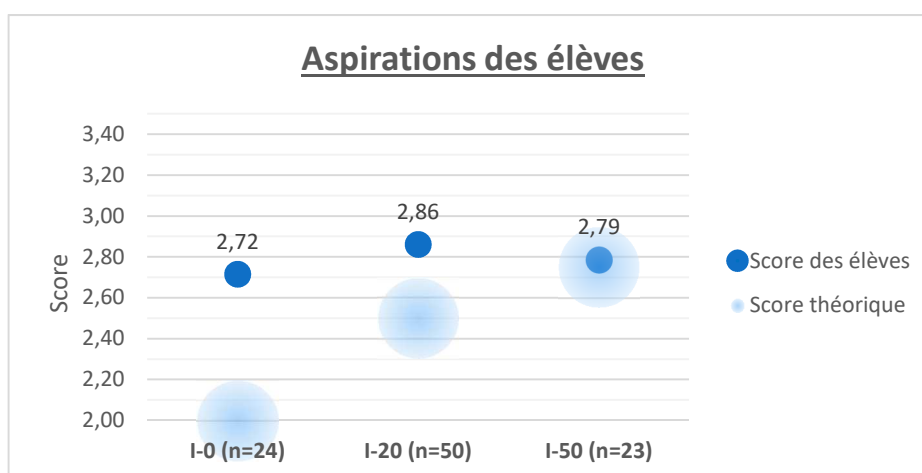


Figure 10 : Aspirations des élèves (résultats)

On peut tout d'abord remarquer que les moyennes des trois dispositifs sont relativement proches. Dans le détail, on note que les aspirations des élèves scolarisés dans un dispositif sans intégration (I-0) semblent montrer une volonté d'intégration plus grande. Avec une moyenne de 2,72, ces élèves paraissent estimer que la séparation n'est pas leur modèle privilégié. En effet, l'I-0 est imaginée plutôt vers un score théorique de 2,00, ce qui est relativement éloigné du score de 2,72 représentant la moyenne des élèves d'I-0. Ainsi, une modèle plus ouvert et mixte (au sens du mélange entre moments en CdS et moments en classe ordinaire) semble plébiscité. Signalons tout de même que leur score est le plus bas des trois groupes.

Comme pour les élèves d'I-0, ceux de I-20 semblent souhaiter être intégrés de manière plus fréquente aux classes ordinaires. En effet, l'I-20 est perçu comme un dispositif ni vraiment séparatif, ni vraiment intégratif, se plaçant ainsi vers un score théorique moyen de 2,50. Les élèves de ce dispositif, eux, paraissent se montrer plus ouverts à l'intégration puisque leur moyenne se monte à 2,86, ce qui est fait la plus haute moyenne des trois groupes.

Pour les élèves du dispositif I-50, leur taux d'intégration paraît être en adéquation avec leurs aspirations. En effet, l'I-50 est un dispositif plus intégratif que l'I-20 (score \approx 2,50) mais moins que l'intégration totale ou l'inclusion (dès \sim 3,00). Ainsi, ce dispositif peut être estimé vers un score de 2,75. Les élèves d'I-50 (2,79) semblent donc globalement satisfaits de leur dispositif puisque leur score se situe dans la zone théorique estimée pour l'I-50.

3.1.2 Analyse

De manière générale, les aspirations des élèves de classe de soutien de l'étude semblent pencher vers un dispositif intégratif. Les scores moyens des jeunes des trois groupes montrent qu'une intégration fréquente en classe ordinaire pourrait être susceptible de leur convenir. D'ailleurs, la moyenne globale des élèves concernant leurs aspirations est de 2,81, soit dans la zone estimée représentative pour l'I-50.

Il est aussi intéressant de constater que les élèves d'I-0 semblent être les moins ouverts à l'intégration en comparaison avec leurs camarades des autres dispositifs. Ceci peut peut-être s'expliquer par une certaine appréhension des élèves face à cette intégration en classe ordinaire qu'ils ne connaissent pas. Cette crainte est d'ailleurs compréhensible car le dispositif I-0 met, par définition, en doute la capacité de ces élèves à être intégrés. Les élèves d'I-20 qui, eux, goûtent plusieurs fois par semaine à l'intégration, en souhaiteraient plus. Ils semblent avoir une image positive de l'intégration et paraissent motivés à tenter l'expérience plus fréquemment. Les élèves d'I-50 sont légèrement moins enthousiastes que leurs camarades d'I-20. Ceci peut s'expliquer par une vision plus complète de ce que l'intégration en classe ordinaire implique, notamment de ses aspects négatifs. Toutefois, leur score indique que leur dispositif, avec une moitié des cours en classe ordinaire, leur convient bien.

Le facteur P d'ANOVA (.614) indique cependant que les différences entre les groupes ne sont pas significatives et qu'il convient d'être prudent dans l'utilisation comparative de ces données. Cette nécessité de réserve est renforcée par le résultat du test de l'Alpha de Cronbach qui est de .39, ce qui est considéré comme insuffisant. Cela signifie que les cinq questions de cette rubrique ont une cohérence interne faible, qu'elles « ne mesurent pas le même construit » (Yergeau, 2013). En d'autres termes, elles ne permettent pas d'obtenir des informations fiables quant à la question générale posée qui est de voir si un dispositif d'intégration est privilégié par les élèves de CdS à l'école secondaire. Ainsi, les données recueillies sont à interpréter avec la plus grande précaution.

3.2 ESTIME DE SOI

Le second pan de cette recherche était de définir si le dispositif d'intégration (I-0, I-20 et I-50) dans lequel l'élève est scolarisé, avait un impact, une influence, sur leur estime de soi dans six domaines distincts (compétence scolaire, compétence sociale, compétence dans les petits boulots, conduite, amitié intime et perception globale de soi). Près d'une centaine d'élèves issus de huit écoles différentes ont rempli le questionnaire. Chacune des six composantes d'estime de soi comportait cinq questions. Les résultats obtenus ont été comparés et mis en parallèle avec ceux d'Harter (2012), créatrice du questionnaire SPPA dont une version allégée et traduite a été utilisée dans cette étude. Cette chercheuse renommée dans le domaine de l'estime de soi a sondé plusieurs échantillons d'élèves du Colorado (Etats-Unis). Ceux-ci représentent plus de 1'000 individus de tout âge (13 à 18 ans) et de milieux socio-économiques divers (avec prédominance de la classe moyenne toutefois). Aucune indication n'étant donnée quant au niveau scolaire de ces élèves, on peut supposer que tous les niveaux scolaires sont représentés.

3.2.1 Présentation des résultats

3.2.1.1 Compétence scolaire

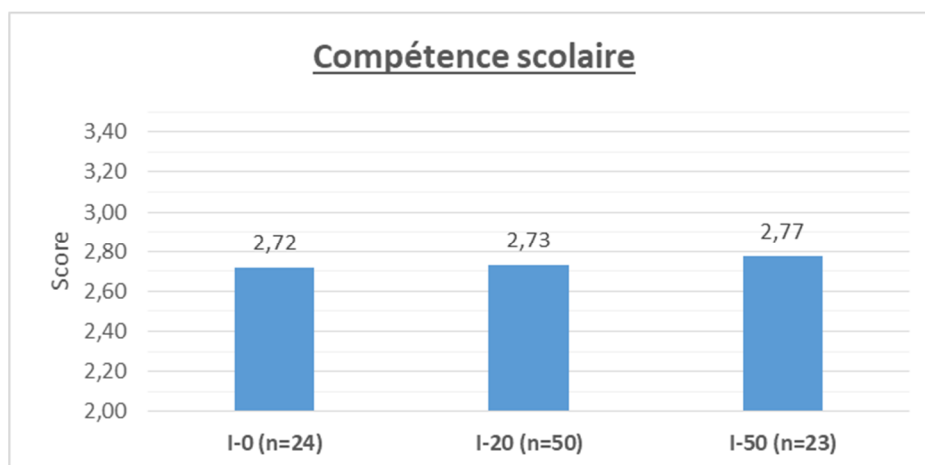


Figure 11 : Compétence scolaire (résultats)

Les résultats concernant l'estime de soi des élèves de classe de soutien quant à leur compétence scolaire sont proches dans chacun des trois groupes, avec un très léger avantage aux élèves d'I-50. Il est toutefois intéressant de noter que ces scores sont

en-dessous du score moyen obtenu par Harter (2012). Celui-ci fluctuait autour de 2,90 dans ses différents échantillons. On peut ainsi en déduire que les élèves de classe de soutien ont une estime de soi plutôt basse quant à leurs compétences scolaires, du moins en comparaison avec les résultats d'Harter (2012).

3.2.1.2 Compétence sociale

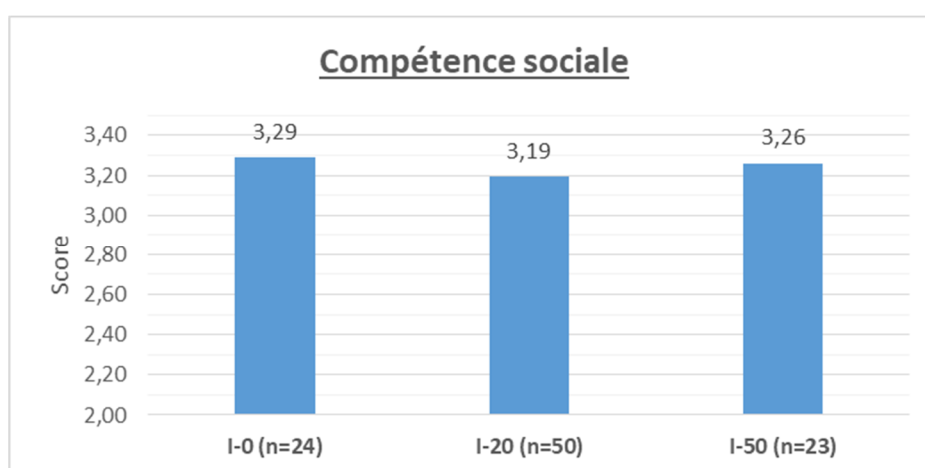


Figure 12 : Compétence sociale (résultats)

Les résultats concernant la compétence sociale des élèves de CdS montrent des scores plutôt hauts pour chacun des groupes. Bariaud (2006) admet qu'on « pourra considérer comme [...] relativement élevés [les scores] qui sont à 3 ou plus » (p. 7). Ils sont d'ailleurs tout trois nettement supérieurs à la moyenne obtenue par Harter (2012) qui se situe autour de 3,00 pour cette composante. Ainsi, on peut en déduire que les élèves de classe de soutien ont une bonne estime de soi dans le domaine social et ce, quel que soit le dispositif dans lequel ils sont scolarisés, même si l'I-20 semble un peu en retrait par rapport aux deux autres.

3.2.1.3 Compétence dans les petits boulots

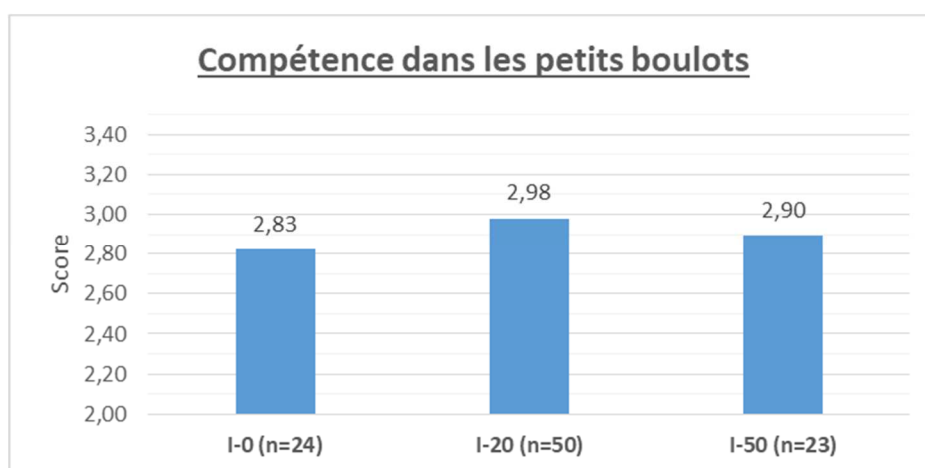


Figure 13 : Compétence dans les petits boulots (résultats)

Les résultats semblent corrects mais sont nettement inférieurs à ceux d'Harter (2012) qui obtenait un score moyen supérieur à 3,15 dans ses échantillons. On note toutefois que cette composante est la seule où les élèves d'I-20 obtiennent un score plus élevé que ceux des deux autres groupes. Cette faiblesse relative des résultats peut s'expliquer par des questions finalement éloignées du quotidien de ces élèves. En effet, rares sont ceux ayant une activité annexe rémunérée, un "petit boulot". Il leur était dès lors difficile de répondre à ces questions qui demeuraient abstraites. Les nombreuses questions de clarification posées par les élèves durant les passations tendraient à confirmer le décalage entre cette composante d'estime de soi et la réalité de ces élèves.

3.2.1.4 Conduite

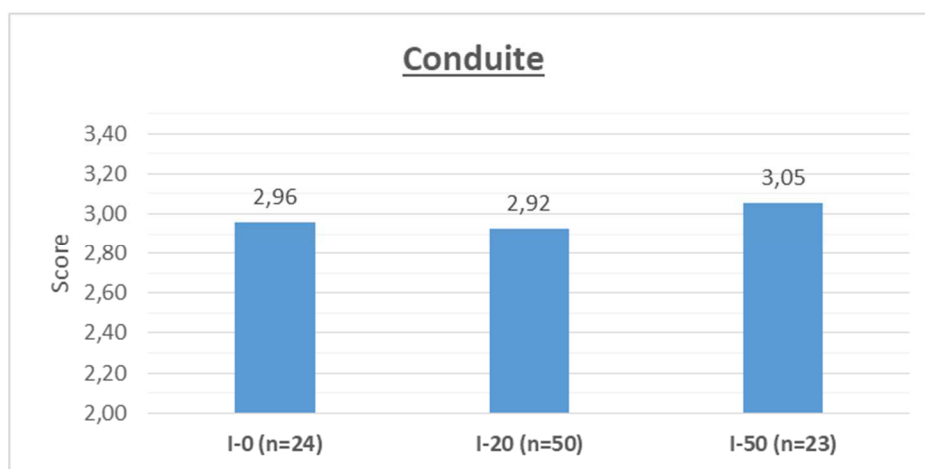


Figure 14 : Conduite (résultats)

Les résultats sont un peu plus hauts que ceux des échantillons d'Harter (2012) pour cette composante. Ces derniers fluctuent autour de 2,80. A nouveau, les élèves d'I-20 sont en léger retrait par rapport aux autres groupes, notamment par rapport aux élèves d'I-50.

3.2.1.5 Amitié intime

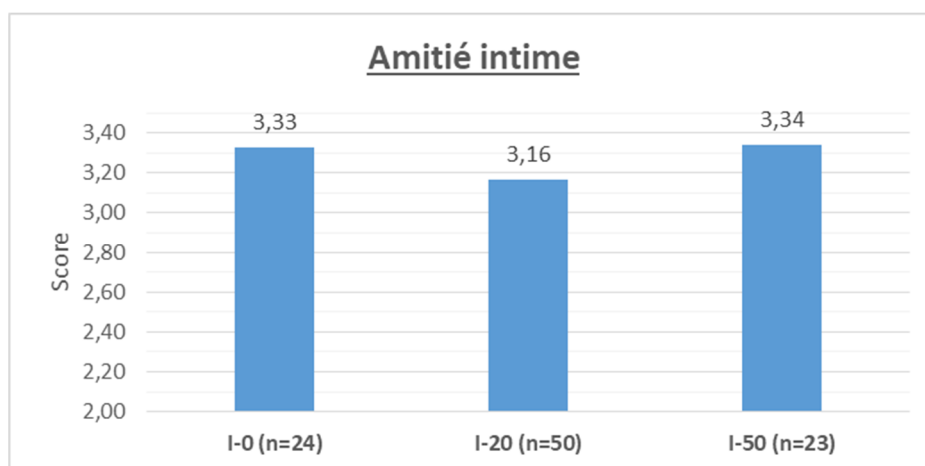


Figure 15 : Amitié intime (résultats)

Les scores moyens obtenus sont très hauts. Harter (2012) a elle aussi constaté que cet item était celui qui recueillait les scores les plus élevés parmi les différentes composantes. Encore une fois, ceux des élèves d'I-20 sont inférieurs à ceux des autres groupes.

3.2.1.6 Perception globale de soi

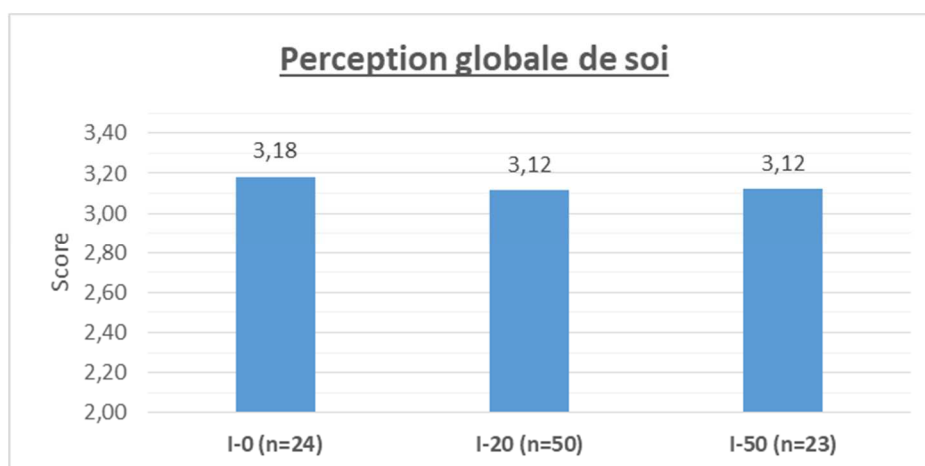


Figure 16 : Perception globale de soi (résultats)

Les moyennes des trois groupes sont proches et sont toutes supérieures aux moyennes des échantillons d'Harter (2012). Celles-ci se situent autour de 3,00.

3.2.2 Analyse

Il apparaît que le dispositif I-20 est celui présentant globalement les moins bons scores. A l'inverse, l'I-50 obtient les meilleurs résultats. Toutefois, si on devait calculer la moyenne générale de toutes les questions liées aux six composantes d'estime de soi évaluées, ce qui est déconseillé par Harter (2012), on arriverait à des scores très proches (entre 3,02 et 3,07). Ceci est confirmé par l'analyse de variance (voir plus bas). On peut cependant noter que le résultat semble plutôt positif quant à l'estime de soi des élèves de classe de soutien. En effet, tous obtiennent une moyenne supérieure à 3,00 quand Harter (2012) fixe son point médian à 2,90.

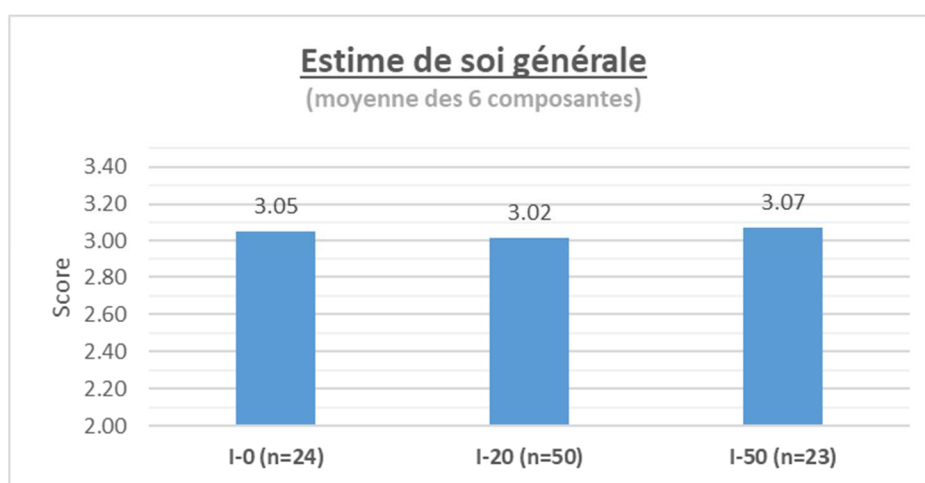


Figure 17 : Estime de soi générale (moyennes des 6 composantes) (résultats)

Dans le détail, il apparaît notamment que les perceptions de compétence dans les petits boulots et de compétence scolaire des élèves de CdS sont inférieures aux résultats d'Harter (2012). Ces différences négatives peuvent paraître assez logiques et sont à relativiser. Concernant les "petits boulots", le fait, pour un ado, de pratiquer une activité rémunérée est moins commun en Suisse qu'aux Etats-Unis. Ainsi, les questions pouvaient sembler abstraites aux élèves, ce qui peut impliquer des réponses moins catégoriques (notées 2 ou 3 plutôt que 1 ou 4) et donc un score moyen plus proche du centre de l'échelle (2,92) que celui des jeunes de l'échantillon d'Harter qui culmine vers 3,15. Par rapport à la compétence scolaire, il s'agit de rappeler que les échantillons d'Harter (score vers 2,90) englobent tous les types de profils des jeunes, ils ne se limitent pas aux élèves ayant des difficultés scolaires, contrairement à la présente étude (scores autour de 2,75). Harter (2012) admet d'ailleurs elle aussi que ces écarts sont attendus. Cela paraît effectivement relativement logique que les jeunes ayant des difficultés d'apprentissage aient un score

moyen inférieur. On peut estimer qu'ils ont généralement moins de compétences scolaires que leurs camarades de classes ordinaires et qu'ils en sont conscients. Le fonctionnement hiérarchisant de l'école secondaire est là pour leur rappeler aussi, à eux qui ne font même pas partie du niveau aux exigences académiques les plus basses. Il est ainsi probable que leurs réponses dans cette rubrique soient globalement teintées d'objectivité.

A l'inverse, le score pour la perception globale de soi des élèves de cette étude (3,13) est supérieur à celui de l'échantillon d'Harter (2012) (proche de 3,00). Cette différence pourrait être expliquée par l'hypothèse que les élèves de CdS n'accordent pas autant d'importance à leur réussite scolaire que d'autres jeunes. Ainsi, leur relative mauvaise perception de leur compétence scolaire a un impact moindre sur leur perception globale de soi. Harter (1986, citée par Martinot 2001) et Bandura (2007) confirment d'ailleurs qu'une personne peut tout à fait présenter une estime de soi forte tout en se considérant comme incompétente dans un domaine particulier.

La perception de compétence sociale obtient aussi un score supérieur dans l'échantillon de la présente étude (3,23 ; environ 3,00 pour Harter), ce qui est évidemment réjouissant. Il est difficile d'expliquer cette différence mais plusieurs hypothèses pourraient être imaginées. Par exemple, on pourrait penser que les adolescents de CdS surestiment leur compétence sociale pour compenser, notamment, leur compétence scolaire moins avantageuse. Il serait aussi possible d'envisager que la perception qu'ils ont de leur compétence sociale est objectivement plus haute. Enfin, les contextes fondamentalement différents entre la région jurassienne et les Etats-Unis pourraient aussi expliquer (du moins en partie) un tel écart.

Quant aux composantes de conduite et d'amitié intime, les scores entre les échantillons d'Harter (2012) et ceux de la présente étude sont similaires. Ce sont des nouvelles réjouissantes que de constater que le fait d'être scolarisé en CdS n'a pas d'impact négatif dans ces domaines. Il est notamment agréable d'observer que les élèves de CdS, qui sont parfois imaginés comme plus turbulents que la moyenne, n'évaluent pas leur conduite plus mal que leurs camarades du circuit ordinaire.

En analysant la variance (ANOVA, voir annexe H, p. VIII), on remarque de très grandes différences à l'intérieur des groupes (*variances intra-groupes*). Ceci indique que de grands écarts individuels sont observés. Cette diversité n'est pas surprenante. Au contraire, ce genre de résultats est souvent remarqué dans les tests psychologiques. D'ailleurs, l'écart-

type moyen fluctue entre 0,5 et 0,75, soit le même taux que dans les échantillons d'Harter (2012).

Quant à la variance entre les groupes (*inter-groupes*), celle-ci est minime. Les différences entre les trois dispositifs d'intégration sont insignifiantes. De ce fait, la valeur P de l'ANOVA pour l'ensemble du questionnaire se situe à .977, ce qui est très loin du seuil de signification (.050). D'ailleurs, aucune question n'obtient un score inférieur à ce seuil. Celle s'en rapprochant le plus est la question 21 (« *je suis la plupart du temps content de moi* ») qui a une valeur P d'ANOVA de .083.

Trois raisons principales sont souvent avancées pour expliquer un score supérieur au seuil. La première concerne la taille de l'échantillon. Dans le cas présent, il est probable que le relatif petit nombre d'élèves interrogés n'ait pas d'impact sur les résultats. En effet, avec un score de .150 ou .200, il aurait été intéressant d'obtenir un échantillon plus grand pour affiner le résultat. Avec un score de .977 par contre, il semble improbable de trouver des données significatives en augmentant la taille de l'échantillon.

La seconde explication est celle des réponses aléatoires des répondants, élément lié notamment à la qualité du questionnaire. Le calcul du coefficient α permet justement de calculer la fiabilité de ce questionnaire. Cette opération a été effectuée pour chacune des six composantes d'estime de soi. Il en ressort qu'elles ont toutes des coefficients proches du seuil acceptable ($\alpha = .70$) : la compétence scolaire a un coefficient α de .56, la compétence sociale de .75, la compétence dans les petits boulots atteint .60, la conduite se situe à .56, l'amitié intime à .69 et l'estime de soi globale est à .73.

On peut donc imaginer que le vocabulaire et la formulation de certaines questions ont eu un impact négatif sur la compréhension de certains élèves. Ceci n'est pas surprenant dans la mesure où ceux-ci sont scolarisés en classe de soutien, ce qui indique très souvent des difficultés scolaires. Ainsi, leur compréhension est peut-être globalement moins bonne que celle d'élèves "moyens", tels que ceux des échantillons d'Harter (2012) qui obtiennent des coefficients majoritairement situés entre .80 et .90.

On peut aussi supposer que certaines questions sont demeurées trop floues pour une réponse catégorique. Par exemple, dans la composante de compétence scolaire ($\alpha = .56$, le plus bas des six composantes), les élèves de la présente étude ont peut-être été perturbés par des questions qui ont pu être perçues comme quasiment identiques (Q1 : « *Je me trouve aussi intelligent que les autres de mon âge* » et Q29 « *Je me trouve assez intelligent* »

par exemple). D'autres ont potentiellement été dérangés car des questions nécessitaient d'opérer une comparaison sans avoir un repère clair ou "mesurable" (par exemple Q8 : « *Je suis assez lent pour finir mon travail scolaire* » ou Q22 « *J'ai des difficultés pour arriver à trouver les réponses en classe* »). Les élèves ne sachant pas où se situer ont peut-être ajouté une dose de hasard à leurs réponses. Néanmoins, le score moyen du coefficient α se situe à .65, ce qui n'est pas loin du seuil de .70. On peut donc estimer que la part de réponses aléatoires dans le remplissage du questionnaire reste relativement acceptable. Enfin, la troisième explication voudrait que la variable catégorielle n'ait aucun impact sur la variable quantitative. En d'autres termes, qu'il n'y a pas d'influence du dispositif d'intégration sur l'estime de soi des élèves. Il est envisageable que cette explication doive être retenue en priorité. En effet, en considérant le coefficient α comme acceptable, la valeur P d'ANOVA très élevée (.977) tend à indiquer qu'il est probable que le dispositif d'intégration n'influe pas sur l'estime de soi des élèves. Toutefois, ce même coefficient α rappelle qu'il convient d'utiliser ces données avec la plus grande précaution.

CONCLUSION

Ce travail avait pour objectif la recherche du dispositif d'intégration convenant le mieux aux aspirations des élèves de classe de soutien de l'école secondaire ainsi qu'à différentes composantes de leur estime de soi. Trois dispositifs d'intégration principaux ont été mis en évidence : l'intégration 0% (I-0) où les élèves restent pour l'intégralité de leurs leçons en CdS, l'intégration 20% (I-20) où certaines branches manuelles ou artistiques sont suivies en intégration (souvent assimilation) dans une classe ordinaire et enfin l'intégration 50% (I-50) où les élèves participent aux leçons de branches secondaires (et parfois aussi certaines branches principales) intégrés dans une classe ordinaire. L'étude s'est concentrée sur l'aire géographique comprenant le canton du Jura et la partie francophone du canton de Berne et sur la tranche d'âge allant de 13 à 18 ans. Au total, 97 élèves issus de 14 classes réparties dans 8 établissements différents ont participé à la recherche. Ceci représente plus de 80% des élèves scolarisés en classe de soutien dans la zone étudiée. La récolte des données a été effectuée à l'aide d'un questionnaire comprenant 35 questions rempli en classe en présence de l'auteur de cette étude au moins de novembre 2017. L'échantillon a été scindé en trois groupes en fonction du dispositif d'intégration (I-0, I-20 et I-50) de chaque élève. Le but étant d'obtenir des données sur chacun des dispositifs mais aussi d'observer si des différences apparaissaient entre les différents groupes.

Parmi les 35 questions du questionnaire, cinq visaient l'objectif de sonder les aspirations des élèves de classe de soutien par rapport à leur taux d'intégration en classe ordinaire. Elles ont été formulées sur la base des différences principales entre une scolarisation en CdS et une autre en classe ordinaire (nombre d'élèves en classe, variété de camarades croisés durant une journée, nombre d'enseignants différents, exigences, préférence consciente ; voir p. 40). Il en ressort une certaine homogénéité entre les trois groupes. En effet, les scores obtenus ne diffèrent pas significativement. Il semblerait néanmoins que les élèves aspirent à suivre une partie de leurs cours intégrés à classe ordinaire. Ceci est positif car ce vœu conforte les orientations prises ces dernières années par les décideurs

politiques (et économiques) en faveur de l'intégration. Ainsi, un dispositif de type I-50 modulable pourrait correspondre aux aspirations de la majorité des jeunes de CdS, ce qui était supposé en préambule. Toutefois, le faible coefficient Alpha de Cronbach ($<.40$) indique que les questions manquaient de cohérence interne. Cela signifie qu'il est probable que des formulations n'aient pas été comprises par certains élèves ou alors que la façon dont ils étaient censés évaluer et exprimer leur ressenti leur semblait peu claire. Ainsi, ces données sont à utiliser avec prudence.

L'autre pan de cette recherche concernait l'estime de soi. L'objectif était d'observer si la scolarisation dans l'un ou l'autre dispositif d'intégration avait une influence sur certaines composantes de l'estime de soi des élèves. Les 30 questions relatives à cet aspect ont été reprises de la version de 2012 du SPPA de Harter. Elles concernaient les composantes suivantes : compétence scolaire, compétence sociale, compétence dans les petits boulots, conduite, amitié intime et perception globale de soi (voir p. 42). Il apparaît là encore que les différences sont insignifiantes (encore plus minimales qu'imaginées) entre les trois groupes (valeur P d'ANOVA générale = .977), y compris pour chacune des six composantes prises isolément. Les hypothèses formulées en début de travail (voir p. 34) ne peuvent donc être ni validées, ni formellement contredites. Le dispositif d'intégration ne semble pas avoir d'impact sur l'estime de soi des élèves. Aucune organisation n'apparaît comme fondamentalement meilleure qu'une autre quant à l'estime de soi des élèves. Corollaire, aucun dispositif n'est significativement moins bon qu'un autre.

Cette absence de différence entre les groupes ne nous empêche pas d'effectuer certaines observations quant à l'estime de soi de ces élèves de classe de soutien. En effet, une comparaison des moyennes obtenues avec les données recueillies par Harter (2012) sur plusieurs échantillons représentant au total plus de 1'000 jeunes du Colorado (Etats-Unis) a été effectuée. De manière générale, il semblerait que les élèves de CdS aient une estime de soi générale légèrement meilleure que celle des jeunes d'Harter (2012). Ceci est une nouvelle réjouissance. Dans le détail, il apparaît notamment que la compétence sociale et la perception globale de soi sont plus élevées dans l'échantillon de la présente étude. A l'inverse, la compétence dans les petits boulots et surtout la compétence scolaire des élèves de CdS sont inférieures par rapport à ceux d'Harter (2012). Cette différence peut paraître assez logique. En effet, les échantillons d'Harter englobent tous les types de profils scolaires des jeunes, ils ne se limitent pas aux élèves ayant des difficultés scolaires. Cela

incite toutefois à poursuivre, dans nos classes, le nécessaire travail de renforcement positif, de valorisation des compétences scolaires, afin que cette différence avec les élèves “moyens” s’amenuise dans le futur, que les élèves de CdS se sentent eux aussi capables de réussir à l’école.

Le coefficient Alpha de Cronbach, tout juste acceptable dans la présente étude, invite cependant à une certaine retenue quant à l’utilisation de ces résultats.

Ainsi, cette recherche n’apporte pas de nouvel élément de réponse clair au débat concernant le meilleur dispositif de scolarisation pour les élèves de CdS. Tout au plus permet-elle de rappeler que le panel de profils d’élèves différents présents dans ces classes rend quasi impossible la mise en place d’une solution “universelle” convenant à chacun.

AUTOÉVALUATION DE LA DÉMARCHÉ

De manière générale, ce travail de recherche s’est bien passé et les résultats obtenus, bien que non-signifiants, sont valeureux. L’honnêteté intellectuelle oblige néanmoins à admettre certaines faiblesses dans ce travail :

- Les questions concernant les aspirations des élèves auraient dû être testées afin d’en vérifier la cohérence interne avant de le soumettre aux élèves de l’échantillon. En effet, le calcul du coefficient Alpha de Cronbach est une opération s’effectuant a priori afin de pouvoir éventuellement modifier certaines questions ou formulations dans le but d’atteindre ensuite un taux acceptable lors de l’enquête.
- Les groupes I-0 et I-50 de l’échantillon étaient trop peu fournis. Bien qu’il semble peu probable que des groupes plus peuplés aient fondamentalement changé les résultats, il n’en demeure pas moins qu’un groupe doit compter au minimum trente individus pour être considéré comme fiable statistiquement (Javeau, 1990 ; Le Roy & Pierrette, 2012).
- Le niveau de compréhension des élèves de ce type de classe est potentiellement inférieur à celui d’élèves moyens. Le coefficient Alpha de Cronbach à peine acceptable souligne d’ailleurs qu’une autre forme de passation (par exemple en individuel) aurait pu amener des résultats différents avec toutefois le risque de s’éloigner d’une procédure standardisée. Par contre, la crainte de rencontrer des

élèves allophones dans ces classes (et donc d'obtenir des réponses aléatoires) a vite été estompée. Le seul élève ostensiblement limité dans sa compréhension du français avait 12 ans. Il n'apparaît ainsi pas dans les résultats de l'enquête.

- La présentation orale du questionnaire, voulue comme standardisée, a subi certaines modifications d'une passation à l'autre. L'impact potentiel de ces différences est difficile à estimer mais il convient de souligner que ces changements sont en partie dus aux questions des élèves auxquelles j'ai souhaité répondre afin de réduire la part d'aléatoire dans les réponses.

A titre personnel, cette recherche n'apportant pas de réponse claire est une petite déception dans la mesure où j'aurais souhaité pouvoir utiliser des données significatives dans ma fonction de responsable de la structure de soutien de mon établissement. En effet, un résultat sans équivoque m'aurait permis soit de modifier le dispositif actuellement en vigueur dans mon établissement (I-50), soit d'obtenir des arguments pour le défendre face à certains collègues mettant en doute son bien-fondé. Cette étude a toutefois aussi le mérite de minimiser la portée de certains arguments contraires. Malgré ses quelques lacunes et la relative déception que ses résultats ont engendrée, cette recherche m'a permis, d'une part, de découvrir différentes organisations valables pour des élèves de CdS. D'autre part, les rencontres et les (malheureusement trop brefs) échanges avec mes homologues des autres classes de soutien de la région ont été très enrichissants. Mon réseau de connaissances et de contacts susceptibles d'échanger sur notre pratique s'est ainsi fortement développé.

Enfin, bien que l'échelle de ce travail soit limitée, cette étude m'a malgré tout aussi obligé à renoncer à imaginer qu'un dispositif clairement meilleur que les autres, qu'une solution "unique", existait. Au contraire, cette recherche, de par la grande hétérogénéité des réponses, a confirmé que de nombreux profils différents d'élèves cohabitent dans les classes de soutien. De ce fait, il semble nécessaire de travailler au cas par cas. Par exemple, on pourrait imaginer que pour définir un dispositif de prise en charge, l'avis de l'élève soit écouté, de même que celui de ses parents et des autres membres du réseau. On pourrait considérer également que le choix professionnel du jeune puisse avoir une incidence sur le dispositif d'intégration proposé et encore que la population, les enseignants et la vie de la classe "intégrante" soient des éléments pris en compte. On peut aussi envisager que des

intégrations (ou des retours en CdS) provisoires puissent être tentées ou que l'ajout (ou la suppression) d'un cours en intégration puisse être négocié et servir ainsi de motivation pour les élèves. Cette façon de faire impliquerait de se débarrasser de carcans institutionnels et hiérarchiques trop rigides pour favoriser la flexibilité et le sur-mesure. Ainsi, l'organisation de la scolarité des élèves de CdS gagnerait peut-être à être confiée directement à l'enseignant de soutien responsable. C'est lui qui connaît le mieux ses élèves, le réseau de ceux-ci et leurs capacités. De plus, des décisions pourraient être prises sans délai. En laissant à ce professionnel la responsabilité de rechercher la solution la plus adéquate pour chacun, en acceptant que des solutions différentes puissent être proposées pour des élèves d'un même groupe, en les appuyant hiérarchiquement et en évitant d'imposer certaines directives ou procédures standardisées, les élèves pourraient en sortir gagnants.

PERSPECTIVES

Cette étude est un modeste premier pas qui pourrait être poursuivi dans de nombreuses directions. On pourrait en effet la prolonger et la compléter de diverses manières :

- En utilisant les mêmes données brutes, il serait possible et intéressant de croiser les résultats individuels concernant les aspirations des élèves avec leurs scores d'estime de soi. Ainsi, on pourrait évaluer si des composantes d'estime de soi sont impactées par le dispositif d'intégration en fonction de si celui-ci "convient" à l'élève. En d'autres termes, l'élève d'I-50 aspirant à un taux d'intégration inférieur (I-0 ou I-20) a-t-il une estime de soi différente de celui satisfait d'être en I-50 ? Et par rapport à celui content d'être en I-0 ? Etc.
- Un second prolongement envisageable, en gardant l'idée de comparer l'estime de soi d'élèves, serait d'obtenir, en utilisant le même questionnaire, des données provenant de jeunes de classe ordinaire issus de la même zone géographique. Cette comparaison avec des camarades d'une même région serait assurément plus intéressante et fiable que celle avec les jeunes américains d'Harter (2012).
- Une autre piste, concernant toujours l'estime de soi, serait d'étudier les élèves de classes ordinaires accueillant ces élèves de CdS pour certaines leçons. On pourrait

par exemple observer si des différences existent entre classes “intégrantes” et classes “non-intégrantes”. En d’autres termes, si le fait, pour un élève “ordinaire” d’être scolarisé dans une classe ayant pour habitude d’intégrer des élèves de CdS a une influence sur des composantes d’estime de soi par exemple. Cela permettrait d’évaluer les effets collatéraux des dispositifs d’intégration. De même, à l’instar des enquêtes sur l’inclusion citées par Lamontagne-Müller et Gygax (2009), une étude ayant pour thème les enseignants de ces classes “intégrantes” pourrait être intéressante. Là encore, une comparaison avec des enseignants de classes “non-intégrantes” aurait un intérêt certain.

- Une comparaison des dispositifs dans un autre domaine que l’estime de soi pourrait être pertinente. Par exemple, on pourrait tester l’impact du dispositif d’intégration sur le niveau scolaire des élèves en fin de scolarité. Cela paraît compliqué à organiser pour obtenir des données comparables, notamment pour construire (ou trouver) un test fiable et complet, mais cela n’est pas impossible. Une idée similaire pourrait aussi être d’observer ce que font les élèves de CdS à la sortie d’école afin d’évaluer si ceux issus d’un dispositif trouvent plus facilement une place de formation que ceux ayant été scolarisé selon un autre dispositif.
- Enfin, cette recherche quantitative pourrait être prolongée dans une forme qualitative. En effet, bien que des indications quant aux aspirations des élèves et à leur estime de soi ont été obtenues, celles-ci n’expliquent rien des variations intragroupes. Une étude qualitative, par des entretiens individuels par exemple, permettrait d’obtenir ces informations explicatives manquantes. Les impressions et ressentis des élèves, bien que difficilement généralisables, seraient peut-être plus parlants que des chiffres ?

Il existe sans doute encore de nombreuses possibilités de prolongements, le champ de recherche autour de l’intégration scolaire étant immense. Heureusement, il est passionnant à explorer.

REFERENCES

- Amman, M., Jacot, D., Knuchel, U., Perrenoud, P. Petignat, P. (1985). *Au fond de la classe, près du radiateur... une réalité à changer*. La Chaux-de-Fonds : Centre ASI.
- Astolfi, J.-P. (1993). Trois paradigmes pour les recherches en didactique. *Revue française de pédagogie*, 103, 5-18.
- Aubin-Auger, I. & GROUM-F (Groupe de recherche universitaire qualitative médicale francophone). (2008). Introduction à la recherche qualitative. *Exercer*, 84, 142-145
- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité – le sentiment d’efficacité personnelle* (2^e éd., traduit par J. Lecomte). Bruxelles : De Boeck.
- Bandura, A., Betz, N. E., Brown, S. D., Lent, R. W. & Pajares, F. (2009). *Les adolescents : leur sentiment d’efficacité personnelle et leur choix de carrière*. Québec : Septembre.
- Bariaud, F. (2006). Le Self-perception profile for adolescents (SPPA) de S. Harter. *L’orientation scolaire et professionnelle*, 35 (2), 1-10. → <https://osp.revues.org/pdf/1118>
- Baumberger, B., Martin, D. & Doudin, P.-A. (2009). Du côté des élèves. Etudes de l’usage des mesures de pédagogie spécialisée en Suisse latine. Dans Doudin, P.-A. & Ramel, S. (coord.). *Formation et pratiques d’enseignement en questions - intégration et inclusion scolaire : du déclaratif à leur mise en œuvre* (9, p. 117-134). Neuchâtel : CDHEP.
- Bavaud, F., Capel, R., Crettaz de Roten, F., Müller, J.-P. (1996). *Guide de l’analyse statistique de données avec SPSS 6*. Genève : Slatkine.
- Bless, G. (1995). Elèves handicapés dans les classes régulières : aperçu des résultats de la recherche sur l’intégration. Dans Sturny-Bossart, G. & Besse, A.-M. (Ed.). *L’école suisse – une école pour tous ?* (p. 49-56). Lucerne : Secrétariat suisse de pédagogie curative.
- Bless, G. (2004). Intégration scolaire : aspects critiques de sa réalisation dans le système scolaire suisse. Dans De Carlo-Bonvin, M. (Ed.). *Au seuil d’une école pour tous* (p. 13-26). Lucerne : CSPS.

- Boutin, G. & Bessette, L. (2009). *Elèves en difficulté en classe ordinaire*. Montréal : Chronique Sociale.
- Bürli, A. (1995). L'intégration dans les pays de l'OCDE. Dans Sturny-Bossart, G. & Besse, A.-M. (Ed.). *L'école suisse – une école pour tous ?* (p. 17-35). Lucerne : Secrétariat suisse de pédagogie curative.
- Cannard, Chr. (2010). *Le développement de l'adolescent*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Casanova, R. (1999). La classe spécialisée, une classe ordinaire ? Paris : ESF.
- CDIP – Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique. (2007). *Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée : art. 2.*
→ http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/sonderpaed/konkordat_f.pdf
- CDIP – Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique. (2016). *Le système éducatif suisse - enquête 2015-16 auprès des cantons : exclusion de l'école.*
→ <http://www.edk.ch/dyn/16176.php>
- CIIP – Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (2010). *Plan d'études romand (PER)*. Neuchâtel : CIIP → <http://www.plandetudes.ch/>
- Clémence, A., Rochat, F., Cortolezzis, C., Dumont P., Egloff, M. & Kaiser, C. (2001). *Scolarité et adolescente : Les motifs de l'insécurité*. Berne : Haupt.
- Cooley, M. L. (2009). *Enseigner aux élèves atteints de troubles de santé mentale et d'apprentissage* (adapté par G. Pelletier). Montréal : Chenelière Education.
- CRESAS - Centre de Recherche de l'Education Spécialisée et de l'Adaptation Scolaire. (1988). *Les uns et les autres – Intégration et lutte contre la marginalisation*. Paris : L'Harmattan.
- CSPS – Fondation Centre Suisse de Pédagogie Spécialisée. (2015). *Statistiques - enseignement spécialisé.* → <http://www.csp.ch/themes/statistiques/enseignement-specialise>
- Curonici, Ch., Joliat, F. & McCulloch, P. (2006). *Des difficultés scolaires aux ressources de l'école*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- D'Hainaut, L. (1975). *Concepts et méthodes de la statistique – tome 1*. Bruxelles : Labor.
- De Singly, F. (2012). *Le questionnaire*. Paris : Armand Colin.
- De Peslouan, D. & Rivalland, G. (2003). Guide des aides aux élèves en difficulté – adaptation et intégration scolaire. Paris : ESF.
- Département de la Formation, de la Culture et des Sports. (2013). *Directive concernant les classes de soutien du degré secondaire*. Delémont : République et Canton du Jura.
→ <https://rsju.jura.ch/fr/viewdocument.html?idn=20067&id=36978>

Département de la Formation, de la Culture et des Sports. (2018). *Concept jurassien de pédagogie spécialisée (projet en consultation)*. Delémont : République et Canton du Jura.

→ https://www.jura.ch/Htdocs/Files/v/28455.pdf/Departements/DFCS/SEN/EcoleJurassienne/Concept_Projet_mars-2018.pdf?download=1

Doudin, P.-A., Curchod-Ruedi, D. & Baumberger, B. (2009). Inclure ou exclure des élèves en difficulté : quelles conséquences pour les enseignantes et les enseignants ? Dans Doudin, P.-A. & Ramel, S. (coord.). *Formation et pratiques d'enseignement en questions - intégration et inclusion scolaire : du déclaratif à leur mise en œuvre* (9, p. 11-31). Neuchâtel : CDHEP.

Duchesne, H. (2016). Des perspectives sur les rôles et les responsabilités des acteurs – introduction. Dans Prud'homme, L., Duchesne, H., Bonvin, P. & Vienneau (dir.). *L'inclusion scolaire : ses fondements, des acteurs et ses pratiques* (p. 53-56). Louvain-la-Neuve : De Boeck.

Duclos, G., Laporte, D. & Ross, J. (2002). *L'estime de soi des adolescents*. Montréal : Hôpital Sainte-Justine.

Grand, C. (2014). *Scolariser les élèves en situation de handicap*. Paris : L'Harmattan.

Gremion, L. & Paratte, M. (2009). Conditions de mise en œuvre d'une pédagogie inclusive. Dans Doudin, P.-A. & Ramel, S. (coord.). *Formation et pratiques d'enseignement en questions - intégration et inclusion scolaire : du déclaratif à leur mise en œuvre* (9, p. 159-176). Neuchâtel : CDHEP.

Harter, S. (1988/2012). *Self-Perception Profile for Adolescents: Manual and Questionnaires*. Denver : University of Denver. → <https://portfolio.du.edu/downloadItem/221931>

Huyghebaert, J. (2013). *L'estime de soi des élèves de SEGPA*. (Mémoire, IUFM Nord-Pas-de-Calais, Villeneuve d'Ascq). → [huyghebaert_joilita.pdf](#)

Instruction publique du canton de Berne (2013). *Loi sur l'école obligatoire : Ordonnance régissant les mesures pédagogiques particulières à l'école obligatoire (OMPP)*. Berne : BELEX. → <https://www.belex.sites.be.ch/frontend/versions/699?locale=fr>

Javeau, C. (1990). *L'enquête par questionnaire*. Bruxelles : Université de Bruxelles.

Jendoubi, V. (2002). *Estime de soi et éducation scolaire*. Genève : Service de la Recherche en éducation. → <http://www.comportement.net/publications/estime/estime04.PDF>

- Lamontagne-Müller, L. & Gygax, P. (2009). Le modèle social/environnemental du handicap : un outil pour sensibiliser les enseignantes et enseignants en formation. Dans Doudin, P.-A. & Ramel, S. (coord.). *Formation et pratiques d'enseignement en questions - intégration et inclusion scolaire : du déclaratif à leur mise en œuvre* (9, p. 77-95). Neuchâtel : CDHEP.
- Le Roy, J. & Pierrette, M. (2012). Petit manuel méthodologique du questionnaire de recherche. Paris : Enrick B.
- Lieury, A. & Fenouillet, F. (2013). *Motivation et réussite scolaire*. Paris : Dunod.
- Marthe, D. (2009). Intégration scolaire – une exigence relationnelle. *Enjeux pédagogiques*, 12, 14-15.
- Martinot, D. (2001). Connaissance de soi et estime de soi : ingrédients pour la réussite scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 27 (3), 483-502.
- Niggl Domenjoz, G. (2004). Intégration : quels soutiens pour les enseignants ? Dans De Carlo-Bonvin, M. (Ed.). *Au seuil d'une école pour tous* (p. 67-77). Lucerne : CSPS.
- Paratte, M. (2009). Le projet individuel d'intégration scolaire. *Enjeux pédagogiques* 12, 24-25.
- Pelgrims, G., Bauquis, C. & Schmutz, I. (2014). Répondre aux besoins pédagogiques et didactiques particuliers d'élèves intégrés au secondaire 1 : exemple d'une séquence didactique en lecture. Dans Fondation Centre Suisse de pédagogie spécialisée (Ed.). *Inclusion scolaire de la théorie à la pratique* (2014/2, p. 6-12). Berne : CSPS.
- Pelt, V. & Poncelet, D. (2011). Une recherche-action : connaître, accompagner et provoquer le changement en sciences de l'éducation. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 33 (3), 495-510.
- Poulin, F. (2014). Les relations entre pairs à l'adolescence. Dans Claes, M. & Lannegrand-Willems, L. (Ed.). *La psychologie de l'adolescence* (p. 185-210). Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Prud'homme, L. & Ramel, S. (2016). Introduction. Dans Prud'homme, L., Duchesne, H., Bonvin, P. & Vienneau (dir.). *L'inclusion scolaire : ses fondements, des acteurs et ses pratiques* (p. 15-17). Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Ramel, S. & Angelucci, V. (2010). *Le soutien pédagogique intégré, la réponse d'un établissement primaire à la question de l'école inclusive*. Lucerne : CSPS.

→ www.szh.ch/bausteine.net/file/showfile.aspx?downlaaid=8364&guid=bdc8657b-9dff-4ebb-beb6-18ba16c18522&fd=3

- Ramel, S. & Bonvin, P. (2014). D'une pratique intégrative à une école inclusive : nécessité d'un accompagnement des établissements scolaires sur ce chemin. Dans Fondation Centre Suisse de pédagogie spécialisée (Ed.). *Inclusion scolaire de la théorie à la pratique* (2, p. 6-12). Berne : CSPS.
- Ramel, S. & Doudin, P.-A. (2009). Introduction. Dans Doudin, P.-A. & Ramel, S. (coord.). *Formation et pratiques d'enseignement en questions - intégration et inclusion scolaire : du déclaratif à leur mise en œuvre* (9, p. 5-7). Neuchâtel : CDHEP.
- Ramel, S. & Lonchamp, S. (2009). L'intégration au quotidien : les représentations des enseignantes et des enseignants au sein d'un établissement scolaire. Dans Doudin, P.-A. & Ramel, S. (coord.). *Formation et pratiques d'enseignement en questions - intégration et inclusion scolaire : du déclaratif à leur mise en œuvre* (9, p. 47-75). Neuchâtel : CDHEP.
- Ramel, S. & Vienneau, R. (2016). Des fondements sociologiques de l'inclusion scolaire aux injonctions internationales. Dans Prud'homme, L., Duchesne, H., Bonvin, P. & Vienneau (dir.). *L'inclusion scolaire : ses fondements, des acteurs et ses pratiques* (p. 25-37). Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Ramel, S., Vienneau, R., Pieri, M. & Arnaiz, P. (2016). Des injonctions internationales aux législations nationales et locales. Dans Prud'homme, L., Duchesne, H., Bonvin, P. & Vienneau (dir.). *L'inclusion scolaire : ses fondements, des acteurs et ses pratiques* (p. 39-50). Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Révah-Levy, A. (2000). La réussite scolaire : estime de soi et problématiques dépressives. Une recherche exploratoire. *L'Autre*, 2 (1), 381-383.
- Rousseau, N. (2009). Conditions de mise en œuvre d'une pédagogie inclusive. Dans Doudin, P.-A. & Ramel, S. (coord.). *Formation et pratiques d'enseignement en questions - intégration et inclusion scolaire : du déclaratif à leur mise en œuvre* (9, p. 97-116). Neuchâtel : CDHEP.
- Sampont, V. (s. d.). *Comprendre l'évaluation des élèves – conceptions autour de l'évaluation scolaire*. Bruxelles : FAPEO (Féd. des Associations de Parents de l'Enseignement Officiel). → https://www.fapeo.be/wp-content/analyses/analyses%202009/Conceptions_autour_de_Evaluation.pdf
- Sermier Dessemontet, R., Benoit, V., Bless, G. (2014). Synthèse des résultats d'un projet de recherche sur l'intégration. *Revue suisse de pédagogie spécialisée* 4, 6-11

- Sermier Dessemontet, R. & Bless, G. (2013). The impact of including children with intellectual disability in general education classrooms on the academic achievement of the low-, average-, and high-achieving peers. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 38 (1), 23-30.
- Sermier Dessemontet, R., Bless, G. & Morin, D. (2012). Effects of inclusion on the academic achievement and adaptive behaviour of children with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research* 56 (6), 579-587.
- Sturny, G. (1985). *Scolarisation des élèves ayant des difficultés d'apprentissage*. Lucerne : Secrétariat suisse de pédagogie curative.
- Sturny-Bossart, G. (1995). L'intégration scolaire en Suisse. Dans Sturny-Bossart, G. & Besse, A.-M. (Ed.). *L'école suisse – une école pour tous ?* (p. 9-14). Lucerne : Secrétariat suisse de pédagogie curative.
- UNESCO. (1994). *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour les besoins spéciaux : Conférence mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux de l'UNESCO* (article 2). → www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_F.PDF
- Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie*. Bruxelles : De Boeck.
- Wichstrom, L. (1995). Harter's Self-Perception Profile for Adolescents: Reliability, Validity, and Evaluation of the Question Format. *Journal of Personality Assessment*, 65 (1), 100-116.
- Wikipedia (<https://fr.wikipedia.org>) est une encyclopédie en ligne contenant notamment articles et illustrations sur les différents modèles de scolarisation / socialisation.
- Yergeau, E. & Poirier, M. (2013). *SPSS à l'UdeS (Université de Sherbrooke) – Alpha de Cronbach*. → spss.espaceweb.usherbrooke.ca/pages/interdependance/alpha-de-cronbach.php
- Zay, D. (2005). *Prévenir l'exclusion scolaire et sociale des jeunes*. Paris : Presses universitaires de France.

ANNEXES

ANNEXE A : SONDAGE EN LIGNE

Le sondage en ligne « Fonctionnement des classes de soutien » est accessible par le lien ci-dessous :

<https://goo.gl/forms/aTKjmwPXgXUYwekZ2>

ANNEXE B : LETTRE D'INFORMATION AUX PARENTS

Haute École Pédagogique – BEJUNE



Madame, Monsieur,

Je suis étudiant en pédagogie spécialisée à la HEP-BEJUNE et réalise actuellement une étude dans le cadre de mon mémoire professionnel. Celui-ci a pour thème les élèves de classe de soutien et concerne les écoles secondaires du Canton du Jura et de la partie francophone du Canton de Berne.

Dans ce cadre, votre enfant sera prochainement invité à répondre à un bref questionnaire en classe. Il pourra également refuser de le compléter. J'espère toutefois qu'il acceptera de contribuer à ce travail. Je tiens également à vous informer que l'anonymat et la confidentialité des réponses seront garantis. En effet, les résultats seront analysés statistiquement, en masse. Les résultats globaux pourront en outre être demandés, en principe dès l'automne 2018, auprès de la HEP-BEJUNE ou de moi-même.

Je reste par ailleurs à votre disposition pour toute information complémentaire.

En vous remerciant d'avoir pris connaissance de cette lettre, je vous prie de recevoir, Madame, Monsieur, mes salutations les meilleures.

François Gurtner
Etudiant HEP-BEJUNE / FPS
francois.gurtner@hep-bejune.ch

ANNEXE C : INTRODUCTION ORALE A LA PASSATION

Italique : ce que je dis // Droit : ce que je fais

ACCUEIL ET INTRODUCTION

Bonjour tout le monde,

Tout d'abord, merci à vous d'être là ! Je me présente, je m'appelle François Gurtner et je travaille à l'école secondaire de Moutier. En parallèle, j'étudie à la HEP-BEJUNE et je fais une recherche sur les jeunes de votre âge pour m'aider à comprendre qui vous êtes et ce que vous aimez dans la vie, tout simplement.

Je vais vous expliquer comment ça va se passer. Vous trouverez peut-être ça étrange ou difficile. C'est normal, il ne faut pas vous inquiéter.

Première chose à savoir c'est que c'est une enquête, pas un test, il n'y a donc pas de "juste" ou de "faux". L'important pour moi est que vous répondiez le plus honnêtement possible. Les questionnaires sont anonymes et à part moi, personne ne les verra.

DISTRIBUTION EXEMPLE

On va faire deux exemples ensemble :

La première phrase parle d'occupation durant le temps libre : « j'aime aller au cinéma durant mon temps libre ». Vous avez le choix entre 4 possibilités : cette affirmation vous correspond vraiment très peu, un peu, plutôt bien ou tout à fait ? (je montre en même temps) Placez votre croix. Il ne faut qu'une par ligne.

- ➔ *Vérification des réponses (je passe vers chacun et verbalise ce que sa croix indique. L'élève confirme ou modifie sa croix.*
- ➔ *Réponses aux éventuelles questions*

Deuxième exemple concernant le goût de l'eau. Là encore, vous avez le choix entre 4 possibilités.

- ➔ *Vérification des réponses (je passe vers chacun et verbalise ce que sa croix indique. L'élève confirme ou modifie sa croix.*
- ➔ *Réponses aux éventuelles questions*

Peut-être avez-vous remarqué la colonne tout à droite. Elle est utile si vous ne comprenez pas la question. Si c'est le cas, vous pouvez m'appeler ou simplement mettre la croix dans cette colonne. Je me baladerai dans la salle pendant que vous remplirez le questionnaire et quand je verrai une croix dans cette colonne, je vous expliquerai la question en évitant de déranger vos camarades. Est-ce que quelqu'un a besoin que je réexplique ? Y a-t-il des questions ?

- ➔ *Nouvelle explication et réponses aux questions*

Apparemment, vous êtes au clair alors voici les questionnaires. Attendez mon signal avant de commencer.

DISTRIBUTION QUESTIONNAIRE

Il y a tout d'abord une question concernant l'âge. Mettez une croix dans la catégorie qui vous correspond.

- ➔ *Je vérifie par une question auprès des élèves pour lesquels j'aurais un doute.*

Question B maintenant, il faut indiquer toutes les leçons que vous ne suivez PAS en classe de soutien.

- ➔ comme je connais le dispositif de base de chaque école, je peux questionner les élèves si j'ai un doute.
- ➔ réponses aux éventuelles questions, notamment de vocabulaire
- ➔ vérification que tout est en ordre pour tout le monde

Voilà, on va commencer. Dernières informations

- le questionnaire est recto-verso.
- vous avez jusqu'à la sonnerie, vous pouvez donc prendre votre temps
- quand vous avez terminé, occupez-vous silencieusement à votre place. Je passerai ramasser les questionnaires moi-même.

Je tourne dans la salle et réponds aux questions et donne éventuellement des informations aux élèves ayant placé une croix dans la colonne « je ne comprends pas la question ».

AU BOUT DE 15'

- ➔ Estimation du temps restant pour les plus lents
- ➔ Eventuellement libération de ceux ayant terminé avec remerciements et collecte des questionnaires déjà terminés.

10' PLUS TARD

- ➔ Accompagnement des élèves n'ayant pas encore terminé.

1' AVANT SONNERIE

Merci énormément pour votre participation. Bonne suite de journée. Au revoir.

ANNEXE D : QUESTIONS D'INTRODUCTION / EXEMPLES

Coche ce qui convient (1 réponse par ligne)	Me correspond...				Je ne comprends pas la question
	Vraiment très peu	Un peu	Plutôt bien	Tout à fait	
J'aime aller au cinéma durant mon temps libre.					
J'ai l'impression que l'eau n'a pas bon goût.					

ANNEXE E : QUESTIONNAIRE

Comment je suis

A. Âge : ☐ je n'ai pas encore fêté mon 13e anniversaire ☐ j'ai entre 13 et 18 ans ☐ je suis déjà majeur

B. Leçons suivies en classe ordinaire/régulière (= pas en CdS) :

- | | | | |
|--------------------------------|------------------------------------|---|--|
| <input type="radio"/> Français | <input type="radio"/> Anglais | <input type="radio"/> Ed. artistique / Dessin | <input type="radio"/> Gymnastique |
| <input type="radio"/> Maths | <input type="radio"/> Géographie | <input type="radio"/> Musique | <input type="radio"/> Travaux manuels / |
| <input type="radio"/> Allemand | <input type="radio"/> Histoire | <input type="radio"/> Informatique | <input type="radio"/> Activités sur textiles |
| <input type="radio"/> Sciences | <input type="radio"/> EF / cuisine | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

C. Questionnaire

	Me correspond...				Je ne comprends pas la question
	Vraiment très peu	Un peu	Plutôt bien	Tout à fait	
1. Je me trouve aussi intelligent que les autres de mon âge.					
2. Je trouve qu'il est difficile de me faire des copains.					
3. Je me sens prêt à me débrouiller dans un petit boulot.					
4. Je préfère être toujours dans une classe ayant peu d'élèves.					
5. Je fais généralement ce qu'il est bien de faire.					
6. Je suis capable de me faire de vrais amis intimes.					
7. Je suis souvent déçu par moi-même.					
8. Je suis assez lent pour finir mon travail scolaire.					
9. Je sais comment faire pour être apprécié de mes camarades de classe.					
10. J'ai l'impression que je n'ai pas assez de capacités pour bien faire un petit boulot.					
11. J'aime rencontrer une multitude de camarades différents durant ma journée d'école.					
12. J'ai des ennuis pour ce que je fais.					
13. Je ne sais pas comment trouver un ami intime avec qui partager mes secrets.					
14. Je n'aime pas la façon dont je mène ma vie.					
15. Je réussis très bien dans mon travail scolaire.					

(suite)

	Me correspond...				Je ne comprends pas la question
	Vraiment très peu	Un peu	Plutôt bien	Tout à fait	
16. <i>Je n'ai pas les compétences pour me faire des amis.</i>					
17. <i>Je pense que je suis assez mûr pour obtenir et assumer un travail payé.</i>					
18. <i>Je préfère avoir le plus petit nombre d'enseignants possible.</i>					
19. <i>Je me sens vraiment bien quant à la façon dont j'agis.</i>					
20. <i>Je sais ce que signifie une amitié intime avec un camarade.</i>					
21. <i>Je suis la plupart du temps content de moi.</i>					
22. <i>J'ai des difficultés pour arriver à trouver les réponses en classe.</i>					
23. <i>Je comprends comment faire pour être accepté par mes camarades du même âge.</i>					
24. <i>Je pense que je pourrais faire mieux dans mes petits boulots.</i>					
25. <i>J'accepte que certains cours soient trop difficiles pour moi.</i>					
26. <i>Je fais des choses que je sais que je ne devrais pas faire.</i>					
27. <i>Je trouve qu'il est difficile de me faire des amis proches en qui je peux vraiment avoir confiance.</i>					
28. <i>J'apprécie le genre de personne que je suis.</i>					
29. <i>Je me trouve assez intelligent.</i>					
30. <i>Je ne sais pas comment devenir populaire.</i>					
31. <i>Je pense que je suis vraiment capable d'assumer un travail payé.</i>					
32. <i>J'aimerais être intégré plus souvent dans une classe ordinaire.</i>					
33. <i>J'agis habituellement comme je pense être supposé le faire.</i>					
34. <i>Je ne sais pas comment faire pour avoir un ami suffisamment proche pour partager des idées personnelles.</i>					
35. <i>Je suis très heureux de ce que je suis.</i>					

Merci pour ta participation !

ANNEXE F : GRILLE DE CODAGE COMPLETE

Code couleurs :		Compétence scolaire	Compétence sociale	Comp. dans petits jobs
Aspirations CdS/ord.	Conduite	Amitié intime	Percept. globale de soi	

		Me correspond...				GROUPE / TENDANCE
		Vraiment très peu	Un peu	Plutôt bien	Tout à fait	
1.	Je me trouve aussi intelligent que les autres de mon âge.	1	2	3	4	+
2.	Je trouve qu'il est difficile de me faire des copains.	4	3	2	1	-
3.	Je me sens prêt à me débrouiller dans un petit boulot.	1	2	3	4	+
4.	Je préfère être toujours dans une classe ayant peu d'élèves.	4	3	2	1	-
5.	Je fais généralement ce qu'il est bien de faire.	1	2	3	4	+
6.	Je suis capable de me faire de vrais amis intimes.	1	2	3	4	+
7.	Je suis souvent déçu par moi-même.	4	3	2	1	-
8.	Je suis assez lent pour finir mon travail scolaire.	4	3	2	1	-
9.	Je sais comment faire pour être apprécié de mes camarades de classe.	1	2	3	4	+
10.	J'ai l'impression que je n'ai pas assez de capacités pour bien faire un petit boulot.	4	3	2	1	-
11.	J'aime rencontrer une multitude de camarades différents durant ma journée d'école.	1	2	3	4	+
12.	J'ai des ennuis pour ce que je fais.	4	3	2	1	-
13.	Je ne sais pas comment trouver un ami intime avec qui partager mes secrets.	4	3	2	1	-
14.	Je n'aime pas la façon dont je mène ma vie.	4	3	2	1	-
15.	Je réussis très bien dans mon travail scolaire.	1	2	3	4	+

(suite)

		Me correspond...				GROUPE / TENDANCE
		Vraiment très peu	Un peu	Plutôt bien	Tout à fait	
16.	<i>Je n'ai pas les compétences pour me faire des amis.</i>	4	3	2	1	-
17.	<i>Je pense que je suis assez mûr pour obtenir et assumer un travail payé.</i>	1	2	3	4	+
18.	<i>Je préfère avoir le plus petit nombre d'enseignants possible.</i>	4	3	2	1	-
19.	<i>Je me sens vraiment bien quant à la façon dont j'agis.</i>	1	2	3	4	+
20.	<i>Je sais ce que signifie une amitié intime avec un camarade.</i>	1	2	3	4	+
21.	<i>Je suis la plupart du temps content de moi.</i>	1	2	3	4	+
22.	<i>J'ai des difficultés pour arriver à trouver les réponses en classe.</i>	4	3	2	1	-
23.	<i>Je comprends comment faire pour être accepté par mes camarades du même âge.</i>	1	2	3	4	+
24.	<i>Je pense que je pourrais faire mieux dans mes petits boulots.</i>	4	3	2	1	-
25.	<i>J'accepte que certains cours soient trop difficiles pour moi.</i>	1	2	3	4	+
26.	<i>Je fais des choses que je sais que je ne devrais pas faire.</i>	4	3	2	1	-
27.	<i>Je trouve qu'il est difficile de me faire des amis proches en qui je peux vraiment avoir confiance.</i>	4	3	2	1	-
28.	<i>J'apprécie le genre de personne que je suis.</i>	1	2	3	4	+
29.	<i>Je me trouve assez intelligent.</i>	1	2	3	4	+
30.	<i>Je ne sais pas comment devenir populaire.</i>	4	3	2	1	-
31.	<i>Je pense que je suis vraiment capable d'assumer un travail payé.</i>	1	2	3	4	+
32.	<i>J'aimerais être intégré plus souvent dans une classe ordinaire.</i>	1	2	3	4	+
33.	<i>J'agis habituellement comme je pense être supposé le faire.</i>	1	2	3	4	+
34.	<i>Je ne sais pas comment faire pour avoir un ami suffisamment proche pour partager des idées personnelles.</i>	4	3	2	1	-
35.	<i>Je suis très heureux de ce que je suis.</i>	1	2	3	4	+

ANNEXE G : DONNEES BRUTES

Les données brutes issues des questionnaires ainsi que les moyennes obtenues par les trois groupes sont accessibles par le lien suivant : <https://goo.gl/md9sPF>.

ANNEXE H : ANALYSE DE VARIANCE (ANOVA)

	Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
Inter-groupes	8.709	2	4.354	.023	.977
Intra-groupes	16908.452	90	187.872		
Total	16917.161	92			

ANNEXE I : RESULTATS STATISTIQUES DETAILLES

Les résultats statistiques détaillés (notamment ANOVA par question, ANOVA par composante et Alpha de Cronbach) sont disponibles ici : <https://goo.gl/WtQa6x>.