

Intervenir auprès d'élèves ayant des besoins particuliers

Quelle formation à l'enseignement?

COLLECTION ÉDUCATION-INTERVENTION

Sous la direction de
PIERRE-ANDRÉ DOUDIN
et **LOUISE LAFORTUNE**



Presses
de l'Université
du Québec

Intervenir auprès d'élèves ayant des besoins particuliers

PRESSES DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

Le Delta I, 2875, boulevard Laurier, bureau 450

Québec (Québec) G1V 2M2

Téléphone: (418) 657-4399 • Télécopieur: (418) 657-2096

Courriel: puq@puq.quebec.ca • Internet : www.puq.ca

Diffusion / Distribution :

CANADA et autres pays

DISTRIBUTION DE LIVRES UNIVERS S.E.N.C.

845, rue Marie-Victorin, Saint-Nicolas (Québec) G7A 3S8

Téléphone: (418) 831-7474 / 1-800-859-7474 • Télécopieur: (418) 831-4021

FRANCE

AFPU-DIFFUSION

SODIS

SUISSE

SERVIDIS SA

5, rue des Chaudronniers, CH-1211 Genève 3, Suisse

Téléphone: 022 960 95 25

Télécopieur: 022 776 35 27



La *Loi sur le droit d'auteur* interdit la reproduction des œuvres sans autorisation des titulaires de droits. Or, la photocopie non autorisée – le « photocopillage » – s'est généralisée, provoquant une baisse des ventes de livres et compromettant la rédaction et la production de nouveaux ouvrages par des professionnels. L'objet du logo apparaissant ci-contre est d'alerter le lecteur sur la menace que représente pour l'avenir de l'écrit le développement massif du « photocopillage ».

Collection **ÉDUCATION-INTERVENTION**

Intervenir auprès d'élèves ayant des besoins particuliers

Quelle formation à l'enseignement?

Sous la direction de
PIERRE-ANDRÉ DOUDIN
et **LOUISE LAFORTUNE**

2006



Presses de l'Université du Québec
Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bur. 450
Québec (Québec) Canada G1V 2M2

Vedette principale au titre :

Intervenir auprès d'élèves ayant des besoins particuliers : quelle formation à l'enseignement?

(Collection Éducation intervention; 17)
Comprend des réf. bibliogr.

ISBN 2-7605-1386-6

1. Enfants en difficulté d'apprentissage – Éducation. 2. Intégration scolaire.
3. Éducateurs spécialisés – Formation. 4. Enfants en difficulté d'apprentissage, Services aux. 5. Apprentissage, Troubles de l' – Prévention. I. Doudin, Pierre-André.
II. Lafortune, Louise, 1951- . III. Collection.

LC4704.I63 2006 371.9 C2006-940136-5

Nous reconnaissons l'aide financière du gouvernement du Canada par l'entremise du Programme d'aide au développement de l'industrie de l'édition (PADIÉ) pour nos activités d'édition.

La publication de cet ouvrage a été rendue possible avec l'aide financière de la Société de développement des entreprises culturelles (SODEC).

Révision linguistique : GISLAINE BARRETTE

Mise en pages : INFO 1000 MOTS INC.

Couverture – Conception : RICHARD HODGSON
Illustration : TRAVAUX D'ÉLÈVES

1 2 3 4 5 6 7 8 9 PUQ 2006 9 8 7 6 5 4 3 2 1

Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

© 2006 Presses de l'Université du Québec

Dépôt légal – 1^{er} trimestre 2006

Bibliothèque nationale du Québec / Bibliothèque nationale du Canada

Imprimé au Canada



Table des matières

Introduction	Intervenir auprès d'élèves ayant des besoins particuliers: quelle formation à l'enseignement?	1
	<i>Pierre-André Doudin et Louise Lafortune</i>	
Partie 1		
Aspects internationaux		9
Chapitre 1	La pratique de l'inclusion scolaire à travers le temps: un regard canadien	11
	<i>Nadia Rousseau, Louise Lafortune et Stéphanie Bélanger</i>	
	1. L'inclusion scolaire	13
	2. Les premiers pas de l'inclusion scolaire	14
	3. Quelques réflexions sur la pratique inclusive.	21
	4. Une solution : améliorer la formation des futurs enseignants et enseignantes	24
	Conclusion	26
	Bibliographie	27

Chapitre 2	L'intégration des élèves en difficulté et la formation des enseignants de soutien en Italie	31
	<i>Roberta Garbo et Ottavia Albanese</i>	
	1. La toile de fond nécessaire à l'intégration	34
	2. L'enseignant spécialisé dans le soutien à l'intégration	35
	3. Une spécialisation, oui, mais laquelle?	36
	Conclusion	42
	Bibliographie	43
Chapitre 3	Une vision de l'aide aux élèves en difficulté entre inclusion et exclusion	45
	<i>Pierre-André Doudin et Louise Lafortune</i>	
	1. Le redoublement	47
	2. La réduction des effectifs de classe pour aider les élèves en difficulté	55
	3. Les classes regroupant des élèves en difficulté	56
	4. Le soutien scolaire	59
	5. Assistance et accompagnement	61
	6. Le décroisement	62
	7. Discussion	65
	Bibliographie	69
Partie 2		
	Aspects didactiques	75
Chapitre 4	Erreurs d'orthographe et remédiation avec des élèves en difficulté	77
	<i>George Hoefflin et François Ducrey</i>	
	1. Erreurs orthographiques et remédiation : des questions	82
	2. Une recherche pour mieux connaître la situation	83

3. Des résultats	85
4. En discussion	89
Conclusion	95
Bibliographie	96
Chapitre 5 Le récit de vie et le rôle de la narration dans le développement psychologique des élèves en échec sévère	99
<i>Noëlle Sorin</i>	
1. Le récit et la construction identitaire	101
2. L'appropriation de la lecture et de l'écriture	104
3. La peur d'apprendre	106
4. La réhabilitation de soi	108
5. La médiation culturelle	109
Conclusion	113
Bibliographie	113
Chapitre 6 Répliques didactiques aux difficultés d'apprentissage en mathématiques: le cas des interactions de connaissances dans l'enseignement spécialisé	117
<i>François Conne, Jean-Michel Favre et Jacinthe Giroux</i>	
1. Les mathématiques et leurs manifestations dans l'acte d'enseignement	120
2. Les fonctions du savoir dans l'acte d'enseignement	125
3. Connaître les mathématiques en interaction	129
4. Investir les mathématiques dans et par la formation	133
Conclusion	138
Bibliographie	139

Partie 3

Prévention 143Chapitre 7 **Représentations des enseignants et pratiques de réintégration** 145*Pierre-André Doudin, Francine Borboën et Jean Moreau*

1. Différenciation structurale ou inclusion? 147
2. Réintégration en classe ordinaire :
problématique 151
3. Connaître les présentations et les pratiques :
une méthode de recherche 152
4. Représentations et pratiques : des résultats 153
5. Discussion 156
- Conclusion 160
- Bibliographie 161

Chapitre 8 **Dépistage précoce des enfants à risque de difficultés d'apprentissage (DPDA) : un programme de formation destiné aux enseignants** 165*Carla Antoniotti, Roberta Corcella et Ottavia Albanese*

1. Les nouvelles orientations
au sein de l'école de l'enfance 168
2. Former les enseignants à une méthode
d'observation 171
3. Le programme de DPDA (Dépistage précoce
des difficultés d'apprentissage) 172
4. Un exemple de formation réalisée
grâce au programme de DPDA 179
5. Vers une utilisation du DPDA dans les écoles 182
- Bibliographie 183

Chapitre 9 **Enfants abusés et placés en institution spécialisée : rompre le cercle vicieux des abus** 185*Pierre-André Doudin et Miriam Erkohen-Marküs*

1. Les abus: définitions.	189
2. Les causes des violences institutionnelles.	192
3. Comment détecter les violences institutionnelles?	194
4. Quelle prophylaxie?	195
Bibliographie	198
Partie 4	
Inclusion et équité	203
Chapitre 10 Vers une équité sociopédagogique: des élèves dans une collectivité	205
<i>Louise Lafortune</i>	
1. Vers une équité sociopédagogique	207
2. Des fils conducteurs vers une équité sociopédagogique	209
3. Le renouveau pédagogique actuel en éducation . .	216
4. Formation à l'enseignement et formation continue dans une perspective d'équité sociopédagogique	218
Conclusion	220
Bibliographie	222
Chapitre 11 Former à la pédagogie de la sollicitude pour une pratique inclusive authentique . . .	225
<i>Nadia Rousseau</i>	
1. Pédagogie de la sollicitude	227
2. Former à la pédagogie de la sollicitude.	230
Conclusion	235
Bibliographie	236
Annexe	239
Notices biographiques	241

Intervenir auprès d'élèves ayant des besoins particuliers

Quelle formation à l'enseignement?

Pierre-André Doudin

*Université de Lausanne et
Haute École pédagogique
de Lausanne
pierre-andre.doudin@unil.ch*

Louise Lafortune

*Université du Québec à Trois-Rivières
louise.lafortune@uqtr.ca*

Les enseignantes et enseignants, les formatrices et formateurs d'enseignants, les spécialistes intervenant dans le champ scolaire, les autorités scolaires doivent faire face à un problème récurrent : comment intervenir le plus efficacement possible pour répondre aux besoins particuliers manifestés par certains élèves afin de faciliter leur intégration scolaire et d'optimiser leur développement intellectuel, affectif et social ? Quels principes pourraient alors guider la formation à l'enseignement afin de répondre au mieux à ces besoins particuliers ?

Ce livre tente d'apporter des éléments de réponse en rassemblant des contributions provenant de différents horizons, le Québec, la Suisse et l'Italie. Par-delà les spécificités de ces systèmes d'éducation, les politiques qui y sont menées et les expériences réalisées, plusieurs constats s'imposent. Des mesures d'aide qui visent à l'inclusion en classe ordinaire d'élèves à besoins particuliers semblent apporter plus d'avantages que des mesures d'aide recourant à l'exclusion de certains élèves de la classe ordinaire. Un cadre légal est nécessaire afin de définir des politiques et des pratiques visant à maintenir en classe ordinaire des élèves pouvant présenter des difficultés sérieuses d'apprentissage. Il convient de soutenir les enseignantes et enseignants de classe ordinaire et non pas seulement d'intervenir auprès des élèves. Une réallocation des ressources financières et humaines est dans certains cas nécessaire. La formation à l'enseignement est capitale afin de soutenir des pratiques inclusives. Cette formation a avantage à inclure notamment un travail sur leurs représentations, le développement d'une pratique réflexive et une réflexion soutenue sur l'équité sociopédagogique.

Cet ouvrage comporte quatre parties. Dans la première partie, les auteurs font un état de la situation dans trois États, le Québec, l'Italie et la Suisse, qui mènent des politiques d'aide aux élèves plus ou moins inclusives ou exclusives.

Nadia Rousseau, Louise Lafortune et Stéphanie Bélanger présentent les différents sens donnés au concept d'inclusion scolaire et procèdent à un historique de l'inclusion scolaire aux États-Unis, au Canada et plus particulièrement au Québec en montrant l'évolution des lois et des pratiques. Favoriser l'inclusion scolaire implique nécessairement que l'on améliore la formation à l'enseignement. Dans cette optique, les auteurs proposent et discutent différentes dimensions à prendre en compte dans les formations initiale et continue, notamment l'apprentissage conçu dans une perspective globale, au-delà de la classe, en instituant une pensée pédagogique d'ouverture aux autres.

Il convient de rappeler que l'Italie mène depuis plus de trente ans une politique radicale d'inclusion en classe ordinaire des élèves présentant des besoins particuliers afin de lutter contre toute forme d'exclusion. Roberta Garbo et Ottavia Albanese présentent l'évolution du cadre législatif à l'origine de cette politique intégrative et les principes qui en découlent pour la formation des enseignantes, dites de soutien, intervenant en duo pédagogique avec l'enseignante ou l'enseignant de classe ordinaire et dans la classe. Ce soutien s'adresse tant aux élèves qu'à l'enseignante ou à l'enseignant en l'accompagnant dans son travail d'intégration. Les auteures définissent le profil de l'enseignante ou de l'enseignant de soutien en examinant quatre dimensions (le professionnalisme, les connaissances, les compétences et les comportements) et les principes de formation permettant d'atteindre un tel profil.

Pierre-André Doudin et Louise Lafortune procèdent à une revue des recherches évaluant les aides les plus communément pratiquées en contexte scolaire (redoublement, appui scolaire hors classe, classe regroupant des élèves en difficulté), tout en montrant la diversité des pratiques d'aide dans les divers systèmes pédagogiques en Suisse. Les résultats de recherche tendraient à montrer que ces aides seraient généralement plus nocives qu'efficaces. Cela n'aurait rien d'étonnant, car elles sont de nature paradoxale : elles visent à mieux intégrer les élèves tout en les excluant. Afin de soutenir une pratique d'inclusion plutôt que d'exclusion, il conviendrait notamment de soutenir la relation entre les enseignantes et enseignants de classe ordinaire et les élèves qui présentent des besoins particuliers. Différentes formes d'intervention et des principes de formation sont proposés afin de développer des collaborations entre collègues ayant diverses fonctions et de prévenir l'exclusion de certains élèves.

La deuxième partie de cet ouvrage traite des problèmes didactiques en se centrant sur les apprentissages fondamentaux que sont l'écriture et les mathématiques.

Comme le précisent George Hoefflin et François Ducrey, parmi les différentes langues, la langue française est dotée d'une des orthographes les plus complexes. Tout en proposant une réflexion sur les compétences nécessaires à la production écrite et sur le lien entre la lecture et l'écriture, les auteurs analysent les erreurs produites par des élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage de l'orthographe. Les résultats montrent que les erreurs de type phonétique sont récurrentes et semblent affecter le développement progressif

des compétences orthographiques. Parallèlement à un traitement logopédique ou orthophonique, les auteurs proposent des principes pouvant guider les enseignantes et enseignants dans une remédiation en situation de classe. Les auteurs présentent des critères pouvant guider la formation à l'enseignement tant au repérage des difficultés d'apprentissage qu'à leur remédiation sous forme métalinguistique.

Devant la peur d'apprendre qu'éprouveraient certains élèves et considérant la crise identitaire qu'ils traverseraient, Noëlle Sorin émet l'hypothèse que l'exploitation du récit de vie et celle de la narration seraient des instruments d'aide pertinents. Ils permettraient de contribuer à libérer ces élèves de leurs préoccupations personnelles trop envahissantes qui empêchent ou entravent gravement les apprentissages scolaires et faciliteraient l'appropriation de la lecture et de l'écriture. Ils leur permettraient de se réconcilier avec leur histoire scolaire. La formation des enseignantes et enseignants à ce type d'instrument est alors primordiale. Cette formation devrait leur permettre de se découvrir et de découvrir l'autre tout en éprouvant la valeur constructive et pédagogique des récits de vie. Cette expérience capitale de découverte de soi et de l'autre pourra alors être transposée auprès de leurs élèves.

Une équipe suisse et québécoise formée notamment de François Conne, Jean-Michel Favre et Jacinthe Giroux traite des difficultés à apprendre les mathématiques à l'école. La prise en charge de certains élèves revient à reconnaître qu'il existe non seulement des difficultés à apprendre, mais aussi des difficultés à enseigner. Les difficultés que les élèves éprouvent dans l'apprentissage des mathématiques en classe spéciale et celles qui se posent à leurs enseignantes ou enseignants pour leur enseigner ressemblent à celles qui se présentent dans la classe ordinaire. Ce n'est donc pas tant la nature des difficultés qui change que les interactions nécessaires à la construction des connaissances. La formation à l'enseignement aurait avantage à concilier les difficultés d'enseignement et d'apprentissage au sein de l'échange didactique, mais aussi ce que l'enseignante ou l'enseignant peut apprendre de ses élèves dans les interactions d'enseignement : les réponses des élèves dans des situations de mathématiques sont autant d'interpellations.

Dans une troisième partie, les auteurs abordent le problème de la prévention des difficultés dans des contextes institutionnels très divers.

Pierre-André Doudin, Francine Borboën et Jean Moreau étudient les représentations des enseignantes et enseignants afin de renforcer la réintégration en classe ordinaire d'élèves qui fréquentent des classes regroupant des élèves en difficulté. Une représentation socioconstructiviste de l'enseignement, une pédagogie incluant une perspective métacognitive, la prise en compte de la globalité de la personnalité de l'élève sont associées à une pratique intégrative de l'élève. Un module de formation articulant aspects théoriques, résultats de recherches et travail sur les représentations des enseignantes et enseignants est proposé afin que ceux-ci mettent en place des représentations et des pratiques favorables à la réintégration d'élèves orientés dans des classes regroupant des élèves en difficulté.

Pour Carla Antoniotti, Roberta Corcella et Ottavia Albanese, le dépistage précoce d'élèves à risque de difficulté d'apprentissage devrait permettre de réduire la probabilité d'échec scolaire. Tout en évitant d'étiqueter les élèves, ce dépistage constitue le premier jalon d'un programme éducatif de remédiation. Les auteures proposent un programme de formation en plusieurs phases permettant de développer des compétences à observer les élèves, d'établir au moyen d'épreuves et de questionnaires des profils d'habiletés des élèves en lecture, écriture et calcul, de procéder à une action de rééducation auprès d'élèves qui n'auraient pas encore construit les habiletés nécessaires aux premiers apprentissages scolaires. Une centration sur les aspects métacognitifs est proposée.

Pour Pierre-André Doudin et Miriam Erkohen-Marküs, dans des cas graves de maltraitance le placement de l'enfant en institution spécialisée (internat) est la seule solution possible afin de garantir la sécurité et de mettre fin aux mauvais traitements. Idéalement, l'institution devrait alors constituer un facteur de compensation pour les enfants par l'arrêt des mauvais traitements et par l'accès à des adultes pouvant constituer un modèle d'identification plus positif que celui présenté par leurs parents. La prévention des violences dans les institutions spécialisées aurait avantage à renforcer leur rôle favorable de protection. À cette fin, les formations initiale et continue du personnel sont essentielles. Les auteurs proposent différentes dimensions à aborder dans la formation tout en mettant l'accent sur la supervision, instrument indispensable pour développer une pensée réflexive sur sa propre pratique mais aussi sur le fonctionnement institutionnel.

Enfin, dans une quatrième partie, les auteures se centrent sur le lien fondamental entre une pratique d'inclusion et l'équité.

Louise Lafortune privilégie une perspective sociopédagogique qui favorise l'équité pour la réussite de tous les élèves, comme c'est le cas du renouveau pédagogique en éducation actuellement au Québec. L'équité sociopédagogique est abordée sous l'angle de la mixité scolaire, de l'éducation à la citoyenneté, de l'inclusion scolaire et de la réflexion-interaction. Afin de mettre en place cette équité sociopédagogique, Louise Lafortune définit des principes de formation comme, par exemple, de développer chez les enseignantes et enseignants un sens d'ouverture aux autres et à la différence plutôt qu'à la catégorisation des élèves qui pourrait nuire à ces derniers, de leur permettre de considérer l'hétérogénéité comme une aide à l'apprentissage plutôt que de les encourager à rechercher l'homogénéisation d'un groupe d'élèves.

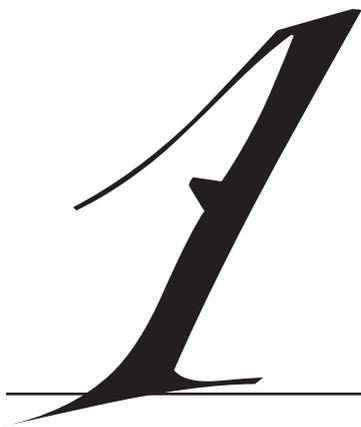
Nadia Rousseau traite des prémisses et des croyances sous-jacentes à l'inclusion scolaire en lien avec les formations initiale et continue des enseignantes et enseignants. L'auteure met l'accent sur la qualité relationnelle maître-élève et propose un outil d'autoévaluation permettant de renforcer une réflexion individuelle ou collective sur l'ouverture de l'enseignante ou de l'enseignant à l'égard des élèves ayant des besoins particuliers et sur l'ouverture à la différence. Mais c'est aussi dans l'action inclusive que les enseignants et enseignantes pourront transformer leurs croyances relatives au rôle de l'école et au potentiel des élèves ayant des besoins particuliers. Souvent, il s'agit de permettre au professionnel de retrouver les raisons premières qui l'ont conduit à choisir la profession enseignante!

Par la multiplicité et la complémentarité des points de vue présentés, ce livre vise à contribuer à la réflexion de toute professionnelle ou de tout professionnel intervenant en contexte scolaire, à lui fournir un cadre réflexif et des pistes pratiques pour le guider dans une pratique inclusive.

P
A
R
T
I
E



**ASPECTS
INTERNATIONAUX**



La pratique de l'inclusion scolaire à travers le temps

Un regard canadien

Nadia Rousseau

*Université du Québec à Trois-Rivières
CRIRES et Chaire de recherche CFER
nadia.rousseau@uqtr.ca*

Louise Lafortune

*Université du Québec à Trois-Rivières
louise.lafortune@uqtr.ca*

Stéphanie Bélanger

*Université du Québec à Trois-Rivières
Chaire de recherche CFER
stepbela@videotron.ca*

Les milieux de la recherche et de la pratique s'interrogent actuellement sur les divers sens donnés à l'inclusion scolaire, sur les pratiques qui vont de l'exclusion à l'inclusion, ainsi que sur les moyens de favoriser l'inclusion scolaire dans les meilleures conditions possibles. Cette préoccupation suscite des réflexions, mais aussi des interrogations. Par ce texte, nous voulons contribuer à cette réflexion en relevant les différents sens donnés à l'inclusion scolaire tout en proposant un survol historique de la pratique de l'inclusion scolaire pour les États-Unis, le Canada et le Québec. Certaines pistes de réflexion permettent d'explorer les défis associés à l'implantation de l'inclusion scolaire. À ces pistes s'ajoutent des éléments de solution liés à la formation à l'enseignement, car nous croyons que sensibiliser et former les futurs enseignants et enseignantes à l'inclusion scolaire est une avenue qui permet de penser que des pratiques d'inclusion seront davantage mises en œuvre et perçues plus positivement dans un avenir rapproché.

1. L'inclusion scolaire

L'inclusion scolaire fait référence à l'intégration de tous les enfants, ayant ou non des besoins particuliers, dans une classe ordinaire correspondant à leur âge chronologique dans l'école du quartier (Dickens-Smith, 1995; Dyches, Egan, Young, Ingram, Gibb et Allred, 1996; Salend, 2001; Shapiro, 1999; Stainback et Stainback, 1996; Tirogène, 1995). Giangreco et Doyle (1999) reconnaissent six caractéristiques complémentaires communes aux écoles qui pratiquent l'inclusion responsable. Premièrement, tous les élèves sont les bienvenus dans leurs écoles de quartier et ils reçoivent le soutien et les services appropriés à l'intérieur de leur école. Deuxièmement, les classes sont constituées d'un nombre représentatif d'élèves ordinaires et d'élèves ayant des besoins particuliers (ce qui représente entre 10 et 12% de la population). Troisièmement, les élèves ordinaires et ceux ayant des besoins particuliers sont intégrés dans leur classe en fonction de leur âge chronologique et non pas en fonction de leur niveau scolaire. Quatrièmement, tous les élèves participent à une variété d'expériences éducatives tout en poursuivant des objectifs individuels avec le soutien approprié. Cinquièmement, les expériences éducatives des élèves ayant des besoins particuliers se déroulent la majeure partie du temps aux mêmes endroits que celles des élèves ordinaires (c'est donc dire que les élèves ayant des besoins particuliers ne sont pas confinés

à d'autres locaux ou à d'autres programmes). Sixièmement, les expériences éducatives visent le développement optimal de la personne et de son projet de vie. Pour ce faire, les expériences éducatives sont partagées entre les aspects scolaires, fonctionnels, sociaux et personnels; on ne se limite donc pas à une vision de performance scolaire. Selon Giangreco et Doyle (1999), on peut parler de pratique inclusive uniquement lorsque l'ensemble de ces six conditions est appliqué quotidiennement. Par ailleurs, cette pratique inclusive conduit à la pédagogie de l'inclusion scolaire (Vienneau, 2002, 2004). Selon l'auteur, cette pédagogie repose sur

[...] une série de composantes dont les stratégies d'enseignement et des méthodes d'évaluation qui favorisent l'individualisation du processus enseignement-apprentissage pour tous les élèves; des programmes et des services d'adaptation scolaire et, s'il y a lieu, des ressources humaines complémentaires [...] accessibles à l'ensemble de la classe; des stratégies de coopération entre les EHDA [élèves avec handicaps et en difficulté d'apprentissage et d'adaptation] et les élèves sans handicaps [...]; un enseignement en équipe ou une forme ou l'autre de collaboration entre les enseignants de classes ordinaires et le personnel spécialisé en adaptation scolaire et, enfin, des adaptations apportées à un curriculum rendu plus flexible pour assurer la participation optimale de tous aux activités d'apprentissage du groupe-classe. (Vienneau, 2004, p. 129-130.)

2. Les premiers pas de l'inclusion scolaire

La pratique de l'inclusion scolaire telle qu'on la connaît aujourd'hui résulte, entre autres, des actions menées aux États-Unis depuis les années 1970. La philosophie inclusive canadienne découle principalement de ces initiatives américaines.

2.1. Développement de l'inclusion scolaire aux États-Unis

Saint-Laurent (1994) relève trois moments importants pour l'implantation de l'inclusion scolaire aux États-Unis: 1975, 1986 et les années 1990. La loi PL 94-142 (Education for All Handicapped Children Act), adoptée en 1975, stipule que tout élève ayant des difficultés a droit à une éducation dans le milieu le moins restrictif possible. Cette loi assure l'accès universel à l'éducation, la gratuité de l'éducation

publique, le droit de faire appel à une décision prise par l'école à l'égard du placement d'un enfant, l'obligation de réaliser un plan d'intervention personnalisé pour tous les élèves reconnus comme ayant des besoins particuliers, ainsi que l'obligation d'évaluer le progrès de l'enfant (Smith, 2001). L'application de cette loi a rapidement eu un impact significatif sur l'offre des services spécialisés. À titre indicatif, 5,2 millions d'élèves américains ont eu recours à ces services, soit environ 10 % de la population étudiante, et des milliers d'enseignantes et d'enseignants spécialisés se sont ajoutés au personnel scolaire (Wade et Zone, 2000).

Plus tard, en 1986, le département d'éducation américain reconnaît que la classe ordinaire est le meilleur endroit pour les élèves ayant des besoins particuliers (Saint-Laurent, 1994). Pour cette raison, il suggère fortement de fournir l'aide pédagogique nécessaire à l'élève ayant des difficultés au sein de la classe plutôt que de le retirer de son milieu. C'est le début de l'inclusion scolaire.

En 1990, la loi PL 94-142 est renommée PL 101-476. Cette nouvelle loi, communément appelée IDEA (Individuals with Disabilities Education Act) cherche à assurer l'égalité d'accès à l'éducation, la gratuité des services pour tous les élèves américains, y compris ceux ayant des besoins particuliers (Wade et Zone, 2000). Cette loi précise en outre que l'élève ayant des besoins particuliers doit être éduqué avec ses pairs ordinaires. Seuls les élèves ayant une incapacité sévère pour qui la classe ordinaire, avec l'ajout d'aide et de services supplémentaires, n'a pas permis un rendement satisfaisant, peuvent être dirigés vers une école ou un service spécialisé. IDEA renforce aussi la place des parents à l'intérieur de l'école (Ysseldyke, Algozzine et Thurlow, 2000). La pratique inclusive a donc pris beaucoup d'ampleur depuis la promulgation de l'IDEA. Elle s'applique maintenant à tous les élèves ayant des besoins particuliers sur divers plans (adaptation, apprentissage, difficulté organique, motrice ou langagière, handicap physique ou sensoriel, déficience intellectuelle).

Notons que, pour plusieurs, l'école ou le service spécialisé ne devrait pas être associé à un service plus intensif (*intensive service*). En effet, un service plus intensif peut être donné à l'intérieur d'une classe ordinaire; d'ailleurs, certains des services offerts en contextes les plus ségrégatifs sont reconnus pour leur très faible efficacité (Crahay, 2000; Taylor, 1988, cité dans Wade et Zone, 2000). Précisons aussi qu'un plus grand nombre de garçons que de filles sont dirigés de la classe ordinaire vers l'école ou les services spéciaux. Il en va

de même pour les élèves d'origine africaine qui, dans certains États, sont rapidement reconnus comme ayant une déficience intellectuelle (Wade et Zone, 2000).

Il apparaît difficile de dresser un portrait canadien global de l'évolution des pratiques inclusives, puisque les lois et politiques scolaires émanent des ministères provinciaux plutôt que d'une seule volonté politique nationale. Toutefois, les provinces partagent quelques caractéristiques en ce qui concerne les événements ayant contribué à l'émergence de politiques provinciales relatives à l'éducation des élèves avec des besoins particuliers. Il va sans dire que l'histoire américaine, et tout particulièrement la loi PL94-142, a eu une certaine influence dans l'élaboration des politiques éducatives canadiennes. Toutefois, il semble que l'impact de l'IDEA (PL101-476) soit moins explicite, sauf peut-être dans le cas de certaines commissions scolaires anglophones qui ont fait le choix d'assurer une pratique inclusive à tous leurs élèves (Finn, Heath, Petrakos et Mclean-Heywood, 2004). Les décideurs des différentes provinces s'appuient aussi, dans une certaine mesure, sur la Charte des droits et libertés de la personne (1982). La Charte précise que :

Toute personne a droit à la reconnaissance et à l'exercice, en pleine égalité, des droits et libertés de la personne. Sans distinction, exclusion ou préférence fondée sur la race, la couleur, le sexe, l'état civil, la religion, les convictions politiques, la langue, l'origine ethnique ou nationale, la condition sociale ou le fait qu'elle soit une personne handicapée ou qu'elle utilise quelque moyen pour pallier son handicap (p. 12).

Cette charte est aussi un document de base utile pour de nombreuses organisations qui défendent les droits des personnes handicapées ou ayant une incapacité intellectuelle.

La réalité canadienne se distingue par les pratiques disparates de l'inclusion scolaire dans chacune des provinces. Alors qu'avant les années 1950-1960 les élèves handicapés ou ayant des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage étaient exclus de l'école publique (Stainback, Stainback et Forest, 1989), la situation s'améliore, à des rythmes différents, d'une province à l'autre. Ainsi, la Saskatchewan déclare en 1971 que l'éducation des élèves ayant des besoins particuliers doit se faire dans un environnement le moins restrictif possible. D'autres provinces suivent son exemple et adoptent cette politique : le Manitoba en 1976, Québec et Terre-Neuve en 1979 et l'Ontario en 1980 (Forest, 1987 ; Stainback, Stainback et Forest, 1989). Certaines

provinces, soit l'Ontario, la Saskatchewan, l'Île-du-Prince-Édouard et le Nouveau-Brunswick, sont reconnues pour avoir promulgué des lois explicites pour rendre accessibles des classes ordinaires aux élèves ayant des besoins particuliers (Andrews et Lupart, 1993). À titre indicatif, la loi 82, adoptée en 1980, oblige toutes les commissions scolaires de l'Ontario à offrir une gamme de services aux élèves ayant des besoins particuliers (Bowd, McDougall et Yewchuk, 1998). Ces services doivent respecter les règles suivantes : l'accès universel aux programmes scolaires est garanti, sans aucune exception ; tous les services offerts aux élèves ayant des besoins particuliers sont aux frais de l'État ; toutes les commissions scolaires ont à créer un comité qui a la responsabilité de reconnaître les besoins particuliers d'un élève donné, de déterminer la nature de son placement scolaire et d'en réviser la pertinence annuellement. Toute intégration en classe spéciale doit être approuvée par le parent de l'élève ; l'élève ayant des besoins particuliers doit avoir accès à un programme approprié qui répond à ses besoins ainsi qu'à un plan énumérant les objectifs spécifiques que l'élève devra atteindre ; les élèves et leurs parents ont le droit de faire appel de toutes décisions rendues par le comité de placement et de révision. Quant à l'Alberta, c'est en 1996 que cette province se dote d'une politique d'intégration scolaire bien définie¹. On y mentionne que « l'intégration [*inclusion*] est la façon de répondre aux besoins physiques, intellectuels, sociaux et émotifs des élèves ayant des besoins exceptionnels dans les classes régulières des écoles de quartier ou de la région où se trouvent des pairs non handicapés et du même âge, et ce, avec le soutien approprié » (Alberta Education, 1996, p. 3). Toutefois, comme on le constatera à l'étude de la situation détaillée du Québec, l'adoption de loi et de politique à elle seule n'est pas toujours synonyme d'une pratique inclusive.

2.2. De l'intégration à l'inclusion scolaire au Québec

C'est entre 1960 et 1970 que le Québec assure la mise en place graduelle d'écoles et de classes spéciales pour les élèves ayant des besoins particuliers (Horth, 1998). Durant ces mêmes années, le Québec se dote du Bureau de l'enfance exceptionnelle qui donnera naissance, en 1969, au

1. La traduction française du document albertain utilise le terme « intégration ». Notons toutefois que le document original anglais utilise le terme *inclusion* et non pas *mainstreaming*.

Service de l'enfance inadaptée (Horth, 1998). En 1971, la Commission d'enquête sur la santé et le bien-être social, communément appelée la commission Castonguay, révèle que :

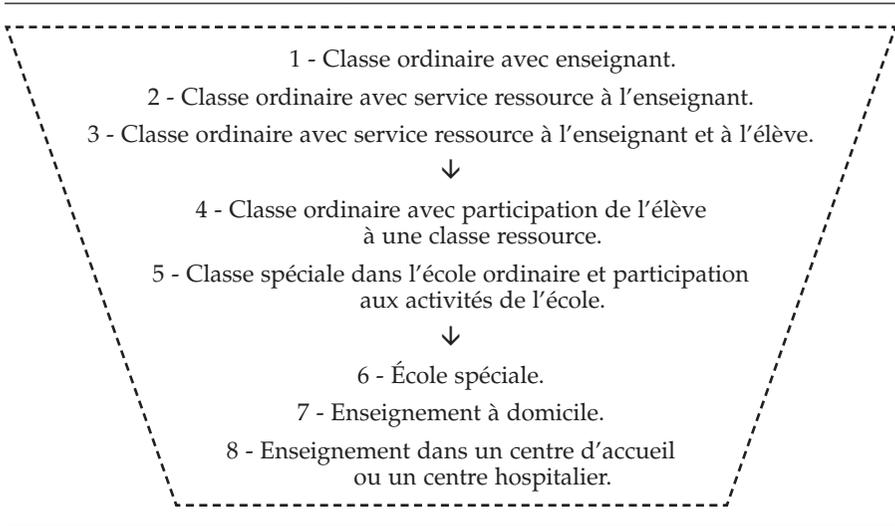
Les personnes handicapées ne sont pas reconnues comme citoyens et citoyennes à part entière; le marché du travail leur est inaccessible; elles ont un niveau de vie très bas; les ressources spécialisées sont concentrées à Québec et à Montréal; la mise sur pied de services se fait sans planification ni coordination; toutes les personnes handicapées n'ont pas un accès égal aux services de réadaptation; et la prévention est une dimension méconnue des politiques. (Cité dans Horth, 1998, p. 2.)

Quelques années plus tard, le rapport COPEX (1976) recommande que la scolarisation des élèves soit faite dans le cadre le plus normal possible. Le système en cascades est alors proposé (figure 1.1). Ce système propose une gradation des services d'aide en huit niveaux, du contexte le plus inclusif à celui le plus ségrégatif. Le premier niveau correspond à la classe ordinaire où l'enseignante a l'entière responsabilité de son groupe. Le deuxième niveau procure à l'enseignante de la classe ordinaire du soutien qui peut se traduire, entre autres, par du matériel ou de la formation. Le troisième niveau se distingue du deuxième par l'apport d'un soutien à l'enseignante et à l'élève; l'orthopédagogue peut, par exemple, venir dans la classe lors de certaines périodes. Ainsi, ces trois premiers niveaux incluent l'élève dans la classe ordinaire à temps plein. Au quatrième niveau, il est prévu que l'élève sorte de la classe lors de périodes déterminées pour aller dans une classe ressource ou pour rencontrer l'orthopédagogue à l'extérieur de son groupe. Enfin, le cinquième niveau correspond au retrait complet de l'élève de la classe ordinaire. Dans ce cas, l'élève fréquente une classe spéciale tout en continuant de participer aux activités organisées par l'école. Il est à noter que les cinq premiers niveaux correspondent aux modèles d'intégration scolaire répertoriés par Darvill² (1989). Toutefois, seuls les trois premiers niveaux répondent aux critères d'inclusion scolaire tels qu'il sont définis par Giagreco et Doyle (1999). Les trois derniers niveaux ne sont pas considérés

-
2. Voici les quatre principaux modèles de Darvill (1989): 1) la présence d'une classe spéciale dans une école ordinaire; 2) les ententes informelles entre les enseignantes en adaptation scolaire et celles des classes ordinaires où des élèves d'une classe spéciale font certaines activités en classe ordinaire; 3) des élèves intégrés dans une classe ordinaire, mais qui doivent sortir de celle-ci afin d'obtenir un soutien pédagogique; 4) l'intégration totale de l'élève qui reçoit du soutien en classe ordinaire (ce qui correspond à l'inclusion).

comme de l'intégration, puisque l'éducation se déroule entièrement à l'extérieur du système ordinaire, que ce soit avec le sixième niveau, qui est le placement de l'élève dans une école spéciale, le septième niveau, où l'élève fait ses apprentissages à la maison, et le dernier niveau, où l'enseignement est donné dans un centre d'accueil ou un centre hospitalier.

FIGURE 1.1
Le système en cascades



L'objectif premier du système en cascades est de fournir le soutien nécessaire aux élèves tout en s'éloignant le moins possible du contexte ordinaire, le but étant de retourner les élèves en cause le plus rapidement possible dans la classe ordinaire. Toutefois, Doré (1998) observe que des pratiques visant l'intégration scolaire des élèves ont parfois mené à leur ségrégation. Les résultats de cette enquête jumelés au rapport COPEX ont eu tôt fait de soulever la nécessité d'une réflexion importante sur la place accordée aux personnes ayant des besoins particuliers dans la société québécoise.

C'est donc en 1978 que le Québec se dote d'une loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées (Goupil, 1997). De plus, avec l'entrée en vigueur de la Charte canadienne des droits et libertés en 1982, la ségrégation des élèves ayant des besoins particuliers est contestée. La population est de plus en plus sensibilisée à la nécessité de l'intégration scolaire pour l'ensemble des élèves.

En 1988, le Québec adopte la Loi sur l'instruction publique (Goupil, 1997), dont deux articles sont directement liés aux conditions scolaires des élèves ayant des besoins particuliers. Tout d'abord, l'article 234 stipule que «la commission scolaire doit adapter des services éducatifs aux élèves handicapés et aux élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage selon leurs besoins» (p. 65). L'article 235 précise que «la commission scolaire adopte, par règlement, après consultation du comité consultatif, des services aux élèves handicapés et en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage selon les normes d'organisation des services éducatifs à ces élèves de manière à faciliter leur apprentissage et insertion sociale» (Goupil, 1997, p. 13). Par ailleurs, ce règlement doit prévoir quatre modalités : les modalités d'évaluation des élèves handicapés et des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage ; les modalités d'intégration de ces élèves dans des classes ou des groupes ordinaires et aux autres activités de l'école, ainsi que les services d'appui à cette intégration ou inclusion et, s'il y a lieu, la pondération à faire pour déterminer le nombre maximal d'élèves par classe ou par groupe ; les modalités de regroupement de ces élèves dans des écoles, des classes ou des groupes spécialisés ; les modalités d'élaboration et d'évaluation des plans d'intervention destinés à ces élèves (Goupil, 1997).

Ainsi inspiré par les trente dernières années, le Québec révisé en 1999 sa politique de l'adaptation scolaire et privilégie l'intégration des élèves ayant des besoins particuliers dans des classes ordinaires (MEQ, 1999a, b). Cette politique préconise l'intervention préventive et initiale ; l'adaptation des services éducatifs offerts pour répondre aux besoins des élèves ; l'évaluation individuelle et les services éducatifs dans le cadre le plus naturel possible et, donc, dans l'école de quartier ; la plus grande attention portée à la situation globale des élèves en difficulté pour en dégager des pistes d'intervention adéquates ; l'évaluation globale de la réussite scolaire visant la reconnaissance des progrès des élèves ; la qualité des services reçus et l'accès simplifié aux résultats obtenus. Cette révision de la politique se distingue de la précédente à maints égards. Ainsi, elle met l'accent sur l'intervention préventive ; elle nomme pour la première fois l'école de quartier comme premier choix de placement scolaire ; elle accorde une place plus grande aux parents ; elle souligne l'importance de reconnaître le progrès des élèves et insiste sur la responsabilité qu'à l'école de leur offrir des services de qualité. Malheureusement, bien que l'on observe une augmentation du taux d'intégration scolaire des élèves ayant des

besoins particuliers au Québec, cette province est encore loin d'avoir une pratique inclusive. Pour en témoigner, le tableau 1.1 présente les taux d'intégration des élèves de la Mauricie pour l'année scolaire 2001-2002 (Office des personnes handicapées du Québec, 2003). Les données transmises par les divers organismes ministériels et les demandes répétées auprès du ministère de l'Éducation ne permettent pas de reconnaître le type d'intégration dont il est question, soit l'intégration totale des élèves aux classes ordinaires (inclusion) ou l'intégration partielle des élèves à des classes ordinaires. De plus, comme on peut le constater à la lecture du tableau, un nombre élevé d'élèves sont confinés dans des classes spéciales, voire dans des écoles spéciales, cette situation étant encore plus marquée pour les élèves du secondaire que pour ceux du primaire.

TABLEAU 1.1. Taux d'intégration scolaire des élèves handicapés* selon le niveau scolaire en Mauricie: année scolaire 2001-2002

École primaire		École secondaire	
Classe ordinaire	46,3 %	Classe ordinaire	9,2 %
Classe spéciale	28,2 %	Classe spéciale	70,3 %
École spéciale	25,5 %	École spéciale	20,5 %

* Par « élèves handicapés », on entend la déficience intellectuelle moyenne, sévère et profonde, la déficience motrice, la déficience liée à la communication, les troubles du développement et d'autres types de handicaps excluant les troubles d'apprentissage (OPHQ, 2003).

3. Quelques réflexions sur la pratique inclusive

Il apparaît important de comparer la situation du Québec à celle d'autres provinces. Par exemple, en Alberta, plus de 90 % des élèves ayant des besoins particuliers (handicaps et troubles d'apprentissage confondus) sont inclus dans les classes ordinaires du primaire et du secondaire (Alberta Education, 2004). Quant au Nouveau-Brunswick, cette province enregistre un taux d'inclusion de 100 %³. Ces données

3. Application intégrale de l'article 12.3 de la Loi sur l'éducation. Source: Renée Leblanc, ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick, entretien téléphonique, novembre 2004.

démontrent bien l'inégalité persistante des pratiques inclusives entre provinces canadiennes. La variabilité de ces taux, oscillant entre 9 % et 90 %, s'explique difficilement. Toutefois, à la lecture des politiques scolaires des différentes provinces, il ressort que la formulation des énoncés des politiques peut jouer un rôle important dans l'actualisation des pratiques inclusives. Afin de faire ressortir certaines de ces différences, des extraits ont été mis en caractères gras. À titre comparatif, alors que le ministère de l'Éducation du Québec invite la communauté scolaire à « mettre l'organisation des services éducatifs au service des élèves handicapés ou en difficulté [...] dans le milieu **le plus naturel pour eux**, le plus près possible de leur lieu de résidence et **en privilégiant l'intégration à la classe ordinaire** » (MEQ, 2002, p. 23), le ministère de l'Éducation de l'Alberta indique plutôt que « L'intégration est **la façon de répondre** aux besoins physiques, intellectuels, sociaux et émotifs des élèves ayant des besoins exceptionnels dans les classes régulières des écoles de quartier ou de la région **où se trouvent des pairs non handicapés et du même âge, et ce, avec le soutien approprié** » (Alberta Education, 1996, p. 2). Cette position s'appuie sur « une philosophie d'égalitarisme, de partage, de participation ainsi que sur la valeur et la dignité de la personne. La plupart des Albertains sont d'avis que les élèves ayant des besoins exceptionnels doivent être des participants à part entière au sein de l'école et de la société. Ces élèves ont le droit de prendre part aux activités ordinaires de l'école et, ce faisant, ont de meilleures chances de développer tout leur potentiel » (Alberta Education, 1996, p. 1). En ce qui concerne le Nouveau-Brunswick, nous n'avons pas obtenu copie de la politique de l'adaptation scolaire de cette province. Toutefois, l'article 12 de la Loi sur l'éducation précise que « dans la mesure du possible et en tenant compte des besoins en éducation de tous les élèves, le directeur général concerné **doit placer** un élève exceptionnel dans une classe régulière pour **qu'il y reçoive les services et les programmes d'adaptation scolaire** et afin **qu'il puisse participer avec des élèves qui ne sont pas des élèves exceptionnels** » (Gouvernement du Nouveau-Brunswick, 1997, p. 12).

Il va sans dire que la première formulation (celle du ministère de l'Éducation du Québec) laisse beaucoup plus de place à l'interprétation que la deuxième (celle du ministère de l'Éducation de l'Alberta) et la troisième (celle du gouvernement du Nouveau-Brunswick). Il apparaît aussi assez clairement que le ministère de l'Éducation de l'Alberta, par la formulation de l'énoncé de politique, affirme sa posi-

tion relative à la place des élèves ayant des besoins particuliers dans le système scolaire. Ainsi, la classe d'adaptation scolaire est réservée uniquement aux élèves qui, même avec un soutien approprié à la classe et un programme adapté, ne peuvent s'intégrer. La Loi sur l'éducation du Nouveau-Brunswick insiste aussi sur l'obtention des services au sein de la classe ordinaire. La formulation du ministère de l'Éducation du Québec se veut beaucoup moins ferme sans préciser l'intégration des services dans la classe ordinaire.

Comme le précisent Lupart et Webber (2002), bien qu'il y ait un mouvement lent mais constant vers l'inclusion scolaire et sociale, beaucoup de travail reste à faire au Canada afin que l'inclusion soit implantée de façon systématique. En fait, c'est peut-être, comme le propose Maulini (2000), l'éthique de la diversité qui doit être au cœur des réflexions des praticiens et des décideurs de l'éducation. Au cœur de cette réflexion éthique, deux grands paradigmes s'opposent, soit la production de la différence (ou le maintien des élèves différents dans des classes et des écoles spéciales) et la négociation des différences (où, en communauté, tous apprennent à vivre ensemble). Comme le relève Maulini (2000), « la différence n'est jamais donnée, mais elle se construit dans l'interaction sociale [...] La distinction peut se transformer en discrimination, la discrimination en exclusion et l'exclusion en distinction » (p. 2). Maulini (2002, p. 3) souligne que l'éthique de la diversité est une éthique de discussion.

[...] une éthique, comme il se doit, inconfortable. Car accepter de discuter, c'est accepter d'écouter l'autre, de prendre du temps, de transiger, de relativiser son point de vue et, le cas échéant, d'admettre ses torts... À l'école comme ailleurs, il n'y a pas « d'enfant différent ». **C'est parce que nous sommes tous différents** – semblables et néanmoins différents – que nous avons quelque chose à nous dire. L'enjeu est moins philanthropique que politique. Dans l'espace public, la solution n'est pas au bout du débat. La solution, c'est le débat (p. 3).

Pour favoriser l'inclusion scolaire, plusieurs solutions peuvent être envisagées: intervenir auprès des gouvernements, sensibiliser les enseignants et enseignantes en exercice ou les parents... Dans ce chapitre, nous choisissons d'explorer l'avenue de l'intervention en formation à l'enseignement. Nous croyons que l'information, la sensibilisation et la formation des futurs enseignants et enseignantes sont des moyens de favoriser une ouverture à l'inclusion scolaire lorsque des situations difficiles se présentent dans les milieux de pratique.

4. Une solution : améliorer la formation des futurs enseignants et enseignantes

En vue de favoriser l'inclusion scolaire à long terme, nous pensons qu'une amélioration de la formation des futurs enseignants et enseignantes à la perspective de se retrouver dans une classe avec des élèves très différents, présentant des difficultés ou handicaps particuliers, peut aider à accepter des situations qui peuvent paraître inédites dans le contexte actuel, mais qui seront perçues comme étant plus habituelles si une sensibilisation ou une formation adéquates sont développées. Voici les idées que nous proposons; sans être exhaustives, elles peuvent contribuer à la réflexion.

Clarifier les concepts. Selon nous, il semble important de clarifier le sens de divers concepts tels que *exclusion*, *ségrégation*, *intégration* et *inclusion*, afin que le langage soit harmonisé et que les discussions se fassent à partir d'une compréhension la plus partagée possible.

Confronter les croyances. Les croyances étant composées de conceptions et de convictions (Lafortune et Fennema, 2003), elles peuvent mener à percevoir des élèves présentant des difficultés et handicaps particuliers comme étant incapables de réaliser certaines tâches plus ou moins intellectuelles ou manuelles. Ces croyances peuvent donc inciter à poser des gestes susceptibles de nuire à certains élèves à qui l'on propose des défis qui ne sont pas à leur mesure (parfois trop faibles, parfois trop élevés). Certaines paroles peuvent même laisser croire aux autres élèves que ceux qui présentent des particularités ne sont pas intéressants, qu'il est préférable de les laisser seuls. Pourtant, les élèves, surtout les jeunes, n'ont généralement pas de préjugés trop ancrés et peuvent percevoir ces camarades comme capables de partager leur travail, leurs joies, leurs difficultés...

Connaître les recherches. Plusieurs recherches suscitent des doutes dans la tête des futurs enseignants et enseignantes quant à leur façon de penser l'intégration ou l'inclusion. Cela peut paraître inacceptable ou nuisible aux autres élèves qui «supposément» manqueront d'attention. L'homogénéisation peut paraître une avenue idéale pour l'apprentissage. Pourtant, Crahay (2000) présente plusieurs résultats de recherche qui montrent que l'individualisation ou l'homogénéisation ne sont pas des solutions. De plus, l'inclusion perçue comme étant un apport pour tous les élèves favorise l'apprentissage et l'estime de soi de tous et de toutes.

Discuter des politiques en matière d'inclusion scolaire. Ce chapitre présente les politiques de quelques provinces canadiennes, d'autres auteurs présentent celles en vigueur dans d'autres pays. L'étude de ces politiques pourrait faire partie de la réflexion à propos de l'inclusion scolaire, de l'interprétation du contenu des politiques et de l'application de l'esprit de ces politiques dans la classe.

Discuter des services offerts selon les particularités des élèves. Les services offerts aux élèves peuvent souvent être repensés afin d'user de créativité et de stratégies. En formation à l'enseignement, il peut être intéressant de mettre à contribution toutes les idées qui peuvent émerger, de les expliquer, d'en faire ressortir les bienfaits, de discuter des limites de ces moyens, de rechercher des moyens originaux en laissant aller son imagination. Le contenu de ces mises en commun mérite d'être examiné afin de réfléchir à leur influence dans une démarche d'application de l'inclusion scolaire.

Former à intervenir dans une perspective globale sans se limiter à ce qui se passe dans la classe. Une telle formation suppose de percevoir le processus d'enseignement-apprentissage en lien avec ce qui se passe dans la classe, dans l'école, à la maison, mais aussi dans la société. Lafortune (2006, chapitre 10 de cet ouvrage) parle d'intervenir dans une intention d'équité sociopédagogique. Une telle formation peut aider les futurs enseignants et enseignantes à avoir une pensée pédagogique d'ouverture aux autres, c'est-à-dire aux parents, aux collègues, à toute personne ou à tout événement qui peuvent influencer l'apprentissage des élèves. Une telle façon de penser peut aider à actualiser l'inclusion scolaire, car les élèves présentant des particularités sont vus comme un apport plutôt que comme une difficulté dans l'enseignement.

Cette dernière proposition nous apparaît la plus importante et la plus pertinente, car elle change la perspective d'enseignement, la façon de regarder les élèves en plus de remettre en question certaines pratiques pédagogiques. Intervenir dans une intention d'équité sociopédagogique suppose un regard plus global de l'enseignement qui ne peut être présent que si l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation sont discutés avec des collègues. En ce sens, nous croyons que le travail en équipe-cycle favorise une plus grande ouverture à l'inclusion scolaire (Lafortune, 2004). L'acceptation et la mise en œuvre de telles pratiques s'apprennent en formation à l'enseignement.

■ Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons tenté de clarifier le sens de l'inclusion scolaire ainsi que la façon dont ce concept est compris et intégré dans certaines politiques des États-Unis et au Canada, particulièrement au Québec. Les quelques réflexions sur la situation au Québec incitent à penser qu'une solution d'intervention aurait avantage à viser la formation à l'enseignement. Pour conclure, nous tenterons de préciser en quoi l'inclusion scolaire est essentielle à la mise en œuvre du Programme de formation de l'école québécoise.

Actuellement, au Québec, les programmes de formation au primaire et au secondaire proposent des visées pour tous les élèves : structurer son identité, construire sa vision du monde et actualiser son potentiel (MEQ, 2001, 2003). Il nous semble difficile d'atteindre ces visées pour tous les élèves dans un cadre autre que celui de l'inclusion scolaire. Comment peut-on construire sa vision du monde en ne côtoyant qu'une certaine catégorie d'élèves ? Comment est-il possible de structurer son identité ou actualiser son potentiel si l'on ne se sent pas intégré dans une catégorie d'élèves ? Ce même programme de formation propose le développement de compétences transversales, par exemple exercer son jugement critique, coopérer ou se connaître. Le développement de telles compétences transversales demande, selon nous, que l'on se retrouve dans différents contextes, que l'on soit en présence d'élèves différents de soi sous plusieurs aspects et que l'on discute en pouvant justifier son point de vue à partir d'expériences qui reflètent ce qui se passe dans la société. Enfin, ce programme propose de penser les situations d'apprentissage ancrées dans des domaines généraux de formation pensés en fonction des préoccupations actuelles des jeunes comme vivre-ensemble et citoyenneté. Ce domaine exige que les élèves soient confrontés à tous les types de personnes, quels que soient leur handicap, leurs difficultés d'apprentissage, leur culture ou leur ethnie... L'ensemble de ces aspects du programme de formation sous-tend l'idée non seulement d'une inclusion scolaire des élèves, mais aussi d'une formation à l'enseignement transformée pour tenir compte d'une façon de voir l'apprentissage dans une perspective globale, au-delà de la classe.

Bibliographie

- ALBERTA EDUCATION (1996). *Guide de l'éducation pour les élèves ayant des besoins spéciaux*, Direction de l'éducation française, Edmonton, Alberta.
- ALBERTA EDUCATION (2004). *Can French Immersion Offer an Appropriate Quality Education for a Student with Special Needs?* En ligne: <<http://www.education.gov.ab.ca/french/adtscol/frImm/Default.asp>>.
- ALLINGTON, R.L. (1994). « What's special about special programs for children who find learning to read difficult? », *Journal of Reading Behavior*, 26, p. 95-115.
- ANDREWS, J. et J. LUPART (1993). *The Inclusive Classroom: Educating Exceptional Children*, Scarborough, Nelson.
- BOWD, A., D. MCDUGALL et C. YEWCHUK (1998). *Educational Psychology for Canadian Teachers*, 2^e édition, Toronto, Harcourt Brace.
- CHARTE DES DROITS ET LIBERTÉS DE LA PERSONNE (1982). Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, Gouvernement du Québec.
- COMITÉ PROVINCIAL DE L'ENFANCE INADAPTÉE – COPEX (1976). *L'éducation de l'enfant en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec*, Québec, Service général des communications du ministère de l'Éducation.
- CRAHAY, M. (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*, Bruxelles, De Boeck.
- DARVILL, C.E. (1989). « Teacher attitudes to mainstreaming », *Canadian Journal of Special Education*, 5(1), p. 1-14.
- DICKENS-SMITH, M. (1995). *The Effect of Inclusion Training on Teacher Attitude towards Inclusion*, Chicago (ERIC Document Reproduction Service No. ED 381 486).
- DORÉ, R. (1998). *Intégration scolaire*, SASSLF, <<http://www.adaptationscolaire.org/>> (vérifié le 13 décembre 2005).
- DYCHES, T., M. EGAN, J. YOUNG, C. INGRAM, G. GIBB et K. ALLRED (1996). « Inclusion through teaming: Perceptions of students with learning disabilities », *B.C. Journal of Special Education*, 20(3), p. 5-24.
- FINN, C., N.L. HEATH, H. PETRAKOS et D. MCLEAN-HEYWOOD (2004). « Des modèles de service pour répondre aux besoins des élèves en difficulté. » Communication présentée lors du XXII^e Congrès de l'Association francophone pour le savoir (ACFAS), Montréal, 12 mai.
- FOREST, M. (1987). *More Education Integration*, Canada, The G. Allan Roehrer Institute.
- GIANGRECO, M.F. et M.B. DOYLE (1999). « Curricular and instructional considerations for teaching students with disabilities in general education classrooms », dans S.E. Wade (dir.), *Inclusive Education. A Casebook and Readings for Prospective and Practicing Teachers*, Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates, p. 51-70.
- GOUPIL, G. (1997). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*, 2^e édition, Montréal, Gaëtan Morin Éditeur.
- GOVERNEMENT DU NOUVEAU-BRUNSWICK (1997). *Loi sur l'éducation* – Nouveau Brunswick, <<http://www.gnb.ca/0062/acts/lois/e-01-12.htm>> (vérifié le 13 décembre 2005).

- HORTH, R. (1998). *Historique de l'adaptation scolaire au Québec*, SASSLF, <<http://www.adaptationscolaire.org/>> (vérifié le 13 décembre 2005).
- LAFORTUNE, L. (2003). «Le suivi parental en mathématiques: intervenir sur les croyances», dans L. Lafortune, C. Deaudelin, P.-A. Doudin et D. Martin (dir.), *Conceptions, croyances et représentations en maths, sciences et technos*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 121-145.
- LAFORTUNE, L., avec la collaboration de S. Cyr et B. Massé (2004). *Travailler en équipe-cycle. Entre collègues d'une école*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- LAFORTUNE, L. (2006). «Vers une équité sociopédagogique: les élèves dans une collectivité», dans P.-A. Doudin et L. Lafortune, *Intervenir auprès d'élèves ayant des besoins particuliers: quelle formation à l'enseignement?*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 205-223.
- LAFORTUNE, L. et E. FENNEMA (2003). «Croyances et pratiques dans l'enseignement des mathématiques», dans L. Lafortune, C. Deaudelin, P.-A. Doudin et D. Martin (dir.), *Conceptions, croyances et représentations en maths, sciences et technos*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 29-57.
- LUPART, J.L. (1999). «Marche lente vers l'inclusion: le dilemme de l'excellence et de l'équité dans nos écoles», *Actes du Colloque du Programme pancanadien de recherche en éducation*, Toronto, Conseil des statistiques canadiennes de l'éducation.
- LUPART, J.L. et C. WEBBER (2002). «Canadian schools in transition: Moving from dual education systems to inclusive schools», *Exceptionality Education Canada*, 12, p. 7-52.
- MAULINI, O. (2000). «La négociation des différences. Éthique de la diversité et éthique de la discussion dans l'institution scolaire.» Texte de synthèse du séminaire *L'enfant différent: quel accueil?* organisé par l'Association des inspecteurs et des directeurs des écoles primaires de la Suisse romande et du Tessin (AIDEP), Charmey-FR, 25-26 novembre 1999.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1999a). *Plan d'action en matière d'adaptation scolaire*, Québec, Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1999b). *Politique de l'adaptation scolaire: une école adaptée à tous ses élèves*, Québec, Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2001). *Programme de formation de l'école québécoise: Éducation préscolaire, enseignement primaire*, Québec, Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2003). *Programme de formation de l'école québécoise: Enseignement secondaire, 1^{er} cycle*, Québec, Gouvernement du Québec.
- OFFICE DES PERSONNES HANDICAPÉES DU QUÉBEC (2003). *Portrait statistique de la population avec incapacités*, Région de la Mauricie et du Centre-du-Québec, Drummondville.
- SAINT-LAURENT, L. (1994). *L'éducation intégrée à la communauté en déficience intellectuelle*, Montréal, Logiques.
- SALEND, S.J. (2001). *Creating Inclusive Classrooms: Effective and Reflective Practices*, 4^e édition, Upper Saddle River (NJ), Merrill Prentice Hall.

- SHAPIRO, A. (1999). *Everybody Belongs*, New York, Routledge Falmer.
- SMITH, D.D. (2001). *Introduction to Special Education. Teaching in an Age of Opportunity*, 4^e édition, Needham Heights, Allyn and Bacon.
- STAINBACK, S. et W. STAINBACK (1996). *Inclusion, a Guide for Educators*, Baltimore, Paul H. Brooks Publishing.
- STAINBACK, S., W. STAINBACK et M. FOREST (1989). *Educating All Students in the Mainstream of Regular Education*, Baltimore, Paul H. Brooks Publishing.
- TIROGÈNE, J.-L. (1995). «L'évolution des attitudes (des enseignants) par rapport à l'intégration des élèves ayant des difficultés de comportement», *Dimensions*, 16(3), p. 34-36.
- VIENNEAU, R. (2002). «Pédagogie de l'inclusion: fondements, définition, défis et perspectives», *Éducation et francophonie*, XXX(2), <<http://www.acelf.ca/revue>>.
- VIENNEAU, R. (2004). «Impacts de l'inclusion scolaire sur l'apprentissage et le développement social», dans N. Rousseau et S. Bélanger (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 125-152.
- WADE, S.E. et J. Zone (2000). «Creating inclusive classrooms: An overview», dans S.E. Wade, *Inclusive Education. A Casebook and Readings for Prospective and Practicing Teachers*, Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates, p. 3-28.
- YSSELDYKE, J.E., B. ALGOZZINE et M.L. THURLOW (2000). *Critical Issues in Special Education*, 3^e édition, Boston, Houghton Mifflin.



L'intégration des élèves en difficulté et la formation des enseignants de soutien en Italie

Roberta Garbo

Université de Milan-Bicocca, Italie
roberta.garbo@unimib.it

Ottavia Albanese

Université de Milan-Bicocca, Italie
ottavia.albanese@unimib.it

En Italie, le mouvement en faveur de l'intégration scolaire en milieu ordinaire des élèves atteints d'un handicap remonte à la seconde moitié des années 1960. C'est à partir de cette période que la société italienne a été traversée par des événements complexes et controversés. Les expériences pionnières d'intégration tentées au début des années 1970 ont suscité bien des discours critiques ; ainsi, on les a considérées comme une introduction sauvage de mesures d'intégration ou comme une intégration seulement « géographique » (l'enfant handicapé dans la classe ordinaire). Cependant, ces critiques n'ont pas empêché de conserver au fil des ans une politique très intégrative qui obtient un large consensus notamment auprès des enseignants et permet de fournir des réponses adaptés aux besoins spéciaux en milieux non ségrégatifs (Lebeer, Garbo, Engels et De Vroey, 1999). Sous l'impulsion d'un climat culturel fortement opposé à toute forme d'exclusion (économique, sociale et culturelle) et déterminé à promouvoir la parité des droits des minorités, des mesures législatives ont été prises afin de définir les modalités de l'intégration et sa mise en application progressive et cohérente. Quatre étapes peuvent être relevées :

1. La reconnaissance formelle du principe d'intégration de l'élève handicapé en classe régulière avec la loi 118 de 1971 ;
2. Une nouvelle réflexion générale sur le droit à la scolarisation, en mettant en place une expérience d'intégration scolaire complète qui se poursuit encore aujourd'hui avec le texte élaboré par la commission Falcucci en 1974 ;
3. La fermeture effective des écoles spécialisées en vertu de la loi 517 de 1977 ;
4. La promulgation en 1992 d'une loi-cadre (la loi 104) est due à la difficulté d'opérationnaliser une intégration aussi radicale de l'enfant handicapé. Cette loi permettait de répondre de façon systématique et exhaustive aux besoins complexes de l'intégration (Canevaro, 1999 ; Cuomo, 1995a, b) d'une « personne handicapée » – telle était l'expression employée dans la loi – et des membres de sa famille dans une société ouverte.

Depuis, le cadre législatif n'a pas connu de changement dans ses lignes directrices. Il propose une série de thèmes généraux permettant de mieux comprendre la conception du droit à l'éducation de la personne handicapée. Depuis plus de trente ans de pratique

d'intégration en Italie, ce cadre législatif a servi de toile de fond au choix des principes qui ont guidé tant la formation des enseignants que les pratiques éducatives et didactiques.

1. La toile de fond nécessaire à l'intégration

Si l'on souhaite permettre à une personne ayant des besoins éducatifs spéciaux de jouir réellement de ses droits en vivant une expérience de formation personnelle dans une école ouverte à tous, il est indispensable que tous les acteurs de ce processus (la famille, l'école, les services de santé, les organismes locaux et la communauté en général) puissent se rencontrer afin d'analyser les besoins, de déterminer les objectifs éventuels et d'harmoniser leurs interventions. C'est tisser ensemble un canevas permettant de réaliser un premier niveau d'intégration en rencontrant «l'autre» (Canevaro, 2000) à travers la reconstruction de l'histoire de la personne et de sa famille (Lebeer et Garbo, 1997). C'est à la lumière des difficultés, des succès, des échecs, des potentialités, des désirs et des aspirations qu'il sera alors possible de dresser le «portrait non imaginaire» à partir duquel on pourra concevoir et réaliser des activités éducatives et didactiques. Ces activités doivent avoir un sens tant au plan individuel que dans le cadre de l'activité de la classe. Ces activités permettent en outre d'harmoniser le parcours scolaire et le projet de réhabilitation de la personne handicapée (Cuomo, 1995b) en préservant la spécificité des contextes tout en offrant la pluralité des soutiens nécessaires. Enfin, ces activités s'inscrivent dans un projet pédagogique plus général où le temps passé à l'école trouve sa place à côté de la vie en famille, du jeu, des distractions et de la participation de l'enfant handicapé à la vie sociale.

Dans cette perspective, il est indispensable de sauvegarder la spécificité de l'expérience scolaire (Canevaro, 2001 ; Ianes, Celi et Cramerotti, 2003) en introduisant dans le «Plan éducatif individualisé» (PEI) des activités qui répondent aux besoins de l'élève. Ces activités doivent se dérouler dans un contexte aussi peu restrictif que possible (Pavone, 2000) afin d'offrir de réelles opportunités d'acquérir de nouvelles compétences et connaissances à travers la participation aux situations d'apprentissage à l'école, que ces apprentissages soient affectifs, cognitifs ou sociaux (Canevaro, 1999 ; Canevaro et Ianes, 2002).

2. L'enseignant spécialisé dans le soutien à l'intégration

Parmi les nombreuses figures professionnelles et les institutions qui sont appelées à contribuer de façon spécifique à la définition des différentes étapes du projet pédagogique pour l'enfant handicapé, l'enseignant spécialisé dans le soutien joue un rôle essentiel (Montobbio et Lepri, 2000). Son profil de compétence doit certainement être défini par rapport à la qualité de la relation éducative et formative avec les élèves (Canevaro et Ianes, 2002 ; De Anna, 1998), mais également par rapport aux situations, aux contextes et au réseau de relations qui devront fournir des bases solides au projet. L'enseignant spécialisé dans le soutien devra être formé de façon à disposer dans sa pratique éducative et didactique de données conceptuelles afin de promouvoir activement le développement, l'expression des potentialités, le développement des habiletés, l'acquisition des compétences et des codes culturels, autrement dit afin d'accompagner le parcours évolutif et formatif de l'élève ayant des besoins éducatifs spéciaux en garantissant réellement son droit à l'éducation et à l'instruction. Il devra donc disposer entre autres :

- **d'un cadre interprétatif de la déficience reconnaissant la valeur de la différence, dans le respect de la liberté et de la dignité de chaque élève, engageant ses pairs et l'ensemble des enseignants dans un processus de connaissance et d'enrichissement réciproque (Albanese, 2004) ;**
- **de compétences psychopédagogiques et didactiques permettant d'éviter l'exclusion ou la mise à l'écart, avec une attention toute particulière portée à la conception de projets et à la programmation des activités, aux habiletés de réalisation opérationnelle ainsi qu'à l'évaluation de celles-ci (Garbo, 2003) ;**
- **d'une connaissance approfondie des nombreuses situations problématiques liées au handicap de l'enfant, à ses difficultés d'apprentissage dues tant à des problèmes émotionnels qu'à une situation sociologique et culturelle défavorable ;**
- **d'une maîtrise de l'accompagnement à l'intégration (De Anna et Garbo, 2004) articulée selon des lignes transversales (à travers l'implication de tous les pôles référents tels que la famille, les services de rééducation, les structures du territoire, les initiatives liées aux loisirs) et longitudinales (en définissant l'intervention**

en fonction de l'âge du sujet, de l'ensemble de ses caractéristiques – potentialités mais aussi limites liées au handicap – en gardant à l'esprit le projet de vie, le développement de l'autonomie en vue d'une orientation professionnelle et des solutions de vie indépendante à l'âge adulte).

Selon nous, la formation ne doit pas fournir une connaissance spécialisée des différents cadres de diagnostics ou former à des méthodes spécifiques d'intervention visant à compenser les déficiences fonctionnelles associées à des situations de handicap. Elle doit surtout fournir des cadres d'intervention souples et articulés permettant dans chaque situation de mettre en œuvre une réflexion et une stratégie d'intervention en tenant compte des caractéristiques spécifiques des sujets, des contextes et du projet d'intégration (Albanese, 2004; De Anna et Garbo, 2004).

3. Une spécialisation, oui, mais laquelle ?

Conformément aux indications que l'on peut trouver dans de nombreuses lois et dispositions adoptées de 1977 à 1992 ainsi que dans les réglementations s'y rapportant, l'enseignant spécialisé est affecté à la classe ou aux classes où sont présents des élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux : à la classe et non pas à l'élève, puisque l'action d'intégration est la tâche de tous les intervenants du système scolaire dont il fait partie. L'objectif de tous les intervenants est de mettre en œuvre, faciliter et rendre possible une collaboration positive de tous les élèves dans la classe en relation avec leur parcours personnel d'apprentissage (De Anna, 1998; Ianes et Tortello, 1999).

La responsabilité de l'intégration relève à la fois de l'enseignant ou des enseignants de la classe et de la communauté scolaire dans son ensemble; cela revient à dire que l'on ne doit jamais déléguer à l'enseignant de soutien la mise en œuvre du projet éducatif individualisé, autrement l'élève risquerait d'être isolé au lieu d'être intégré dans le contexte de la classe. Tous les enseignants doivent par conséquent se charger de la programmation et de la mise en œuvre d'interventions didactiques et pédagogiques prévues par le projet. Ce sont les enseignants de la classe qui doivent réaliser ce projet en accord avec l'enseignant de soutien même lorsque celui-ci n'est pas présent dans la classe. Il convient d'éviter les temps morts qui apparaissent souvent dans la vie scolaire des élèves handicapés. Pour ce faire, il faut prolonger la présence de

l'enseignant de soutien aux côtés des autres enseignants afin de permettre à l'enfant handicapé d'interagir avec ses camarades de classe. (Circulaire ministérielle, 250/1985.)

Au sein de l'équipe des enseignants ou du conseil de classe, l'enseignant spécialisé est un soutien pour ses collègues qui met en relief et résout éventuellement les problèmes liés au parcours éducatif et formatif individualisé.

D'après la réglementation en vigueur, l'enseignant spécialisé est le garant de l'équilibre nécessaire entre les activités éducatives et instructives ; il possède des compétences approfondies sur le plan relationnel, puisqu'il tient un rôle important tendant à faciliter les relations entre les acteurs internes et externes au système scolaire. L'intégration dépend d'une série de collaborations (Canevaro, 1999, 2001) : entre les enseignants de l'équipe ou ceux du conseil de classe, entre la famille et les acteurs des services sanitaires et de réhabilitation, entre des actions éducatives et de réhabilitation, entre l'école et les centres de réhabilitation et de soins, entre les attentes de la famille et les propositions didactiques, entre les besoins, les désirs et les attentes de l'élève et les propositions qui lui sont faites.

Plus qu'une connaissance spécialisée des techniques spécifiques d'habilitation ou de réhabilitation, il s'agira d'aider à construire, au cours de la formation, les moyens de s'orienter de façon adéquate en face des cas particuliers qui se présenteront d'année en année, en s'appuyant sur l'observation et l'autoréflexion, sur les travaux de recherches, sur les personnes-ressources comme les collègues et les responsables des établissements scolaires, en faisant appel aux « organes collégiaux » (Ianes, Celi et Cramerotti, 2003 ; Pavone, 2000) qui sont largement prévus par la réglementation mais qui sont souvent sous-utilisés dans les processus d'accompagnement à l'intégration.

Au terme du parcours de formation, l'enseignant spécialisé dans le soutien sera en mesure de déterminer les problèmes spécifiques des élèves pour lesquels il aura été introduit dans l'équipe. Il assurera le fil conducteur de la formation en coordonnant, d'une part, l'élaboration des documents formels (DF, PDF, PEI), vus comme des instruments dans la conception de projets éducatifs et didactiques plutôt que comme des tâches de type bureaucratique, et, d'autre part, la conception et la réalisation du projet pédagogique d'intégration.

3.1. Le profil de l'enseignant spécialisé

Analysons de plus près le professionnalisme, les connaissances, les compétences et les comportements qui définissent le profil de l'enseignant spécialisé (Albanese, 2004).

Le professionnalisme peut être défini comme la capacité :

- d'acquérir des connaissances sur l'élève et ses camarades de classe sous les différents aspects biologiques, psychologiques et culturels ;
- de construire des activités éducatives et didactiques intégrées ;
- de rédiger des documents qui reflètent ses choix et les modifications effectuées par rapport aux hypothèses initiales ; ces documents doivent être rédigés de manière compréhensible en vue d'être transmis à des tiers ;
- de promouvoir des rencontres entre professionnels dans le but de concevoir des projets en relation avec son intervention spécialisée et de les intégrer au sein de projets collégiaux ;
- de guider et de réaliser des situations appropriées d'enseignement-apprentissage selon des configurations variables (individuelles, petits groupes ou groupe-classe, dans des conditions structurées ou libres) en mettant en œuvre une intervention spécifique dans les divers moments et occasions d'apprentissage.

Les **connaissances** peuvent être définies de la façon suivante :

- la conception/programmation des interventions éducatives ;
- les approches théoriques, les orientations éducatives et didactiques, les stratégies, les outils technologiques ;
- le développement, l'apprentissage et les dynamiques relationnelles ainsi que les situations atypiques induites par les conditions particulières du handicap ;
- les processus interactifs entre l'école, les services et les autres intervenants ;
- les modalités pour effectuer un travail interdisciplinaire, y compris la connaissance des diverses professions intervenant auprès de l'enfant handicapé.

Les **compétences** demandées sont les suivantes :

- l'observation systématique qui s'intègre dans le processus d'évaluation globale de l'élève et de sa situation ;
- la collecte et l'analyse des données dans le but d'élaborer un projet pédagogique intégratif ;
- la conception de projets et leur réalisation basée sur un examen attentif des ressources éducatives et didactiques disponibles en relation avec un projet global pour la classe où le jeune handicapé est intégré ;

- l'adoption de modalités de travail participatives et coévolutives permettant de construire des expériences concrètes d'intégration à partir des variables individuelles et contextuelles observées.

Les **comportements** à adopter sont les suivants :

- collaborer à l'intérieur de l'établissement scolaire en tenant compte des différents niveaux relationnels existants (avec chaque élève, avec le groupe-classe, avec les collègues et la direction) ;
- partager des lignes de projets et des lignes opérationnelles avec les autres acteurs du processus d'intégration (famille, services sociaux et sanitaires, organismes locaux et territoriaux).

Ce profil est complété par la collecte d'informations à travers les activités suivantes :

- en analysant les textes officiels (fiche d'évaluation, fiche informative de l'école précédente, procès-verbaux du conseil des professeurs et du conseil de classe, relations des enseignants de soutien précédents, diagnostic médical) ;
- en s'entretenant avec les parents, les enseignants et les spécialistes qui suivent l'élève ;
- en observant systématiquement ;
- en analysant les données recueillies, en formulant des propositions éducatives et didactiques et en tenant des fiches informatives spécifiques ;
- en participant à la rédaction du PDF ;
- en collaborant avec ses collègues pour les guider dans la rédaction du PEI ;
- en participant à la programmation didactique afin qu'elle prenne en compte l'intégration de l'élève (en considérant ses compétences et ses besoins) et qu'elle soit individualisée ;
- en mettant en œuvre des interventions individuelles ou par petits groupes qui tiennent compte du programme de la classe ;
- en coordonnant des interventions éducatives et didactiques des adultes qui s'occupent de l'élève en difficulté (modalités et outils) ;
- en organisant avec l'aide de ses collègues une coordination au niveau scolaire ;
- en participant aux rencontres du groupe de travail pour établir le handicap au niveau scolaire.

3.2. Les ressources pour l'intégration

Après avoir ébauché le profil professionnel de l'enseignant de soutien, il est maintenant possible de comprendre comment les savoir-faire spécialisés et centrés sur le parcours scolaire peuvent et doivent se coordonner avec les autres ressources personnelles et professionnelles nécessaires (Zanelli, 1986) afin d'utiliser le réseau de soutien qui est nécessaire au développement, à l'expression des potentialités et à la structuration de l'identité du handicapé (Valtolina, 2000 ; Zanobini, Manetti et Usai, 2002).

Pour cela, il est important de dépasser une vision statique et classificatoire basée sur des catégories de diagnostics classiques, d'aller au-delà des stéréotypes (Canevaro, 1999 ; Cuomo, 1995a ; Montobbio et Lepri, 2000) qui imprègnent « le regard des autres » et les représentations des handicapés dans notre culture. Il convient d'appréhender la personne réelle et ses potentialités dans son contexte d'appartenance, en déplaçant notre attention du handicap sur le sujet et sur l'identification de ses besoins. Au-delà des déficiences observables dans le comportement, dans l'organisation psychologique ou dans la capacité à entrer en relation avec les autres et avec le milieu, nous aurons ainsi l'opportunité de nous rapprocher des multiples « vérités » qui se cachent derrière les étiquettes. Ces étiquettes sont peut-être utiles dans une première phase de reconnaissance, mais elles sont de véritables miroirs déformants lorsqu'il s'agit de travailler pour l'intégration de l'élève handicapé (Garbo, 2003).

3.3. Une vision dynamique et fonctionnelle

La nouvelle ICF (International Classification of Functioning, Disability and Health) élaborée par l'Organisation mondiale de la santé en 2002 propose une réflexion globale sur les concepts à la base des processus d'intégration, dans une vision fortement intégrative. Elle est très proche des orientations et des principes exprimés dans la réglementation en vigueur en Italie. En se faisant l'expression et le témoin de l'évolution de la pensée, la nouvelle classification des maladies et handicaps ne se contente pas d'adopter une terminologie politiquement correcte : elle met à la disposition des acteurs de la santé et de l'école un regard plus large sur le handicap, fortement connoté en termes dynamiques et fonctionnels. L'adoption notamment du concept d'« activité personnelle » à la place de celui de « déficience » et l'adoption du concept de « participation sociale différente » au

lieu de celui de « handicap » (Pavone, 2004) offrent un bon cadre de référence théorique et opérationnel pour la lecture des besoins éducatifs spéciaux. Le niveau de fonctionnement manifeste d'un sujet au moment de l'entrée à l'école peut être utilisé comme donnée de départ pour concevoir des interventions individualisées permettant de dépasser les obstacles qui entravent la pleine expression des capacités de la personne handicapée (Albanese, 2004; De Anna et Garbo, 2004).

Dans cette perspective, si l'on se replace sur le terrain de la construction d'un projet pédagogique intégratif, il ne sera pas suffisant de travailler sous le signe de la continuité éducative, définie comme une œuvre de construction et de reconstruction longitudinale des parcours permettant de se rapporter à une documentation précise et complète des histoires évolutives de la personne (Garbo et Lalatta, 1998). Il faudra créer des occasions de communication et d'échanges transversaux entre les divers intervenants du processus d'intégration, en prévoyant une sorte de contiguïté contextuelle entre les lieux de développement, de soins, d'éducation et de formation.

3.4. Une vision critique

Tâchons à présent de relever les problèmes qui pourraient émerger d'une action éducative et didactique inspirée du cadre de référence que nous avons décrit ci-dessus :

- l'entrecroisement difficile entre la conception de projets et la programmation ;
- l'équilibre subtil entre l'intégration et la nécessité d'espaces plus protégés (Pavone, 2004) ;
- la complexité et la fragmentation des outils dont l'interprétation pourrait être essentiellement bureaucratique ;
- la difficulté de repérer des langages communs entre clinique, éducation et formation ;
- la difficulté de reconstruire les histoires des personnes ayant des besoins éducatifs spéciaux et de se procurer les documents relatifs à leurs parcours ;
- les obstacles qui se dressent lorsqu'il s'agit de construire un dialogue entre la famille, l'école et les services (Garbo, 2003 ; Zanobini, Manetti et Usai, 2002) ;

- le malentendu de base sur le rôle, les compétences et les fonctions de l'équipe d'enseignants, y compris sur celui de l'enseignant spécialisé pour le soutien ;
- la faible intégration entre le parcours individualisé, le travail de la classe et les autres activités éducatives et didactiques offertes par l'école (Cuomo, 1995a, b ; Ianes et Tortello 1999 ; Pavone, 2000) ;
- le manque d'engagement des organes collégiaux et des parents sur les thématiques de l'intégration.

Conclusion

En dépit de ces éléments problématiques et de la complexité qui caractérise en Italie l'histoire de l'intégration de l'élève handicapé plus de dix ans après la promulgation de la loi-cadre sur le handicap (loi 104) de 1992, il est possible de proposer certains principes permettant de guider la formation pour une pédagogie intégrative :

- L'élaboration d'un projet qui implique pensées et sentiments, imaginaire et expression de soi, désir et volonté ; élaboration d'un projet qui nécessite la construction d'un plan d'action et oblige à prendre en considération les désirs et les degrés de faisabilité s'appuyant sur une évaluation réaliste des possibilités offertes par le milieu ;
- Un cadre descriptif complet des ressources et des possibilités visant la recherche de niveaux appropriés de qualité de la vie en famille, à l'école, dans la vie sociale, un parcours intégré dans le milieu le moins restrictif avec un fort ancrage dans le territoire et dans l'appartenance communautaire (Garbo, 2003) ;
- Un projet pédagogique qui lutte contre la tendance à la fermeture au handicapé et à sa surprotection (Canevaro, 1999 ; Valtolina, 2000) tout en tenant compte de ses besoins propres ;
- Un réseau de soutien incluant la famille, l'école et les services, les ressources formelles et informelles de la région ;
- La qualité de la communication dans le travail interdisciplinaire et interinstitutionnel comme point de départ pour définir ensemble des lignes directrices du projet pédagogique (Ianes,

Celi et Cramerotti, 2003) en tenant compte des besoins, des potentialités, des sentiments, des désirs, des limites et des aspirations de la personne.

Nous terminerons ce chapitre en précisant qu'il convient d'élargir l'éventail des significations et des implications possibles du terme «intégration» (Canevaro, 1999, 2001) afin de définir le profil de l'enseignant spécialisé et les outils de sa profession. Pour ce faire, il importe d'élaborer un projet pédagogique qui s'appuie sur une solide connaissance des concepts et des paradigmes professionnels des autres intervenants. Il faut également intégrer le thème du handicap dans le cursus scolaire ainsi que dans des situations d'enseignement et d'apprentissage. Les besoins éducatifs spécifiques de l'élève handicapé doivent être considérés dans le projet pédagogique du groupe-classe. Enfin, les méthodes, les stratégies et les techniques d'intervention peuvent être adaptées aux divers problèmes qui surgissent au cours de la scolarisation de la personne handicapée.

Bibliographie

- ALBANESE, O. (2004). «La classificazione funzionale delle disabilità: nuove prospettive per l'integrazione.» Conférence internationale «Valutazione dinamica e processi di integrazione», Université d'État de Milan-Bicocca.
- CANEVARO, A. (1999). *Pedagogia Speciale*, Milan, Bruno Mondadori.
- CANEVARO, A. (2000). *Quel bambino là*, Florence, La Nuova Italia.
- CANEVARO, A. (dir.) (2001). *Pedagogia Speciale*, Numero Monografico, *Studium Educationis*, 3.
- CANEVARO, A. et D. Ianes (2002). *Buone prassi di integrazione scolastica*, Trento, Erickson.
- CUOMO, N. (1995a). *L'altra faccia del diavolo*, Turin, UTET.
- CUOMO, N. (1995b). *Pensami adulto*, Turin, UTET.
- DE ANNA, L. (1998). *Pedagogia speciale*, Milan, Guerini.
- DE ANNA, L. et R. GARBO (2004). *Un approccio dinamico e funzionale come base per la progettazione individualizzata del percorso di integrazione.* Conférence internationale «Valutazione dinamica e processi di integrazione», Université d'État de Milan-Bicocca.
- GARBO, R. (2003). «Uno sfondo per integrare», dans A. Balgera et R. Garbo (dir.), *Costruire il Piano Educativo Individualizzato*, Lissone, Centro di Documentazione Peter Pan.

- GARBO, R. et F. LALATTA (1998). «La prima comunicazione: un dialogo a più voci», dans *Atti del convegno "Il bambino prematuro: la care, i segni e la clinica, l'evoluzione del segno patologico"*, Milan, Riabilitazione Oggi.
- IANES, D. et M. TORTELLO (1999). *La qualità della integrazione scolastica*, Trente, Erickson.
- IANES, D., F. CELI et S. CRAMEROTTI (2003). *Il Piano Educativo Individualizzato – Progetto di Vita, Guida 2003-2005*, Trente, Erickson.
- LEBEER, J. et R. GARBO (1997). «Ecological influences in development of brain-impaired children: A multi-dimensional approach», dans A. Kozulin (dir.), *The Ontogeny of Cognitive Modifiability*, Jérusalem, ICELP.
- LEBEER, J., R. GARBO, P. ENGELS et A. DE VROEY (1999). «Advocacy, self-advocacy and inclusive action: A concluding perspective», dans H. Daniels et P. Garner (dir.), *Inclusive Education, World Yearbook of Education*, Londres, Kogan Page.
- MONTOBBIO, E. et C. LEPRI (2000). *Chi sarei se potessi essere*, Tirrenia, Del Cerro.
- ORGANIZZAZIONE MONDIALE DELLA SANITÀ (2002). *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*, Trente, Erickson.
- PAVONE, M. (2000). *Educare nelle diversità*, Brescia, Ed. La Scuola.
- PAVONE, M. (2004). «Una diagnosi funzionale della disabilità a più voci: le nuove prospettive aperte dall'ICF», *Handicap e scuola*, janvier-février.
- VALTOLINA, G. (2000). *Famiglia e disabilità*, Milan, Franco Angeli.
- ZANELLI, P. (1986). *Uno sfondo per integrare*, Bologne, Cappelli Editore.
- ZANOBINI, M., M. MANETTI et M.C. USAI (2002). *La famiglia di fronte alla disabilità*, Trente, Erickson.

3

Une vision de l'aide aux élèves en difficulté entre inclusion et exclusion

Pierre-André Doudin

*Université de Lausanne et
Haute École pédagogique de Lausanne
pierre-andre.doudin@unil.ch*

Louise Lafortune

*Université du Québec à Trois-Rivières
louise.lafortune@uqtr.ca*

Les systèmes scolaires ont tenté de remédier aux difficultés d'apprentissage présentées par certains élèves en recourant à différents types d'aides durant le cursus scolaire. Un corpus important de recherches a tenté d'établir l'efficacité de ces différents types d'aides. Certaines de ces aides s'avèrent inefficaces, voire nocives, alors que d'autres semblent avoir des conséquences plus positives pour les élèves. L'objectif de ce chapitre est de présenter une synthèse des recherches portant sur certaines des aides les plus communément utilisées en contexte scolaire tout en montrant la diversité des pratiques d'aide dans les divers systèmes pédagogiques en Suisse¹. Nous tenterons de tirer quelques conséquences pour la formation à l'enseignement.

1. Le redoublement

La pratique du redoublement varie fortement d'un système pédagogique à un autre. Historiquement, d'une manière générale, les pays du Nord de l'Europe recourent moins fréquemment à cette mesure que les pays du Sud². Cette différence s'observe également en Belgique où, comme le mentionne Crahay (1996), la partie flamande a des taux plus bas que la partie francophone. En Suisse (OFS, 1999, 2005), nous observons ce même phénomène: les cantons germanophones³ ont généralement des taux plus bas que ceux des cantons latins⁴. Cependant, nous observons également de fortes variations au sein des cantons germanophones comme au sein des cantons latins. Ainsi, en ce qui concerne les cantons latins pour l'année scolaire 2001-2002, le canton du Tessin présente le taux de redoublement le plus bas: c'est en moyenne près de 2 % de la population scolaire qui a redoublé un degré de la scolarité obligatoire. À l'opposé, le canton de Vaud présente le taux de redoublement le plus élevé avec une moyenne de près de 4 %. Si nous prenons en considération l'ensemble du cursus des élèves en

-
1. La Suisse est composée de 26 cantons dont chacun a son propre système scolaire.
 2. Il faut cependant noter que, sous l'influence des résultats de recherche et de l'intégration européenne, les différences Nord-Sud se sont réduites ces dernières années.
 3. C'est-à-dire les 19 cantons de langue allemande.
 4. C'est-à-dire les 7 cantons francophones (Vaud, Neuchâtel, Fribourg, Valais, Jura, Genève et une partie du canton de Berne) et un canton italophone (le Tessin).

scolarité obligatoire, c'est près de 40 % de la population scolaire qui redouble un, voire deux degrés au cours de la scolarité obligatoire (Doudin, 1998, 2002).

L'analyse de l'efficacité du redoublement a retenu l'attention de nombreux chercheurs, et cela, depuis longtemps déjà. Dès les années 1930, des résultats expérimentaux montraient l'inefficacité de cette mesure. Par la suite, de nombreuses recherches ont confirmé l'inefficacité du redoublement à combler durablement un retard pour une majorité des élèves. C'est essentiellement au début des années 1980 que des méta-analyses⁵ ont permis de prendre conscience de l'ampleur des conséquences du recours au redoublement. Par exemple, Bloom (1984), Fraser, Walberg, Welch et Hattie (1987) et Holmes (1990) ont procédé à une méta-analyse d'un ensemble important d'études concernant l'évaluation de différentes mesures d'aide apportées aux élèves en difficulté. Les résultats montrent que le redoublement est une mesure non seulement inefficace, mais nocive pour une majorité d'élèves, tant sur le plan des apprentissages cognitifs (langue maternelle, lecture, mathématiques, sciences) que sur le plan socioaffectif (motivation, équilibre émotionnel, intégration sociale, persévérance dans le travail).

Ainsi, lorsqu'on compare des élèves qui ont des difficultés semblables, on constate que certains redoublent alors que d'autres sont promus ; ceux qui redoublent ont dans la suite de leur scolarité des résultats généralement inférieurs à ceux des élèves qui ont été promus. Plus récemment, la revue de synthèse de McCollum, Cortez, Maroney et Montes (1999, rapportés par Schmidt, Tessier, Drapeau, Lachance, Kalubi et Fortin, 2003, p. 177) montre que « sur 66 études effectuées de 1990 à 1997 concernant les effets du redoublement, 65 [...] ont trouvé que cette mesure s'est avérée inefficace et qu'elle a été traumatisante pour les élèves ». Le ministère de l'Éducation du Québec (2003) rapporte des résultats de recherches qui montrent que certains élèves développent une peur du redoublement scolaire. Cette peur « se range au troisième rang sur la liste des plus grandes anxiétés, devancée seulement par la peur d'être aveugle et celle de perdre un parent » (Darling-Hammond, 1998 ; Owings et Magliaro, 1998, cités dans Schmidt, Tessier, Drapeau, Lachance, Kalubi et Fortin, 2003, p. 174).

5. Analyse statistique permettant de synthétiser les résultats des nombreuses recherches expérimentales dans un domaine précis.

Voici plus en détail des exemples de recherche. Nous verrons que, si certaines de ces recherches sont déjà relativement anciennes, des recherches plus récentes confirment leurs résultats. Bain (1988) compare l'évolution des notes scolaires obtenues par des élèves lors de l'année échouée et lors de l'année redoublée. Selon les branches, les résultats montrent que ce ne sont qu'entre 14 et 32 % des élèves qui progressent de manière appréciable. Les résultats montrent même une proportion assez élevée d'élèves qui régressent, et cela, même dans des branches qu'ils maîtrisaient l'année où ils ont échoué. Allal, Perréard Vité et Ntamakiliro (1994) ont mené une recherche longitudinale analysant le cursus scolaire des élèves qui ont redoublé leur première ou leur deuxième année du primaire. Après avoir constaté que les élèves issus d'un milieu socioéconomique modeste ainsi que les élèves étrangers sont surreprésentés parmi les élèves qui redoublent au début de leur scolarité, les auteurs analysent le type d'orientation lors du secondaire inférieur. L'objectif explicite du redoublement précoce étant de permettre aux élèves de surmonter leurs difficultés et de consolider leurs apprentissages, on ne devrait pas constater de différences d'orientation entre redoublants et non-redoublants. Bien au contraire, les résultats montrent qu'un élève qui a échoué au début de sa scolarité court davantage le risque de fréquenter les sections à faible niveau d'exigences. Allal et Ntamakiliro (1997) montrent que durant l'année redoublée les notes s'améliorent effectivement (effet positif à court terme). En revanche, par la suite, la plupart des redoublants continuent d'éprouver des difficultés au cours de leur cursus scolaire. Ainsi, le redoublement ne peut empêcher l'échec scolaire ultérieur et l'orientation dans des filières à niveau d'exigences faibles. Les résultats de Doudin (1998) vont dans le même sens. L'analyse du cursus scolaire d'élèves d'origine étrangère montre notamment que le redoublement au primaire est associé par la suite à une orientation dans une division du secondaire à niveau d'exigences élémentaires, voire à l'exclusion de la classe ordinaire et à l'orientation des élèves dans des classes parallèles rassemblant des élèves en difficulté. Dans leur recherche, Pouliot et Potvin (2000, p. 51) constatent « qu'au début de l'année redoublée, les résultats scolaires sont généralement élevés. Ces résultats baissent doucement au cours de l'année [...]. L'année suivante, les résultats baissent abruptement. » L'effet compensatoire du redoublement ne semble donc pas confirmé par cet ensemble de recherches.

De même, l'opinion partagée par une partie des enseignantes et enseignants qu'il est préférable de redoubler au début de la scolarité ne se confirme pas. Ainsi, Shepard et Smith (1989) montrent que le maintien en maternelle pendant une année supplémentaire avant d'être promu en première année primaire n'est pas efficace au vu des résultats ultérieurs des élèves. Reynolds (1992) a suivi des élèves durant toute leur scolarité obligatoire. Les résultats montrent qu'un redoublement précoce entraîne des résultats scolaires plus faibles à l'âge de 12 ans et de 14 ans par rapport à des élèves qui présentaient le même niveau de difficulté mais qui ont été promus. La réplication de cette recherche par McCoy et Reynolds (1999) confirme ces résultats. Karweit (1999) analyse des résultats d'élèves ayant échoué au début de la scolarité obligatoire. Lors de l'année redoublée, les résultats sont meilleurs, mais les différences s'amenuisent par la suite. Ainsi, la plupart des recherches confirment l'inefficacité d'un maintien au cycle préscolaire ou d'un redoublement précoce en scolarité obligatoire (pour une revue récente, voir Jimerson, Anderson et Whipple, 2002).

Différentes recherches ont montré que le redoublement accroît le risque de décrochage scolaire (quitter l'école sans certification finale). Par exemple, Hess et Lauber (1985), Schultz, Toles, Rice, Brauer et Harvey (1986) montrent qu'à compétences égales des élèves qui ont redoublé décrochent plus fréquemment que d'autres qui n'ont pas redoublé. Grissom et Shepard (1990) confirment également cet effet pervers du redoublement. Ce phénomène peut s'expliquer notamment par « l'indice de persévérance » (Duru-Bellat et Mingat, 1993) : devant un échec, par exemple le redoublement, la réaction des familles varie en fonction du niveau socioéconomique. Lorsque les enfants ont des résultats scolaires faibles, les familles de milieux modestes ont tendance à abandonner après un premier échec, alors que les familles de cadres supérieurs persévèrent malgré cet échec. Loin de compenser un déficit d'apprentissage, le redoublement contribuerait à creuser l'écart des chances de réussite scolaire des élèves en fonction de leur milieu social d'origine.

Pour Palincsar et Klenk (1992), le recours au redoublement conduit à un cercle vicieux : faire redoubler des élèves qui ont des performances scolaires jugées faibles risque d'entraîner une baisse de leur estime d'eux-mêmes et de leur motivation qui, à son tour, va conduire à une baisse des performances scolaires, et ainsi de suite. Ce cercle vicieux peut conduire à l'« impuissance apprise » (Seligman, 1991) dans le sens où, à la suite d'échecs scolaires répétés,

les élèves pensent que, quoi qu'ils fassent, ils n'arriveront à rien. Holmes et Matthews (1984, rapportés par Pouliot et Potvin, 2000, p. 50) concluaient déjà que «ceux qui continuent à utiliser le redoublement le font sans garantie scientifique de son efficacité». Force est de constater que c'est toujours le cas aujourd'hui!

Devant un ensemble de résultats aussi négatifs, «la pratique du redoublement a été abandonnée dans de nombreux pays industrialisés (Danemark, Finlande, Suède, Norvège, Irlande, Royaume-Uni) et réduite, dans d'autres, à des cas exceptionnels (Italie, Grèce, Espagne, Portugal⁶)» (Grisay, 1995, p. 9). Le recours au redoublement a également fortement diminué dans certains cantons suisses durant la période 1980-1981 à 2003-2004 (Office fédéral de la statistique, 1995, 1999, 2005).

Dans les pays qui ont totalement abandonné la pratique du redoublement et qui ont opté pour la promotion automatique, on ne constate apparemment pas de baisse des performances des élèves; certains de ces pays sont même très bien classés dans les comparaisons internationales. Par exemple, dans une enquête sur la lecture menée dans 32 pays (Elley, 1992), il apparaît que la Finlande obtient le meilleur score, aussi bien pour les élèves de 9 ans que pour ceux de 14 ans; la Suède est classée troisième. Plus récemment, la comparaison de l'efficacité des différents systèmes pédagogiques (PISA) confirme ces résultats; par exemple, la Finlande est la mieux classée en ce qui concerne les résultats des élèves en fin de scolarité tant par rapport à la langue que par rapport aux mathématiques et à la résolution de problèmes (Zahner Rossier, 2004). À l'inverse, le canton de Vaud qui, rappelons-le, présente le taux de redoublement le plus élevé des cantons latins obtient des performances assez faibles: sur les sept cantons latins, le canton de Vaud obtient la 6^e place en mathématiques, la 4^e place en lecture et en sciences, la 5^e place en résolution de problèmes (Nidegger, 2005).

6. Comme l'indique Crahay (1996, p. 14), «Une nouvelle loi visant à limiter le redoublement à des cas exceptionnels a été votée en 1992. Sa mise en application progressive a débuté au cours de l'année scolaire 1993-94 dans cent écoles pilotes.»

Cependant, de nombreux enseignants et enseignantes considèrent encore le redoublement comme une mesure efficace. Comment alors expliquer le fossé entre le point de vue positif de beaucoup d'entre eux relativement à l'efficacité du redoublement et les résultats expérimentaux particulièrement négatifs que la recherche révèle.

La documentation scientifique relève plusieurs motifs pour recourir au redoublement: «la pression de l'opinion publique sur les politiques d'évaluation strictes; le désir de préserver les hauts standards et celui d'homogénéiser les groupes d'élèves; [l'utilisation d'une] solution facile qui ne nécessite pas de changement dans l'organisation scolaire établie; [un respect des croyances que les enseignants et enseignantes] entretiennent à l'égard de cette pratique» (Pouliot et Potvin, 2000, p. 50). Par ailleurs et, comme le relèvent Allal et Ntamakiliro (1997), les enseignants et enseignantes des premiers degrés de la scolarité obligatoire qui constatent chez certains enfants une amélioration des notes en français et en mathématiques lors de l'année redoublée ne peuvent qu'être renforcés dans leur opinion sur les effets bénéfiques du redoublement; néanmoins une vision d'ensemble de la scolarité de ces élèves leur permettrait de relativiser ce point de vue.

Des recherches ont également permis de montrer le lien entre certaines représentations ou croyances du personnel enseignant et son recours plus ou moins fréquent au redoublement. Nous en donnons quelques exemples. Pini (1989, 1991) analyse les représentations des enseignantes et enseignants genevois. Les résultats montrent que, pour une écrasante majorité d'entre eux, le redoublement constitue une mesure compensatoire efficace: c'est une solution qui permettrait à l'enfant de mûrir, de surmonter ses difficultés et de se réinsérer dans le cursus ordinaire. Seuls quelques enseignantes et enseignants éprouvent un malaise ou un sentiment de culpabilité en faisant doubler un élève. La réplication d'une partie de l'étude de Pini (1991) par Stegen (1994) montre des résultats similaires chez des enseignantes et enseignants francophones de Belgique. Les résultats de la recherche menée au Québec par Pouliot (1998) vont dans le même sens. Ainsi, un pourcentage élevé d'enseignants et d'enseignantes croient que: 1) «le redoublement a de bons effets sur les résultats scolaires des élèves [...]; 2) le redoublement devrait, de préférence, se produire avant la quatrième année [...]; 3) le redoublement aide l'élève immature, qu'il ne nuit pas à l'estime de soi, qu'il n'entraîne pas de difficulté de comportement et qu'il n'étiquette pas l'élève de façon permanente»

(Pouliot et Potvin, 2000, p. 51). Toujours au Québec, dans le cadre d'un projet portant sur le travail en équipe-cycle, Lafortune (2004b, c) a recueilli des données relativement aux avantages et inconvénients perçus relativement au redoublement. Selon les enseignantes et enseignants, les avantages pour les élèves peuvent se résumer à favoriser l'estime de soi, à combler les apprentissages non réalisés et à réaliser des réussites. Les inconvénients sont plutôt liés au fait de *refaire la même*⁷ chose, à la diminution de l'estime de soi, à la perte du groupe d'appartenance (amis...), à la démotivation et au décrochage. Les avantages pour les enseignantes et enseignants sont plutôt liés à une plus grande facilité à enseigner et à faire face à des groupes plus homogènes d'élèves. Cependant, deux remarques laissent penser que le redoublement n'est pas très bon pour les élèves, car le redoublement peut servir à *se donner bonne conscience* ou à *se donner l'illusion d'aider les élèves*. Il y a également des inconvénients relevés concernant les enseignantes et enseignants; ils peuvent se résumer à un surplus de tâche. Par exemple, ce surplus signifie d'avoir à *ajuster le matériel et les activités*; à trouver des nouvelles choses à faire aux élèves qui redoublent et à avoir de la difficulté à *motiver ces élèves*.

Lors d'un récent atelier de réflexion organisé par le ministère de l'Éducation du Québec (2003), il est ressorti qu'une forte proportion d'enseignantes et d'enseignants partagent la croyance selon laquelle le redoublement constitue une mesure efficace pour permettre aux élèves qui éprouvent des difficultés de renforcer les bases de leurs apprentissages. Ces enseignantes et enseignants sont d'avis qu'une année de plus à répéter les mêmes activités aide les élèves à comprendre et à développer les habiletés de base, évitant ainsi l'échec dans les années à venir; ils croient aussi avoir pris la bonne décision à l'égard des élèves qui redoublent, surtout lorsque ceux-ci ont de meilleurs résultats l'année suivante. Dès lors, et avec une représentation aussi positive des effets du redoublement, il n'est pas étonnant que les enseignantes et enseignants de différents pays recourent souvent à cette pratique.

La représentation que le personnel enseignant a à propos du développement de l'enfant va également influencer fortement le recours au redoublement (pour une synthèse, voir Doudin et Martin, 1999). Smith (1990) montre que les enseignantes et enseignants qui pensent que le développement est un problème de maturation physiologique, et que le rythme de développement lent ou rapide est fixé dès la naissance,

7. Les propos en italique sont ceux fournis par les enseignantes et enseignants.

recourent plus fréquemment à cette mesure que ceux qui pensent que les enfants construisent leur intelligence grâce à un ensemble d'interactions favorables, notamment entre l'enseignant et les élèves. Allal et Schubauer-Leoni (1992-1993) vont dans le même sens. Pour ces auteures, une représentation positive du redoublement va de pair avec une conception du développement de l'intelligence fortement marquée par l'idée de maturation biologique et « par des conceptions pédagogiques corollaires de type attentiste, qui ne disposent que de modèles d'apprentissage par la répétition de mêmes expériences » (Allal et Schubauer-Leoni, 1992-1993, p. 46).

Crahay (1992-1993) accorde aux représentations sociales un rôle déterminant. Ainsi, par exemple, lorsque l'enseignante ou l'enseignant évalue ses élèves, il joue également sa « réputation » auprès de ses collègues. Un enseignant qui a un fort taux de réussite serait considéré plutôt comme un « mauvais » enseignant, car peu exigeant, plutôt que comme un « bon » enseignant ayant développé des procédures pédagogiques efficaces. À un niveau plus général, il est également possible que certains questionnaires de l'école pensent qu'un système pédagogique, pour être crédible, doit produire un certain taux de redoublement. Dans les cas où cette représentation sociale domine, elle serait l'une des causes du redoublement de certains élèves. Les résultats de Hutmacher (1992) vont dans le même sens. L'auteur montre que, lorsqu'un enseignant suit durant plusieurs années les mêmes élèves, le redoublement disparaît. Par contre, l'enseignant recourt au redoublement avant que l'enseignant suivant prenne en charge ses élèves. La sauvegarde de sa réputation semble donc être en jeu, mais aussi sa représentation des attentes de celui qui interviendra dans la suite du cursus scolaire. Comme le relève Pini (1991), une majorité d'enseignants et d'enseignantes pensent que, vis-à-vis du collègue qui recevra cet élève l'année suivante, ils n'ont pas le droit de promouvoir un élève présentant des lacunes importantes. Pourtant, une nette majorité de ces mêmes enseignants et enseignantes pensent qu'un élève présentant ces lacunes ne gêne en rien la bonne marche de leur propre classe. Derrière le redoublement, il y aurait donc un réseau complexe de représentations qui, pouvons-nous ajouter, ne sont pas forcément conscientes.

Tous les élèves ne sont pas égaux face au redoublement. Ainsi à niveau de difficulté semblable, une attitude positive de l'enseignant face au redoublement augmente considérablement le risque pour un enfant de redoubler (Bless, Bonvin et Schüpbach, 2005, p. 120): « Les

enseignants qui jugent le redoublement comme une mesure positive la prescrivent significativement plus souvent que leurs collègues qui la jugent négative.» Toujours selon ces auteurs, si les enseignantes et enseignants interprètent les difficultés scolaires comme étant essentiellement attribuables à des dispositions personnelles des élèves, ils recourront plus au redoublement que des enseignants ou enseignantes qui considèrent la faiblesse des performances scolaires comme étant liées à des causes environnementales telles que l'organisation de l'enseignement ou les compétences à gérer les difficultés d'apprentissage des élèves.

2. La réduction des effectifs de classe pour aider les élèves en difficulté

Toujours selon les méta-analyses de Bloom (1984) et Fraser, Walberg, Welch et Hattie (1987), une autre mesure d'aide dont les conséquences sont nocives consiste à n'agir que sur une réduction des effectifs de la classe. Loin d'apporter une amélioration, une telle action entraînerait bien au contraire une péjoration des résultats des élèves qui fréquentent des classes à plus petit effectif. Au premier abord, ces résultats peuvent surprendre: le sens commun suggère qu'un élève tirera plus d'avantages de l'enseignement et obtiendra de meilleurs résultats scolaires dans une classe à petit effectif que dans une à grand effectif. Pour expliquer cette apparente contradiction, on peut se référer à la «loi» formulée par Posthumus (1947): quelle que soit la distribution des compétences des élèves d'une classe au début de l'année scolaire, à la fin de l'année la distribution des notes ou des moyennes des élèves prend une forme gaussienne. Ainsi, et selon De Landsheere (1980), l'enseignant ou l'enseignante ajusterait le niveau de son enseignement et l'évaluation des performances des élèves afin de retrouver, d'année en année, ce type de distribution et le même nombre d'élèves «faibles». Comme le rappelle Crahay (1996), cette loi a pour le moins deux effets pervers.

Premièrement, elle peut contribuer à expliquer l'absence d'effet positif des classes à petit effectif: «Si, dans la plupart des classes d'un système éducatif, on détecte deux ou trois élèves faibles et à faire redoubler, et ce, quel que soit le nombre d'élèves fréquentant la classe, on produira d'autant plus d'échecs au niveau du système que les effectifs de classe sont petits» (Crahay, 1996, p. 26). Une mesure

d'aide qui ne jouerait que sur une réduction des effectifs ne ferait par conséquent qu'empirer la situation. Ainsi, de nombreux systèmes pédagogiques qui ont voulu lutter contre l'échec scolaire en diminuant le nombre moyen d'élèves par classe ont vu au contraire le nombre d'échecs augmenter fortement (Doudin, 1998).

Par contre, et comme le relèvent Smith et Glass (1980), cette réduction des effectifs combinée avec une formation du corps enseignant peut avoir des effets positifs : l'enseignant peut être plus efficace dans une classe à petit effectif, car il peut utiliser d'autres méthodes pédagogiques basées sur la participation individuelle, mais aussi sur le tutorat, c'est-à-dire un enseignement individualisé, notamment lorsque des élèves éprouvent des difficultés. Dans ce cas, ce n'est pas la grandeur de la classe qui aurait un effet en tant que tel, mais plutôt l'utilisation de méthodes pédagogiques qui seraient plus efficaces dans des groupes restreints. Une diminution des effectifs de classe qui ne serait pas accompagnée d'une formation poussée des enseignantes et enseignants à des approches pédagogiques plus individualisées, ainsi qu'à une réflexion approfondie sur les différents facteurs sous-tendant le processus d'évaluation, serait néfaste et produirait des effets contraires à ceux attendus.

3. Les classes regroupant des élèves en difficulté

Face à l'hétérogénéité des niveaux d'acquisition scolaire entre élèves et face aux difficultés d'apprentissage présentées par certains, les systèmes scolaires peuvent recourir à la différenciation structurale, c'est-à-dire à la création de différents types de classes au sein d'un même système scolaire, chaque type étant censé correspondre à un certain profil d'élève défini essentiellement par son niveau de compétences scolaires et/ou par son comportement plus ou moins difficile à gérer en classe. C'est donc une tentative claire d'homogénéiser la classe en regroupant en son sein des élèves aussi proches que possible les uns des autres. C'est par exemple le cas des filières plus ou moins exigeantes dans le secondaire inférieur⁸ ou encore du regroupement d'élèves en difficulté dans différents types de classes et

8. En Suisse, la plupart des systèmes pédagogiques ont trois divisions ou filières au secondaire inférieur (niveau d'exigence élémentaire, moyen et élevé). Au contraire, le canton du Tessin n'a qu'une filière pour toute la scolarité obligatoire.

dont la terminologie varie d'un système pédagogique à l'autre (classe spéciale, classe spécialisée, classe de développement, classe à besoins particuliers, classes à effectif réduit, etc.).

La proportion d'élèves en difficulté orientés vers des classes regroupant ce type d'élèves varie fortement d'un système pédagogique à l'autre. D'une manière générale, les pays du Nord de l'Europe recourent plus à cette mesure que les pays du Sud européen. Par exemple, l'Italie (voir Garbo et Albanese, 2006) pratique une politique inclusive et ne recourt pas à la différenciation structurale pour les élèves en difficulté. Au contraire, des pays comme le Danemark y ont fréquemment recours. Cette différence Nord-Sud s'observe également en Suisse. La proportion d'élèves scolarisés dans des classes regroupant des élèves en difficulté est généralement plus élevée dans les cantons germanophones que dans les cantons latins. Comme on peut le voir à la figure 3.1 en ce qui concerne les classes dites spéciales⁹, la proportion d'élèves de nationalité suisse varie de 0 % pour le canton italophone du Tessin à 4,3 % pour le canton germanophone d'Argovie. Nous voyons également que la proportion d'élèves d'origine étrangère constitue une population à risque d'être orientée dans ce type de classes. Toutefois, ce risque varie fortement d'un système pédagogique à l'autre, les deux extrêmes étant à nouveau le canton du Tessin (0 %) et le canton d'Argovie (14,9 %). Pour l'ensemble de la Suisse, 2,5 % de la population d'élèves d'origine suisse fréquente ce type de classes; ce taux monte à 8,1 % pour la population d'élèves d'origine étrangère.

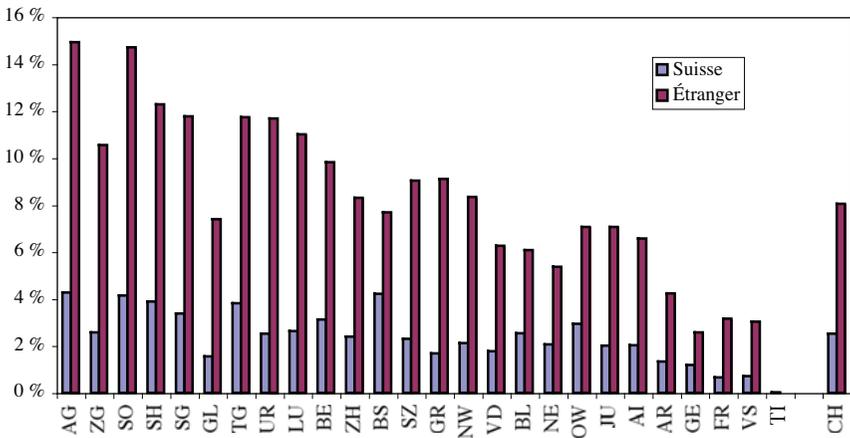
Précisons que d'autres types de classes regroupent également des élèves en difficulté. Aucune statistique nationale récente ne permet cependant une comparaison entre cantons. Par exemple, en ce qui concerne le canton de Vaud, 1,8 % de la population d'élèves fréquente la classe dite spéciale. Mais si l'on prend en considération les autres types de classes regroupant des élèves en difficulté (classe de développement, classe à effectif réduit, etc.) la proportion est nettement plus importante (Doudin, 2002).

La loi formulée par Posthumus (1947) peut contribuer également à expliquer l'absence d'effet positif des classes regroupant des élèves en difficulté. Si, en début d'année, les élèves ont plus ou moins le même niveau de compétences scolaires, en fin d'année et vu la tendance de

9. En principe, ces classes regroupent des élèves en grande difficulté, certains bénéficiant de l'assurance invalidité.

l'enseignant à créer une distribution gaussienne, la classe se sera transformée en classe hétérogène avec des forts et des faibles. Ainsi, chaque filière scolaire, même celle qui regroupe les élèves censés être les plus brillants, produit son quota d'élèves en difficulté qui court le risque de redoubler (Doudin, 1998). Il en va de même pour les classes regroupant des élèves en difficulté: plutôt que d'améliorer le niveau de l'ensemble des élèves, ce type de classes risque également de créer ou de renforcer des inégalités entre les élèves.

FIGURE 3.1
Proportion (en %) d'élèves par canton suivant leur scolarité
en classe spécialisée en 2003



Source: Office fédéral de la statistique, 2005.

Une autre cause peut également contribuer à expliquer l'absence d'effet positif des classes regroupant des élèves en difficulté. Ainsi, les méta-analyses de Bloom (1984) et Fraser, Walberg, Welch et Hattie (1987) montrent qu'un élève faible progresse mieux s'il fait partie d'un groupe composé d'enfants motivés et aspirant à une carrière scolaire plutôt longue. Ce phénomène avait déjà été observé par Coleman, Campbell, Hobson, McPartland, Mood, Weingold et York (1966). Il importe donc d'éviter de constituer des classes-ghettos, qui regrouperaient uniquement des élèves faibles, et de maintenir des classes aussi hétérogènes que possible en encourageant les échanges intellectuels et la coopération entre les élèves. De plus, et comme le rappellent Saint-Laurent, Giasson, Royer et Boisclair (1995), de nombreuses recherches

(p. ex., Dunn, 1968, Lilly, 1979) ont montré depuis déjà longtemps les effets négatifs de ce type de mesures, notamment la marginalisation, l'étiquetage, l'atteinte à l'estime de soi et le manque d'efficacité sur le plan des apprentissages notionnels. Des études récentes le confirment et montrent les avantages d'une politique inclusive plutôt que le recours à la différenciation structurale pour traiter les difficultés qu'éprouvent certains élèves (Katz et Miranda, 2002a, b. Pour plus de détails, voir cet ouvrage, notamment Doudin, Borboën et Moreau, 2006).

4. Le soutien scolaire

Afin de combattre l'échec scolaire dans des zones particulièrement défavorisées sur le plan socioéconomique, le gouvernement français a institué, au début des années 1980, des zones d'éducation prioritaire (ZEP). Grâce à un soutien financier important, les heures d'enseignement ont pu être augmentées notamment sous forme de soutien scolaire (ou appui) et d'aide aux devoirs avec pour objectif l'amélioration des apprentissages fondamentaux (français et mathématiques). Dans le but d'évaluer l'efficacité des ZEP, un programme de recherche a été élaboré dès le début des années 1990.

Liensol et Œuvrard (1992) montrent qu'appartenir à une ZEP a un effet négatif sur les apprentissages fondamentaux. Considérant toutes les autres caractéristiques des élèves (niveau socioéconomique, compétences initiales, etc.), les élèves de ZEP obtiennent des scores inférieurs par rapport à ceux qui ne fréquentent pas de ZEP. De plus, la proportion d'élèves qui quittent le système scolaire avant la fin des études est plus forte en ZEP. Les résultats de l'étude de Meuret (1994) vont dans le même sens. À caractéristiques de départ identiques (p. ex., niveau socioéconomique d'origine, compétences scolaires initiales), les élèves scolarisés dans une ZEP progressent moins en français et en mathématiques que les élèves scolarisés ailleurs. L'écart est même plus grand pour les élèves qui présentaient initialement des difficultés scolaires, ou qui étaient défavorisés sur le plan social, ou encore pour les élèves d'origine étrangère. D'une manière générale, les résultats montrent que, loin de combler ou pour le moins d'atténuer l'écart initial entre les élèves « forts » et les élèves « faibles », les ZEP ont pour effet de le creuser davantage.

Néanmoins, si l'effet général est négatif, l'analyse établissement par établissement montre des résultats plus contrastés. Sur les cent établissements composant l'échantillon, une analyse hiérarchique permet de distinguer différents profils d'établissements et de les relier aux résultats scolaires des élèves. Ainsi, les établissements les plus efficaces, c'est-à-dire ceux où les élèves progressent le mieux, se caractérisent notamment : par une plus forte participation du personnel enseignant aux prises de décision ; par une meilleure connaissance des parents par ce même personnel ; par le fait que le jugement des élèves sur leurs enseignantes et enseignants y est plus positif ; par un temps plus grand passé à travailler en classe et une discipline meilleure que dans les établissements jugés peu efficaces au regard des progrès scolaires réalisés par les élèves.

En France également, Minguat (1991 ; pour un résumé des résultats, voir également Martin, 1996) compare deux groupes d'élèves qui présentent des difficultés scolaires semblables. Cependant, un seul des deux groupes a bénéficié de mesures de pédagogie compensatoire, essentiellement sous forme d'appui donné par des spécialistes (psychologues) ou des enseignants sous forme individuelle (l'enfant est seul avec l'enseignant) ou en petits groupes de trois ou quatre élèves avec un enseignant. Les résultats tendraient à montrer que les élèves qui ont suivi la mesure d'appui ont non seulement conservé leur retard, mais l'ont augmenté en cours d'année ; de plus, ils progressent moins l'année qui suit la fin de l'appui que les élèves qui n'ont pas eu d'appui. Les résultats montrent également que plus un élève a suivi d'heures d'appui, plus ses résultats scolaires ultérieurs seront faibles ; de même, une prise en charge individuelle conduit à des résultats plus négatifs que lorsque l'élève est pris en charge dans un petit groupe. Pour expliquer ces résultats pour le moins dérangeants, l'auteur avance deux hypothèses : 1) tout d'abord l'appui est donné durant le temps scolaire et se substitue ainsi au temps d'enseignement et d'apprentissage en classe. Or, les élèves qui éprouvent des difficultés sur le plan scolaire ont besoin de plus de temps que les autres élèves pour apprendre et assimiler les notions figurant au programme. Et ce sont justement les élèves en difficulté qui passent le plus de temps en appui et qui voient ainsi leur temps d'apprentissage en classe diminuer ; 2) il y aurait ensuite un effet d'étiquetage ; l'élève est marqué par l'institution, il est un cas et, sans en être conscients, les adultes et l'élève lui-même vont faire en sorte que la réalité soit conforme à l'étiquette (effet « Pygmalion »). L'étiquetage peut ainsi expliquer

pourquoi une prise en charge longue a plus d'effets négatifs qu'une prise en charge courte. En effet, elle signale à l'enseignante ou à l'enseignant que l'élève a un besoin important de rééducation, donc qu'il a un niveau intellectuel faible; la prise en charge individuelle peut également signaler, plus que la prise en charge collective, que l'élève a des problèmes très sérieux.

Les États-Unis et le Québec ont opté dès la fin des années 1970 pour la formule de la « classe-ressource », formule proche de l'appui pédagogique tel qu'il est pratiqué dans le canton de Vaud notamment, ou pour celle de l'appui tel que Mingat (1991) l'a étudié: un élève en difficulté fréquente la classe ordinaire, mais suit un enseignement individuel ou dans un petit groupe (deux ou trois élèves) en dehors de la classe, une ou plusieurs fois par semaine. Différentes recherches (Friend, 1988; Will, 1986) ont montré que ce type de mesure n'était pas efficace sur le plan de l'amélioration des apprentissages, et cela pour plusieurs raisons: par exemple, lorsque l'élève est en classe-ressource, il accumule du retard par rapport aux apprentissages faits en classe ordinaire; il n'y a pas de généralisation en classe ordinaire des compétences acquises en classe-ressource; le contenu, le matériel et la terminologie utilisés en classe-ressource peuvent être inconsistants; les interventions ne sont pas suffisamment coordonnées entre la classe ordinaire et la classe-ressource, entraînant par là chez les élèves en difficulté des confusions qui sont particulièrement nuisibles aux apprentissages.

5. Assistance et accompagnement

Devant des résultats aussi négatifs, on s'est alors tourné vers une approche radicalement différente avec, semble-t-il, plus de succès (Simpson, Whelan et Zabel, 1993): le spécialiste travaille avec l'enseignante ou l'enseignant titulaire afin d'élaborer des stratégies pédagogiques susceptibles d'aider les élèves en difficulté. Schulte, Osborne et McKinney (1990) distinguent l'« assistance directe » (le spécialiste intervient directement en classe en assistant l'enseignante ou l'enseignant dans sa tâche, en travaillant avec des petits groupes d'enfants, etc.) et l'« assistance indirecte » (le spécialiste rencontre l'enseignant ou l'enseignante et travaille, par exemple, sur ses stratégies d'enseignement). Par sa forme plutôt que par son contenu, l'assistance indirecte est proche de la supervision telle qu'elle est pratiquée dans

d'autres professions centrées sur la relation humaine, comme les psychologues, les assistants sociaux ou les éducateurs. Étant donné l'influence des parents dans le cursus de réussite des enfants, cette approche tente également de renforcer le partenariat école-parents en associant les parents (par exemple en les faisant participer à l'élaboration d'un plan d'intervention pour leur enfant). Acheson et Gall (1992) ont bâti un modèle d'accompagnement pédagogique dont le but est de fournir aux enseignants notamment un feed-back sur leur manière d'enseigner et de leur permettre de développer des stratégies d'enseignement efficaces pour l'ensemble de la classe, pour un sous-groupe ou pour un élève en particulier. Bien évidemment, cette aide à la relation pédagogique ne conduit à des effets positifs que si l'enseignant y voit un avantage pour lui et ses élèves, s'il y recourt de son plein gré et si une relation de confiance peut s'établir entre lui et la personne accompagnatrice. La notion d'évaluation ou de contrôle institutionnel est absolument prohibée.

6. Le décloisonnement

Dans ce texte, nous abordons le décloisonnement des classes ou des cycles qui correspond à des expériences intercycles, interniveaux ou intracycles. Le décloisonnement est une mesure qui favorise la coopération entre élèves, entre enseignants et entre enseignants et spécialistes. Une expérience intercycle pourrait consister à favoriser l'apprentissage de la lecture chez les élèves de première année avec l'aide des élèves de sixième année. En éducation physique, dans une école qui regroupe des élèves associés au secteur de l'adaptation scolaire, de la déficience intellectuelle et du secteur ordinaire, des élèves de sixième année peuvent être jumelés à des plus jeunes de différents secteurs. Un autre exemple consiste à ce que des élèves du troisième cycle du primaire organisent les récréations des élèves du préscolaire ou du premier cycle.

Des expériences interniveaux peuvent être réalisées alors qu'on regroupe les élèves qui ont besoin d'approfondir une certaine notion ; pendant ce temps, les autres sont occupés dans une autre classe pour réaliser des tâches différentes. Au cours de telles activités, dans certaines écoles, l'orthopédagogue est associé à cette démarche. Dans des écoles comptant plus d'élèves et bénéficiant de plus de services, dans le même contexte, on organise l'horaire et les activités avec des

enseignantes et enseignants spécialistes, l'orthopédagogue et la technicienne ou le technicien en éducation spécialisée. Ces regroupements permettent d'associer des petits groupes ciblés pour des difficultés particulières et de permettre aux enseignantes et enseignants de poursuivre l'apprentissage avec les autres élèves. Aussi, deux classes d'un même niveau peuvent réaliser des éléments complémentaires d'un même projet.

Pour qu'il y ait décloisonnement dans une perspective de cycle d'apprentissage (intracycle), il est nécessaire que les élèves de classes différentes d'un même cycle soient mis en interaction. Il n'y a décloisonnement que si les activités se font dans une même classe, même si cette classe comporte plusieurs niveaux. Dans une école, il y a échange de matière lorsqu'il y a échange de groupe. Par exemple, *il y a une enseignante qui enseigne le français à son groupe, ensuite elle va l'enseigner à l'autre groupe pendant que l'autre enseigne les maths* (Lafortune, 2004c). Ce sont alors les enseignantes qui changent de classe. Le travail réalisé dans un même cycle où les élèves sont regroupés selon leurs lacunes est vu comme un projet qui peut être considéré comme une porte d'entrée au travail en équipe-cycle, car ce sont les forces des personnes qui sont mises à contribution. Une autre activité de décloisonnement a incité les élèves du troisième cycle à élaborer des jeux mathématiques. Le décloisonnement a mis les élèves en action commune lorsqu'ils ont eu à jouer aux jeux conçus par des élèves d'autres classes. C'est une façon d'aborder le décloisonnement par le plaisir.

Malgré toutes les idées qui ont été émises dans un projet portant sur le travail en équipe-cycle (Lafortune 2004a, c), peut-on penser que les enseignantes et enseignants sont prêts à aller jusqu'au coenseignement? De plus, peut-on proposer que s'installe un processus d'interévaluation où des enseignantes et enseignants examinent les travaux d'élèves d'une autre classe afin d'échanger sur ce que les personnes font émerger de cet examen? Le décloisonnement peut signifier un changement pour les élèves, mais dans une perspective d'équité il représente un changement important pour les enseignantes et enseignants.

Dans une discussion réalisée avec des personnes accompagnatrices d'équipes-écoles du primaire, une personne souligne qu'*un des objectifs cachés du décloisonnement est de pouvoir aider puis de soutenir les élèves en difficulté. [... Parfois], on veut faire plus avec les ressources que l'on a, mais les ressources ça peut être aussi les enseignants eux-mêmes*

qui sont capables de s'entraider. Le décloisonnement va-t-il mener à la catégorisation des élèves selon leurs niveaux de difficultés ? Dans une optique d'équité, ce n'est pas ce que nous voulons qui arrive.

Dans les projets de décloisonnement donnés en exemple ci-dessus, il serait important de se demander si les élèves sont placés dans une situation d'utiliser des compétences qu'ils ont déjà maîtrisées plutôt que d'en développer. Si tel est le cas, cela risque de mener les enseignantes et enseignants à rejeter ce genre de projet (surtout au secondaire), car ils peuvent avoir l'impression de « perdre » un temps qu'ils considèrent comme précieux, car ils doivent faire évoluer leurs élèves par d'autres moyens. Les activités de décloisonnement deviennent un ajout et ne peuvent en remplacer d'autres. Cela occasionne des lourdeurs dans les tâches et n'allège pas les activités proposées aux élèves. Pourtant, des projets incluant le décloisonnement peuvent servir à développer des compétences. Il s'agit alors de concevoir ces projets dans cette perspective.

Une autre réflexion conduit à comparer la mise en place du décloisonnement avec celui des cycles d'apprentissage. Si l'on veut que le décloisonnement soit mis sur pied, il importe probablement et sûrement de mettre en place une structure ou une organisation qui favorise le décloisonnement. On peut penser que la mise en place d'une demi-journée de travail entre collègues selon une période déterminée (par 5 à 10 jours) serait un moyen de susciter le travail en équipe-cycle et pourrait favoriser le décloisonnement.

On peut également remarquer que les élèves d'un cycle qui travaillent en projets prennent des habitudes de travail qu'ils ne sont pas prêts à laisser tomber l'année suivante ou le cycle suivant. Il a été constaté que, lorsque des enseignantes ou enseignants suscitent l'apprentissage par projets, il peut arriver – et cela est arrivé – que des collègues se sentent « obligés » de demander : « Est-ce que tu pourrais venir travailler avec moi pour monter un projet parce que les élèves me le demandent, ils l'ont fait l'année passée ? » On peut donc faire confiance aux demandes des élèves et aux réactions positives du personnel enseignant.

Lorsqu'on observe ce qui se passe dans l'autre classe et que l'autre classe vient voir ce qui se passe dans sa classe, on peut parler d'intervision, ce qui peut mener à de l'interformation. Le décloisonnement dans une perspective d'équité et non de catégorisation peut mener à des conflits sociocognitifs chez les élèves, mais aussi chez

les enseignantes et enseignants qui peuvent se rendre compte que certaines de leurs pratiques appellent une mise à jour pour éviter l'exclusion de certains élèves. Par exemple, un élève peut agir différemment avec une autre personne ou une autre personne peut nous faire voir une facette positive d'un élève, ignorée jusque-là.

Pour que le décloisonnement soit organisé dans une perspective d'équité (Lafortune, 2006), il est essentiel que :

- 1) le décloisonnement soit utilisé pour favoriser tous les élèves et non pas dans une perspective de catégorisation ;
- 2) le décloisonnement suscite des échanges entre enseignantes et enseignants afin de relativiser les difficultés de certains élèves ;
- 3) le décloisonnement soit utilisé pour favoriser le développement global et intégral de tous les élèves.

Dans le projet que nous avons réalisé (Lafortune, 2004a, c), les activités de décloisonnement se sont avérées stimulantes pour réaliser d'autres essais de plus en plus axés sur le développement de compétences. Cependant, les discussions à propos du décloisonnement, parfois vu comme une solution pour les élèves montrant des retards, ont suscité de vifs débats.

7. Discussion

Il n'est guère étonnant que certaines mesures d'aide se révèlent inefficaces – du moins pour une majorité d'élèves. En effets, ces mesures reposent sur un paradoxe qui consiste à vouloir mieux intégrer sur le plan scolaire l'élève tout en l'excluant – de son groupe d'âge en le faisant redoubler – de la classe ordinaire, soit momentanément (appui), soit durablement, voire, dans de nombreux cas, définitivement (classe regroupant des élèves en difficulté). Cette exclusion peut avoir des effets encore plus négatifs lorsqu'elle touche des élèves d'origine étrangère qui tentent de s'intégrer dans leur pays d'accueil. Ainsi, et sans préjuger de la relation d'implication entre des difficultés scolaires et la construction de l'identité culturelle, des élèves migrants qui ont redoublé ou qui ont été orientés vers des classes regroupant des élèves en difficulté présentent un « repli » sur les valeurs de la culture d'origine, voire un certain « flou » de l'identité culturelle, contrairement à des élèves migrants qui n'ont ni redoublé, ni été orientés vers ce type de classe (Pons, Doudin et Pini, 2000 ; Doudin et Pons, 2003).

Ces mesures de pédagogie compensatoire font des élèves les « porteurs » de l'inadaptation scolaire. Or, et c'est un truisme que de le répéter, les apprentissages scolaires sont également, et peut-être surtout, le résultat d'un processus interactionnel entre l'enseignant et les élèves¹⁰ et entre élèves. Il convient donc de tout faire pour soutenir ce processus relationnel. Au contraire, prendre la décision de faire redoubler un élève, de l'orienter dans une classe regroupant des élèves en difficulté ou encore de lui faire suivre des cours d'appui est, au contraire, une « rupture » momentanée ou définitive de la relation pédagogique avec l'enseignante ou l'enseignant de classe ordinaire et une délégalation du problème à un autre enseignant ou à un spécialiste plutôt que de mettre en place une collaboration. Cela peut contribuer à la dévalorisation tant des élèves que de l'enseignant de classe ordinaire qui n'est pas reconnu par l'institution scolaire comme compétent pour gérer les difficultés d'apprentissage éprouvées par certains élèves. Recourir tant au redoublement qu'à la différenciation structurale en regroupant des élèves en difficulté dans de mêmes classes n'est pas une fatalité. Ainsi et comme nous l'avons déjà dit, certains systèmes pédagogiques en Europe ont tout simplement renoncé au redoublement. De même, certains systèmes ne recourent pas à la différenciation structurale, mais poursuivent une politique d'inclusion. Dans le cas de la Suisse, nous voyons que des systèmes pédagogiques cantonaux se distinguent les uns des autres par une vision de l'aide aux élèves en difficulté entre inclusion et exclusion. À un extrême, nous trouvons des systèmes scolaires latins (Tessin, Genève, Jura...) qui ont une vision très *inclusive* en recourant peu au pas au redoublement et à l'orientation des élèves en difficulté vers des classes *ad hoc*. À l'autre extrême, nous trouvons des systèmes scolaires germanophones (Argovie, Soleure, Schaffhouse, Saint-Gall...) qui ont une vision très *exclusive* en recourant fréquemment à ces deux mesures. Des différences aussi importantes entre systèmes scolaires ne peuvent s'expliquer uniquement par des différences entre populations d'élèves. Par exemple, parmi la population fréquentant les classes qui regroupent des élèves en difficulté, nous trouvons une forte proportion d'élèves d'origine étrangère. Les cantons de Genève et du Tessin étant parmi les cantons suisses qui ont la proportion d'élèves étrangers la plus élevée, ils devraient avoir également une

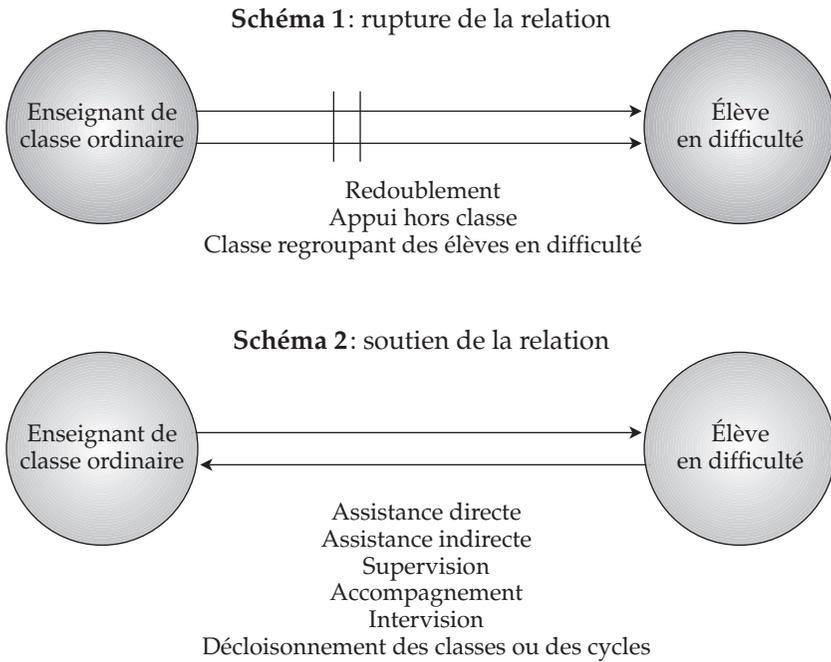
10. Voir, par exemple, le courant dit de l'éducation cognitive ou de la métacognition (pour une synthèse des travaux, voir Paour et Cèbes, 2001 ; Doudin, Martin et Albanese, 2001).

forte proportion d'élèves dans des classes regroupant des élèves en difficulté. Or, il n'en est rien. Ce sont justement les deux cantons qui ont des proportions très faible d'élèves dans ce type de classes. C'est donc bien un problème de conception de l'aide.

L'inefficacité de ces types d'aides pourrait renforcer un point de vue défaitiste: toute aide est vue comme inutile. Pourtant, bien au contraire, nous pensons que l'école a un rôle très actif à jouer dans la prévention des difficultés scolaires. Ainsi, d'autres approches, comme l'accompagnement, l'assistance directe et indirecte, le décroisement entre classes et entre cycles, visent à promouvoir des collaborations entre enseignants et entre différents professionnels (psychologues, enseignants...) intervenant dans le champ scolaire afin de soutenir l'interaction pédagogique entre l'enseignant de classe ordinaire et ses élèves plutôt que de la rompre. L'échange entre enseignants lors des interventions et des décroissements entre classes et entre cycles, de même que les rétroactions que les enseignants reçoivent lors de démarches d'accompagnement liées à leur manière d'enseigner, leur permet d'élaborer des stratégies d'enseignement plus efficaces pour l'ensemble de la classe, pour un sous-groupe d'élèves ou pour un élève en particulier et d'éviter ainsi l'exclusion. De telles stratégies d'intervention se situent dans une démarche de pratique réflexive provoquant des prises de conscience (Martin, Doudin, Pons et Lafortune, 2004) et des remises en question susceptibles de conduire à des changements de pratique. De plus, les décroissements contribuent à instaurer des échanges intellectuels entre élèves (novices-novices pour le décroisement entre classes; experts-novices pour le décroisement entre cycles) et à mettre en place une pédagogie coopérative, une source d'apprentissage important se situant dans la relation entre élèves par l'accompagnement de l'enseignant ou de l'enseignante.

Nous présentons à la figure 3.2 deux schémas d'intervention: le premier correspond à une rupture de la relation entre l'enseignant de classe ordinaire et l'élève en difficulté scolaire, alors que le deuxième correspond à un soutien de la relation entre l'enseignant de classe ordinaire et l'élève en difficulté scolaire.

FIGURE 3.2
Deux schémas d'intervention



Comme nous l'avons déjà avancé, le recours à la « différenciation structurale » pour tenter de gérer les difficultés présentées par certains élèves vise à rendre le groupe-classe aussi homogène que possible. L'homogénéité – supposée – des élèves permet d'opter pour des situations didactiques, des stratégies d'enseignement et des stratégies d'apprentissage uniformes pour tout le groupe-classe, chaque élève étant censé en profiter de manière optimale. Or, l'homogénéité est un mythe. En effet, de nombreux travaux en psychologie différentielle (p. ex., Reuchlin, 1990; Lautrey, 1990; De Ribaupierre, 1993; Rieben, De Ribaupierre et Lautrey, 1990; Doudin, 1991; Moreau, Doudin et Cazes, 2000) montrent que le développement intellectuel, même optimal, prend des formes différentes selon les enfants (hétérogénéité interindividuelle); ceux-ci se distinguent en fonction de leur style cognitif (manière préférentielle de traiter l'information), de leur répertoire de stratégies d'apprentissage ou encore de leur âge d'accès à une notion. De plus, chaque élève se caractérise également par des formes et des niveaux différents de développement selon les domaines

notionnels (forte variabilité intra-individuelle) ; par exemple, l'élève X a des compétences plus développées dans le domaine A que dans le domaine B. Ainsi, non seulement l'hétérogénéité entre élèves est la règle, mais l'hétérogénéité est constitutive de l'individu même.

Le personnel enseignant est donc forcément confronté à l'hétérogénéité des élèves. Aussi, plutôt que d'opter pour une différenciation structurale, il conviendrait d'aider le personnel enseignant à gérer ces différences entre élèves en leur permettant de développer un enseignement qui prend en compte les différences et qui vise une équité sociopédagogique (voir Lafortune, 2006). Cet enseignement consiste à proposer aux élèves d'une même classe différents types d'interactions et d'activités, «de sorte que chaque élève soit constamment ou du moins très souvent confronté aux situations didactiques les plus fécondes pour lui» (Perrenoud, 1995, p. 29). Il convient de reconnaître l'hétérogénéité des élèves qui composent la classe et de tenter d'adapter la relation pédagogique. Le passage de la différenciation structurale à l'équité sociopédagogique implique un changement important de politique scolaire tant sur le plan de la structure que de la formation à l'enseignement, de même qu'une réallocation des moyens financiers et humains à disposition.

Bibliographie

- ACHESON, K.A. et M.D. GALL (1992). *Techniques in the Clinical Supervision of Teachers*, New York, Longman. Trad. française (1993). *La supervision pédagogique : méthodes et secrets d'un superviseur clinicien*, Montréal, Éditions Logiques.
- ALLAL, L. et L. NTAMAKILIRO (1997). «Échec précoce et maîtrise de l'écrit», dans C. Barré-De Miniac et B. Lété (dir.), *L'illettrisme*, Bruxelles, De Boeck, p. 83-101.
- ALLAL, L. et M.-L. SCHUBAUER-LEONI (1992-1993). «Progression scolaire des élèves : le redoublement dans le contexte genevois», *Recherche en éducation : théorie et pratique*, 11-12, p. 41-50.
- ALLAL, L., A. PERRÉARD VITÉ et L. NTAMAKILIRO (1994). «Commencer l'école par l'échec», *Journal de l'enseignement primaire*, août-septembre, p. 30-34.
- BAIN, D. (1988). «Le redoublement, une mesure pédagogique, pour qui?», dans *La recherche au service de l'enseignement*, Genève, Centre de recherches psychopédagogiques, p. 57-72.
- BLESS, G., P. Bonvin et M. Schüpbach (2005). *Le redoublement scolaire : ses déterminants, son efficacité, ses conséquences*, Berne, Haupt.

- BLOOM, B.S. (1984). «The 2 sigma problem: The search for methods of group instruction as effective as one-to-one tutoring», *Educational Researcher*, 13, p. 4-16. Trad. française (1986). «Le défi des deux sigmas: trouver des méthodes d'enseignement collectif aussi efficaces qu'un précepteur», dans M. Crahay et D. Lafontaine (dir.), *L'art et la science de l'enseignement*, Bruxelles, Labor, p. 97-128.
- COLEMAN, J.S., E.R. CAMPBELL, C.J. HOBSON, J. McPARTLAND, A. MOOD, F.D. WEINGOLD et R.L. YORK (1966). *Equality of Educational Opportunity*, Washington (DC), Government Printing Office.
- CRAHAY, M. (1992-1993). «Échec des élèves, échec de l'école? La communauté française de Belgique en échec scolaire», *Recherche en éducation: théorie et pratique*, 11-12, p. 3-40.
- CRAHAY, M. (1996). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire?*, Bruxelles, De Boeck.
- DARLING-HAMMOND, L. (1998). «Alternatives to grade retention. The School Administrator», 55(7), p. 18-21.
- DE LANDSHEERE, G. (1980). *Examens et évaluation continue. Précis de docimologie*, Bruxelles, Labor.
- DE RIBAUPIERRE, A. (1993). «Structural invariants and individual differences: On the difficulty to dissociate developmental and differential processes», dans R. Case et W. Edelman (dir.), *The New Structuralism in Cognitive Development. Theory and Research in Individual Differences*, Bâle, Karger, p. 11-32.
- DENTON, D.R. (2001). *Finding Alternatives to Failure: Can States End Social Promotion and Reduce Retention Rates?* (ERIC Document Reproduction Service No. ED 451268.)
- DOUDIN, P.-A. (1991-1992). «Une comparaison de sujets de 11-13 ans avec et sans difficultés scolaires. Variabilité intra- et inter-individuelle du niveau d'acquisitions opératoires», *Bulletin de psychologie*, XLV(404), p. 47-55.
- DOUDIN, P.-A. (1996a). *L'école vaudoise face aux élèves étrangers. Un bilan de la situation*, Lausanne, CVRP.
- DOUDIN, P.-A. (1996b). «L'école vaudoise face aux élèves étrangers: un bilan de la situation», *L'Éducateur*, 1, p. 46-49.
- DOUDIN, P.-A. (1998). *Schulung der portugiesischen Kinder in der Schweiz/Scolarisation des enfants portugais en Suisse*, Berne, EDK/CDIP.
- DOUDIN, P.-A., avec la collaboration de Jean Moreau (2002). *Évolution du système scolaire vaudois au travers d'un ensemble d'indicateurs*, Lausanne, URSP.
- DOUDIN, P.-A. et D. MARTIN (1999). «Conception du développement de l'intelligence et formation des enseignants», *Revue française de pédagogie*, 126, p. 121-132.
- DOUDIN, P.-A. et F. PONS (2003). «L'identité culturelle d'élèves migrants», dans M. Dolfini et E. Roos (dir.), *Intégration aux frontières culturelles et linguistiques*, Bienne, Swiss Academy for Development, p. 37-42.
- DOUDIN, P.-A., D. MARTIN et O. ALBANESE (2001). *Métacognition et éducation: aspects transversaux et disciplinaires*, Berne, Peter Lang (1^{re} éd. 1999).

- DOUDIN, P.-A., F. BORBOËN et J. MORNEAU (2006). « Représentations des enseignants et pratiques de réintégration », dans P.-A. Doudin et L. Lafortune, *Intervenir auprès d'élèves ayant des besoins particuliers : quelle formation à l'enseignement ?*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 145-163.
- DUNN, L.M. (1968). « Special education for the mildly retarded – Is much of it justifiable? », *Exceptional Children*, 35, p. 5-22.
- DURU-BELLAT, M. et A. MINGAT (1993). *Pour une approche analytique du fonctionnement du système éducatif*, Paris, Presses universitaires de France.
- ELLEY, W.B. (1992). *How in the World Do Students Read ? IEA Study in Reading Literacy*, La Haye, International Evaluation Association.
- FRASER, B.J., H.J. WALBERG, W.W. WELCH et J.A. HATTIE (1987). « Syntheses on educational productivity research », *International Journal of Educational Research*, 11(2), p. 145-252.
- FRIEND, M. (1988). « Putting consultation into context: Historical and contemporary perspectives », *Remedial and Special Education*, 9, p. 7-13.
- GARBO, R. et O. ALBANESE (2006). « L'intégration des élèves en difficulté et la formation des enseignants de soutien en Italie », dans P.-A. Doudin et L. Lafortune, *Intervenir auprès d'élèves ayant des besoins particuliers : quelle formation à l'enseignement ?*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 31-44.
- GRISAY, A. (1995). « Facteurs d'efficacité de l'apprentissage », *Éduquer et former*, 3-4, p. 3-10.
- GRISSOM, J.P. et L.A. SHEPARD (1990). « Repeating and dropping out of school », dans L.A. Shepard et M.L. Smith (dir.), *Flunking Grades: Research and Policies on Retention*, Bristol, The Falmer Press, p. 34-63.
- HESS, G.A. et D. LAUBER (1985). *Dropouts from the Chicago Public Schools: An Analysis of the Classes of 1982, 1983, 1984*, Chicago (IL), Chicago Panel on Public School Finances.
- HOLMES, C.T. (1990). « Grade level retention effects: A meta-analysis of research studies », dans L.A. Shepard et M.L. Smith (dir.), *Flunking Grades. Research and Policies on Retention*, Bristol, The Falmer Press, p. 16-33.
- HOLMES, C.T. et K.M. MATTHEWS (1984). « The effects of nonpromotion on elementary and junior high school pupils: A meta-analysis », *Review of Educational Research*, 54, p. 225-236.
- HUTMACHER, W. (1992). *Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire. Analyse du redoublement dans l'école primaire genevoise*, Genève, SRS.
- JIMERSON, S.R., G.E. ANDERSON et A.D. WHIPPLE (2002). « Winning the battle and losing the war: Examining the relation between grade retention and dropping out of high school », *Psychology in the Schools*, 39, p. 441-457.
- KARWEIT, N.L. (1999). *Grade Retention: Prevalance, Timing, and Effects*, Report No. 33, Baltimore (MD), CRESPAR.
- KATZ, J. et P. MIRENDA (2002a). « Including students with developmental disabilities in general education classrooms: Educational benefits », *International Journal of Special Education*, 17(2). (version électronique).

- KATZ, J. et P. MIRENDA (2002b). «Including students with developmental disabilities in general education classrooms : Social benefits», *International Journal of Special Education*, 17(2). (version électronique).
- LAFORTUNE, L. (dir.) (2004a). *Le questionnement en équipe-cycle. Questionnaires, entretiens et journaux de réflexion*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- LAFORTUNE, L., avec la collaboration d'une équipe provinciale d'intervention et de recherche (2004b). *Accompagnement-recherche-formation pour la mise en œuvre du programme de formation de l'école québécoise*, <www.uqtr.ca/accompagnement-recherche>.
- LAFORTUNE, L., avec la collaboration de S. Cyr et B. Massé et la participation de G. Milot et K. Benoît (2004c). *Travailler en équipe-cycle. Entre collègues d'une école*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- LAFORTUNE, L. (2006). «Vers une équité sociopédagogique: des élèves dans une collectivité», dans P.-A. Doudin et L. Lafortune, *Intervenir auprès d'élèves ayant des besoins particuliers: quelle formation à l'enseignement?*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 205-223.
- LAUTREY, J. (1990). «Des conceptions unitaires aux conceptions pluralistes du développement cognitif», *Archives de psychologie*, 58, p. 185-196.
- LIENSOL, B. et F. ŒUVRARD (1992). «Le fonctionnement des ZEP et les activités pédagogiques des établissements MENC-DEP. L'évaluation des zones d'éducation prioritaires: description, typologie, fonctionnement, résultats», *Dossier Éducation et Formation*, 14.
- LILLY, M.S. (1979). «Special Education: Historical and traditional perspectives», dans M.S. Lilly (dir.), *Children with Exceptional Needs: A Survey of Special Education*, New York, Holt, Rinehart & Winston, p. 1-25.
- MARTIN, D. (1996). «Lutter contre l'échec scolaire: quelle collaboration entre psychologues et enseignants?» *Psychoscope*, 17(9), p. 8-10.
- MARTIN, D. et P.-A. DOUDIN (1996). «L'échec scolaire: un gaspillage pédagogique et économique», *Domaine public*, 1277, p. 4-5.
- MARTIN, D., P.-A. DOUDIN, F. PONS et L. LAFORTUNE (2004). «Rôle et objets de la prise de conscience en éducation», dans R. Pallascio, M.-F. Daniel et L. Lafortune (dir.), *Pensée et réflexivité. Théories et pratiques*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 37-52.
- MCCOLLUM, P., A. CORTEZ, O. MARONEY et F. MONTES (1999). *Failing Our Children: Finding Alternatives to In-grade Retention* (Policy Brief), San Antonio (TX), Intercultural Development Research Association, <<http://www.idra.org/Research/ingrade.pdf>>.
- MCCOY, A.R. et A.J. REYNOLDS (1999). «Grade retention and school performance: An extended investigation», *Journal of School Psychology*, 37, p. 273-298.
- MEURET, D. (1994). «L'efficacité de la politique des zones d'éducation prioritaire dans les collèges», *Revue française de pédagogie*, 109, p. 41-64.

- MINGUAT, A. (1991). « Les activités de rééducation GAPP à l'école primaire. Analyse du fonctionnement et évaluation des effets », *Revue française de sociologie*, 32, p. 515-549.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2003). *Ouvrir toutes les portes de la réussite. Redoublement : mythes, croyances et solutions de remplacement*. Document de travail, Québec, MEQ, Direction de l'adaptation scolaire et des services (Jocelyne Picard).
- MOREAU, J., P.-A. DOUDIN et P. CAZES (2000). « Étude de la variabilité intra-individuelle par l'analyse des correspondances », dans J. Moreau, P.-A. Doudin et P. Cazes (dir.), *Analyse des correspondances et techniques connexes. Approches nouvelles pour l'analyse statistique des données*, Heidelberg, Springer, p. 105-119.
- NIDEGGER, C. (2005). *Pisa 2003 : compétences des jeunes Romands*, Neuchâtel, IRDP.
- OFFICE FÉDÉRAL DE LA STATISTIQUE (1995). *Les indicateurs de l'enseignement en Suisse. L'enseignement en mutation dans notre pays*, Berne, OFS.
- OFFICE FÉDÉRAL DE LA STATISTIQUE (1999). *Les indicateurs de l'enseignement en Suisse*, Neuchâtel, OFS.
- OFFICE FÉDÉRAL DE LA STATISTIQUE (2005). *Indicateurs du système de formation. Indicateurs thématiques*, <www.bfs.admin.ch>.
- OWINGS, W. et S. MAGLIARO (1998). « Grade retention : A history of failure », *Educational Leadership*, 56, p. 86-88.
- PALINCSAR, A.S. et L. KLENK (1992). « Fostering literacy learning in supportive contexts », *Journal of Learning Disabilities*, 25, p. 211-225.
- PAOUR, J.-L. et S. CÈBES (2001). « Le mouvement de l'éducation cognitive », dans P.-A. Doudin, D. Martin et D. Martin (dir.), *Métacognition et éducation*, Berne, Peter Lang, p. 145-177.
- PERRENOUD, Ph. (1995). *La pédagogie à l'école des différences*, Paris, ESF.
- PINI, G. (1989). « L'attitude des instituteurs genevois face au redoublement », *Journal de l'enseignement primaire*, 23, p. 5-11.
- PINI, G. (1991). « Effets et méfaits du discours pédagogique : échec scolaire et redoublement vus par les enseignants », *Éducation et Recherche*, 3, p. 255-272.
- PONS, F., P.-A. DOUDIN et G. PINI (2000). « Identité culturelle et scolarité d'élèves portugais en Suisse », *Revue suisse des Sciences de l'Éducation*, 3, p. 585-606.
- POSTHUMUS, K. (1947). *Levensghell en school*, La Haye, s. éd.
- POULIOT, L. (1998). *Les croyances au sujet du redoublement chez des enseignants de la maternelle et du primaire*. Thèse de doctorat non publiée, Université du Québec à Trois-Rivières.
- POULIOT, L. et P. POTVIN (2000). « La puce à l'oreille au sujet du redoublement », *Vie pédagogique*, 116, septembre-octobre, p. 49-53.
- REUCHLIN, M. (1990). *Les différences individuelles dans le développement conatif de l'enfant*, Paris, Presses universitaires de France.

- REYNOLDS, A.J. (1992). «A grade retention and school adjustment: An explanatory analysis», *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14(2), p. 101-121.
- RIEBEN, L., A. DE RIBAUPIERRE et J. LAUTREY (1990). «Structural invariants and minimal modes of precessing: On the necessity of a minimal structuralist approach of development for education», *Archives de psychologie*, 58, p. 29-53.
- SAINT-LAURENT, L., J. GIASSON, E. ROYER et A. BOISCLAIR (1995). «Origine et composantes du modèle», dans L. Saint-Laurent, J. Giasson, C. Simard, J. Dionne, E. Royer (dir.), *Programme d'intervention auprès des élèves à risque; une nouvelle option éducative*, Montréal, Gaëtan Morin Éditeur, p. 15-20.
- SCHMIDT, S., O. TESSIER, G. DRAPEAU, J. LACHANCE, J.-C. KALUBI et L. FORTIN (2003). *Rapport de recherche présenté au Fonds de recherche sur la société et la culture et au ministère de l'Éducation: Recension des écrits sur le concept d'«élève à risque» et sur les interventions éducatives efficaces*, vol. 1, Université de Sherbrooke.
- SCHULTE, A.C., S.S. OSBORNE et J.D. MCKINNEY (1990). «Academic outcomes for students with learning disabilities in consultation and resource programs», *Exceptional Children*, 57, 162-172.
- SCHULTZ, E.M., R. TOLES, W.K. RICE, I. BRAUER et J. HARVEY (1986). *Association of Dropout Rates with Student Attributes*. Communication présentée à la rencontre annuelle de l'American Educational Research Association, San Francisco, avril.
- SELIGMAN, M.E.P. (1991). *Learned Optimism*, New York, Knopf.
- SHEPARD, L.A. et M.L. SMITH (1989). *Flunking Grades: Research and Policies on Retention*, Londres, The Falmer Press.
- SILVA, M.C. et F. NETO (1993). «Psychosocial predictors of intent to emigrate among portuguese adolescents», *Journal of Applied Social Psychology*, 23(16), p. 1285-1302.
- SIMPSON, R.L., R.J. WHELAN et R.H. ZABEL (1993). «Special education personnel preparation in the 21st century: Issues and strategies», *Remedial and Special Education*, 14, p. 7-22.
- SMITH, M.L. (1990). «Teacher's beliefs about retention», dans L.A. Shepard et M.L. Smith (dir.), *Flunking Grades. Research and Policies on Retention*, Bristol, The Falmer Press, p. 132-151.
- SMITH, M.L. et G. GLASS (1980). «Meta-analysis of research on class size and its relationship to attitudes and instruction», *American Educational Research Journal*, 17, p. 419-433.
- STEGEN, P. (1994). *Quelques éléments du contexte dans lequel s'est implantée la réforme du premier cycle de l'enseignement secondaire*, Liège, Service de pédagogie expérimentale de l'Université.
- WILL, M.L. (1986). «Educating children with learning problems: A shared responsibility», *Exceptional Children*, 52, p. 411-415.
- ZAHNER ROSSIER, C. (2004). *PISA 2003: compétences pour l'avenir*, Neuchâtel, Office fédéral de la statistique.

P
A
R
T
I
E



**ASPECTS
DIDACTIQUES**



Erreurs d'orthographe et remédiation avec des élèves en difficulté

George Hoefflin

*Haute École pédagogique de Lausanne
george.hoefflin@edu-vd.ch*

François Ducrey

*Service de la recherche en éducation, Genève
francois.ducrey@etat.ge.ch*

Il est reconnu que, parmi les différents systèmes d'écritures alphabétiques, ceux du français et de l'anglais sont dotés des orthographe les plus complexes. Dans les systèmes alphabétiques, dominants en Europe, il est d'usage que les lettres de l'alphabet notent des sons même si elles ne le font jamais de façon totalement prédictible. Il arrive cependant que les lettres jouent d'autres rôles, loin de tout rapport avec l'oral. C'est le cas de l'orthographe du français et de celle de l'anglais, où des mots qui se prononcent de la même façon s'écrivent différemment. En anglais, les différences graphiques correspondent surtout à des différences sémantiques (*peel vs peal*, c'est-à-dire peau d'un fruit vs son d'une cloche). En français, en revanche, l'homophonie est surtout grammaticale (*crier, criez, crié...*), ce qui présente un degré de difficulté plus important encore (Jaffré, 1997, 1998).

Une autre source de difficulté réside dans le fait que la plupart des noms au pluriel et des verbes de la troisième personne du pluriel ont une morphologie sans correspondance phonologique. Par exemple, dans le cas de : *Les jolies fleurs poussent.*, seul le déterminant *les* comporte une forme orale qui le distingue du singulier. Certains travaux menés en psycholinguistique (Fayol, Largy et Lemair, 1994), qui placent au premier chef l'apprenant, ont montré comment l'acquisition de l'orthographe est le fruit d'un savant dosage entre des procédures qui mettent en jeu des extractions de règles explicites et des automatismes construits sous l'influence des fréquences d'occurrences de tel ou tel mot ou partie de mot du lexique.

La complexité de cette acquisition est largement confirmée par les recherches effectuées sur les difficultés d'acquisition de la lecture dans les pays utilisant des systèmes d'écriture alphabétique. Une étude comparative de synthèse (Paulesu, Démonet, Fazio, McCrory, Chanoine, Brunswick, Cappa, Cossu, Habib, Frith et Frith, 2001) montre que le pourcentage des élèves affectés par la dyslexie est plus élevé en France que dans les autres pays étudiés où les orthographe sont plus « transparentes », c'est-à-dire où la correspondance phonographique est plus régulière, ce qui est notamment le cas dans le système d'écriture de l'italien.

C'est seulement dans les années 1980 que l'intérêt particulier pour l'acquisition de la lecture s'est déplacé vers l'acquisition des compétences nécessaires à la production écrite (Henderson, 1980; Frith, 1985). En effet, Frith propose alors un modèle d'acquisition par « phases » où lecture et écriture interagissent alternativement (débutant par l'étape logographique, suivie par l'étape alphabétique

et se terminant par l'étape orthographique). Dans ce modèle en trois phases, la compétence logographique correspond à une reconnaissance immédiate des mots où un indice saillant du mot peut jouer un rôle déterminant, la compétence alphabétique désigne les premières mises en relation de phonèmes avec des graphèmes et la phase orthographique renvoie à une analyse instantanée des mots sans l'utilisation de la conversion phonologique. Toutefois, Frith affine son modèle en considérant six étapes où la lecture est retravaillée par les premières productions écrites (même non normées), c'est-à-dire que les compétences de lecture et d'écriture sont traitées comme des «inputs» et des «outputs» interdépendants dans le processus d'acquisition. Ce modèle va influencer d'autres modèles comme le modèle multidimensionnel de Seymour (1997). Ici, le modèle part du constat que non seulement on observe des différences interindividuelles chez les jeunes apprenants, mais également que l'on trouve des dissemblances intra-individuelles qui remettent en cause une approche strictement «étapiste». En effet, tel élève peut utiliser de manière dominante une stratégie plutôt qu'une autre, mais pas exclusivement l'une ou l'autre. Cette approche plaide pour une fondation duale de l'acquisition de l'orthographe dans laquelle les processus logographique et alphabétique sont présents de façon permanente dans l'acquisition de l'orthographe. De façon nettement renforcée, le modèle de Seymour présuppose une interactivité complexe entre les dimensions phonologique et morphologique de la langue écrite.

Dans la présente recherche, les erreurs d'orthographe produites par des élèves ordinaires et des élèves en difficulté sont utilisées comme «une fenêtre ouverte sur les capacités cognitives des élèves» (Ducard, Honvault et Jaffré, 1995, p. 219). En effet, les progrès ou les difficultés dans l'acquisition de l'orthographe sont observables soit à travers les erreurs phonologiques, soit à travers les erreurs morphologiques des apprenants. Des recherches menées en orthographe française avec des élèves ordinaires (Béatrix, 1991) révèlent que la maîtrise progressive de l'orthographe passe par la gestion des correspondances conventionnelles phonographiques, puis par celle des unités morphographiques de l'écrit (grammaire et lexique), dont la complexité est très élevée. Les observations de Béatrix indiquent que le «pattern» d'erreurs produites par des élèves ordinaires est d'abord occupé proportionnellement par un pourcentage plus grand d'erreurs phonologiques que d'erreurs morphologiques. Avec le développement, c'est progressivement la proportion d'erreurs morphologiques

qui va prendre le pas sur les précédentes (phonétiques et phonogrammiques). En d'autres termes, les élèves qui acquièrent une bonne habileté orthographique ne commettent plus que quelques erreurs de type grammatical. Ces résultats permettent donc d'éclairer les procédures d'acquisition en jeu en fonction des deux principales tendances de notre système d'écriture que sont le principe phonographique et le principe sémiographique (Jaffré, 1993). En outre, la comparaison des erreurs des élèves ordinaires avec celles des élèves en difficulté peut permettre de répondre à la question de savoir si un « pattern » spécifique d'erreurs est susceptible d'être dégagé ou non. Catach, Duprez et Legris (1980) ont proposé une typologie d'erreurs orthographiques susceptible de contribuer à répondre à cette interrogation. Cette typologie distingue les trois principaux critères suivants :

1. Les erreurs « phonétiques », qui comprennent des omissions de phonèmes dans les mots (par exemple « gaçon » pour « garçon ») ou des confusions de phonèmes (par exemple « moner » pour « mener ») ;
2. Les erreurs « phonogrammiques », qui altèrent la valeur phonologique des mots (par exemple « gardin » pour « jardin ») ou celles qui n'altèrent pas la valeur phonologique (par exemple « bato » pour « bateau ») ;
3. Les erreurs « morphographiques », où les lettres qui transcrivent les marques grammaticales ou lexicales des mots sont absentes ou non adéquates (par exemple l'omission du « s » pour marquer le pluriel à la fin d'un mot ou celle du « t » final dans « peti »).

Comme nous pouvons le constater, les deux premiers critères touchent au principe phonographique de notre système d'écriture, alors que le troisième concerne le principe morphographique. En ce qui concerne les erreurs de type phonétique, cette composante est considérée comme le premier défi à relever par les jeunes apprentis scripteurs (Sprenger-Charolles et Casalis, 1996). De leur côté, les erreurs « phonogrammiques », bien qu'elles appartiennent à la sphère du principe phonographique, touchent également au fonctionnement orthographique de notre système d'écriture, c'est-à-dire que, même si l'on peut qualifier la production « bato » pour « bateau » de « légitime », elle n'est pas pour autant « légale » du point de vue de la norme orthographique. Il en va de même sur le plan morphographique pour une production du type « chevaus » pour « chevaux ». Plus précisément, en ce qui a trait aux erreurs de type morphographique, elles sont

présentes bien sûr dès le début de l'apprentissage de l'écrit. Ce type d'erreurs est aussi celui qui va perdurer le plus longtemps chez le scripteur expert (Béatrix, 1991); toutefois, la sensibilité à la morphologie est très précoce et, même si elle n'est pas marquée de façon orthographiée, elle peut être présente dans la production écrite du très jeune scripteur (David, 2003). La question de l'intrication des composantes phonogrammique et morphogrammique est également très perceptible dans les diverses solutions orthographiques de l'homophonie du français (par exemple « vert », « vers », « verre » etc.). Cet amalgame complexe de la phonologie et de la morphologie représente très rapidement le second défi que le jeune apprenti scripteur devra relever, notamment si cette acquisition se révèle difficile (Hoefflin, 1998). Dans la recherche que nous présentons dans le cadre de ce chapitre consacré aux difficultés d'acquisition de l'écrit, des productions écrites sont observées à travers des erreurs d'orthographe de 72 élèves dont 5 éprouvent des difficultés avérées et sont suivis en traitement logopédique (orthophonique). Les erreurs de l'ensemble des élèves ont été analysées sur la base de la typologie élaborée par Catach, Duprez et Legris (1980). Les résultats des élèves en difficulté sont ensuite comparés principalement d'un point de vue qualitatif avec ceux de leurs camarades de classe.

1. Erreurs orthographiques et remédiation : des questions

Le but de notre recherche est de répondre à trois questions à visée fondamentale en rapport avec les processus d'acquisition de l'écrit, ainsi qu'à deux questions à visée appliquée en rapport avec les apprentissages de l'écrit en situation de classe.

Les trois questions à visée fondamentale sur les processus d'acquisition sont les suivantes :

1. Est-ce que les élèves en grande difficulté suivis en traitement logopédique (orthophonique) produisent significativement plus d'erreurs que leurs camarades de classe ?
2. Est-ce que le « pattern » d'erreurs des élèves en grande difficulté est qualitativement différent de celui de leurs camarades de classe ?

3. D'un point de vue développemental, y a-t-il une différence entre la progression des élèves en grande difficulté et celle des élèves ordinaires ?

Les deux questions à visée appliquée en rapport avec les apprentissages en situation de classe sont les suivantes :

1. Quels sont les aménagements à mettre en œuvre au sein de la classe pour gérer des différences de rythme d'apprentissage ou la présence d'éventuels types spécifiques d'apprentissage de l'écrit ?
2. Quelles répercussions peuvent avoir d'éventuelles différences de rythme et de types d'apprentissage entre élèves sur les dispositifs de formation des enseignants ?

2. Une recherche pour mieux connaître la situation

Pour mieux connaître les processus d'acquisition de l'écrit en situation de classe, nous avons recueilli et analysé des données dans le cadre d'une recherche dont nous décrivons la démarche dans ce qui suit.

2.1. Participants

Soixante-douze élèves, âgés de 7;1 ans à 13;7 ans, appartenant à quatre classes différentes (deux classes de 2^e primaire, l'âge moyen des élèves étant de 8;2 ans ; une classe de 4^e primaire, l'âge moyen des élèves étant de 9;1 et une classe de 7^e primaire, l'âge moyen étant de 13;7). Dans l'ensemble de cette cohorte, cinq élèves étaient suivis en traitement logopédique (orthophonique) pour d'importantes difficultés d'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Leurs enseignants avaient invité leurs parents à consulter auprès du service psychopédagogique de l'école en fonction des difficultés posées en classe. Le tableau 4.1 montre comment les élèves en grande difficulté sont répartis dans les différentes classes étudiées.

TABLEAU 4.1. Participants (72 élèves dont 67 camarades de classe et 5 élèves en grande difficulté)

Classe	Degré scolaire	Nbre de camarades de classe	Âge moyen	Élèves en grande difficulté	Âge des élèves en difficulté	Langues parlées
1	2 ^e	13	8;2	1	7;10	Français/Italien
				2	8;11	Français/Italien
2	2 ^e	18	8;2	3	7;11	Français/Espagnol
3	4 ^e	20	9;1	4	10;3	Français
4	7 ^e	16	13;7	5	13;7	Français

2.2. Procédure

Les quatre enseignants ont été invités à remettre des dictées effectuées dans le contexte de chacune de leur classe. Les quatre textes de référence pour les dictées ont été tirés des manuels habituellement utilisés en classe pour cette activité d'évaluation orthographique. Les deux textes utilisés en 2^e primaire contiennent respectivement 19 et 77 mots ; les textes de 4^e primaire et de 7^e primaire contiennent respectivement 44 et 75 mots.

2.3. Scores et analyses

Un total de 1 382 erreurs a été relevé dans les 72 textes écrits par les élèves. Chaque erreur correspond à une transcription incorrecte d'un « graphème » défini comme « la plus petite unité distinctive et significative de la chaîne écrite, lettre ou groupe de lettres, signifiant soit un phonème, soit un morphème » (Catach, 1986, p. 27). Les scores ont été établis en fonction de la typologie des erreurs de Catach, Duprez et Legris (1980). Le tableau 4.2 résume les principales catégories dans lesquelles les erreurs ont été classées dans le cadre de notre recherche.

Sur le plan de l'analyse statistique, une approche descriptive a été utilisée pour comparer la fréquence des erreurs des 5 élèves en grande difficulté avec celles de leurs 67 camarades de classe. Une analyse des correspondances a été réalisée pour étudier les relations entre les différents types d'erreurs produites et le « profil » des élèves, qu'ils soient ou non en difficulté.

TABLEAU 4.2. Les trois principales catégories de la typologie de Catach, Duprez et Legris (1980)

Erreurs à dominante phonétique	Erreurs à dominante phonogrammique	Erreurs à dominante morphographique
Se réfère aux erreurs de confusions phonétiques ou d'omission de phonèmes.	Se réfère aux erreurs de transcriptions plausibles d'un point de vue purement phonologique.	Se réfère aux erreurs d'accords grammaticaux ou de transcriptions des lettres lexicales.
Par exemple: «s» pour «ch» ou «avon» pour «avion».	Par exemple: «bato» pour «bateau».	Par exemple: «chevau» pour «chevaux» ou «peti» pour «petit».

3. Des résultats

Si l'on tient compte du nombre total des erreurs orthographiques, les élèves en grande difficulté produisent en moyenne 30,4 erreurs (écart type = 16,96), alors que la moyenne de leurs camarades de classe est de 18,35 erreurs (écart type = 14,87). Globalement, les élèves en grande difficulté produisent approximativement un tiers d'erreurs de plus que les élèves ordinaires et leur moyenne se situe à +0,81 écart type de la moyenne de leurs camarades. Cet écart est relativement faible par rapport aux écarts décrits pour les élèves dyslexiques dans le DSM-IV (voir la bibliographie) qui propose de considérer les habiletés en lecture comme étant pathologiques quand les performances d'un sujet s'écartent de plus de 2 écarts types de la moyenne du niveau de lecture attendu dans un test standardisé. Toutefois, cette recherche à caractère écologique (nous avons utilisé les textes de référence des dictées proposées par les enseignants) se base sur quatre dictées différentes pour trois classes distinctes. En outre, il faut bien constater la présence d'importantes différences interindividuelles entre les cinq élèves en difficulté. Comme le montre le tableau 4.3, les écarts types pour les deux élèves en difficulté les plus jeunes (entre +0,28 et +0,69) sont nettement inférieurs aux écarts types des élèves en difficulté plus âgés (entre +1,42 et 3,08). Par conséquent, seuls les élèves en difficulté 3, 4 et 5 ont un degré de difficulté qui peut être comparé aux critères du DSM-IV. Globalement, sur le plan des fréquences des erreurs produites par les élèves en difficulté, l'écart avec les élèves ordinaires tend à s'amplifier à mesure qu'ils changent de degrés scolaires. En effet, on peut penser que dans les premiers pas de cet apprentissage

l'ensemble des jeunes élèves doit faire face à une complexité de très haut niveau, ce qui ne permet pas vraiment de distinguer clairement les apprenants entre eux. Ce constat signale également à quel point il peut être difficile, sur la base des seules productions écrites, de déceler précocement une dysorthographe potentielle.

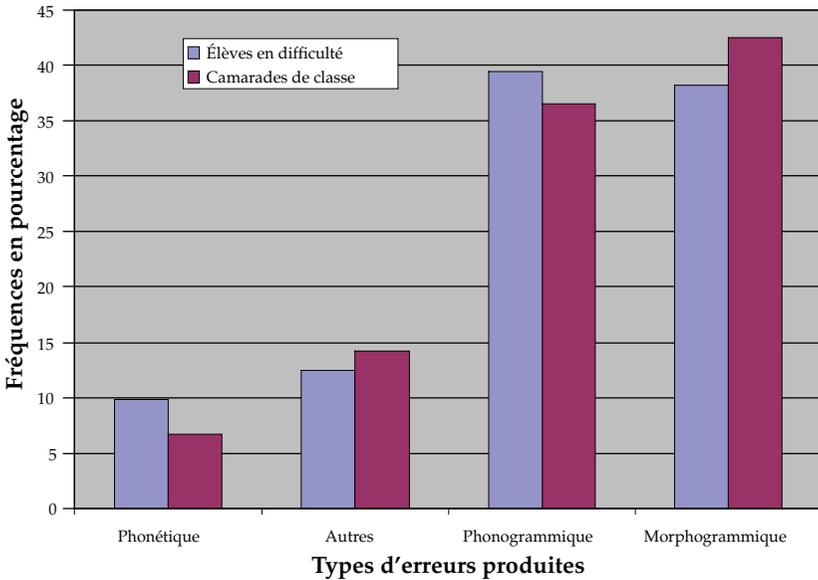
TABLEAU 4.3. Répartition des erreurs des élèves en difficulté et de celles de leurs camarades de classe

Classe	Élèves en difficulté	Total des erreurs des élèves en difficulté	Moyenne des erreurs des camarades de classe	Écart type
1	1	21	17 (4,89)	+0,69
1	2	19	17 (4,89)	+0,28
2	3	60	36 (12,38)	+1,90
3	4	23	5 (5,85)	+3,08
4	5	29	15 (9,72)	+1,42

Après avoir analysé, relativement au nombre d'erreurs, le degré de difficulté de ces cinq élèves, nous allons maintenant investiguer le « pattern » (ou le profil) d'erreurs des deux groupes d'élèves. La figure 4.1 illustre la distribution (en pourcentage) des trois types d'erreurs (phonétique, phonogrammique et morphogrammique) et d'une quatrième catégorie « autres » contenant les diverses erreurs qui n'ont pas pu être clairement classées dans les trois catégories principales. Il est intéressant de constater premièrement que, globalement, les erreurs de type phonétique sont plus fréquentes chez les élèves en difficulté que chez leurs camarades. Deuxièmement, qu'un profil inversé entre les deux groupes d'élèves est présent entre les erreurs de type phonogrammique et celles qui sont de type morphogrammique (seul un élève en difficulté présente le même profil que ses camarades : il s'agit de l'élève 1 qui produit respectivement 38 % d'erreurs phonogrammiques et 57 % d'erreurs morphogrammiques). Ces observations confirment bien celles de Bétrix (1991) qui montrent que plus les élèves ordinaires progressent dans leur programme d'études, plus ils ont tendance à produire une proportion importante d'erreurs morphogrammiques comparativement aux erreurs phonogrammiques qui diminuent progressivement. Cette tendance indique qu'avec leur progression les élèves ordinaires qui produisent toujours moins d'erreurs laissent encore quelques erreurs de type grammatical

et pratiquement plus d'erreurs phonétiques ou phonogrammiques dans leurs productions écrites. Cela n'est donc clairement pas le cas pour les élèves en difficulté qui non seulement produisent un nombre important d'erreurs, mais continuent également à commettre une forte proportion (%) d'erreurs de type phonétique ou phonogrammique.

FIGURE 4.1
Distribution des erreurs produites par les deux groupes d'élèves



En somme, le profil général des élèves en difficulté est l'inverse de celui des élèves ordinaires en ce qui concerne les erreurs phonologiques (phonétiques et phonogrammiques) et les erreurs morphogrammiques. Cette inversion de profil n'est pas à négliger, notamment quant aux conséquences qu'elle peut entraîner sur le plan didactique dans l'interaction avec des élèves présentant de telles difficultés. Nous reviendrons sur cette question dans le cadre de la discussion.

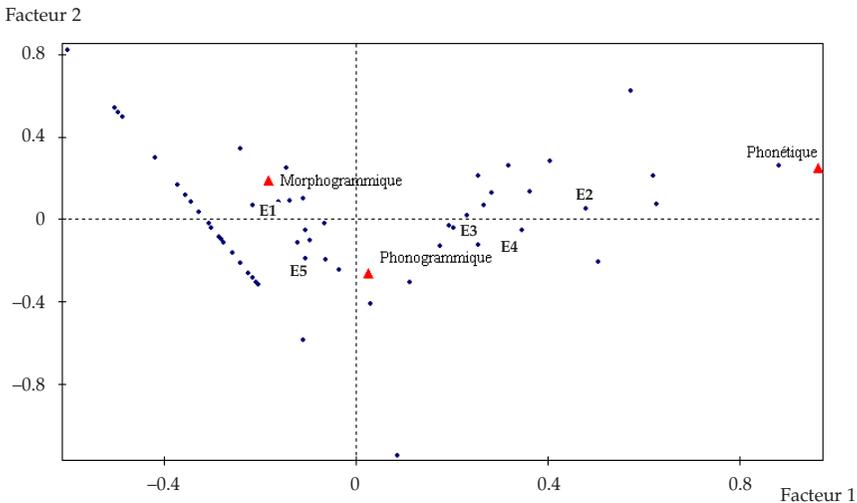
L'analyse descriptive de la distribution des erreurs produites par les deux groupes d'élèves est confirmée par une analyse des correspondances (voir figure 4.2). Cette démarche d'analyse permet d'étudier les relations entre les catégories d'erreurs et les apprentis scripteurs, qu'ils soient ou non en difficulté. Dans le plan factoriel de la figure 4.2, le nuage de points que forment les 72 élèves étudiés produit une forme parabolique concave. Dans ce type d'analyse, cette

structuration des individus sur le plan factoriel est communément appelée « effet Guttman » (Escofier et Pagès, 1990) et s'interprète en termes de « hiérarchie ». Dans le cas présent, nous pouvons donc dire que les élèves sont structurés hiérarchiquement en fonction du type d'erreurs produites (phonétique, phonogrammique et morphogrammique marqué par les triangles sur la figure 4.2). Rappelons que, du point de vue de l'acquisition, il a été démontré que les élèves produisent proportionnellement un nombre important d'erreurs phonétiques et phonogrammiques en début d'apprentissage (Béatrix, 1991). Plus l'apprentissage progresse, plus la proportion d'erreurs morphogrammiques augmente au détriment de celle des erreurs de type phonologique (erreurs phonétiques et phonogrammiques). En ce sens, le nuage de points (la répartition des élèves) reflète bien cette hiérarchie d'acquisition, elle-même jalonnée par le positionnement des différents élèves. Soulignons que les trois catégories sont cumulatives, c'est-à-dire que les catégories d'erreurs de niveau supérieur dépendent de la réalisation des catégories de niveau inférieur. En effet, les élèves qui se trouvent proches du pôle des erreurs phonétiques produisent également des erreurs phonogrammiques et morphogrammiques. Ceux qui se trouvent près du pôle phonogrammique produisent également des erreurs morphogrammiques mais seulement quelques erreurs phonétiques résiduelles, alors que ceux qui sont regroupés autour du pôle morphogrammique ne produisent quasiment plus d'erreurs de type phonétique ou phonogrammique. Le plan factoriel de la figure 4.2 résume les contrastes entre le facteur 1 et le facteur 2.

Il est également intéressant de relever que la position sur le plan factoriel des élèves en difficulté (E1 à E5) n'est pas homogène. Les élèves E2, E3 et E4 se distinguent par leur proximité avec le pôle phonétique, ce qui confirme la présence d'une importante proportion d'erreurs phonétiques dans le profil de ces trois élèves. En revanche, rappelons que l'élève en difficulté E1 ne présente pas ce même profil avec une saturation d'erreurs phonétiques et que l'élève E5, sans que son profil soit inversé, produit le même pourcentage d'erreurs phonogrammiques et morphogrammiques. On peut donc dire que, chez ces deux élèves, on trouve un « pattern » d'erreurs plutôt semblable à celui des élèves ordinaires. Toutefois, cette différence n'est pas atypique, les recherches de Morais (1994) montrant d'une manière générale, au regard des difficultés spécifiques d'acquisition de la lecture, qu'une distinction devait être faite entre des retards « simples » d'acquisition et la présence de dyslexies avérées. On peut penser que ce même

phénomène est observable pour la production écrite où des retards « simples » contrastent cette fois-ci avec des dysorthographies. En conclusion, une forte proportion d'erreurs phonétiques est une caractéristique saillante de bon nombre d'élèves en grande difficulté, mais elle doit être nuancée par le fait que certains élèves peuvent également produire un nombre élevé d'erreurs tout en présentant un « pattern » semblable à celui des élèves ordinaires. D'ailleurs, le positionnement des élèves en difficulté tout au long de cette parabole concave (effet Guttman) fait bien ressortir qu'un écart tout à fait atypique de la hiérarchie de cet apprentissage n'est pas en jeu. Ce constat positif permet certainement d'étayer l'hypothèse qu'une intervention pédagogique adéquate peut favoriser une progression à travers les phases successives de cet apprentissage complexe, même pour les élèves les plus en difficulté.

FIGURE 4.2
Plan factoriel de l'analyse des correspondances: relations entre les catégories d'erreurs et les apprentis scripteurs



4. En discussion

Dans le cadre de cette discussion, nous allons d'abord répondre aux trois premières questions se rapportant à la nature des difficultés présentes chez les cinq élèves dont les habiletés orthographiques sont

affectées. Puis, à la lumière de ces réponses, nous allons investiguer les pistes possibles pour favoriser les apprentissages en situation de classe de tels élèves. Enfin, nous tirerons les conséquences qui s'imposent pour la formation des enseignants qui accueillent de tels élèves dans leur classe.

Les réponses aux trois premières questions peuvent se résumer de la manière suivante. Premièrement, les cinq élèves en difficulté étudiés produisent en moyenne sensiblement plus d'erreurs que leurs camarades de classe, ce qui tend à confirmer la nécessité de la prise en charge logopédique (orthophonique) qui a été préconisée. Deuxièmement, pour la majorité des élèves en difficulté, on trouve un « pattern » d'erreurs inverse de celui des élèves ordinaires, c'est-à-dire que la proportion d'erreurs phonétiques et phonogrammiques est plus importante que celle des erreurs morphogrammiques. Troisièmement, du point de vue développemental, alors que chez les élèves ordinaires la proportion des erreurs de type phonétique et phonogrammique a tendance à diminuer avec l'évolution du programme d'études au profit des erreurs morphographiques, ce n'est pas le cas chez la majorité des élèves en difficulté où la saturation d'erreurs phonétiques et phonogrammiques tend à persister. De ce point du vue, il y a une différence entre la progression des élèves en grande difficulté et celle des élèves ordinaires qu'il est nécessaire de prendre en compte. En effet, les trois élèves en difficulté les plus âgés continuent à produire une proportion importante d'erreurs phonétiques et/ou phonographiques, ce qui contraste nettement avec les résultats d'autres recherches sur les élèves « tout venant » comme celle de Bétrix (1991). Ces constats nous invitent à souligner l'importance qu'une *présomption de diagnostic*¹ peut avoir, non seulement pour les actions pédagogiques à mettre en œuvre par les enseignants, mais également pour les mesures à prendre afin d'éviter l'aggravation de tels troubles.

Les réponses aux deux questions de recherche à caractère appliqué sont, bien sûr, à considérer en les reliant aux constats qui viennent d'être effectués. Concernant les aménagements à prévoir pour gérer en classe des différences de rythme d'apprentissage, ces constats ne

1. « Le corps enseignant régulier doit être capable de reconnaître suffisamment des symptômes spécifiques au handicap pour pouvoir exiger l'aide de l'enseignant spécialisé ou du psychologue qui établira un diagnostic différentiel. Ainsi, il suffit que l'enseignant puisse, à partir du comportement de l'enfant, avoir des *présomptions diagnostiques*... » Extrait de: P. Herren et F. Büchel (1994).

suffisent pas en eux-mêmes à construire des actions pédagogiques efficaces. Toutefois, ils permettent de dresser une carte des aspects spécifiques qui empêchent certains élèves de développer sans entrave leurs compétences de lecteur/scripteur. Comme la phonologie est particulièrement visée par le fait que les élèves en difficulté peinent à entrer dans un des fondements de notre système d'écriture que sont les correspondances phonographiques conventionnelles (Morais, 1994), il est essentiel d'interroger les dispositifs pédagogiques utilisés dans la classe à cet effet. Si le choix alphabétique simplifie considérablement la tâche du lecteur/scripteur par le nombre restreint de signes à utiliser, l'unité du « phonème » comme référence de base est certainement moins naturelle qu'il n'y paraît à l'expert lecteur/scripteur. En effet, il n'est plus à démontrer que la syllabe se présente comme l'unité la plus naturelle à l'homme pour subdiviser un mot (Ségui et Ferrand, 2000). C'est donc autour de ces unités linguistiques complexes que les efforts d'explicitation et de différenciation doivent encore porter.

Plus particulièrement avec l'écrit, les travaux psycholinguistiques de Fayol, Largy et Lemaire (1994) placent au premier chef l'apprenant et montrent comment l'acquisition de l'orthographe est le fruit d'un dosage délicat entre des procédures qui mettent en jeu des extractions de règles explicites et des automatismes construits sous l'influence des fréquences d'occurrences de tel mot ou de telle partie de mot du lexique. Force est de constater que, pour un certain nombre d'élèves, ces automatismes ne parviennent pas à s'installer et que les mécanismes inhérents aux extractions de règles restent obscurs pour eux. Par conséquent, il est indispensable de faire vivre en classe cette dimension phonologique. Néanmoins, on observe que, pour la grande majorité des élèves ordinaires, vers la 4^e primaire (10 ans) les erreurs phonétiques de base (par exemple les confusions du type « f » pour « v », « p » pour « b », etc.) sont pratiquement résolues (Béatrix, 1991 ; Hoefflin et Franck, 2005). Les programmes, comme les pratiques pédagogiques, sont donc tout naturellement orientés vers les difficultés liées au principe « sémiographique » de l'écrit, c'est-à-dire vers sa morphologie. C'est donc un double défi que les enseignants doivent relever, si des élèves en difficulté fréquentent des classes de ces années du primaire. Premièrement, il faudra bien sûr à ce niveau d'avancement du programme scolaire (environ 10 ans) traiter de cette morphologie complexe, d'autant plus complexe qu'en français écrit elle est souvent sans correspondance phonologique, contrairement à l'italien par exemple (albergo/alberghi). Deuxièmement, on ne peut

exclure pour ces élèves en difficulté des instructions phonologiques pour leur venir en aide justement là où ces gênes spécifiques ont tendance à persister. Ce type d'interventions, qui est de mise dans le cadre de traitements logopédiques (orthophoniques) individuels ou en petits groupes, est plus complexe à gérer en situation de classe et demande de recourir à une pédagogie différenciée (Rieben et Elliott, 1996) ou à une pédagogie de type coopératif (Abrami, Chambers, Poulsen, De Simone, D'appollonia et Howden, 1996). Dans le cadre de telles pédagogies, l'enseignant veillera à créer des situations de «résolution de problèmes en orthographe» favorisées par des activités métalinguistiques. Pour des chercheurs qui se sont intéressés plus particulièrement à la métalinguistique de l'écrit (Ducard, Honvault et Jaffré, 1995 ; Jaffré, 1995), le «métagraphisme», c'est-à-dire les *commentaires* qui précèdent, accompagnent ou suivent, d'une façon plus ou moins différée, les productions graphiques d'apprentis scripteurs agirait, rappelons-le, comme un accès médiatisé aux capacités cognitives des élèves. Cette approche qui invite les élèves à commenter *on line* leurs propres productions écrites a permis non seulement de contribuer à la construction d'un modèle de la compétence orthographique, mais également de favoriser une didactique heuristique de l'écrit où l'élève participe directement à la découverte et à la construction des règles orthographiques. Ces chercheurs ont découvert qu'en favorisant des commentaires (ou des «explications métagraphiques») on peut enseigner en amont les procédures employées par les apprentis scripteurs et retirer en aval une plus-value didactique par le fait que des autocorrections spontanées se font souvent sans l'intervention du chercheur ou de l'enseignant qui propose cette procédure métalinguistique (Hoefflin, 2000).

Une telle approche en situation de classe nécessite toutefois quelques prémisses que nous résumons ci-dessous :

- **présenter la langue écrite comme un *objet d'apprentissage*** et créer des conditions de productions écrites le plus tôt et le plus souvent possible en variant à la fois les situations d'écriture et les modes d'énonciation ;
- **concevoir l'orthographe comme un *outil*** qui s'inscrit au sein de l'écrit pour servir de façon prioritaire à la communication, notamment à travers la prise de conscience de l'hétérographie des homophones ;
- **ne pas ignorer les *conflits cognitifs*** inhérents à la complexité du système d'écriture mais aider à leur dépassement ;

- centrer l'activité de l'apprenti scripteur non seulement sur la mémorisation des éléments arrêtés par la norme orthographique, mais également sur la *résolution de problèmes* orthographiques ;
- favoriser des *autoexplications métalinguistiques* systématiques chez les apprentis scripteurs pour développer une prise de conscience des conditions inhérentes à l'acte d'écriture en cherchant à donner du sens à ce qui leur est demandé ;
- valoriser les *explications* des apprentis scripteurs pour tenir compte à la fois des représentations orthographiques correctes issues de l'apprentissage et de celles qui sont en construction et pas encore tout à fait normées ;
- favoriser l'*autorégulation* qu'entraînent les « explications méta-graphiques » tant au plan individuel qu'à celui de la collaboration entre pairs.

Une fois ce contexte favorable créé, nous sommes en condition de répondre à notre quatrième question en proposant quelques variantes de dispositifs à mettre en œuvre dans le cadre de régulations issues de la mise en pratique d'explications méta-graphiques :

1. Enseignant et apprenti scripteur : l'enseignant sélectionne une catégorie (linguistique) d'erreurs parmi l'ensemble des erreurs orthographiques produites, par exemple les erreurs relatives à la morphologie grammaticale, qui permettront de discuter avec l'élève de sa propre production.
2. Entre apprentis scripteurs : les élèves formeront des « duos », c'est-à-dire qu'ils seront regroupés deux à deux, chacun discutant des productions de son camarade dans le but de corriger le mieux possible les textes.
3. Classe et apprenti scripteur : en situation collective, on peut proposer de discuter et d'analyser des phrases tirées de productions d'un des élèves d'un groupe ou d'une classe. Par exemple, en situation de classe, le texte d'un élève, avec son accord, sera projeté sur un écran (rétroprojecteur) et l'ensemble des élèves de la classe est invité à en débattre et à en améliorer l'orthographe. Cette procédure peut s'élargir à l'ensemble des élèves de la classe, soit de manière simultanée ou différée ; le tuteur joue, dans ce cas, le rôle « d'arbitre ». Afin d'alléger la « surcharge cognitive » inhérente à la production de texte (Fayol et Largy, 1992), une

autre variante consiste à désigner un élève au sein d'un groupe pour traiter essentiellement l'aspect orthographique des productions textuelles du groupe.

Ces différents dispositifs sont loin d'être exhaustifs. Cependant, ils peuvent servir de point de départ à la mise en œuvre d'«explications métagraphiques» qui pourront contribuer dans un deuxième temps à affiner le contenu des régulations proposées par les enseignants désireux d'adopter une approche acquisitionnelle et constructiviste de l'orthographe.

La réponse à notre cinquième question relative aux conséquences pour la formation des enseignants est d'une grande actualité en Suisse où les structures d'accueil de la formation des enseignants sont en pleine mutation. En effet, dans notre système fédéral, plusieurs options sont prises soit sous la forme d'une intégration de la formation dans le cadre d'universités, soit par la création de hautes écoles pédagogiques. Quelles que soient les options choisies, les objectifs d'une professionnalisation du «métier» d'enseignant sont clairement déclarés. Il s'agit d'assurer une formation où la dimension réflexive de l'enseignant (Paquay et Wagner, 1996) fait partie explicitement de la culture des nouveaux curriculums proposés. L'enjeu est donc de taille, car il nécessite d'intégrer de nouveaux savoirs en provenance de domaines connexes et de développer dans le même temps une approche professionnelle réflexive. Cette dernière est souvent pratiquée implicitement par bon nombre d'enseignants, mais elle doit impérativement s'institutionnaliser dans les nouvelles formations en construction. Cela signifie que, du point de vue des formations d'enseignants, des approches théoriques et pratiques de domaines voisins, comme l'acquisition du langage, doivent compléter les programmes d'études. Dans le même temps, ces nouveaux domaines de connaissances doivent trouver des débouchés concrets dans la pratique professionnelle de l'enseignant. En effet, le levier ne doit pas devenir plus lourd que le poids à soulever ; il s'agit donc de savoir limiter l'intervention différenciée aux contraintes générales de l'enseignement (Bayer et Ducrey, 1998). Les enjeux du développement de la formation des enseignants résident certainement dans la capacité à trouver le juste équilibre dans la tension irréductible qui existe entre une ingénierie professionnelle efficace et la compréhension de nouveaux champs de connaissances susceptibles de venir en aide aux élèves manifestant des besoins particuliers comme ceux que nous venons d'évoquer. La capacité de mesurer et d'articuler des collaborations

interprofessionnelles (enseignant/logopédiste) doit également faire partie intégrante des programmes de formation des enseignants. La présence ponctuelle de professionnels de la logopédie (orthophonie) dans des cours de pédagogie du français plus théoriques est déjà une pratique accueillie favorablement par les enseignants en formation qui peuvent ainsi partager durant ce type de cours leurs préoccupations de terrain, issues soit de stages pour les formations initiales, soit d'une pratique professionnelle déjà engagée pour les formations complémentaires.

■ Conclusion

L'étude comparative que nous avons menée auprès de 67 élèves ordinaires et de 5 élèves présentant d'importantes difficultés d'acquisition de l'écrit révèle que chez ces derniers le taux d'erreurs de type phonétique est particulièrement élevé. Le « pattern » des erreurs produites par ces élèves se distingue clairement de celui de leurs camarades de classe, surtout dans les degrés scolaires les plus avancés où les élèves ordinaires ne produisent quasiment plus d'erreurs phonétiques. Cela indique que la dimension phonographique de l'écrit reste problématique pour ces élèves en difficulté, et ce, jusqu'à un niveau avancé de leur scolarisation. Les différents modèles d'acquisition que nous avons décrits et l'analyse factorielle à laquelle nous avons procédé reflètent les principales catégories linguistiques décrites par Catach (1986). En outre, nous avons pu constater une nette évolution de la distribution du type d'erreurs avec l'accroissement de l'âge des élèves ordinaires. Le double défi à relever, tant par les élèves ordinaires que par ceux qui éprouvent d'importantes difficultés, est formellement décrit par le plan factoriel (figure 4.2), l'ensemble des élèves étant placés sur un « tracé développemental » où la production des erreurs phonologiques et morphologiques est clairement hiérarchisée. Les apprenants usent de toute évidence de stratégies successives pour acquérir une compétence orthographique qui se rapproche progressivement de la norme. Mais ce qui apparaît comme laborieux pour les élèves en difficulté, c'est bien la gestion des correspondances entre phonèmes et graphèmes. L'intégration de ces correspondances arbitraires et conventionnelles demande certainement d'importantes ressources cognitives pour ces élèves qui n'ont donc plus à disposition les moyens nécessaires pour traiter pratiquement en simultané les éléments complexes de la morphologie du système d'écriture du français. Cela souligne

l'importance que revêt la place à ménager en situation de classe aux instructions phonologiques. Ce type d'instructions est d'autant plus nécessaire que les systèmes d'écriture sont « opaques » (comme pour le français et l'anglais), c'est-à-dire que les correspondances phonographiques peuvent se révéler irrégulières. Nous avons vu également que l'introduction en classe de ce type d'approche n'est pas chose facile, notamment dans les degrés scolaires avancés où la majorité des élèves n'est plus en peine avec la dimension phonographique de l'écrit. La formation des enseignants est certainement susceptible de relever un tel défi pour autant qu'une perspective réflexive inclue des approches différenciées et coopératives capables de respecter des différences dans les rythmes d'apprentissage des élèves.

Bibliographie

- ABRAMI, PH.C., B. CHAMBERS, C. POULSEN, CH. DE SIMONE, S. D'APPOLLONIA et J. HOWDEN (1996). *L'apprentissage coopératif: théories, méthodes, activités*, Montréal, Les Éditions de La Chenelière.
- BAYER, E. et F. DUCREY (1998). « Une éventuelle science de l'enseignement aurait-elle sa place en sciences de l'éducation? », dans R. Hofstetter et al. (dir.), *Raisons éducatives*, Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, p. 243-276.
- BÉTRIX, D. (1991). *Dis-moi comment tu orthographies, je te dirai qui tu es*, Lausanne, Centre vaudois de recherches pédagogiques.
- CATACH, N. (1986). *L'orthographe française: traité théorique et pratique*, Paris, Nathan.
- CATACH, N., D. DUPREZ et M. LEGRIS (1980). *L'enseignement de l'orthographe, l'alphabet phonétique international, la typologie des fautes, la typologie des exercices*, Dossiers didactiques, Paris, Nathan.
- DAVID, J. (2003). « La dimension orthographique dans l'écrit des jeunes enfants », *Les dossiers de l'éducation*, 9, p. 29-39.
- DUCARD, D., R. HONVAULT et J.-P. JAFFRÉ (1995). *L'orthographe en trois dimensions*, Paris, Nathan.
- DSM-IV (1995). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: International Version with ICD-10 Codes*, Washington (DC), American Psychiatric Association.
- ESCOFIER, B. et J. PAGÈS (1990). *Analyses factorielles simples et multiples*, Paris, Bordas.
- FAYOL, M. et P. LARGY (1992). « Une approche cognitive fonctionnelle de l'orthographe grammaticale », *Langue française*, 95, p. 80-98.
- FAYOL, M., P. LARGY et P. LEMAIRE (1994). « When cognitive overload enhances subject-verb agreement errors. A study in French written language », *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 47, p. 437-464.

- FRITH, U. (1985). «Beneath the surface of developmental dyslexia», dans K.E. Patterson, J.C. Marshall et M. Coltheart (dir.), *Surface Dyslexia – Neuropsychological and Cognitive Studies or Phonological Reading*, Hillsdale (NJ), Lawrence Erlbaum Associates, p. 301-330.
- HENDERSON, E.H. (1980). «Developmental concept of word», dans E.H. Henderson et J.W. Beers (dir.), *Developmental and Cognitive Aspects of Learning to Spell: A Reflection on Word Knowledge*, Newark (DE), International Reading Association, p. 1-14.
- HERREN, P. et F. BÜCHEL (1994). *Pédagogie spécialisée dans la formation aux enseignants, Dossier 27*, Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP).
- HOEFFLIN, G. (1998). *Analyse psycholinguistique de productions écrites d'élèves présentant des difficultés d'apprentissage de l'orthographe française*. Thèse de doctorat, Genève, FPSE, Université de Genève.
- HOEFFLIN, G. (2000). «Emergence of morphological markers in written French: What children following a special education programme say about plurals», *European Journal of Special Needs Education*, 15(2), p. 107-122.
- HOEFFLIN, G. et J. FRANCK (2005). «Development of spelling skills in children with and without learning disabilities», *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 2(5), p. 175-192.
- JAFFRÉ, J.-P. (1993). «L'orthographe du français: genèse linguistique et acquisition», dans A. Bentolila (dir.), *Les Entretiens Nathan. Actes III*, Paris, Nathan, p. 87-100.
- JAFFRÉ, J.-P. (1995). «Les explications métagraphiques, leur rôle en recherche et en didactique», dans Actes du VI^e colloque DFLM, Lyon, *Les métalangages de la classe de français*, Paris, DFLM, p. 137-138.
- JAFFRÉ, J.-P. (1997). «From writing to orthography: The functions and limits of the notion of system», dans Ch. A. Perfetti, L. Rieben et M. Fayol (dir.), *Learning to Spell*, Mahwah (NJ), Lawrence Erlbaum Associates, p. 3-20.
- JAFFRÉ, J.-P. (1998). «L'écriture du français: une exception?», *Le français aujourd'hui*, 122, p. 45-53.
- MORAIS, J. (1994). *L'art de lire*, Paris, Odile Jacob.
- PAQUAY, L. et M.-C. WAGNER (1996). «Compétences professionnelles privilégiées dans les stages et en vidéo-formation», dans L. Paquay et al. (dir.), *Former des enseignants professionnels*, Bruxelles, De Boeck Université, p. 154-179.
- PAULESU, E., J.-F. DÉMONET, F. FAZIO, E. MCCRORY, V. CHANOINE, N. BRUNSWICK, S.F. CAPPÀ, G. COSSU, M. HABIB, C.D. FRITH et U. FRITH (2001). «Dyslexia: Cultural diversity and biological unity», *Science*, 16, p. 2165-2167.
- RIEBEN, L. et N. ELLIOTT (1996). «Régulations didactiques dans une situation de lecture/écriture ou comment aider les enfants à chercher des mots pour écrire», dans C. Garcia-Debanc, M. Grandaty et A. Liva (dir.), *Didactique de la lecture – Regards croisés*, Toulouse, Presses universitaires du Mirail, p. 129-145.
- SÉGUI, J. et L. FERRAND (2000). *Leçons de parole*, Paris, Odile Jacob.

SEYMOUR, P.H.K. (1997). « Foundations of orthographic development », dans Ch. A. Perfetti, L. Rieben et M. Fayol (dir.), *Learning to Spell*, Mahwah (NJ), Lawrence Erlbaum Associates, p. 319-337.

SPRENGER-CHAROLLES, L. et S. CASALIS (1996). *Lire – Lecture et écriture: acquisition et troubles du développement*, Paris, Presses universitaires de France.

5

Le récit de vie et le rôle de la narration dans le développement psychologique des élèves en échec sévère

Noëlle Sorin
Université du Québec à Trois-Rivières
noelle.sorin@uqtr.ca

Les élèves en situation d'échec majeur connaissent une scolarité marquée par les insuccès, les redoublements, les orientations imposées vers des sections ou des classes à cheminement particulier, très peu valorisées. Leurs difficultés d'apprentissage vont de pair avec de graves problèmes psychiques qui s'accompagnent souvent de troubles de comportement. Cependant, outre leur incapacité à maîtriser les compétences de base en lecture et en écriture, ils éprouvent surtout la peur d'apprendre et pratiquent l'autodévalorisation à outrance. Incapables qu'ils sont de filtrer les traumatismes anciens liés aux premières expériences éducatives, de se mettre à distance de leur propre histoire, ces élèves sont rétifs à toutes situations d'apprentissage et nous ne pourrions rien faire pour eux tant que nous ne leur fournirons pas les moyens de braver leurs peurs, de les mettre en résonance.

Or, cette peur d'apprendre qui engendre difficultés d'apprentissage et échecs scolaires relèverait avant tout d'une crise identitaire, le processus d'appropriation symbolique du réel leur faisant totalement défaut et cette appropriation relève du travail en continuité de la mémoire, de la mise en récit de notre expérience personnelle absolument nécessaire à la construction identitaire. Nous faisons l'hypothèse que l'exploitation du récit de vie serait pertinente à cette objectivation de l'expérience de vie, à cette appropriation symbolique constitutive du sujet auxquelles ces élèves n'ont pas accès, leur permettant de se libérer de leurs préoccupations personnelles par trop envahissantes et de se réconcilier avec le savoir scolaire.

Toutefois, cette expérience du récit de vie s'accompagne forcément d'une médiation culturelle, voire symbolique, de la part de l'enseignant, et celle-ci ne s'improvise pas. C'est pourquoi, en amont, nous préconisons, dans le cadre de la formation initiale des enseignants en adaptation scolaire, que les futurs enseignants fassent l'expérience de la découverte de soi et de l'autre en éprouvant en eux-mêmes la valeur constructive et pédagogique du récit de vie, expérience qu'ils pourront ensuite transposer auprès de leurs élèves en échec sévère et mettre en application comme médiateurs culturels.

1. Le récit et la construction identitaire

Raconter des histoires est une de nos caractéristiques en tant qu'êtres humains. La capacité de transformer les événements en récit nous aide notamment à donner du sens à ce que nous vivons, à y mettre

de l'ordre, à en conserver la mémoire et à le transmettre aux autres (Arendt, 1961). À cet égard, selon Jean-Marc Ferry (1991, p. 104), «on peut comprendre le récit, c'est-à-dire la présentation narrative d'événements, comme la première puissance de l'expérience liée au discours, car c'est typiquement par le récit que l'événement devient "histoire" ». Cette accumulation de récits depuis l'enfance, organisant les événements et les transmuant en expériences significatives, nous permet de façonner notre propre existence.

Depuis les travaux de Ricoeur (1983, 1984, 1985), l'importance du récit dans la construction identitaire n'est plus à démontrer. En effet, il nous a appris que le récit est loin d'être un compte rendu passif d'événements qui se suffisent à eux-mêmes et que nous mettons spontanément en séquences. C'est plutôt un intermédiaire actif et constituant de l'expérience elle-même et de nous-même. Chacun a sa façon propre de se raconter par une sorte d'engagement temporel dans l'expérience, forgeant ce que Ricoeur appelle notre «identité narrative», cette dernière étant «une construction, par un sujet, d'un agencement de ses expériences signifiantes» (Dubar, 2000, p. 207).

L'identité narrative occupe une position médiane, voire médiatrice, entre «deux modèles de permanence dans le temps» (Ricoeur, 1990, p. 143). Le premier modèle relève du pôle *idem* de l'identité où identité et *mêmeté* se recouvrent, c'est-à-dire être soi-même dans une sorte de continuité en s'identifiant comme spécifique. Dans la durée, la *mêmeté* assure une certaine permanence. Le second modèle est le maintien de soi dans la promesse, qui est propre au pôle *ipse* de l'identité, c'est-à-dire être le même qu'auparavant tout en se projetant dans l'expérience future, être soi comme projet. L'*ipséité* assure une certaine cohérence de l'être. Chez Ricoeur, le passage obligé du concept d'identité personnelle à celui d'identité narrative s'effectue donc par la différenciation entre les deux pôles de l'identité. La relation entre les deux composantes est «celle qui relie, à un moment donné, les diverses sphères de l'existence, les diverses identifications de soi "par autrui" et les moments successifs de la même existence, les identifications changeantes de soi "par soi" » (Dubar, 2000, p. 211).

Par ailleurs, notre recherche s'inspire des propos de Bruner concernant les modalités de base de la pensée humaine: «Il apparaît qu'il existe deux voies principales par lesquelles les êtres humains organisent et gèrent leur connaissance du monde, et structurent leur expérience immédiate de ce monde: l'une semble plus spécifiquement dévolue au traitement des "choses" physiques, tandis que

l'autre s'intéresse aux gens et à leurs problèmes. On a convenu de les nommer respectivement pensée *logico-scientifique* et pensée *narrative* » (Bruner, 1996, p. 58). La pensée logicoscientifique, qui est une pensée propositionnelle, s'exprime par l'argumentation, tandis que la pensée narrative se révèle par le récit d'histoires. Celle-ci représente cette modalité particulière de la pensée qui nous aide à appréhender le monde et notre place dans le monde, à forger une version du monde à l'intérieur de laquelle nous pouvons nous imaginer une place pour nous-même.

Le récit, sous ses formes diverses, constitue non seulement un des grands genres valorisés par notre culture – pensons aux mythes et autres légendes qui témoignent des origines de notre civilisation –, mais également un genre très tôt accessible au jeune enfant grâce aux histoires qui lui sont racontées, et cela, bien avant l'apprentissage formel de la lecture et de l'écriture. Cette initiation préalable se révèle même déterminante pour une entrée réussie dans le monde de l'écrit (Kaderavek et Sulzby, 2000 ; Paris et Paris, 2001).

Le récit est un genre protéiforme qui « suppose une séparation entre l'histoire et le destinataire. Celui-ci ne peut donc la connaître que par l'intermédiaire d'un narrateur » (Debray, 1992, p. 3). Le récit est tout le contraire de l'énoncé direct qui se situe dans le *hic et nunc*, car il subit un triple décalage quant au temps, au héros et à la réalité (Debray, 1992). D'abord, il existe un décalage entre le temps de la narration, c'est-à-dire le moment où je raconte et le temps du récit, l'action qui y est relatée étant séparée du destinataire. Ensuite, dans le récit, il se produit généralement une distanciation, le narrateur exprimant souvent les actions d'une tierce personne, le héros, même si parfois c'est lui-même. Enfin, « tout récit, parce qu'il narre des événements passés, est amené à donner de la réalité une vision transposée. [...] Cette opération amène à des sélections, à des hiérarchies. C'est ce qui s'appelle la mise en intrigue, mise en récit d'épisodes ayant une suite logique » (Debray, 1992, p. 4). Le récit, dans cette intervention sur la réalité, dans ce travail de mise en intrigue, intègre peu à peu la fiction. Ricoeur n'affirmait-il pas déjà en 1990 que « la compréhension de soi est une interprétation qui trouve dans le récit une médiation privilégiée ; cette dernière emprunte à l'histoire autant qu'à la fiction, faisant de l'histoire d'une vie une histoire fictive ou, si l'on veut, une fiction historique » (Ricoeur, 1990, p. 138).

L'expérience du récit telle que nous l'envisageons ici portera non pas sur le plan littéraire, mais sur celui de la psychologie de l'individu. Elle sera abordée sous l'angle de la dialectique entre l'*idem* et l'*ipse*, de cette incessante médiation entre les deux pôles de l'identité où opère le récit. L'identité narrative naît de la capacité de se distancier de soi-même. Cette «distanciation devient ainsi une ressource importante permettant de reconstruire de nouveaux projets, de réinterpréter différemment son histoire passée et de s'engager subjectivement dans une histoire personnelle, toujours à réinventer, qui ne se réduit pas à une trajectoire sociale objectivée» (Dubar, 2000, p. 201).

2. L'appropriation de la lecture et de l'écriture

On entrevoit dès lors tout le potentiel didactique de la théorie de l'identité narrative et du rôle structurant du récit, voire du récit de vie. Toutefois, pouvoir raconter sa vie n'est pas à la portée de tout le monde (Dubar, 2000) : d'une part, c'est une activité risquée, tributaire de la confiance qu'on a en son interlocuteur ; d'autre part, il faut être persuadé que son histoire personnelle a du sens et être en mesure de suivre le cours des événements, donc de mettre en récit sa vie, mais également y intégrer une intrigue, c'est-à-dire dans une même histoire faire des liens, établir des ponts avec des événements d'une autre histoire. Pour Dubar (2000, p. 207), «trouver l'intrigue d'une narration, c'est comprendre et énoncer, à un moment de son existence, quel est le lien entre des expériences diverses, de divers champs vécus par "soi-même", mais aussi à divers moment de son histoire à "soi" ».

Par ailleurs, on ne peut nier le rôle primordial que jouent des pratiques fréquentes et variées de lecture et d'écriture dans la réussite scolaire et la construction identitaire. Pour s'en convaincre, il suffit de parcourir la *Politique de la lecture et du livre* du ministère de la Culture et des Communications du Québec (MCCQ, 1998), où est clairement mise en évidence l'importance de : «susciter chez les jeunes, dès la petite enfance, l'éveil à la lecture et à l'écriture et le goût de lire (p. 11) ; [...] faire de l'école un milieu privilégié pour l'accès à la lecture (p. 19) ; [...] susciter des activités d'animation et de sensibilisation à la lecture et à l'écriture (p. 69)» ; etc.

Les jeunes d'âge scolaire en difficulté de lecture et d'écriture viendront grossir les rangs des Québécois qui éprouvent des problèmes par rapport à l'écrit malgré les avancées de la scolarisation. Comment

prévenir et contrer l'illettrisme¹ quand on sait que 35,5 % des personnes inscrites aux services d'alphabétisation en 1996 étaient des jeunes de 16 à 29 ans dont plus de 84 % avaient déjà connu un retard scolaire dès le primaire (MCCQ, 1998)? Une telle situation augure mal pour leur insertion au marché du travail et les condamne à la pauvreté, à la précarité, voire à l'exclusion professionnelle et sociale.

Les élèves en difficulté d'apprentissage et d'adaptation, lors de leur arrivée au secondaire, connaissent déjà l'échec et ont perdu confiance en eux-mêmes. Généralement, ces élèves ne maîtrisent pas les compétences élémentaires en lecture et en écriture, et pourtant ils sont intelligents, curieux, comme les autres. Puisqu'ils ont fréquenté l'école primaire, ils ont un certain rapport avec la langue orale et le fonctionnement de la langue écrite, mais il est difficile pour eux d'organiser seuls leurs capacités, de les mettre à profit, de les transférer. Notamment, ils sont incapables de construire le sens d'un texte de quelques lignes². Or, on sait que la lecture et l'écriture représentent des cartes maîtresses pour l'apprentissage et que les échecs accumulés dans l'acquisition de ces savoirs de base exposent plus tard les jeunes à l'illettrisme.

Pour ces élèves qui se trouvent en difficulté sévère en lecture dès le primaire³, cela signifie qu'ils seront en échec scolaire majeur dès leur entrée au secondaire et cela n'ira pas en s'améliorant. La plupart d'entre eux n'auront vécu qu'un parcours scolaire lourd du sentiment d'échec et d'incapacité. Souvent, les accompagne même l'impression d'avoir été laissés pour compte par un système qui ne sait pas quoi faire d'eux ni avec eux. Ils vivoteront ainsi pendant cinq ou six ans sur les bancs d'école, s'ils ne décrochent pas avant. Ils termineront

-
1. Nous opposons ici l'illettrisme à l'analphabétisme pour distinguer deux situations bien différentes; l'illettrisme définit la situation des personnes qui sont allées à l'école, qui ont donc appris à lire et à écrire, et qui pourtant ne maîtrisent pas suffisamment l'écrit pour affronter les exigences minimales requises dans la vie professionnelle, sociale, culturelle et même personnelle; l'analphabétisme caractérise la situation d'une personne qui n'a jamais été scolarisée et qui n'a jamais appris à lire ni à écrire.
 2. Le programme international pour le suivi des acquis (PISA), piloté par l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), a mis en évidence que 6 % des jeunes de 15 ans éprouvent de sérieuses difficultés à comprendre le sens d'un texte court (Nidegger, 2001). Il y avait 32 pays participants, dont le Canada.
 3. Certains ont déjà été repérés dès la maternelle.

le cycle de la scolarité obligatoire sans qualification aucune (comme le diplôme d'études secondaires). Sans être alarmiste, c'est tout de même un constat troublant pour notre société démocratique et notre système éducatif.

3. La peur d'apprendre

Que proposer à ces élèves en situation d'échec sévère⁴ pour qu'ils renouent avec l'apprentissage, pour qu'ils fassent plus largement appel à leurs capacités intellectuelles? En effet, les causes organiques de leur difficulté d'apprentissage ne semblent pas une explication satisfaisante, les remédiations cognitives les plus sophistiquées, qui consistent «à travailler les fondamentaux, à donner des repères de base, à combler les manques, à améliorer leurs outils pour penser et apprendre» (Boimare, 2004, p. 8), sont restées inefficaces, bien qu'elles donnent certains résultats chez une grande partie d'élèves en difficulté, disons, passagères. Ces élèves en échec sévère sont par ailleurs intelligents puisque, dans la vie de tous les jours, ils démontrent de réelles capacités d'adaptation, de compréhension du monde qui les entoure. Mais comment se fait-il qu'ils ne peuvent transférer ces capacités dans le cadre scolaire? En fait, ils sont rétifs à l'apprentissage. Mais écoutons plutôt Boimare (2004, p. 10):

Je suis persuadé que les enfants intelligents qui n'arrivent pas à la maîtrise des savoirs fondamentaux voient se réveiller dans la situation d'apprentissage des craintes souvent anciennes et toujours en liaison avec leurs premières expériences éducatives. Ces craintes empêchent leur organisation intellectuelle et les poussent à l'évitement de penser pour se protéger. Cette idée a pour moi des prolongements pédagogiques importants. Je prétends que nous ne pourrions rien faire pour ces déficits qui nous préoccupent tant, si nous ne donnons pas à ces enfants les moyens d'affronter les peurs qui les dérèglent.

Ce n'est donc ni l'espoir que les difficultés seront vaincues lorsque ces jeunes connaîtront la réussite, ni le manque d'efforts, de motivation ou de capacités qui expliqueraient l'échec, mais bien

4. Nous empruntons ici l'expression de Boimare (2004) qui la préfère à «élèves en difficulté d'apprentissage» parce qu'elle exprime mieux l'impasse scolaire dans laquelle se trouvent ces élèves qui ont peur d'apprendre.

plutôt la peur d'apprendre ou la peur de ne pas savoir apprendre, la situation d'apprentissage étant appréhendée par eux comme une atteinte personnelle, «une menace contre l'organisation psychologique, organisation qui a été mise en place par ces enfants souvent dès les premiers mois de la vie pour se préserver, dans un cadre éducatif qui a manqué de cohérence ou qui ne les pas initiés à l'épreuve de la frustration» (Boimare, 2004, p. 10-11).

Toute situation d'apprentissage s'accompagne d'une certaine déstabilisation pour qu'il y ait apprentissage justement, mais pour ces élèves en échec sévère cela devient une remise en cause démesurée qui les menace et réveille leurs peurs profondément enfouies. Leur réticence à apprendre relèverait donc de l'autoprotection devant la souffrance. Ils se sont construit un équilibre précaire sur trois sortes d'évitements: celui de la rencontre avec les manques, celui de la soumission à la règle et celui de la confrontation avec l'incertitude (Boimare, 2004). Chez eux, tout nouvel apprentissage qui, normalement s'accompagne de doute et de questionnement sur ses propres capacités, sur la faisabilité de la tâche, etc., se commue rapidement «en préoccupations identitaires qui viennent en lieu et place de la réflexion et qui vont parasiter le rendement intellectuel» (Boimare, 2004, p. 11). Ils pratiquent l'autodévalorisation à outrance, mais en même temps refusent toute relation d'aide et ne supportent pas la contrainte. C'est tout le rapport à soi qui est psychotique. La peur d'apprendre, selon Boimare (2004, p. 12-13), se jouerait en quatre actes:

1. une menace contre un équilibre personnel provoqué par les exigences de l'apprentissage qui entraînent
2. l'arrivée de sentiments excessifs où dominent des idées de dévalorisation et de persécution qui parasitent le fonctionnement intellectuel et qui réactivent
3. des peurs plus profondes, plus anciennes, souvent alimentées par des préoccupations identitaires, voire même [*sic*] des dérèglements archaïques, qui à leur tour vont provoquer
4. des troubles de comportement plus ou moins importants, soit pour réduire ces craintes, soit pour les empêcher d'arriver. Ce sont alors des stratégies anti-pensée qui permettent parfois de court-circuiter tout ce scénario.

En fait, les élèves en échec sévère, installés dans cette peur viscérale d'apprendre ou la peur de ne pas savoir apprendre, sont très mal définis dans une généalogie, dans une histoire, la leur. Ils ne s'inscrivent pas dans la durée, mais vivent dans l'instant présent et ramènent tout à des préoccupations personnelles et ponctuelles.

Ils sont de ceux qui gouvernent très mal leurs relations aux autres et à soi, dans le temps, non pas «le temps “chronologique”, linéaire, mesurable [...], ni même le temps “chronométrique”, qualitatif, vécu, événementiel, mais le temps de la *mémoire active*, productrice de sens, à la fois d'une direction (“ligne de vie”) et d'une signification [...]» (Dubar, p. 207). Dans cette absence de distanciation, ils ne peuvent avoir accès au symbolisme, ce qui leur permettrait notamment de filtrer par l'imaginaire ce qui est trop à vif pour être arbitré par la pensée.

4. La réhabilitation de soi

Les réflexions de théoriciens sur les questions identitaires évoquées plus haut, ainsi que les démarches fructueuses de praticiens tels que Boimare (2004 ; Million-Lajoinie, 1999), nous incitent à penser que la rencontre entre l'expérience du récit et la logique de l'apprentissage est essentielle à la construction de soi comme individu, mais aussi comme apprenant et acteur social.

Une piste possible, dans le processus identitaire, pour aider les jeunes à se projeter dans leur propre identité en quête d'elle-même, sans cesse à déchiffrer, toujours inachevée, à se construire une version du monde et à se faire une place dans leur culture d'appartenance serait de les initier à une certaine forme d'expression de leur subjectivité par la construction de récits de vie, à travers la lecture qu'ils peuvent faire de leur trajet biographique, dans une sorte de travail d'interprétation de soi par soi-même.

Certes, le récit est enseigné en classe de français, et ce, depuis le primaire, notamment pour stimuler l'imaginaire et le plaisir de lire par identification aux personnages, par exemple. On l'aborde aussi en tant que type narratif, avec son organisation formelle et sa structure caractéristique. Les compétences développées sont alors plutôt de type opératoire. Les élèves y puisent également des modèles lexicaux, stylistiques et autres procédés narratifs. Bref, le récit comme texte de fiction ou comme mise en pratique de stratégies cognitives en lecture et en écriture participe de l'apprentissage du français. Rarement, cependant, prend-on en compte sa fonction identitaire. En effet, il est peu appréhendé comme instrument de l'esprit, essentiel à la construction de l'identité. Pourtant, parmi les fonctions praxéologiques du récit, comme de toute forme narrative d'ailleurs, outre les fonctions

communicative, interactionnelle ou argumentative, il y a une dimension identitaire importante (Bres, 1994 ; Goffman, 1991 ; Labov, 1978). Notamment, nous l'avons vu plus avant, la construction identitaire se réalise au plan de la narrativité, c'est-à-dire celui de la mise en récit de son histoire individuelle et de ses expériences de vie, interpellant sa capacité à structurer son expérience du monde (Ricoeur, 1985, 1990). Il s'agit ici d'une certaine lecture distanciée que fait un individu de son trajet biographique et de la capacité de se projeter dans le réel en se l'appropriant comme espace de représentations et de significations.

Partant du principe que l'échec scolaire et les difficultés sévères d'apprentissage sont des crises identitaires (Dubar, 2000 ; Boimare, 2004), pour aider les élèves qui ont de la difficulté à intégrer les capacités de base en lecture et en écriture il serait pertinent de leur proposer des activités culturelles qui solliciteraient leur sensibilité, l'expression de soi, l'écoute, le partage. Pour ces élèves en marge du système ou en passe de le devenir, une façon de les rapprocher de la lecture et de l'écriture, d'appivoiser la culture de l'écrit serait de vivre l'expérience de la découverte de soi et de l'autre à travers des pratiques de lecture et d'écriture de récits de vie⁵. Il va sans dire que dans cette rencontre essentielle la médiation culturelle joue un rôle de premier plan et se révèle un levier précieux afin de donner à chaque élève l'occasion de rencontrer la culture de l'écrit, de libérer sa parole et d'avoir un autre rapport à soi et au monde.

5. La médiation culturelle

Il est de première importance que la médiation culturelle offre en représentation les préoccupations excessives des élèves en échec sévère, préoccupations galvanisées par l'apprentissage. Comme l'affirme si justement Boimare (2004, p. 13-14) :

La médiation culturelle doit permettre d'approcher les questions brûlantes, mais cette fois en leur donnant forme, en les incluant dans un scénario qui les rendra fréquentables et échangeables avec d'autres.

5. L'approche autobiographique a notamment porté des fruits comme nouvelle pratique d'intervention en alphabétisation (Desmarais, 2003 ; Desmarais et Grell, 1986 ; Roy, 1992), mais aussi dans la construction identitaire (Gagnon, 1980 ; Million-Lajoinie, 1999).

C'est en les resituant dans un contexte plus général où l'universel et l'histoire de l'homme sont en questions qu'elles favoriseront ces liens, ces ponts entre l'intérieur et l'extérieur dont ces enfants ont tant besoin pour s'autoriser à apprendre.

Il s'agit donc d'amener les élèves à passer « du registre perceptif – où pour savoir il leur suffisait de voir et d'entendre – au registre représentatif où il faudra cette fois faire une alchimie interne pour avancer » (Boimare, 2004, p. 15). En d'autres mots, il devient intéressant de déplacer l'attention des élèves de la réalité telle qu'elle est perçue vers un niveau symbolique (valeurs, représentations et émotions). Avec Gagnon (1980, p. 300), nous pensons que :

[...] l'identité est le résultat d'un processus d'appropriation symbolique du réel qui suppose l'emprise d'un acteur singulier sur un univers de significations, considérées dans leur réalité abstraite, à la manière du jeu de l'esprit avec les signes ; l'emprise est investissement symbolique dans l'action, mise en rapport des gestes et de l'univers du sens. Par cette capacité de conférer du sens aux gestes nécessaires et de matérialiser les significations acquises, l'acteur devient sujet, auteur de ses actes et porteur d'identité.

Pour appuyer cette approche, dans ce moment capital où les élèves en échec sévère doivent se détacher du vu et de la forme, du ressenti à l'état brut pour aller vers le sens, nous faisons l'hypothèse que l'exploitation du récit de vie, qu'il soit roman biographique (*Le roman de Julie Papineau* de Micheline Lachance ; *L'histoire de Louis Braille* de Danielle Vaillancourt ; *Que cent fleurs s'épanouissent* de Ji Cai Feng), journal intime (*Le journal de Zlata* de Zlata Filipovic ; *Le journal d'Anne Frank*) ou récit autobiographique (*La petite patrie* de Claude Jasmin ; *Un jour ma vie s'est arrêtée* de Catherine Leblanc ; *Confession d'une grosse patate* de Susie Morgenstern⁶), peut être tout à fait pertinente à cette objectivation de l'expérience de vie, qui leur fait défaut, à cette appropriation symbolique, constitutive du sujet, qui est certes un processus psychique, mais dont les conditions relèvent du socioculturel. Il serait toutefois important que les textes retenus traitent des origines, de l'enfance, de l'adolescence, de l'espace familial, de certaines transitions importantes de la vie personnelle, comme le divorce des parents ou la

6. Ces deux derniers ouvrages, parus en 2004, appartiennent à la collection « Confession », Paris, De La Martinière jeunesse, collection où de grands auteurs de la littérature pour la jeunesse parlent avec sincérité de leur adolescence et nous ouvrent la porte sur les grandes questions de la vie.

mort d'un proche, ou collective, comme l'entrée à la garderie, à l'école, de conflits latents et des angoisses qu'ils engendrent, de sentiments troubles, que vivent aussi les élèves, mais des livres qui parlent aussi et surtout d'espoir et de réconciliation avec la vie.

Le récit de vie n'est donc pas vu ici comme un outil méthodologique pour comprendre de l'intérieur des processus tels que la déviance ou la pauvreté, ou comme un instrument analytique et interprétatif servant à tracer le portrait d'une culture, voire d'une société donnée à une époque donnée⁷. Il serait plutôt un outil de construction identitaire (Dubar, 2000 ; Million-Lajoinie, 1999).

Pour apprivoiser cette peur d'apprendre et la transmuier en un tremplin vers le savoir, pour canaliser l'activité intellectuelle de ces enfants en situation d'échec sévère et combler dans une certaine mesure leur manque de repères organisateurs de la pensée, notamment de repères identitaires, on leur proposera la lecture de récits de vie, l'enseignant faisant office de lecteur. Dans cette médiation symbolique, ce dernier veillera à pratiquer l'écoute active de ses élèves ; il provoquera des échanges en grand groupe ; il relira des passages à la demande ou de façon individuelle, etc.

Parallèlement, ou un peu plus tard dans l'année scolaire, à partir de mises en situation variées, l'enseignant proposera à ses élèves de se raconter, au « je » de préférence. Bien ancrés dans le ici et maintenant, ils relateront sans doute au début des anecdotes tout bonnement, des épisodes tirés de leur vie personnelle ou du quotidien scolaire, d'autres témoignant de faits ou d'événements issus de leur réalité. L'enseignant peut également animer des récits croisés sur le même événement collectif. Chez ces élèves, comme chez tout le monde, les souvenirs de la première enfance et de l'enfance sont bien présents et toujours actifs, mais comment les déchiffrer, les saisir en mots ? Il s'agit d'amener graduellement les élèves à s'exprimer narrativement de façon de plus en plus cohérente.

Enfin, beaucoup plus tard sans doute et sous toute réserve, l'enseignant encouragera ses élèves à se risquer à l'écriture selon une démarche en quatre phases (Boniface, 1992) : 1) la proposition d'une situation d'écriture par l'enseignant, 2) la production par les élèves

7. La sociologie s'y applique. Voir à ce sujet le numéro spécial des *Cahiers internationaux de sociologie*, LXIX, paru en 1980 et intitulé « Histoires de vie et vie sociale » ; Desmarais et Grell (1986).

avec un temps d'écriture suffisamment long, 3) la communication (on procède à la lecture des textes par l'élève lui-même ou par l'enseignant) et 4) les réactions du groupe aux textes lus. Le récit produit ne doit jamais être considéré comme achevé, mais plutôt comme un matériau sur lequel on peut revenir, dans une vision changeante de soi, dans une démarche constructive de relativisation de ce qui a été.

Dans ce travail de longue haleine pour soutenir des élèves en échec sévère dans cette construction provisoire de soi toujours à refaire, dans ce lent travail sur soi à travers le récit de vie, le rôle de l'enseignant comme médiateur culturel, voire symbolique, ne s'improvise pas.

L'enseignant doit-il être directif ou non directif dans sa médiation culturelle ? Doit-il intervenir avec des questions pour animer la lecture et alimenter les échanges, pour relancer le récit de l'élève, le faire s'épanouir, pour demander des explications ponctuelles ou approfondir un point particulier ? Même si l'enseignant doit s'effacer le plus possible, le questionnement reste inévitable, mais doit s'accompagner d'une conscience claire de poser les bonnes questions ou alors de se taire à bon escient.

On le constate, le récit de vie, dans cette mise en intrigue par les acteurs eux-mêmes de leur propre vie, influe sur le processus de formation et marque une nouvelle approche tant théorique que pédagogique, avec des élèves en difficulté, certes, mais aussi avec des élèves ordinaires et pourquoi pas avec des étudiants en formation des maîtres. Dans ce processus de formation, il importe de considérer l'individu, quel qu'il soit, comme l'acteur d'une histoire dont il cherche à devenir le sujet. C'est pourquoi, dans le cadre de la formation initiale des enseignants en adaptation scolaire, il serait pertinent que ceux-ci fassent l'expérience de la découverte de soi et de l'autre en éprouvant en eux-mêmes la valeur du récit, expérience qu'ils pourront ensuite utiliser auprès de leurs élèves en difficulté d'apprentissage et d'adaptation, voire en échec sévère. À travers cette dialectique entre l'expérience et l'analyse, entre l'implication et la distanciation que représente le récit de vie, les futurs enseignants se construiront à la fois en tant qu'individus et médiateurs culturels, dans un rapport dynamique avec l'écrit pour pallier le rapport figé des élèves en difficulté.

■ Conclusion

Avec des élèves en situation d'échec sévère, il s'agit moins de développer leurs capacités en lecture et en écriture, bref, de les alphabétiser, que de leur fournir des outils pour apprivoiser leur peur d'apprendre. Réconcilier ces élèves avec l'écrit par la médiation du récit de vie serait une voie à exploiter. De l'expérience du récit de vie naîtrait cette capacité de se distancier de soi-même et permettrait à chacun de lutter contre cette inquiétude si profondément ancrée face à la règle et à l'autorité, face au doute et à l'isolement, inquiétude qui rend tout apprentissage menaçant, déstabilisant. L'élève en échec sévère, en négociant ainsi les inquiétudes qui empêchent son propre épanouissement, pourrait enfin cesser de subir sa vie pour en devenir non seulement l'acteur mais aussi le sujet.

Par ailleurs, la peur d'apprendre s'inscrit plus dans l'organisation globale de la personnalité que dans le manque de capacités ou d'entraînement de la part de l'élève, ce qui signifie un changement de perspective pédagogique pour l'enseignant et un renouvellement de ses pratiques. C'est pourquoi la médiation culturelle, à travers l'exploitation du récit de vie comme nouvelle approche pédagogique, doit être soutenue, voire optimisée par un apprentissage préalable. Dans une sorte de mise en abyme de la construction des significations, lors de la formation initiale des enseignants en adaptation scolaire, le récit de vie devrait être appréhendé non seulement comme outil pédagogique, mais aussi comme outil de construction identitaire. Il est donc primordial pour les futurs maîtres d'en lire, d'en produire, d'en analyser, d'en percevoir les usages, d'en discuter et de les confronter. Cette expérience capitale de la découverte de soi et de l'autre pourra ensuite être transposée auprès de leurs élèves, ce qui leur permettra d'assumer pleinement leur rôle de médiateurs culturels.

■ Bibliographie

- ARENDT, H. (1961). *Condition de l'homme moderne*, Paris, Calmann-Lévy.
- BOIMARE, S. (2004). *L'enfant et la peur d'apprendre*, 2^e édition, Paris, Dunod.
- BONIFACE, C. (1992). *Les ateliers d'écriture*, Paris, Retz.
- BRES, J. (1994). *Le récit oral*, Montpellier, Praxiling.
- BRUNER, J. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture*, Paris, Retz.

- DEBRAY, Q. (1992). «Le récit. Précisions grammaticales», dans Q. Debray et B. Pachoud (dir.), *Le récit. Aspects philosophiques, cognitifs et psychopathologiques*, Paris, Masson, p. 3-5.
- DESMARAIS, D. (2003). *L'alphabétisation en question*, Outremont, Éditions Quebecor.
- DESMARAIS, D. et P. GRELL (dir.) (1986). *Les récits de vie. Théorie, méthode et trajectoires types*, Montréal, Éditions Saint-Martin.
- DUBAR, C. (2000). *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*, Paris, Presses universitaires de France.
- FERRY, J.-M. (1991). *Les puissances de l'expérience. Essai sur l'identité contemporaine*, t. 1. *Le sujet et le verbe*, Paris, Les Éditions du Cerf.
- GAGNON, N. (1980). «Données autobiographiques et praxis culturelle», *Cahiers internationaux de sociologie*, LXIX, p. 291-304.
- GOFFMAN, E. (1991). *Les cadres de l'expérience*, Paris, Éditions de Minuit.
- KADERAVEK, J.N. et E. SULZBY (2000). «Narrative productions by children with and without specific language impairment : Oral narratives and emergent readings», *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 43, p. 34-49.
- LABOV, W. (1978). *Le parler ordinaire*, Paris, Éditions de Minuit.
- MILLION-LAJOINIE, M.-M. (1999). *Reconstruire son identité par le récit de vie*, Paris, L'Harmattan.
- MINISTÈRE DE LA CULTURE ET DES COMMUNICATIONS DU QUÉBEC – MCCQ (1998). *Le temps de lire, art de vivre. Politique de la lecture et du livre*, Québec, Gouvernement du Québec.
- NIDEGGER, C. (dir.) (2001). *Compétences des jeunes Romands. Résultats de l'enquête PISA 2000 auprès des élèves de 9^e année*, Neuchâtel (Suisse), Institut de recherche et de documentation pédagogique.
- PARIS, A.H. et S.G. PARIS (2001). *Children Comprehension of Narrative Picture Books*, CIERA report / 3-012.
- RICOEUR, P. (1983). *Temps et récit*, t. 1. *L'intrigue et le récit historique*, Paris, Seuil.
- RICOEUR, P. (1984). *Temps et récit*, t. 2. *La configuration du temps dans les récits de fiction*, Paris, Seuil.
- RICOEUR, P. (1985). *Temps et récit*, t. 3. *Le temps raconté*, Paris, Seuil.
- RICOEUR, P. (1990). *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil. Réédition Points Essais, 1996.
- ROY, S. (1992). «Travailler auprès de jeunes analphabètes à la Boîte à lettres (1983-1987)», dans J.-P. Hauteceœur (dir.), *Alpha 92. Recherches en alphabétisation*, Québec, Ministère de l'Éducation du Québec, Institut de l'Unesco pour l'éducation, p. 355-396.

Corpus d'œuvres pour la jeunesse

FENG, J.C. (1990). *Que cent fleurs s'épanouissent* (traduit du chinois), Paris, Gallimard.

FILIPOVIC, Z. (1997). *Le journal de Zlata* (traduit du serbo-croate), Paris, Pocket.

FRANK, A. (1991). *Le journal d'Anne Frank* (traduit du hollandais), Paris, Le Livre de poche.

JASMIN, C. (1982). *La petite patrie*, Montréal, Stanké.

LACHANCE, M. (2002). *Le roman de Julie Papineau*, Montréal, Québec/Amérique.

VAILLANCOURT, D. (2001). *L'histoire de Louis Braille*, Saint-Lambert, Soulières Éditeur.



Répliques didactiques aux difficultés d'apprentissage en mathématiques

Le cas des interactions de connaissances dans l'enseignement spécialisé¹

François Conne

*Universités de Lausanne et de Genève
francois.conne@pse.unige.ch*

Jean-Michel Favre

*Haute École pédagogique de Lausanne
jean-michel.favre@edu-vd.ch*

Jacinthe Giroux

*Université du Québec à Montréal
giroux.jacinthe@uqam.ca*

-
1. L'enseignement spécialisé est dispensé à des élèves en grande difficulté, c'est-à-dire souffrant de handicaps sévères, dont la plupart dépendent de l'assurance invalidité.

Les difficultés qu'éprouvent certains élèves à apprendre les mathématiques à l'école mettent chaque fois en péril le projet d'enseignement dont elle est porteuse. Faire appel à une instance spécialisée (corps professionnel, classes, institutions) pour la prise en charge de certains élèves revient à reconnaître qu'il existe non seulement des difficultés d'apprentissage, mais aussi des difficultés à enseigner. En outre, chaque fois qu'il est question d'enseigner des mathématiques à des élèves de l'enseignement spécialisé², on laisse entendre que ces élèves auront nécessairement – par définition, pourrait-on dire – des difficultés à les apprendre. Cet implicite est intrinsèquement lié au contexte de l'enseignement spécialisé, même si – et tout le monde s'accorde là-dessus – les difficultés ne seront pas les mêmes pour tous les élèves.

En ce qui concerne les questions proprement didactiques, nos observations³ montrent cependant que les difficultés que les élèves rencontrent dans l'apprentissage des mathématiques en classe spéciale et celles qui se posent à leurs enseignants pour les leur enseigner ne sont pas très différentes de celles qui se présentent dans l'Eo. En revanche, le terrain de l'Esp est plus sensible et, de ce fait, plus affecté par les difficultés d'apprentissage/enseignement, ce qui, dans ce contexte, rend la dynamique des interactions cognitives particulièrement fragile. Ce n'est donc pas tant la nature des difficultés qui change que le fait que les aléas des interactions par lesquelles il faut passer pour acquérir des savoirs sont amplifiés et rendent l'accomplissement de l'enseignement plus mouvementé, voire parfois chaotique.

C'est par conséquent sur cet aspect des choses que nous avons prioritairement choisi d'orienter notre chapitre, où nous chercherons, dans un premier temps, à rappeler l'ambiguïté du terme apprendre⁴ – puisqu'on peut tout aussi bien dire que quelqu'un apprend quelque

-
2. Nous considérons tout au long du texte l'« enseignement spécialisé » et l'« adaptation scolaire » comme des expressions équivalentes. De plus, nous utilisons généralement l'abréviation « Esp » pour « enseignement spécialisé/adaptation scolaire » et l'abréviation « Eo » pour « enseignement ordinaire ».
 3. Toutes les idées développées dans ce chapitre prennent appui sur les expériences des auteurs et sur celles des enseignantes qui ont collaboré aux expérimentations menées dans les classes de l'Esp au Québec et en Suisse.
 4. **En allemand, on retrouve un peu cette homophonie entre *lernen* et *lehren* tandis que l'anglais, avec *learn* et *teach*, la perd complètement.** Comme le français dispose du mot *enseigner*, on ne peut imputer ici une pauvreté de vocabulaire. Il y a donc là une richesse dans la nuance qui mérite qu'on s'y arrête.

chose (pour lui) ou que quelqu'un apprend quelque chose à quelqu'un d'autre – et en tirer parti en postulant que dans le processus d'enseignement aussi bien l'enseignant que l'enseigné apprennent quelque chose de leurs interactions. Cette considération nous permettra, dans un second temps, de réunir difficultés d'enseignement et d'apprentissage au sein de l'échange didactique et de les utiliser pour nous interroger non pas sur les sujets (les élèves, leurs difficultés propres, leurs manques ou handicaps, ainsi que les enseignants, leurs rapports personnels aux mathématiques), mais sur les savoirs qu'on voudrait enseigner et faire apprendre, les signes et les milieux de tâches mathématiques sous lesquels on les présente aux élèves. Dans un troisième temps, nous évoquerons un séminaire d'initiation à la recherche, tel qu'il est pratiqué depuis une dizaine d'années pour la formation des enseignants spécialisés au canton de Vaud, où nous avons d'ores et déjà pu mettre en œuvre nos conceptions théoriques.

1. Les mathématiques et leurs manifestations dans l'acte d'enseignement

Depuis de nombreuses années, nous nous intéressons aux questions posées par l'enseignement des mathématiques dans l'Esp. Nous cherchons à développer, conduire et étudier des situations dans ces conditions particulières. Nous cherchons également à observer et à rendre compte de tout ce qu'en retour cet ordre d'enseignement peut nous apprendre sur la didactique des mathématiques elle-même (Conne, 2004a). Il n'est pas inutile de rappeler ici ce qui constitue le fondement de notre démarche.

Au cœur de la didactique des mathématiques se trouvent les mathématiques que nous considérons sous trois aspects :

- **un domaine universel de connaissance**: ce monde si intrigant constitué par les nombres, les formes, leurs propriétés et leurs structures ;
- **un champ de savoirs et de représentations supportant la connaissance** de ce monde que sont les formes communes de connaissance du monde mathématique, comme les algorithmes de calcul, la symétrie ou les fonctions ; ces savoirs sont historiquement et culturellement marqués ; ils ne se présentent jamais seuls, mais sous la forme d'organisations, elles-mêmes transitoires et

en constante évolution, qu'il s'agisse de développements à long terme comme l'histoire des mathématiques ou de développements microscopiques comme ceux d'un apprentissage;

- **une forme de l'intelligence de l'homme : la pensée logicomathématique** (au sens de Piaget).

Nous pensons que le principal enjeu de tout enseignement des mathématiques, que ce dernier ait lieu dans l'Esp ou dans l'Eo, est de faire connaître ce domaine, d'y donner accès. Les savoirs élaborés par l'histoire et la culture sont des moyens pour le faire, car ils donnent toujours quelque chose à connaître de cet univers, mais ils ne constituent pas la fin de l'enseignement. Le fait que ces savoirs, et plus généralement ces accès à la connaissance des mathématiques, soient transmissibles et partageables s'explique en définitive par la forme même de l'intelligence et de la pensée.

L'enseignement est par ailleurs une entreprise interindividuelle. Si l'enjeu d'un apprentissage concerne un individu et un domaine de connaissance, l'enjeu de l'enseignement met quant à lui en interaction des individus (dont l'un a le statut d'enseignant et les autres, celui d'élève) et un domaine de connaissance, et ce, de façon plutôt étrange, puisque, pour un des individus, l'enjeu sera l'appropriation (partielle) du domaine par les autres. Cette bizarrerie ne tient toutefois que lorsqu'on s'arrête à considérer l'enseignement du seul point de vue de ce qu'il est censé produire, c'est-à-dire un apprentissage de la part des élèves; elle disparaît dès qu'on élargit l'angle de vue pour le regarder comme un processus liant tous ces individus à un domaine de connaissance.

Comme nous l'avons déjà annoncé plus haut, nous postulons que « dans l'acte d'enseignement lui-même, chacun des acteurs (enseignant et élève) accède au domaine des connaissances mathématiques ». Cela n'est toutefois pas à proprement parler un partage de connaissances ou encore de savoirs, puisque chacun est amené à connaître les mathématiques à sa façon et surtout selon la perspective que lui offre sa position dans ce processus (Conne, 1999). Il s'agit pourtant bel et bien d'une coprésence dans le domaine, où chacun est situé dans l'organisation des savoirs en question. L'enseignement s'accomplit avec la détermination de ses acteurs à propos d'une chose commune que représentent, dans les cas qui nous préoccupent, les connaissances mathématiques en jeu et les formes et organisations sous lesquelles

elles se manifestent⁵. Comme il a déjà été dit, lorsque l'on considère les produits de l'enseignement plus que le processus, on s'arrête généralement aux connaissances et savoirs produits chez les enseignants. On considère peu, en effet, les connaissances des enseignants et ce qu'ils pourraient apprendre des mathématiques à travers l'acte même d'enseignement pour s'intéresser plutôt aux savoirs qu'ils possèdent collatéralement. La formation des enseignants⁶ est alors conçue pour leur donner à l'avance les savoirs qu'ils mettront en œuvre dans leurs enseignements futurs. C'est ce que Conne (1999, p. 50-51) a appelé un «schéma de procuration».

Or, si l'on peut estimer que cette part de la formation des enseignants fait actuellement l'objet de propositions intéressantes et bien documentées, la question de connaître les mathématiques au sein même de l'interaction d'enseignement, c'est-à-dire les savoirs acquis à l'occasion et par l'acte d'enseignement lui-même, est bien moins étudiée⁷. Nous devons toutefois signaler des précurseurs au Québec qui, sous la direction du professeur A. Morf en 1983 déjà, proposaient à la recherche en perfectionnement des maîtres à l'élémentaire la notion de *mathématique de transaction*⁸. En passant, faisons part de notre admiration pour la pertinence de leurs vues. C'est en effet une question qui nous paraît fondamentale dans la mesure où ces savoirs sont déterminants dans l'échange avec les élèves et, par conséquent, dans l'expérience mathématique de chacun (celle des enseignants pas moins que celle des élèves). Nous pensons d'ailleurs qu'il s'agit là d'un enjeu majeur pour l'Esp – et donc pour la formation des enseignants spécialisés – eu égard à la fragilité de la dynamique des interactions au sein du processus d'enseignement qui, en cas de rupture, risque d'entraver l'accès de l'enseignant et de l'élève au domaine des connaissances mathématiques. Nous illustrons l'ensemble des propos qui précèdent à l'aide d'un exemple.

-
5. C'est-à-dire les organisations de savoirs et leurs représentations ou plus généralement les signes.
 6. Nous considérons ici la question de la formation des enseignants dans un sens large qui prend autant en compte les formations initiales et continues dispensées dans des cours que les aspects formateurs que l'on trouve dans les ouvrages didactiques, méthodologies et manuels d'enseignement qui visent à aider et outiller les enseignants dans l'accomplissement de leur tâche.
 7. Nous citons à ce propos, outre les travaux portant sur les erreurs dans les algorithmes de calcul (Brun, Conne, Lemoyne et Portugais, 1994), ceux de Bloch (2000), Cange et Favre (2003), Conne (2003) et Giroux (2004).
 8. A. Morf, avec la collaboration de R. Allaire, J. Girard, H. Kayler et J.-B. Lapalme (1983).

Obtenir par pliage un carré à partir d'une feuille de papier rectangulaire

Supposons qu'un enseignant, pour une raison ou une autre, veuille faire fabriquer par les élèves de sa classe un carré à partir d'une feuille ordinaire et qu'il se dise qu'il y a là une belle occasion de les interroger sur la manière dont ils pourraient s'y prendre. Deux types de réponses seront donnés : des réponses qui reposent sur une procédure à l'œil, c'est-à-dire une réduction de la feuille pour qu'elle atteigne approximativement une taille carrée – ici nous avons pu observer tout une gamme de moyens mis en œuvre ; des réponses qui reposent sur une mesure – là on peut envisager une gamme de moyens allant de l'emploi d'un double décimètre au pliage dans un coin de la feuille à 45° .

Supposons ensuite que l'enseignant veuille diriger les élèves sur cette manière relativement simple et pratique d'obtenir une feuille carrée : le pli du coin. Notons tout d'abord qu'il s'agit ici bel et bien d'une construction géométrique, qui confie au pliage et au rabattement du bord rectiligne les rôles dévolus classiquement à la règle et au compas. Préside donc à cette construction, à ce « fait-de-plier », un théorème qui combine en fait deux propriétés mathématiques. La première est relative aux pliages de feuilles de papier : si l'on rabat ainsi un coin de feuille rectangulaire, de sorte à ramener le bord latéral de la feuille sur le bord longitudinal, le pli coïncidera avec la bissectrice de l'angle que font les deux bords rabattus l'un sur l'autre. La seconde est une propriété du carré pour lequel les diagonales sont aussi les bissectrices des angles (coins) qu'elles relient. Dans la feuille de papier, élément constitutif du milieu, se conjuguent donc les propriétés matérielles de ses pliages – elle se pliera comme son matériau le permet, le pli se marquera rectilignement, etc. – et les propriétés de sa forme – elle est rectangulaire, ce qui veut dire qu'elle a des bords rectilignes, parallèles deux à deux et ses coins sont à angle droit. De fait, ni le matériau de la manipulation, ni la manipulation elle-même ne sont exempts de mathématiques.

Ces propriétés – aussi précisément analysées – sont bien évidemment inaccessibles aux élèves, et peu d'enseignants s'en feront une idée très claire. Pourtant, ils n'en pensent pas moins, bien que, en comparaison de la simplicité mathématique, ces pensées paraissent bien confuses⁹. Dire cela, c'est dire qu'une troisième mathématique est convoquée dans cette petite expérience, soit celle de l'organisation des connaissances du plier, et cette mathématique-là, on n'y accède qu'indirectement, en multipliant les angles d'approche où ces propriétés géométriques seront en jeu. Et l'intérêt pour l'élève d'apprendre le truc du pli du coin est à la mesure de cette troisième mathématique.

9. *Ce qui se conçoit bien s'exprime clairement* n'empêche pas que, de quelque manière que ce soit, seul ce qui se conçoit vient à s'exprimer. Ici les notations jouent un rôle crucial, comme nous l'enseigne l'étude de l'histoire des mathématiques, et que nous confirment aussi toutes nos observations.

Est-ce que cela signifierait que l'élève qui aurait appris à faire ainsi serait dans l'erreur? Non, car la procédure est garantie. Mais qu'est-ce qui pourrait convaincre les élèves et les enseignants que cette procédure est bien adéquate? Tout d'abord une appréciation perceptive: on aboutit bien, si on se donne suffisamment de peine, à une forme carrée. Seulement cela? Non, parce que ce qui a été présenté ici comme un moyen de construction pourrait fonctionner comme moyen de vérification, comme critère pour décider si tel morceau de papier rectangulaire est un carré ou non, et cela, parce que le rabattement par ce pli reporte longueur sur largeur et permet de vérifier ainsi leur égalité¹⁰. Cela dépasse donc l'accord perceptif. Le lien que l'on peut donc établir entre les deux valeurs que peut prendre la même procédure (construction ou vérification) est donc un moyen que l'enseignant aura d'indiquer l'idée que cette procédure exploite, c'est-à-dire l'égalisation des côtés du rectangle pour obtenir un carré.

Que pourrait-il advenir, éventuellement de surprenant, dans un moment d'enseignement de cette petite procédure? Tout autant la facilité avec laquelle certains élèves vont arriver à l'apprendre et surtout à l'adopter que la difficulté que d'autres auront à l'utiliser, ou encore que ce sera assez rare qu'un élève la trouve tout seul. Dans le contexte de l'Esp, cela donnera que beaucoup d'élèves ne la connaîtront pas, et ce, sans considération d'âge. Nous avons compris ce qui rend cette procédure si peu probable à être spontanément trouvée; mais qu'est-ce donc qui la rend alors si facilement assimilée? Certes, le pliage n'est pas très difficile à exécuter. Mais est-ce que cela suffit? Comme nous l'avons dit, un jugement perceptif intervient et, en ce sens d'ailleurs, cela renforce l'élève dans l'idée de se fier à ce type de jugement. Mais intervient conjointement autre chose, à savoir une procédure organisée, invariable et par là relativement formelle et qui a toutes les marques de la précision: elle ne produit pas seulement un carré, une forme perceptivement carrée, mais elle le produit précisément, elle produit précisément le carré. À l'école, tout concourt à s'en convaincre, on le croit, et certains vont jusqu'à faire de cette croyance un savoir. Voilà donc ce qu'il est donné à connaître et à savoir dans cette petite expérience de pliage, voilà sa réalité. Voilà aussi la réalité dans laquelle va nécessairement se mouvoir toute interaction que l'enseignant aura avec ses élèves à son propos.

Et c'est ensuite dans l'écoute attentive et l'échange qu'il entretiendra avec eux qu'il va y avoir, pour lui, matière à apprendre. Ainsi, par exemple, certains élèves vont lui proposer, pour obtenir un carré, de plier leur feuille en deux (de manière à réduire la longueur). Pliage plus simple et plus à portée de l'intuition des élèves, procédure elle aussi formelle et précise, et pour laquelle nous avons pu régulièrement observer que les élèves espéraient qu'il en sortirait une forme carrée, et leur surprise à

10. *De facto*, c'est une vérification partielle. Il faut, pour en être tout à fait assuré, d'autres mesures encore, des angles ou bien d'autres reports des côtés, voire des diagonales. Nous laissons au lecteur le soin de rafraîchir à cette occasion ses savoirs en géométrie élémentaire. Quant à nous, nous avons omis ces précisions afin de ne pas trop alourdir notre propos.

ne pas y arriver¹¹. Ce faisant, l'enseignant apprendra en quels termes les élèves semblent aborder ce problème : comment réduire la longueur du rectangle afin de l'égaliser à la largeur, quelle bande du rectangle couper alors ? Le pli du coin a alors ceci de surprenant qu'on plie de biais, alors qu'on cherche à découper parallèlement aux bords, tandis que la procédure de pliage en deux a ceci d'inattendu qu'elle inverse les dimensions de la feuille de départ : la demi-longueur devient la largeur d'un nouveau rectangle. Par là, l'enseignant pourra récolter des indications précieuses concernant l'organisation des représentations que se font les élèves du carré et du rectangle¹².

On pourra poursuivre l'expérience en surprenant les élèves avec la trivialité de la tâche qui consisterait à produire un morceau de papier rectangulaire à partir d'une feuille carrée, et d'autres tâches encore, plus faciles ou plus difficiles à accomplir¹³. Cette interprétation exploratoire du milieu aura pour conséquence de différencier deux aspects critiques de la mathématique cognitive : une condition de rapport (l'égalité ou non des dimensions qui distinguent rectangle et carré) et une condition de taille. Nous avons appris alors la richesse des situations géométriques qui demandent aux élèves de combiner ainsi une condition de forme à produire avec une condition de taille, avec la tâche générique suivante : essaie donc de produire – dessins, découpe, etc. – telle figure qui soit la plus grande que tu puisses obtenir sur cette feuille de papier. Tâches toujours fort révélatrices de la dynamique des représentations que se font les élèves de ces différentes figures géométriques telles qu'elles se révèlent sur un support en papier (sur lequel on trace des traits, par pliage ou par dessin).

2. Les fonctions du savoir dans l'acte d'enseignement

Nous considérons le savoir comme une chose avant tout pragmatique. C'est ainsi qu'il faut comprendre la définition de Conne (1992) : « le savoir est une connaissance utile ». Cette définition nous permet de

11. Il est très intéressant de jouer sur les dimensions des feuilles rectangulaires pour voir dans quelle mesure les élèves éprouvent le pliage par deux. Ou, encore plus fructueux, de demander de produire le plus grand losange plutôt que le plus grand carré, mais alors la solution devient autrement plus difficile à justifier.
12. On peut, par exemple, demander simplement aux élèves de dessiner ou de découper des carrés et l'on observe que souvent ils les font assez petits, de sorte que les différences dues aux imprécisions du dessin ou de la découpe soient moins perceptibles. Les sujets se concentrent sur l'obtention de la forme, quitte à négliger la contrainte de taille. En modifiant légèrement la tâche, on a pu obtenir le même phénomène avec des enseignants en formation.
13. En demandant, par exemple, que le carré soit centré sur la feuille de départ, tout en sachant que cette tâche suscite d'autres représentations encore.

caractériser trois fonctions du savoir mathématique dans le processus d'enseignement qui sont ordonnées selon le rapport qu'elles entretiennent avec l'activité cognitive des acteurs de la classe. La première est dans un rapport d'extériorité à cette activité, alors que la troisième est directement liée à l'activité des acteurs en situation, en particulier à celle de l'enseignant. On ne peut confondre chacune de ces fonctions, même si celles-ci sont *de facto* toujours imbriquées dans l'enseignement des mathématiques. Elles sont donc distinctes, complémentaires et chacune est nécessaire aux deux autres.

2.1. Repérer les savoirs enseignés en regard d'un programme

La première fonction du savoir mathématique dans l'enseignement est une fonction d'administration, dans la mesure où il y joue un rôle d'organisateur et de repère. Ici les mathématiques peuvent être qualifiées de mathématiques programmatiques, du fait qu'elles sont organisées en programmes. Pour l'enseignement, cette fonction est essentiellement «institutionnalisante», le rôle de l'enseignant étant de communiquer le savoir et d'en administrer l'étude (par le biais de situations, de problèmes, d'exercices, de cours, etc.). L'enseignant veille à ce que les mathématiques qu'il propose aux élèves leur soient accessibles. À cette fin, il évalue l'écart entre ce que fait l'élève et les mathématiques qu'il a l'intention d'enseigner pour le maintenir à son optimum. Cet écart, en effet, ne doit pas être trop important pour que l'objet d'enseignement soit à la portée de l'élève, mais doit pourtant rester suffisant pour motiver un apprentissage.

C'est la fonction la plus classique du savoir mathématique dans l'enseignement. Notons que, de ce point de vue, le savoir mathématique reste une entité extérieure aux activités et aux individus, un cadre, un repère¹⁴. Cette fonction ne se rapporte pas aux mathématiques développées par les élèves, à leurs conceptions, ni même à celles des enseignants¹⁵.

14. En se référant à la théorie anthropologique (Chevallard, 1996) et à sa manière de considérer les phénomènes de transpositions didactiques, on pourrait parler ici d'«écosystème».

15. Par l'extériorité que confère cette fonction au savoir mathématique, ces choses restent confinées à la vie de la classe et à ce qui s'y déroule; elles relèvent ainsi du domaine privé du groupe-classe.

2.2. Contextualiser le savoir en une situation objective

Tout au long du xx^e siècle, la question de la (re)contextualisation des connaissances et des savoirs est devenue de plus en plus sensible dans les différentes sciences. Du côté de la didactique des mathématiques, y compris dans ses propositions de formation, cela s'est marqué par la considération du fonctionnement du savoir en situation¹⁶. Dans un tel schéma, l'enseignant vise une confrontation directe (adidactique) de l'élève à une situation. Par conséquent, et dans la mesure du possible, il s'abstient de communiquer ou d'énoncer directement le savoir. L'idée est de chercher à reproduire ainsi, artificiellement, une *genèse* de ces savoirs (au sens d'une épistémologie génétique et développementale). Précisément, on vise à provoquer un apprentissage en aménageant un ensemble de contraintes, de conditions propices à l'élaboration de stratégies de résolution qui engagent le savoir visé. Pour ce faire, l'enseignant apprête à l'intention de l'élève un milieu (tâches, consignes, support symbolique ou physique...) avec lequel ce dernier interagira et qui devra lui résister. Il met ainsi en scène le savoir dans des situations qu'il fait jouer aux élèves : au premier acte, la situation installe tel ou tel fonctionnement de savoirs déjà acquis par les élèves (modèles implicites) ; au deuxième acte, elle met ce fonctionnement sinon en échec du moins en difficulté ; le dénouement du troisième acte engage les élèves à apprendre de nouveaux savoirs. Pour l'enseignement, la fonction du savoir est donc ici essentiellement « dévoluante ». Dans un tel schéma d'interactions, le savoir est injecté, enfoui, pourrions-nous dire, dans la situation puisque le milieu est aménagé pour favoriser un certain fonctionnement du savoir et offrir à l'élève une rétroaction sur la pertinence, l'efficacité, la justesse des connaissances qu'il injectera à son tour dans la situation. Mais l'enseignant reste à la porte de la situation puisqu'il ne lui appartient pas, dans cette dialectique, d'infirmier et de valider la stratégie et la connaissance de l'élève¹⁷. Il contrôle de l'extérieur le bon déroulement du processus,

16. Les concours, rallyes et autres olympiades mathématiques en sont aussi un emblème (voir Brousseau, 2001).

17. Brousseau (1988) a proposé un premier schéma dit de « structuration du milieu ». Ce schéma ne considérait pas complètement le travail de l'enseignant ; c'est pourquoi Margolinas (1993-1994) et Grenier (1998) ont proposé de le compléter. Toutefois, estimant que ce schéma ne prenait pas suffisamment en considération le fait que le professeur en situation d'enseignement déployait, lui aussi, une activité cognitive mathématique, Bloch (1999) a proposé, à son tour, un nouveau complément. On a alors abouti à un schéma très équilibré entre le point de vue de l'élève et celui du professeur.

renvoie les élèves au milieu qu'il a préalablement aménagé, joue sur les variables didactiques (les contraintes) de la situation et organise une progression des situations pour susciter des ruptures et chercher à provoquer des transformations importantes dans les stratégies des élèves qui témoignent alors de leur apprentissage. Le savoir est appris, pourrions-nous dire, lorsque l'élève peut interagir sans obstacle avec le milieu et qu'il peut ainsi contrôler la situation¹⁸.

2.3. Suivre les connaissances induites par la situation chez les élèves et les piloter dans l'interaction

Nos expériences et recherches nous ont amenés à examiner les mathématiques telles qu'elles sont pratiquées en classe au cœur même des interactions des enseignants avec leurs élèves. Les bases théoriques de cette approche ont été posées dans différents textes (Conne, 1996, 1998, 1999, 2003, 2004a, 2004b) auxquels nous renvoyons les lecteurs¹⁹. Au sein de la situation d'enseignement, non seulement l'élève, mais aussi l'enseignant interagit avec le milieu; il s'y produit donc ce que Conne (2003) nomme des « interactions de connaissances ». La fonction des savoirs des uns et des autres est le contrôle de la situation. Ainsi, l'enseignant confie à l'élève certaines choses à faire avec le milieu (un objet à produire, une solution à trouver...) et comme, en principe, ce sont de nouvelles choses pour lui, c'est pour pouvoir contrôler ce qui se présente comme inattendu que l'élève est conduit à apprendre et à acquérir de nouveaux savoirs.

L'enseignant, quant à lui, ne peut enseigner que ce qu'il sait; ce qui signifie qu'au contraire de l'élève il peut anticiper en partie la réaction du milieu, ce qui va s'y produire du point de vue du savoir visé. Cependant, l'observation fine des processus d'enseignement nous révèle qu'en réalité bien des choses, au regard du savoir, inattendues et inédites pour l'enseignant, s'y produisent également²⁰. L'enseignant doit alors agir sur le milieu pour tenter de le contrôler

18. D'autres milieux et d'autres types d'interactions sont prévus pour que le statut culturel du savoir en jeu soit identifié (voir Brousseau, 1998).

19. L'enseignement y est vu comme un processus qui se déroule à l'intérieur d'une entité: le quatuor situation, enseignant, enseigné et milieu.

20. C'est d'ailleurs ce que nous ont appris tant les études d'épistémologie et de psychologie cognitive que nos propres observations didactiques; il suffit de penser aux erreurs et aux règles insoupçonnées qu'elles ont révélées.

afin que la situation demeure pertinente pour les élèves. Et c'est en agissant sur le milieu, pour mieux comprendre et contrôler les écarts entre ses anticipations et les événements qui se produisent en situation, que l'enseignant à son tour apprend et acquiert des nouveaux savoirs (qui ne sont naturellement pas les mêmes que ceux qui sont appris par l'élève).

3. Connaître les mathématiques en interaction

Dans l'enseignement des mathématiques, le savoir remplit chacune des trois fonctions que nous avons décrites. Les propositions des didacticiens se distinguent essentiellement par le fait qu'elles mettent l'accent tantôt sur l'une, tantôt sur l'autre, même si le niveau que nous avons qualifié de suivi des interactions de connaissances a été peu investi du point de vue des contenus, restant plutôt jusqu'ici l'apanage des approches psychologiques de type clinique²¹. L'imbrication des trois fonctions du savoir dans l'enseignement se marque parce que tout enseignement doit conjuguer – il s'agit en fait d'une transaction – deux niveaux d'objectifs²², l'un externe, qui correspond aux savoirs repères du programme, et l'autre interne, qui correspond à la dynamique de la situation d'enseignement et aux connaissances qui y sont induites, ainsi que les savoirs qui y sont mis en œuvre. De ce point de vue, le niveau du savoir contextualisé (en situations, en situations-problèmes, en petits jeux ou concours mathématiques de tout genre) se trouve à l'interface interne / externe. Nous pourrions invoquer de nombreux arguments montrant qu'il ne suffit pas de considérer uniquement cet aspect des fonctionnements didactiques de savoirs, mais nous nous contenterons ici d'un seul argument qui nous semble suffisamment parlant.

21. Nous ne reprendrons pourtant pas le terme « clinique » à notre compte, parce que, contrairement aux approches psychologiques, nous cherchons à tirer parti, à des fins didactiques, des processus et des dynamiques telles qu'elles se présentent à nous.

22. Souvent, on dit de ces niveaux que l'un serait macro et l'autre micro – reprenant la même distinction que les psychologues genevois faisaient entre « macrogenèse » et « microgenèse ». Quant à nous, nous préférons dire que l'un est interne ou local et l'autre externe ou global.

On peut faire dévolution d'un problème à l'élève, mais le cadre situationnel dans lequel cette dévolution opère est sous le regard vigilant de l'enseignant. La situation d'enseignement comporte des imprévus qui peuvent se présenter comme un problème d'enseignement, lequel sera bel et bien dévolu à l'enseignant. Si la situation ne permet pas aux élèves de faire fonctionner les connaissances et de les modifier comme prévu, l'enseignant doit pouvoir le repérer et intervenir sur le vif. En situation ordinaire d'enseignement, c'est le savoir qui est le repère ultime de l'enseignant (ce savoir qui peut lui permettre de repérer des connaissances des élèves, de relancer leur activité en proposant un contre-exemple...). C'est sans doute la raison pour laquelle le pilotage conduit en plusieurs cas, même chez des enseignants chevronnés, rompus aux situations didactiques (Salin, 1999), à de l'enseignement ostensif caractérisé, selon Bloch (1999), par « le fait que l'enseignant ne fait usage, dans la situation, que des savoirs²³ qu'il vise pour les élèves en fin d'apprentissage » (p. 173). On peut comprendre que des élèves peuvent se sentir coupables de ne pas entrer en situation, mais, et ce, particulièrement chez les plus jeunes ou les élèves en difficulté, ils ne sont pas en position de remettre en cause la pertinence de la situation d'enseignement elle-même. L'enseignement ne peut être effectué sans la confiance des élèves dans la situation qui leur est proposée. La position de l'enseignant est extrêmement délicate, puisqu'il engage sa responsabilité à l'égard de ce que produit l'élève; l'enseignant est responsable de ce qu'il a aménagé comme situation d'apprentissage pour l'élève. Dans le processus de recherche d'un contrat, l'élève réserve, et souvent sollicite, un espace à l'action professorale pour corriger le tir de la situation d'enseignement.

Un contrôle didactique de l'interaction de connaissances enseignant / enseignés par le savoir mathématique, même partiel, est donc quelque chose de primordial à assurer. C'est bien ce que nous rappellent sans cesse nos observations et interventions sur le terrain de l'Esp, non seulement parce que ce contrôle se révèle plus difficile à

23. Nous adjoignons une remarque pour les puristes. Dans le texte original, Bloch avait écrit « connaissances », mais, si nous avons remplacé ici ce terme par celui de « savoirs », c'est dans un souci de cohérence avec la définition de « savoir » qui précède. Dans la mesure où un savoir est considéré comme une connaissance utile, une connaissance dont on fait usage est effectivement un savoir. Nous savons par ailleurs que Bloch, dans ce texte, se réfère bien au propos de Conne (1996) concernant la distinction entre « savoir » et « connaissances » et nous sommes donc certains de ne pas avoir altéré le propos de notre collègue.

assurer que dans les conditions Eo, mais encore parce qu'il s'y exerce d'une manière plus serrée vu que le nombre d'élèves y est restreint (une mesure qui vise justement à favoriser les interactions). Nous illustrons cela par un deuxième exemple.

Interaction de connaissances dans des tâches de comparaison de nombres

Les tâches de comparaison de nombres sont très investies dès l'entrée dans la scolarité, car elles sollicitent la coordination de plusieurs connaissances numériques (Giroux et Lemoyne, 1998 ; Giroux, 1999). Elles sont si « naturalisées » au monde scolaire qu'on ne cerne plus toujours très bien les savoirs auxquels elles se réfèrent, ceux par lesquels on compare la grandeur des nombres selon l'ordre défini dans l'ensemble des nombres naturels. Une première appréhension de ces relations est exprimée chez les jeunes élèves lorsqu'ils reconnaissent que plus l'écriture d'un nombre est longue, plus le nombre qu'elle exprime est grand. Par la suite, la comparaison de deux nombres ayant le même nombre de chiffres est fondée sur celle des chiffres de ces nombres en partant de la plus grande position (ou la plus grande puissance de 10) jusqu'à la plus petite.

L'exemple qui suit est tiré d'une situation à laquelle participait un chercheur faisant équipe avec l'enseignante d'une classe d'élèves en difficulté d'apprentissage de 7 à 9 ans. Ici, la calculette est utilisée pour mettre en scène les savoirs sur la comparaison de nombres. Les élèves sont invités à écrire sur la calculette le plus grand nombre possible. Ils « tapent » alors sur les touches chiffrées autant de fois que nécessaire pour remplir l'écran²⁴. Par un jeu de comparaison entre les écritures produites, le chercheur les relance à la recherche d'un nombre encore plus grand. La situation se déploie comme prévu jusqu'à l'abstraction par les élèves d'une procédure qui permet de contrôler le milieu : taper toujours sur la touche 9.

Une élève produit toutefois l'écriture 76 et demande si ce nombre est grand. Ce comportement est inattendu pour le chercheur parce qu'à la différence des autres élèves, la fillette témoigne d'un certain contrôle du geste pour produire une écriture qui n'a que deux chiffres²⁵ et pour laquelle elle a la curiosité de connaître la grandeur du nombre exprimé. Il n'est pas inutile de préciser, pour comprendre les interactions qui vont suivre, que cette élève, intégrée depuis peu et considérée comme la moins avancée de la classe, n'a manifesté jusqu'alors aucun engagement dans

-
24. Notons que, sur le registre de l'écrit, on peut toujours allonger une écriture de nombre « par la droite » ou « par la gauche », mais que sur la calculette on ne peut le faire que « par la droite » et « vers la gauche », ce qui fait que, le premier chiffre étant tapé, on ne pourra plus l'augmenter à moins de l'effacer.
 25. L'enseignante vise au cours de cette période l'apprentissage des dix premiers nombres pour cet élève.

les activités d'apprentissage²⁶. Cet événement est donc une réelle surprise pour le chercheur qui, voulant répondre à la demande de l'élève, modifie la tâche sur le vif, comme le montre l'extrait suivant :

Élève: Est-ce que c'est un grand nombre ? (montrant 76 sur sa calcullette)

Chercheur: C'est grand comme l'âge d'une grand-maman !

Élève: Comme une mamie ! (en souriant)

L'élève retourne à sa place et revient avec sa calcullette.

Élève: C'est grand comme l'âge de qui ? (montrant 768 sur sa calcullette)

Chercheur: Euh... c'est grand comme... l'âge de la grand-maman, de la grand-maman, de la grand-maman... beaucoup de grands-mamans comme cela²⁷.

Élève: Comme ceux qui sont au cimetière ?

Chercheur: Oui, il y en a comme cela dans les cimetières.

L'élève retournera à sa place et reviendra, à quatre reprises, avec un nouveau nombre comportant un chiffre de plus que le précédent. Les réponses du chercheur sont de plus en plus nébuleuses, cherchant à repérer des faits, des personnes pouvant correspondre au nombre et qui aient un sens pour l'élève.

Pourquoi donc le chercheur ne relance-t-il pas l'élève en intervenant directement sur la calcullette pour produire l'écriture d'un nombre encore plus long (et implicitement plus grand) ? C'est pourtant un des savoirs reconnus comme utiles pour contrôler le milieu. Dans l'interaction, le chercheur interprète que non seulement l'élève agit pour interroger le milieu, mais qu'elle le fait sur une tâche modifiée par rapport à celle qui est proposée : écrire un grand nombre, ce qui n'est pas tout à fait la même chose qu'écrire le plus grand nombre possible. De ce point de vue, piloter la situation pour que l'élève produise un nombre plus grand, par comparaison avec le premier, reviendrait à demander à l'élève de bien vouloir suivre le chercheur dans la logique de la tâche prescrite. Or, ici, le chercheur décide plutôt de suivre l'élève.

En évoquant la vieillesse d'une personne pour exprimer la grandeur de l'écriture produite par l'élève, le chercheur établit une comparaison entre l'écriture numérique (76) et l'âge d'une grand-maman pour répondre à la demande de l'élève. Le rapport habituel par lequel on attribue à une personne un âge exprimé par un nombre (personne → âge → nombre) est renversé, puisque c'est au nombre 76 qu'est attribuée la valeur d'un

26. Et ce, malgré différentes mesures mises en place pour soutenir cette élève (tâches de bricolage, soutien d'une technicienne, etc.).

27. En fait, il ne connaît pas la réponse à cette question ; et vous, cher lecteur ? De plus, dans les cimetières du nouveau monde, il n'existe pas de telles sépultures.

âge vieux exprimé en la personne d'une grand-maman (nombre → âge → grand-maman). L'élève, qui semble amusée de cette réponse, présentera successivement quatre nouveaux nombres, chacun d'eux produit par l'ajout d'un seul chiffre au précédent²⁸. Les repères de l'âge d'une personne pour juger de la grandeur d'un nombre rencontrent vite leurs limites et le chercheur est mis dans l'embarras. Néanmoins, il poursuit dans la ligne de l'échange en maintenant la référence entre écritures numériques et âges de grands-mères. La perte d'équilibre du chercheur ne semble pourtant pas affecter l'élève qui manifestement se réjouit de savoir produire à répétition – à volonté si ce n'est des limites de la calculette – un nombre plus grand que le précédent (et sans doute tellement grand qu'il embête l'adulte !) et l'échange dure ainsi de longues minutes.

4. Investir les mathématiques dans et par la formation

Forts de nos expériences et recherches personnelles sur les interactions cognitives et le fonctionnement des savoirs dans l'acte d'enseignement, nous pensons que la conception classique de la formation à l'enseignement ne prépare pas véritablement les futurs enseignants à l'acte d'enseigner. Par conséquent, ces derniers sont réduits à l'apprendre par eux-mêmes selon les modèles que leur montrent leurs pairs ou tout simplement selon ceux qu'ils ont connus pendant leur propre scolarité. Ce que nous connaissons des élèves en difficulté en mathématiques, que ce soit dans le cadre de l'Esp ou dans celui de l'Eo, tend en effet à nous convaincre que ces modes « spontanés » de l'art d'enseigner sont insuffisants, et cela, malgré la richesse et la valeur indéniable des intuitions dont font preuve nombre d'enseignants que nous avons pu observer.

De notre point de vue, la formation à l'acte d'enseigner les mathématiques devrait donner à l'enseignant des moyens pour ne pas dévier du contenu et faire en sorte que, même dans le cadre de l'Esp et aux prises avec les difficultés particulières à y enseigner, il reste bien « maître de mathématiques » et ne se mue pas tantôt en clinicien, thérapeute ou psychologue, tantôt en répétiteur, tuteur ou éducateur. Autrement dit, que l'enseignant sache ce qu'il fait et fait faire et que ce soient bien des mathématiques. Or, nous pensons que l'enseignant sera maître des mathématiques qu'il apprend à ses élèves à la mesure

28. Ce qui est la procédure requise pour accomplir la tâche prescrite au départ.

de la conscience, du contrôle et du recul réflexif qu'il aura sur ce qui se fait et se passe effectivement dans la dynamique de la situation. Ce qui suppose qu'il considère sa tâche d'enseignement comme une mise à l'épreuve de ses propres savoirs et qu'il s'intéresse à réaliser cette confrontation en étant curieux d'apprendre quel rapport il peut y avoir entre ce qu'il propose aux élèves et ce que ces derniers en feront, en diront et en penseront. Pour lever cet écran de préjugés que risquent de constituer les savoirs, il faut que ces derniers soient mis au défi de ce que ses élèves font, disent et pensent et que l'enseignant puisse ainsi mesurer l'écart entre la réalité à laquelle il avait cru pouvoir confronter ses élèves et celle avec laquelle ces derniers ont effectivement travaillé, et arriver à prendre en compte les connaissances qui se trouvent en amont des savoirs visés. Ainsi, et ainsi seulement, il pourra éviter de recourir à un enseignement essentiellement ostensif. Pour cela, il faut que l'enseignant se déprenne d'une double illusion, soit celle d'en savoir déjà assez pour enseigner ce qu'il a à enseigner – sinon que pourrait-il apprendre en enseignant? – et celle de penser qu'il connaît suffisamment ses élèves, leurs manques et difficultés au point de ne plus pouvoir jamais se laisser surprendre par ce qu'ils font. En résumé, il ne doit pas rester cantonné à des idées toutes faites sur les savoirs, les élèves et les rapports qu'ils entretiennent.

Pouvoir suivre la pensée de ses élèves en situation, qu'ils soient ou non en difficulté d'apprentissage, et pouvoir définir et repérer leurs possibilités demande des savoirs mathématiques. Introduire les enseignants à cette idée nous paraît très profitable et prometteur, même si nous reconnaissons que cette perspective est relativement exigeante²⁹. Elle doit en conséquence être sérieusement prise en compte par

29. Nous trouvons déjà cette idée dans le texte de Lemoyne (1990), intitulé: «La peur de ne pas savoir la réponse: les difficultés d'apprentissage et d'enseignement des mathématiques». De même, elle est présente dans toutes les recherches consacrées aux erreurs dans les algorithmes de calcul, comme en témoigne cette citation tirée de Brun, Conne, Lemoyne et Portugais (1994, p. 129-130): «Contrairement aux apparences, c'est moins de lacunes à caractère numérique ou numéral dont les erreurs de division présentées témoignent que d'un contrôle (au sens d'exploitation adaptée des connaissances disponibles) encore incertain ou fragile, comme si cette curiosité qu'est l'algorithme résistait encore à l'exploration que l'élève a pu en faire jusque-là. C'est pourquoi notre stratégie didactique serait précisément de considérer un algorithme comme une curiosité à explorer au moyen des connaissances numériques et numérales dont on dispose, jusqu'à ce qu'on en trouve la clé. C'est l'hypothèse qui nous guidera pour le montage de situations didactiques.»

la formation, non pas en termes de formation complémentaire en mathématiques, mais bien plus en termes d'accompagnement dans une démarche qui vise à intéresser les enseignants aux productions des élèves et aux mathématiques qui s'y révèlent. Nous illustrons cela par un dernier exemple.

Un séminaire d'initiation à la recherche dans la formation des enseignants spécialisés

Dès 1992, alors qu'il était formateur d'enseignants spécialisés (tous titulaires d'une classe et en formation complémentaire), F. Conne avait eu la charge de créer un séminaire d'observation et de recherche. Il avait alors proposé une unité intitulée « Pratiques de chercheur », dont le concept était centré sur l'organisation d'une séance d'entretien du chercheur-formateur avec des élèves. Ces derniers provenaient des classes de l'un ou l'autre des participants, qui se chargeait de les faire venir pour l'occasion³⁰. La tâche des enseignants était de prendre des notes d'observation, éventuellement de procéder à un enregistrement audio ou vidéo de l'entretien, puis d'établir un protocole de cet entretien afin de pouvoir l'analyser. Une présentation publique des résultats de cette analyse couronnait le tout. La séance d'observation était soigneusement préparée. Le chercheur-formateur avait pris l'option de refuser le plus possible d'être informé sur les élèves qu'il allait rencontrer et il déclarait en particulier qu'il ne voulait rien savoir ni des raisons de leur présence dans l'Esp, ni même de leurs difficultés pour les mathématiques (nous reviendrons plus en avant sur ce point capital). Bien entendu, la formule n'aurait pu être mise sur pied si le nombre d'enseignants inscrits au séminaire avait été trop grand (plus de 10-15). Cette formule a aussi évolué au fil du temps, de même que les enjeux que les participants y mettaient. Plus tard, dès 1998, J.-M. Favre a repris la responsabilité du séminaire³¹ et l'a développé à sa manière.

Nous n'avons pas la place ici de relater l'évolution de ce concept, mais deux observations nous semblent toutefois importantes à rapporter. La première concerne la préparation de l'entretien lui-même, c'est-à-dire l'élaboration des questions qui seraient posées aux élèves, des tâches qui leur seraient soumises, etc. Au début (durant environ deux ans), c'est le chercheur-formateur qui prenait entièrement en charge cet aspect. À la suite de quoi, le séminaire a évolué vers une prise en charge de plus en plus partagée entre le formateur et les participants, autour d'une

30. Il est intéressant de relever que les élèves répondaient généralement volontiers à cette invitation, même quand il s'agissait d'élèves que l'on qualifiait de très sensibles à la peur de se tromper. Certains d'entre eux ont même parfois assisté aux entretiens de leurs camarades et y ont manifesté un très grand intérêt. Il faut dire que nous les considérons comme nos invités et qu'ils étaient à nos petits soins durant toute une demi-journée.

31. F. Conne y participait toujours, mais à titre de consultant.

problématique choisie lors de la première phase du séminaire. La seconde observation est encore plus importante. Ce séminaire entrait dans le cadre d'une formation complémentaire, en emploi, imposée par les autorités scolaires. Le moins qu'on puisse dire, c'est que les enseignants n'y venaient pas sans grandes réticences, sans méfiance pour ces théoriciens que les formateurs étaient à leurs yeux. Leurs doutes quant aux recherches et à leur pertinence étaient aussi très grands³². Ces circonstances ont fait que cette séance d'observation est devenue dès le départ l'occasion d'une mise à l'épreuve réciproque du formateur et de l'enseignant des élèves interrogés. Le séminaire instaurait en quelque sorte une mise en scène à trois personnages : l'enseignant, les formés et le formateur. L'enseignant mis à l'épreuve de la prestation de ces élèves ; le chœur des formés appelés à fournir des observations intéressantes et pertinentes sur la base d'un consensus ; le formateur mis à l'épreuve de rassurer suffisamment les élèves et de leur faire des propositions adéquates afin qu'ils livrent un peu de leurs pensées. Cette mise à l'épreuve du formateur par les formés, pas vraiment anticipée, a été sans conteste l'élément qui a fait le succès de la formule. Elle permettait en effet de distinguer ce qui avait trait à ce que l'enseignant savait sur ses élèves, comment il les connaissait pour leur avoir enseigné des mathématiques et ce qui relevait du savoir mathématique lui-même. En déclarant vouloir rester ignorant des difficultés des élèves et ne vouloir considérer que les mathématiques pratiquées au cours de l'entretien, le formateur se déclarait plus savant en mathématiques que l'enseignant et en même temps moins connaisseur de l'élève (et par là aussi peut-être des élèves en général). Tout cela, sous le regard des autres enseignants, les formés, véritables observateurs (puisque les observations retenues ne seraient que celles qui feraient l'objet d'un consensus entre tous les formés). Enfin, n'oublions pas qu'il s'agissait d'une mise à l'épreuve de nos savoirs, connaissances et préjugés, et que, pour une séance, le séminaire se livrait donc à l'incertitude de ce que le couple élève-chercheur allait pouvoir faire et révéler. Finalement, la formule a eu beaucoup de succès et en premier lieu auprès des élèves interrogés qui, chaque fois, nous demandaient de revenir.

Dans sa formule actuelle, qui est en de nombreux points similaire à celle d'origine, le séminaire reste un lieu privilégié pour chercher à intéresser les enseignants en formation (y compris le formateur) aux mathématiques dont relèvent les productions des élèves interrogés au cours des entretiens et à leur donner l'occasion d'apprendre. L'an passé, par exemple, alors que le séminaire de recherche portait sur les rapports entre procédures d'estimation et procédures de calcul dans l'effectuation d'un algorithme, une production d'élève a particulièrement retenu l'attention. Il s'agissait d'un élève qui, du point de vue de son enseignant, avait de la peine à investir les activités mathématiques. Or, les observateurs, dont l'enseignant lui-

32. De plus, F. Conne ne leur cachait pas qu'il n'avait jamais tenu une classe de sa vie.

même, ont rapporté que cet élève avait produit des choses intéressantes durant l'entretien. L'enseignant nous a fait part de sa surprise et nous avons cherché à comprendre ce qui s'était passé durant cette interaction.

La tâche soumise à l'élève était de trouver un calcul dont le résultat serait 1459 (voir la production ci-après). L'élève a commencé par proposer une addition qui donnait bien ce résultat. L'expérimentateur lui a alors demandé de trouver également une soustraction, puis une multiplication et enfin une division qui devaient, elles aussi, donner 1459 comme résultat. Notons en ce qui concerne la division que l'expérimentateur savait qu'elle³³ n'avait pas été enseignée en classe auparavant.

The image shows a student's handwritten work on a piece of paper. It contains four mathematical operations, all of which result in the number 1459:

- Addition:** $1311 + 148 = 1459$
- Multiplication:** $1119 \times 13 = 1459$
- Subtraction:** $1459 - 0000 = 1459$
- Division:** $318152613 \div 118 = 2695361$ (Note: The student's division is written as $318152613 \div 118$ with a result of 2695361 , which is not 1459. However, the text indicates the student was trying to find a division that results in 1459. The student also wrote $2 \div 2 = 1$, $8 \div 2 = 4$, $10 \div 2 = 5$, and $18 \div 2 = 9$ to the right of the division problem.)

L'analyse de cette production a permis de restituer le fil des procédures successivement engagées par l'élève. Pour aboutir à 1459, dans chacun des quatre cas qui lui étaient soumis, l'élève a mis en œuvre le même type de procédure, chiffre par chiffre, lui permettant de proposer des calculs qui aboutissaient successivement à 1, 4, 5 et 9. Cette façon d'envisager les choses, à la fois sous l'angle de l'unité des procédures et en considérant 1459 comme une juxtaposition de quatre chiffres relativement indépendante du nombre qu'il est censé représenter, a passablement surpris les enseignants. Certains ont révélé que, vraisemblablement, en situation habituelle d'enseignement, la même production les aurait incités à porter une appréciation, tâche par tâche, essentiellement évaluative-remédiate de la prestation de l'élève, du type: « l'addition, c'est ok; la soustraction, il a trouvé une astuce pour s'en sortir sans trop de frais; quant à la multiplication et la division, il a encore passablement de travail à faire pour y parvenir ».

Cela n'était déjà pas si mal et la chose aurait pu s'arrêter là. Il s'est trouvé cependant que le formateur, considérant ses notes quelque temps après la fin du séminaire, a voulu réexaminer l'idée que l'élève avait eue pour trouver un dividende et un diviseur qui donne 1459 comme quotient. Une idée qu'il avait réalisée, au moins partiellement (voir la production), dans les cas où le diviseur était égal à 2 et à 3. Il a constaté qu'on pouvait

33. Nous voulons dire son algorithme bien sûr.

généraliser cette procédure élaborée sur ces deux cas très simples en un algorithme toujours valide. Un simple jeu de notation y suffisait en plaçant les données selon une oblique³⁴:

$$\begin{array}{r}
 2 \\
 \quad 8 \\
 \quad 1 \quad 0 \\
 \dots\dots\dots 1 \quad 8 \\
 \hline
 2 \quad 9 \quad 1 \quad 8 \quad (\text{qui, divisé par 2, donne bien 1459})
 \end{array}$$

La relance de l'activité, quoique très différée dans le temps, était dès lors toute trouvée: on pouvait enseigner à l'élève (et à ses camarades) un nouvel algorithme partant de ce que l'enseignant (ici le formateur) avait appris de ses productions.

Conclusion

L'exemple de ce séminaire de recherche montre que nous concevons la formation comme une entreprise intégrée entre divers acteurs. Ceux que nous venons d'évoquer sont l'élève, l'enseignant, le chœur des formés, le formateur et le chercheur en didactique des mathématiques, sans oublier bien sûr les mathématiques elles-mêmes et tout le décor sémiotique des milieux de leur étude. Ici se dessine une nouvelle fonction didactique du savoir assurant l'intégration des trois niveaux de contrôle de notre petite théorie: la reconnaissance des questions mathématiques³⁵ sur le fond desquelles se déroulent les interactions, qui permet ainsi de comprendre comment les mathématiques y ont été contextualisées et à quels repères programmatiques elles correspondent: les théorèmes de pliage et propriétés des carrés; la mise en correspondance de la succession des chiffres dans la production

34. C'est-à-dire selon la disposition usuelle d'une division écrite. Ce jeu de signes, caractéristique de tout calcul mathématique, ramenait la tâche à la reconstitution, dans le format habituel du calcul écrit, d'une division dont seul le résultat est connu. Signalons ici que l'idée d'utiliser un diagramme oblique avait été suggérée au formateur par son travail sur un autre algorithme, également créé de toutes pièces durant le séminaire et permettant, à partir des propriétés utilisées dans la preuve par neuf, d'effectuer la division par neuf de n'importe quel nombre entier. On peut ainsi déterminer le quotient et le reste de cette division en ne procédant qu'à des additions cumulées des chiffres du dividende.
35. Pour beaucoup de nos collègues, cette fonction est méprisée sous prétexte d'un préjugé négatif. Pourtant elle est essentielle et on ne saurait la confondre avec ce que la théorie des situations a nommé «effet Jourdain» (Brousseau, 1986).

d'une écriture numérique et de la suite des générations de grands-mères comme signifiant leur ordre de grandeur; enfin, le découpage des calculs écrits chiffre par chiffre, comme lien entre les algorithmes des quatre opérations, support à une tentative d'extrapolation de la division par l'élève. Nous sommes donc bien loin d'un schéma simpliste de délégation qui reporterait l'opposition : enseignant (donc *sachant*) / enseigné (donc *ignorant*) en une cascade descendant de la dyade chercheur-formateur à celle de formateur-formé pour aboutir, en classe, à celle de professeur-élève. Dans un dispositif tel que celui que nous avons évoqué, le simple fait que le formateur-chercheur³⁶ se présente à l'enseignant comme ignorant de l'élève – de ce que l'élève pourrait lui révéler soit à son sujet, soit au sujet des mathématiques – lui permet de retourner les réponses des élèves en autant de questions à leur professeur. Cela ne suffit pas certes, puisque, comme nous l'avons exposé, notre ambition serait de former les enseignants à interpréter par eux-mêmes et dans l'acte d'enseignement les réponses des élèves comme autant d'interpellations. La piste que nous proposons (et que nous explorons présentement) est d'axer la formation sur ce que, à propos des mathématiques et des milieux sémiotiques propices à leur étude, un enseignant peut apprendre de ses élèves, dans et par le biais des interactions d'enseignement.

■ Bibliographie

- BLOCH, I. (1999). «L'articulation du travail mathématique du professeur et de l'élève dans l'enseignement de l'analyse en première scientifique», *Recherches en didactiques des mathématiques*, 19(2), Grenoble, La Pensée Sauvage, p. 1345-1394.
- BLOCH, I. (2000). *L'enseignement de l'analyse à la charnière lycée/université*. Thèse de doctorat, Université de Bordeaux I.
- BROUSSEAU, G. (1986). «Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques», dans J. Brun (dir.), *Didactique des mathématiques*, Lausanne, Delachaux et Niestlé, 1996, p. 45-143.
- BROUSSEAU, G. (1988). «Les différents rôles du maître», *Bulletin de l'Association mathématique du Québec*, 2(23), p. 14-24.
- BROUSSEAU, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Textes rassemblés et préparés par N. Balacheff, M. Cooper, R. Sutherland et V. Warfield, Grenoble, La Pensée Sauvage.

36. Ou bien un formateur intégré dans une équipe de recherche, à l'image de ce qui est réalisé au sein du groupe Didactique des mathématiques de l'enseignement spécialisé (Favre, 2004).

- BROUSSEAU, G. (2001). « Les doubles jeux de l'enseignement des mathématiques. » Conférence au colloque Inter IREM : « Rallyes Mathématiques, jeux, compétitions, clubs et leurs retombées sur l'enseignement et l'image des mathématiques », Toulouse, 15-17 juin.
- BRUN, J., F. CONNE, G. LEMOYNE et J. PORTUGAIS (1994). « La notion de schème dans l'interprétation des erreurs des élèves à des algorithmes de calcul écrit », *Cahiers de la recherche en éducation*, 1(1), Université de Sherbrooke, p. 117-132.
- CANGE, Ch. et J.-M. FAVRE (2003). « L'enseignement des mathématiques dans l'enseignement spécialisé est-il pavé de bonnes analyses d'erreurs ? », *Éducation et francophonie*, XXXI (2) : La spécificité de l'enseignement des mathématiques dans l'enseignement spécialisé. En ligne : <<http://www.acef.ca/revue/collection.html>>.
- CHEVALLARD, Y. (1996). « Concepts fondamentaux de la didactique: perspective apportée par une approche anthropologique », dans J. Brun (dir.), *Didactique des mathématiques. Textes de base en pédagogie*, Lausanne, Delachaux et Niestlé, p. 145-196.
- CONNE, F. (1996). « Savoir et connaissance dans la perspective de la transposition didactique », dans J. Brun (dir.), *Didactique des mathématiques. Textes de base en pédagogie*, Lausanne, Delachaux et Niestlé, p. 273-338.
- CONNE, F. (1998). « L'activité dans le couple enseignant / enseigné », *Actes de la IX^e école d'été de didactique des mathématiques*, septembre 1997, Houlgate, ARDM.
- CONNE, F. (1999). « Faire des maths, faire faire des maths, regarder ce que ça donne », dans F. Conne et G. Lemoyne (dir.), *Le cognitif en didactique des mathématiques*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, p. 31-69.
- CONNE, F. (2003). « Interactions de connaissances et investissement de savoir dans l'enseignement des mathématiques en institutions et classes spécialisées », *Éducation et francophonie*, XXXI(2) : La spécificité de l'enseignement des mathématiques dans l'enseignement spécialisé. En ligne : <<http://www.acef.ca/revue/collection.html>>.
- CONNE, F. (2004a). « Comprendre la théorie est en attraper le geste et pouvoir continuer », dans V. Durand-Guerrier et C. Tisseron (dir.), *Actes du séminaire national de didactique des mathématiques*, ARDM et IREM, Paris, p. 79-99.
- CONNE, F. (2004b). « Jouer la surprise », *L'Éducateur*, 7, p. 35-37.
- FAVRE, J.-M. (2004). « La création d'un groupe de recherche pour étudier les questions d'enseignement et d'apprentissage des mathématiques dans l'enseignement spécialisé », dans V. Durand-Guerrier et C. Tisseron (dir.), *Actes du séminaire national de didactique des mathématiques*, ARDM et IREM, Paris, p. 79-99.
- GIROUX, J. (1999). « L'introduction d'un objet de savoir en début de scolarité », dans F. Conne et G. Lemoyne (dir.), *Le cognitif en didactique des mathématiques*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, p. 213-234.
- GIROUX, J. (2004). « Échanges langagiers et interactions de connaissances dans l'enseignement des mathématiques en classe d'adaptation scolaire », dans G. Lemoyne (dir.), *Revue des sciences de l'éducation*, numéro thématique, « Le langage dans l'enseignement et l'apprentissage des mathématiques » XXX(2), p. 303-327.

- GIROUX, J. et G. LEMOYNE (1998). «Coordination of knowledge on numeration and arithmetic operations in first grade students», dans J. Brun (dir.), *Educational Studies in Mathematics*, 35(3), p. 283-301.
- GRENIER, D. (1998). «Milieu et contrat dans l'étude de l'enseignant et des interactions didactiques», dans J. Brun, F. Conne, R. Floris et M.-L. Schubauer-Leoni (dir.), *Méthodes d'étude du travail de l'enseignant. Actes des secondes journées didactiques de la Fouly (1996). Interactions didactiques*, p. 123-146.
- LEMOYNE, G. (1990). «La peur de ne pas savoir la réponse: les difficultés d'apprentissage et d'enseignement des mathématiques», *Repères*, p. 79-101.
- MARGOLINAS, C. (1993-1994). «La structuration du milieu et ses apports dans l'analyse a posteriori des situations», dans C. Margolinas (dir.), *Les débats de didactique des mathématiques, annales 1993-1994*, Grenoble, La Pensée Sauvage, p. 88-102.
- MORF, A. (1983). «La mathématique de transaction. Une notion pour la recherche en perfectionnement des maîtres à l'élémentaire», *Bulletin de l'Association mathématique du Québec*, mai, p. 20-23.
- SALIN, M.-H. (1999). «Les pratiques ostensives des enseignants», dans F. Conne et G. Lemoyne (dir.), *Le cognitif en didactique des mathématiques*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, p. 327-349.



PRÉVENTION



Représentations des enseignants et pratiques de réintégration

Pierre-André Doudin

*Université de Lausanne et
Haute École pédagogique de Lausanne
pierre-andre.doudin@unil.ch*

Francine Borboën

*Établissement scolaire de Préverenges (Suisse)
f.borboen@vtxnet.ch*

Jean Moreau

*Unité de recherche pour le pilotage
des systèmes pédagogiques
jean.moreau@unil.ch*

Une fois orientés dans des classes regroupant des élèves en difficulté, relativement peu d'élèves réintègrent la classe ordinaire. Comment expliquer ce phénomène alors que l'objectif explicite de telles classes est justement de permettre à ces élèves de combler leurs difficultés et de réintégrer une classe ordinaire aussi rapidement que possible? C'est le but de la recherche dont nous présentons les résultats dans ce chapitre que de proposer quelques éléments de réponse. Plus précisément, nous tentons de mieux comprendre ce qui pourrait sous-tendre une pratique plus ou moins active de réintégration (chez des enseignants de classe regroupant des élèves en difficulté et des enseignants de classe ordinaire) en lien avec certaines de leurs représentations relatives aux élèves en difficulté, à leur famille, au rôle que jouent l'institution scolaire et l'enseignant pour les élèves en difficulté. Les résultats de cette recherche permettent de proposer des principes et des contenus de formation tant pour des enseignants qui interviennent en classe ordinaire que pour ceux qui enseignent à une classe regroupant des élèves en difficulté.

1. Différenciation structurale ou inclusion?

Devant les difficultés d'apprentissage ou de comportement présentées par certains élèves, l'école peut recourir à la différenciation structurale, c'est-à-dire à la création au sein d'un même système scolaire de un ou plusieurs types de classe regroupant des élèves en difficulté. Chaque type est censé correspondre à un certain profil d'élève défini essentiellement par son degré d'« inaptitude » à répondre aux exigences d'une classe ordinaire. Au contraire, l'inclusion consiste à maintenir en classe ordinaire des élèves présentant des difficultés, notamment d'apprentissage, ou ayant des besoins spécifiques. Les systèmes pédagogiques ont opté pour des politiques très différentes. Par exemple, l'Italie (voir Garbo et Albanese, 2006) a opté de manière très claire pour l'inclusion scolaire. En Suisse¹, le canton du Tessin (seul canton italophone) est celui qui recourt le plus à l'inclusion scolaire. Seulement 2 % environ de la population scolaire ne fréquente pas une classe ordinaire. Sans doute ce canton est-il influencé par l'expérience italienne. Au contraire, le canton de Vaud recourt à la différenciation structurale de manière très importante.

1. Précisons que la Suisse est formée de 26 cantons qui ont chacun leur propre système scolaire.

Tant de l'avis de certains enseignants que de certains parents, le maintien en classe ordinaire d'élèves présentant des difficultés d'apprentissage ou de comportement retarderait les apprentissages scolaires des élèves sans difficulté et ne permettrait pas de répondre aux besoins spécifiques des élèves en difficulté (Avramidis, Bayliss et Burden, 2000; Kauffmann, 1993; Scruggs et Mastropieri, 1996; Peltier, 1997). L'orientation de ces derniers dans des classes les regroupant permettrait alors d'optimiser les apprentissages tant des élèves avec que sans difficulté. Comme le relèvent Scruggs et Mastropieri (1996) dans leur méta-analyse de près de 30 recherches sur l'inclusion, le tiers des enseignants de classe ordinaire s'oppose à une politique inclusive, alors que les deux tiers sont d'accord avec le principe de l'inclusion. Néanmoins et parmi ces derniers, seulement un tiers pensent qu'ils ont suffisamment de temps, de compétences et de ressources pour intégrer un élève présentant des difficultés ayant « nécessité » une orientation autre de la classe ordinaire.

Sans doute le point de vue que l'inclusion nuirait tant aux élèves ayant des difficultés qu'à ceux qui n'en ont pas tient plus d'une croyance ou d'un préjugé que d'une connaissance issue de faits expérimentaux et offrant une certaine garantie épistémique (Doudin, Pons, Martin et Lafortune, 2003). En effet, il existe maintenant de nombreux travaux qui montrent que l'inclusion offre plus d'avantages que l'exclusion (pour des synthèses récentes, voir notamment Freeman et Alkin, 2000; Katz et Miranda, 2002a, b; Rousseau et Bélanger, 2004; Vienneau, 2004).

Premièrement, le maintien en classe ordinaire d'élèves présentant des difficultés ne compromet pas les apprentissages scolaires et sociaux des autres élèves (Peltier, 1997; Staub et Peck, 1995). Sur le plan des apprentissages scolaires, par exemple Hollowood, Salisbury, Rainforth et Palombaro (1994) étudient le temps consacré aux apprentissages en classe, variable fondamentale influençant le niveau de connaissance des élèves. Leurs résultats montrent que le temps consacré aux apprentissages est le même dans des classes sans élèves en difficulté et dans des classes qui incluent des élèves en difficulté. Dans des situations de mathématiques, les résultats sont les mêmes dans des classes qui incluent ou non des élèves en difficulté (Hunt, Staub, Alwell et Goetz, 1994). Sur le plan social, côtoyer des élèves en difficulté permet de développer de nouvelles valeurs et attitudes liées à l'acceptation et au respect des différences individuelles (Fraser, Walberg, Welch et Hattie, 1987). Comme l'a observé Farrell (2000),

les élèves sans difficulté sont plus tolérants face à la différence et acceptent mieux leurs propres faiblesses. Les interactions avec des pairs différents augmentent la confiance en soi et l'estime de soi des élèves sans difficulté (Peltier, 1997).

Deuxièmement, le maintien en classe ordinaire d'élèves présentant des difficultés leur permet de mieux développer leurs compétences scolaires et sociales que s'ils étaient regroupés dans des classes spécifiques. Les consensus en sciences de l'éducation étant assez rares, il convient de souligner avec Katz et Miranda (2002a, b) et Freeman et Alkin (2000) qu'aucune méta-analyse² n'a permis de trouver d'effet négatif sur le plan des apprentissages scolaires et sociaux; par contre, des effets positifs ont pu être relevés. Sur le plan des apprentissages scolaires, les méta-analyses de Bloom (1988) et de Fraser, Walberg, Welch et Hattie (1987) avaient déjà fait ressortir qu'un élève en difficulté progresse mieux s'il fait partie d'un groupe composé d'élèves motivés et aspirant à une carrière scolaire plutôt longue. Ce phénomène avait également été observé par Coleman, Campbell, Hobson, McPartland, Mood, Weingold et York (1966). Il faut également signaler que la marginalisation scolaire opérée par ce type de classe risque d'entraîner dans de nombreux cas une marginalisation sociale et professionnelle. Ainsi, des élèves qui ont eu certes des difficultés, mais qui ont suivi leur scolarité dans une classe ordinaire, ont plus de chance de s'insérer dans une formation professionnelle que ceux qui ont fait partie d'une classe de développement (Haeblerlin, 1998). L'analyse de la population d'élèves fréquentant ce type de classe permet d'établir certains facteurs de risque: ainsi, nous voyons dans les différents systèmes scolaires en Suisse une nette surreprésentation d'élèves d'origine étrangère et, plus précisément, de *primo*-arrivants (Sturny-Bossart, 1996; Doudin, 1998a, b). Ce phénomène est particulièrement préoccupant. En effet, vouloir mieux intégrer un élève sur le plan scolaire tout en l'excluant de la classe ordinaire peut être vu comme une mesure d'aide paradoxale. Ce paradoxe est d'autant plus criant que cette exclusion touche justement des élèves migrants qui tentent de s'intégrer à leur pays d'accueil. Si l'on exclut l'élève migrant de la classe ordinaire, celui-ci a plus tendance à s'exclure de la culture de son pays d'accueil et à se replier sur la culture de son pays d'origine (Pons, Doudin et Pini, 2000).

2. Analyse statistique permettant de synthétiser les résultats de nombreuses recherches expérimentales dans un domaine précis.

Un autre argument renforcerait le choix de l'inclusion des élèves en difficulté plutôt que celui de la différenciation structurale. En effet, on a constaté qu'une fois orientés dans des classes regroupant de tels élèves, une proportion assez faible d'entre eux était ensuite réintégrée en classe ordinaire (Doudin, 1996; 1998a, b). Plusieurs explications sont possibles (Doudin, 1996; Pelgrims-Ducrey, 2001; Pelgrims-Ducrey et Doudin, 2000):

1. L'effet d'étiquetage; quels que soient ses progrès, un élève, après avoir fréquenté ce type de classe, risque d'être toujours vu comme ayant des difficultés;
2. Le manque d'efficacité de ces classes sur le plan des apprentissages notionnels, qui ne permettrait pas à certains élèves de surmonter leurs difficultés d'apprentissage;
3. Le maintien dans ce type de classe des élèves qui auraient dépassé leurs difficultés d'apprentissage ou qui auraient les meilleures performances scolaires du groupe-classe; en effet, l'enseignant aurait besoin de pouvoir s'appuyer sur eux pour co-animer sa classe ou garder une image positive de ses compétences professionnelles; sans doute inconsciemment, l'enseignant éviterait de recourir systématiquement à leur réinsertion.

Au vu de ces résultats, il conviendrait de poursuivre deux objectifs:

1. Développer l'inclusion scolaire et éviter de recourir à la différenciation structurale en constituant des classes-ghettos qui regrouperaient uniquement des élèves présentant des difficultés d'apprentissage³;
2. Renforcer les mesures de réintégration en classe ordinaire d'élèves qui fréquentent des classes regroupant des élèves en difficulté dans des systèmes pédagogiques qui recourent à la différenciation structurale.

3. Précisons que de nombreuses études nous indiquent les pistes, voire les conditions (Rousseau et Bélanger, 2004) favorisant la constitution et la gestion des classes inclusives, par exemple le rôle des directions d'établissement (Parent, 2004), le travail d'équipe (AuCoin et Goguen, 2004; Martin, 1996) et la relation parents-école (Deslandes, 2004).

2. Réintégration en classe ordinaire : problématique

Notre recherche se centre sur le problème de la réintégration en classe ordinaire d'élèves provenant de classes regroupant des élèves en difficulté. Afin de définir plus précisément notre problématique, il convient de faire deux constats issus de la revue de la littérature à laquelle nous avons procédé ci-dessus.

Premier constat : les études sur la réintégration ou non d'élèves en classe ordinaire se sont centrées essentiellement sur l'enseignant de classes regroupant des élèves en difficulté. Cependant, et c'est un truisme que de le relever, la réintégration concerne aussi l'enseignant de la classe ordinaire susceptible d'accueillir un élève provenant de ce type de classe. Or, il peut y avoir parmi les enseignants de classe ordinaire plus ou moins de réticence, voire d'opposition, à accueillir un élève provenant de classes regroupant des élèves en difficulté. À notre connaissance, le rôle plus ou moins favorable que les enseignants de classe ordinaire peuvent jouer n'a été que peu étudié et principalement sous l'angle des conditions « factuelles » nécessaires à l'intégration (ressources, compétences, temps, etc.).

Deuxième constat : les études investiguant les représentations des enseignants sont nombreuses (pour une synthèse, voir notamment Lafortune, Deaudelin, Doudin et Martin, 2003). Parmi ces études, certaines ont révélé que les représentations des enseignants, et plus particulièrement leur représentation du développement de l'intelligence des élèves, déterminent en partie leur style pédagogique et, par là, l'efficacité de leur enseignement (Doudin et Martin, 1999). À notre connaissance, aucune étude ne porte sur le lien entre les représentations des enseignants et leurs pratiques plus ou moins réintégratives.

Par conséquent, nos objectifs sont les suivants :

1. Mieux comprendre les représentations des enseignants qui pourraient sous-tendre des pratiques plus ou moins actives de réintégration en classe ordinaire d'élèves provenant de classes regroupant des élèves en difficulté.
2. Proposer des pistes pour la formation des enseignants tant d'une classe ordinaire que d'une classe regroupant des élèves en difficulté qui permettraient de renforcer leurs pratiques de réintégration.

3. Connaître les représentations et les pratiques : une méthode de recherche

Dans cette section, nous décrivons la population et l'instrument utilisé pour connaître les représentations des enseignants et les pratiques de réintégration. Nous précisons également le moyen utilisé pour analyser les données.

Population : Un questionnaire a été distribué à 300 enseignants du canton de Vaud, soit 160 enseignants de classe ordinaire primaire et secondaire inférieur⁴ et à l'ensemble des enseignants des classes dites de « développement » du canton (140 enseignants). Ces classes regroupent des élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage et parfois également de comportement. Deux cent deux questionnaires ont été retournés (taux de retour : 67,3 %), dont 200 étaient utilisables. Parmi les répondants, 51 % enseignent en classe de développement et 49 % en classe ordinaire ; 53 % sont des femmes, 47 % des hommes ; 43 % sont très expérimentés (≥ 20 ans d'expérience), 44 % sont moyennement expérimentés (entre 7 et 19 ans d'expérience), 12 % sont des débutants (≤ 6 ans d'expérience) ; 40 % des enseignants ont un brevet d'enseignant primaire, 30 % un brevet d'enseignant primaire et un brevet d'enseignement de classe de développement⁵, 28 % un brevet de formation complémentaire⁶.

Instrument : Les enseignants doivent se situer sur une échelle de Likert en 4 points allant de « pas du tout d'accord » à « tout à fait d'accord » relativement à 81 affirmations (Borboën, 1997) investiguant leurs représentations sur : 1) les élèves de classe de développement tant sur les aspects intellectuels (p. ex., « Les élèves de classe de développement ont généralement une intelligence déficiente ») que sur les aspects émotionnels (p. ex., « Les élèves de classe de développement

-
4. Les élèves de classe de développement peuvent être réintégrés en fonction de leur âge et de leurs compétences dans une classe ordinaire primaire ou dans une classe secondaire. Dans ce dernier cas, ils sont réintégrés dans la division à niveau d'exigences élémentaires. Par conséquent, seuls des enseignants intervenant dans cette division ont été étudiés.
 5. Précisons que la formation pour intervenir en classe de développement est une formation seconde et nécessite en principe l'obtention préalable d'un brevet pour l'enseignement primaire.
 6. Après l'obtention du brevet pour l'enseignement primaire, des enseignants pouvaient suivre une formation complémentaire (BFC) leur permettant d'enseigner au secondaire inférieur dans les divisions à niveau d'exigences élémentaires et moyennes.

sont plus fragiles que les autres sur le plan émotionnel»); 2) leur famille (p. ex., «Généralement les élèves de classe de développement proviennent de familles qui ne prennent guère en compte leurs besoins affectifs»); 3) le rôle que l'institution scolaire et l'enseignant peuvent jouer auprès des élèves en difficulté et plus particulièrement en ce qui concerne l'éducation de l'intelligence et les aspects métacognitifs (p. ex., «L'intelligence est rééducable et le rôle de l'enseignant est déterminant à cet égard»).

Analyse des données: Nous avons opté pour une analyse typologique qui porte sur l'ensemble des répondants (leurs différentes caractéristiques – soit le genre, la formation, le nombre d'années de pratique – et leurs réponses aux 81 questions). Cette analyse statistique permet ainsi d'avoir une vue d'ensemble des résultats en détectant des groupes homogènes dans un ensemble de données. Il s'agit de répartir ici les répondants dans différents groupes ou classes en fonction de leurs similitudes par rapport à leurs réponses au questionnaire. Chaque groupe rassemble donc des individus aussi homogènes que possible les uns des autres, mais aussi dissemblables que possible par rapport à ceux réunis dans les autres groupes. Le nombre de groupes est déterminé à l'avance. Ici nous avons choisi de les répartir en cinq groupes, ce qui permet une analyse assez fine de la population étudiée tout en évitant une trop grande dispersion des résultats.

4. Représentations et pratiques: des résultats

Au tableau 7.1, nous présentons de manière schématique les caractéristiques des enseignants appartenant à chacun des cinq types.

Type 1 ($n = 54$). Cette catégorie regroupe des enseignants qui pratiquent le plus la réintégration ou l'accueil (en moyenne deux ou trois élèves par année). Il s'agit plutôt d'enseignants de classe ordinaire, mais aussi d'enseignants de classe de développement; ce sont tant des hommes que des femmes. Ils/elles possèdent soit un brevet d'enseignement pour les classes primaires, pour les classes primaires et de développement soit un BFC; ils sont très expérimentés et expérimentés en tant qu'enseignants et enseignent surtout dans le secondaire ordinaire.

Leurs réponses au questionnaire montre que ces enseignants ont une représentation très positive des compétences des élèves de classe de développement; ils attachent une grande importance à certaines dimensions émotionnelles comme condition pour des apprentissages

scolaires efficaces (estime de soi, confiance en soi, motivation); ils ont une représentation positive du travail qui se fait en classe de développement; ils affirment intégrer une dimension métacognitive à leur activité pédagogique.

TABEAU 7.1. Caractéristiques et représentations des enseignants répartis en cinq types*

Types réintégrés	Nbre élèves	Type de classe	Genre	Formation	Représentations
1	2 ou 3	– Ordinaire – De développement	H et F	– Brevet primaire ou brevet primaire + – Brevet de classe de développement ou BFC	Enseignants positifs par rapport aux compétences des élèves de classe de développement; importance accordée à la dimension émotionnelle; positifs par rapport au travail en classe de développement; importance accordée à la dimension métacognitive.
2	1 ou 2	– Ordinaire – De développement	H et F	– Brevet primaire	Enseignants négatifs par rapport aux compétences des élèves de classe de développement; importance accordée à la dimension émotionnelle; considération du rôle positif de l'école et des enseignants; importance accordée à la dimension métacognitive.
3	1	– Ordinaire – De développement	H et F	– Brevet primaire ou brevet de classe de développement ou BFC	Enseignants positifs et mitigés par rapport aux compétences des élèves de classe de développement; positifs par rapport au travail en classe de développement; représentation positive des familles.
4	1	– Ordinaire – De développement	H surtout	– Brevet primaire + brevet de classe de développement ou BFC	Enseignants ne savent pas que penser par rapport aux compétences des élèves, à l'origine de l'intelligence et à sa rééducabilité.
5	0 ou 1	– Ordinaire	H et F	– Brevet primaire ou brevet primaire + – Brevet de classe de développement ou BFC	Enseignants négatifs par rapport aux compétences des élèves de classe de développement; conception innéiste de l'intelligence; considèrent que l'école ne joue pas un rôle favorable; rejettent la métacognition.

* Tous les enseignants ayant participé à cette recherche sont expérimentés ou très expérimentés.

Type 2 ($n = 67$). Cette catégorie (la plus nombreuse) regroupe des enseignants qui accueillent/réintègrent un élève par année pour le moins, bien qu'une proportion importante d'enseignants accueillent en moyenne deux élèves par année. Ce sont des enseignants de classe ordinaire et de classe de développement; tant des hommes que des femmes; surtout des enseignants qui détiennent un brevet pour enseigner en classe primaire; ce sont des enseignants très expérimentés et expérimentés (en tant qu'enseignants); parmi les enseignants qui interviennent en classe de développement, il y a tant des enseignants très expérimentés que des enseignants expérimentés ou débutants.

Leurs réponses aux questionnaires révèlent que ces enseignants ont une représentation très négative des compétences des élèves orientés en classe de développement. Ils accordent beaucoup d'importance aux aspects conatifs qui perturbent les apprentissages des élèves de classe de développement (estime de soi, confiance en soi, motivation). Ils pensent que l'école et les enseignants peuvent jouer un rôle très favorable pour les élèves de classe de développement. Ils ont une conception métacognitive de l'enseignement.

Type 3 ($n = 26$). Cette catégorie regroupe des enseignants qui accueillent/réintègrent en moyenne un élève par année. Ils enseignent tant en classe de développement qu'en classe ordinaire; ces enseignants, surtout des femmes, ont soit un brevet de classe primaire, soit un brevet de classe primaire et de classe de développement ou un BFC; ce sont des enseignants très expérimentés et expérimentés en tant qu'enseignants; les enseignants de classe de développement ont la plus longue pratique en classe de développement; quant aux enseignants de classe ordinaire, ils interviennent surtout dans le secondaire inférieur.

Leurs réponses au questionnaire indiquent que ces enseignants ont une représentation positive pour certains aspects et mitigée pour d'autres aspects relativement aux compétences des élèves de classe de développement; ils ont une représentation positive de la classe de développement, de même que des familles des élèves de classe de développement.

Type 4 ($n = 23$). Cette catégorie regroupe des enseignants qui pour la plupart accueillent/réintègrent en moyenne un élève par année. Ce sont tant des enseignants de classe de développement que des enseignants de classe ordinaire; ces enseignants, surtout des hommes, possèdent soit un brevet de classe primaire, soit un brevet

de classe primaire et de classe de développement ou un BFC ; ce sont principalement des enseignants très expérimentés (en tant qu'enseignants) ; ce sont surtout des enseignants très expérimentés et expérimentés en tant qu'intervenants dans une classe de développement ; ils enseignent dans le primaire ordinaire ou en classe de développement secondaire.

Leurs réponses au questionnaire montrent que ces enseignants ne savent trop que penser des compétences des élèves de classe de développement, du développement de l'intelligence (inné/construit) et de l'éducabilité de l'intelligence.

Type 5 ($n = 30$). Cette catégorie regroupe des enseignants qui ne pratiquent pas ou que très rarement l'accueil/la réintégration (pour la plupart, aucun élève par année et, pour une minorité, au maximum un élève par année). Ce sont surtout des enseignants de classe ordinaire mais aussi de classe de développement ; aussi bien des hommes que des femmes qui ont obtenu un brevet pour l'enseignement en classe ordinaire et un BFC ou un brevet pour l'enseignement en classe ordinaire et un brevet pour l'enseignement en classe de développement ; ce sont des enseignants très expérimentés et expérimentés.

Leurs réponses au questionnaire révèlent que ces enseignants ont une représentation très négative des compétences des élèves de classe de développement ; ils ont une conception plutôt innéiste de l'intelligence et ne pensent pas que l'école puisse jouer un rôle favorable pour de tels élèves, notamment par rapport au développement de leur intelligence ; enfin, ils rejettent une approche métacognitive en pédagogie.

5. Discussion

Dans les résultats que nous avons présentés, nous pouvons observer :

1. Une grande hétérogénéité des enseignants tant de classe de développement que de classe ordinaire relativement à leurs pratiques de réintégration : certains enseignants ne pratiquent jamais la réintégration en classe ordinaire d'élèves de classe de développement, alors que d'autres réintègrent ou accueillent trois élèves par année en moyenne ;

2. Une grande hétérogénéité des représentations des enseignants tant par rapport aux élèves de classe de développement qu'au rôle que l'école peut jouer pour ces élèves, notamment par rapport au développement de leur intelligence ;
3. Peu de relations entre leurs caractéristiques personnelles et leurs représentations. Seule la catégorie 5 permet de distinguer les enseignants selon le type de classe dans lequel ils enseignent (ordinaire ou de développement) ; elle rassemble des enseignants pratiquant le moins la réintégration. Seule la catégorie 2 différencie les enseignants relativement à la formation reçue ; elle rassemble des enseignants qui ont suivi une formation d'enseignant primaire et qui pratiquent la réintégration assez fréquemment. De même, seule la catégorie 4 permet de distinguer les enseignants en fonction de leur genre ; cette catégorie rassemble surtout des hommes qui pratiquent peu la réintégration. Enfin, aucune catégorie ne les distingue par rapport au nombre d'années d'expérience. À ce sujet, il faut signaler que les enseignants débutants ne constituent pas une catégorie en tant que telle, mais se répartissent dans les diverses catégories. Il semblerait donc que les différences de représentations et de pratiques de réintégration entre enseignants ne sont guère influencées par la pratique de leur enseignement dans l'un ou l'autre des deux types de classes. De même, la formation reçue aurait peu d'influence tant sur leurs représentations que sur leurs pratiques de réintégration.
4. Une relation entre leurs pratiques plus ou moins réintégratives et leurs représentations. Ainsi, les enseignants qui pratiquent le plus la réintégration (cat. 1 et 2) sont ceux qui ont une conception métacognitive de la pédagogie et qui attachent une grande importance aux dimensions émotionnelles intervenant dans l'apprentissage. Au contraire, ceux qui ne pratiquent pas la réintégration ou qui la pratiquent très rarement (cat. 5) sont les enseignants qui ont une conception innéiste de l'intelligence et qui s'opposent à une approche métacognitive. Dans les deux catégories d'enseignants qui réintègrent le plus, il faut noter une opposition : dans une des catégories (cat. 1), les enseignants ont une représentation positive des élèves de classe de développement, alors que dans l'autre (cat. 2) leur représentation est négative. En revanche, dans les deux catégories, les enseignants sont positifs par rapport au travail fait en classe de développement. Le travail que l'enseignant peut réaliser avec ses élèves semble donc être

plus important que les caractéristiques propres aux élèves. Les deux catégories qui pratiquent le plus la réintégration regroupent des enseignants qui attachent une importance non seulement à la dimension métacognitive et donc au développement de l'intelligence de leurs élèves, mais aussi aux dimensions émotionnelles. Ces enseignants semblent donc prendre en compte la globalité de la personnalité de l'élève, approche qui pourrait jouer un rôle favorable à la pratique de la réintégration.

Ces résultats permettent de définir certains principes de formation. Afin de renforcer des pratiques de réintégration, il conviendrait de travailler avec les enseignants sur leurs représentations du développement de l'intelligence. Une conception innéiste de l'intelligence (l'intelligence fait partie du patrimoine génétique; les différences de potentiel et de niveau de développement entre individus sont innées) semble être un frein aux pratiques de réintégration. Au contraire, une pédagogie qui intègre une dimension métacognitive semble être liée à des pratiques de réintégration. La métacognition (p. ex., Doudin, Martin et Albanese, 2001) est issue de la conception socioconstructiviste du développement de l'intelligence (le sujet construit son intelligence à travers les interactions qu'il établit avec les objets à connaître, à travers les problèmes à résoudre; ces interactions sont médiatisées par un tiers, notamment l'enseignant). Grâce à ses interactions avec les élèves, l'enseignant va contribuer au développement de leur intelligence en leur permettant, d'une part, de prendre conscience de leur propre fonctionnement cognitif et de celui d'autrui, et, d'autre part, de construire des « instruments de pensée » leur permettant notamment de contrôler et de corriger (autorégulation) leur fonctionnement cognitif dans des situations d'apprentissage scolaire. Une pratique pédagogique incluant une dimension métacognitive permet à l'enseignant de jouer un rôle favorable auprès notamment d'élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage. Cela pourrait renforcer la représentation positive que l'enseignant de classe ordinaire peut avoir du travail fait en classe par l'enseignant intervenant dans des classes regroupant des élèves en difficulté. Même si la dimension intellectuelle est très importante, elle n'est pas suffisante, puisque nos résultats indiquent que des enseignants pratiquant la réintégration estiment importantes les dimensions émotionnelles intervenant en classe et dans les apprentissages. Il convient donc de renforcer la formation des enseignants afin que ceux-ci aient une représentation plus globale de l'enfant et intègrent les dimensions émotionnelles dans les processus

d'apprentissage et d'enseignement (voir par exemple Lafortune, Doudin, Pons et Hancock, 2004; Lafortune, Daniel, Doudin, Pons et Albanese, 2005).

Ces principes peuvent être formalisés dans un plan de formation (voir tableau 7.2) en cinq phases qui tente de lier un travail des enseignants sur leurs représentations à des apports théoriques et de résultats de recherche.

TABLEAU 7.2. Plan de formation

Phase de la formation	Contenu de la formation
1. Représentations	Prise de conscience de ses propres représentations à travers un questionnaire rempli individuellement par chaque enseignant.
2. Représentations	Prise de conscience de l'hétérogénéité des représentations par la présentation et la discussion des résultats du groupe d'étudiants. Prise de conscience du lien entre représentations de l'enseignant et pratiques de réintégration.
3. Formation par la théorie et la recherche	Cours centrés sur des théories et des résultats de recherche : avantages et désavantages de l'inclusion/exclusion ; développement de l'intelligence/métacognition ; les dimensions émotionnelles intervenant dans l'apprentissage et dans l'enseignement.
4. Réflexion sur la pratique en classe	Séminaire d'analyse de pratique par petit groupe d'enseignants portant sur des approches pédagogiques socioconstructivistes et, plus particulièrement, sur l'approche métacognitive. Analyse des dimensions émotionnelles dans l'apprentissage et dans l'enseignement.
5. Représentations	Prise de conscience de ses propres représentations et de leur éventuelle évolution par la deuxième passation du questionnaire.
6. Représentations	Prise de conscience de l'éventuelle évolution des représentations du groupe d'enseignants.

À la phase 1, la passation du questionnaire utilisé pour cette présente recherche permet aux enseignants de prendre conscience de leurs propres représentations relativement aux élèves qui fréquentent des classes regroupant des élèves en difficulté, à leur famille et au rôle que l'institution scolaire et l'enseignant peuvent jouer dans le parcours de ces élèves. À la phase 2, nous présentons et discutons

les résultats du dépouillement du questionnaire de l'ensemble du groupe en formation. Cela devrait favoriser une prise de conscience de l'hétérogénéité des représentations entre participants, mais aussi du lien entre les représentations et les pratiques plus ou moins réintégratives. À la phase 3, nous procédons à des apports théoriques et à des présentations de résultats de recherche portant sur : a) l'inclusion/exclusion en classe ordinaire d'élèves présentant des difficultés d'apprentissage ; b) l'approche socioconstructiviste en pédagogie et, plus particulièrement, la métacognition ; c) les dimensions émotionnelles intervenant dans l'apprentissage et dans l'enseignement. À la phase 4, en alternance avec le cours, un séminaire permet aux enseignants de mener une réflexion sur leurs pratiques et de les réguler notamment en appliquant des principes issus du courant socioconstructiviste et, plus particulièrement, l'approche métacognitive. À la phase 5, les participants remplissent à nouveau le questionnaire passé en début de formation afin de prendre conscience de leurs représentations et de leur éventuelle évolution entre le début et la fin de la formation. Enfin, à la phase 6, la présentation et la discussion des résultats du dépouillement du questionnaire de l'ensemble du groupe en formation permettent de reconnaître l'éventuelle évolution des représentations du groupe de participants. Bien entendu, un critère de réussite de la formation repose sur l'évolution de leurs représentations.

Conclusion

Pour conclure, nous aimerions souligner que les théories et les résultats de recherche peuvent être parfois perçus par des enseignants comme des « abstractions creuses » ou alors comme des « recettes-modes d'emploi ». Liées à un travail sur les représentations, théories et recherches fournissent des moyens non seulement pour cerner et comprendre une problématique, mais aussi pour modifier et enrichir des représentations qui peuvent être à la base de certaines pratiques notamment de réintégration. À partir de là, il devient possible de chercher des solutions sur le terrain et d'inventer des pratiques nouvelles. Le pouvoir d'agir et de jouer un rôle favorable auprès de ses élèves est parfois plus étendu que ne le pensent certains enseignants. Contribuer favorablement au développement de l'intelligence de ses élèves, prendre en considération les dimensions émotionnelles dans l'apprentissage et l'enseignement nécessitent également un travail sur la repré-

sentation que le professionnel a de son propre métier. Il s'agit d'un travail de réflexion sur son identité professionnelle dont le formateur doit tenir compte.

Bibliographie

- AUCOIN, A. et L. GOGUEN (2004). «L'inclusion réussie: un succès d'équipe!», dans N. Rousseau et S. Bélanger (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 211-292.
- AVRAMIDIS, E., P. BAYLISS et R. BURDEN (2000). «Students teachers's attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school», *Teaching and Teacher Education*, 16(3), p. 277-293.
- BLOOM, B.S. (1984). «The 2 sigma problem: The search for methods of group instruction as effective as one-to-one tutoring», *Educational Researcher*, 13, p. 4-16. Trad. française (1986). «Le défi des deux sigmas: trouver des méthodes d'enseignement collectif aussi efficaces qu'un précepteur», dans M. Crahay et D. Lafontaine (dir.) (1986), *L'art et la science de l'enseignement*, Bruxelles, Labor, p. 97-128.
- BORBOËN, F. (1997). *Entre représentations et regards: ce que les enseignants pensent des élèves de classes de développement*. Mémoire présenté pour l'obtention du brevet de maître de classe de développement, Lausanne, enseignement spécialisé.
- COLEMAN, J.S., E.R. CAMPBELL, C.J. HOBSON, J. MCPARTLAND, A. MOOD, F.D. WEINGOLD et R.L. YORK (1966). *Equality of Educational Opportunity*, Washington (DC), Government Printing Office.
- DESLANDES, R. (2004). «Collaboration famille-école-communauté: pour une inclusion réussie», dans N. Rousseau et S. Bélanger (2004), *La pédagogie de l'inclusion scolaire*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 325-346.
- DOUDIN, P.-A. (1996). «Élèves en difficulté: la pédagogie compensatoire est-elle efficace?» *Psychoscope, Journal de la Fédération suisse des psychologues*, 17(9), p. 4-7.
- DOUDIN, P.-A. (1998a). «Difficultés d'intégration scolaire des élèves portugais», dans G. Sturny-Bossart et A.-M. Besse Caiazza (dir.), *Handicap et migration: un double défi pour la formation en Suisse?*, Lucerne, SZH, p. 99-104.
- DOUDIN, P.-A. (1998b). *Schulung der portugiesischen Kinder in der Schweiz/Scolarisation des enfants portugais en Suisse*, Berne, EDK/CDIP.
- DOUDIN, P.-A. et D. MARTIN (1999). «Conception du développement de l'intelligence et formation des enseignants», *Revue française de pédagogie*, 126, p. 121-132.
- DOUDIN, P.-A., D. MARTIN et O. ALBANESE (dir.) (2001). *Métacognition et éducation: aspects transversaux et disciplinaires*, Berne, Peter Lang (1^{re} éd. 1999).

- DOUDIN, P.-A., F. PONS, D. MARTIN et L. LAFORTUNE (2003). «Croyances et connaissances : analyse de deux types de rapports au savoir», dans L. Lafortune, C. Deaudelin, P.-A. Doudin et D. Martin (dir.), *Conception, croyances et représentations en mathématiques, sciences et technologies*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 7-26.
- FARRELL, P. (2000). «The impact of research on developments in inclusive education», *International Journal of Inclusive Education*, 4, p. 153-162.
- FRASER, B.J., H.J. WALBERG, W.W. WELCH et J.A. HATTIE (1987). «Syntheses on educational productivity research», *International Journal of Educational Research*, 11(2), p. 145-252.
- FREEMAN, S.F. et M.C. ALKIN (2000). «Academic and social attainments of children with mental retardation in general education and special education setting», *Remedial and Special Education*, 21(1), p. 3-18.
- GARBO, R. et O. ALBANESE (2006). «L'intégration des élèves en difficulté et la formation des enseignants de soutien en Italie», dans P.-A. Doudin et L. Lafortune, *Intervenir auprès d'élèves ayant des besoins particuliers : quelle formation à l'enseignement ?*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 31-44.
- HAEBERLIN, U. (1998). «Une scolarité intégrée apporte plus d'avantages», *L'Éducateur*, 8, p. 30.
- HOLLOWOOD, T.M., C.L. SALISBURY, B. RAINFORTH et M.M. PALOMBARO (1994). «Use of instructional time in classrooms serving students with and without severe disabilities», *Exceptional Children*, 61, p. 242-253.
- HUNT, P., D. STAUB, M. ALWELL et L. GOETZ (1994). «Achievement of all students within the context of cooperative learning groups», *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 19, p. 290-301.
- KATZ, J. et P. MIRENDA (2002a). «Including students with developmental disabilities in general education classrooms : Educational benefits», *International Journal of Special Education*, 17(2) [version électronique].
- KATZ, J. et P. MIRENDA (2002b). «Including students with developmental disabilities in general education classrooms : Social benefits», *International Journal of Special Education*, 17(2) [version électronique].
- KAUFFMAN, J.M. (1993). «How we might achieve the radical reform of special education», *Exceptional Children*, 60, p. 6-16.
- LAFORTUNE, L., M.-F. DANIEL, P.-A. DOUDIN, F. PONS et O. ALBANESE (dir.) (2005). *Pédagogie et psychologie des émotions. Métaémotion et compétence émotionnelle*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- LAFORTUNE, L., C. DEAUDELIN, P.-A. DOUDIN et D. MARTIN (dir.) (2003). *Conceptions, croyances et représentations en maths, sciences et technos*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- LAFORTUNE, L., P.-A. DOUDIN, F. PONS et D. HANCOCK (dir.) (2004). *Les émotions à l'école*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

- MARTIN, D. (1996). « Lutter contre l'échec scolaire : quelle collaboration entre psychologues et enseignants », *Psychoscope, Journal de la Fédération suisse des psychologues*, 17(9), p. 8-10.
- PARENT, G. (2004). « Rôles de la direction dans une école inclusive », dans N. Rousseau et S. Bélanger (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 99-121.
- PELGRIMS-DUCREY, G. (2001). « Comparaison des processus d'enseignement et conditions d'apprentissage en classe ordinaire et spécialisée : des prévisions aux contraintes », *Revue française de pédagogie*, 134, p. 147-165.
- PELGRIMS-DUCREY, G. et P.-A. DOUDIN (2000). « Discrimination des garçons : biais dans le processus de signalement-diagnostic-réorientation scolaire », *Psychoscope, Journal de la Fédération suisse des psychologues*, 5, p. 11-14.
- PELTIER, G.L. (1997). « The effect of inclusion on non-disabled children : A review of the research », *Contemporary Education*, 68, p. 234-238.
- PONS, F., P.-A. DOUDIN et G. PINI (2000). « Identité culturelle et scolarité d'élèves portugais en Suisse », *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 3, p. 585-606.
- ROUSSEAU, N. et S. BÉLANGER (2004). *La pédagogie de l'inclusion scolaire*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- SCRUGGS, T.E. et M.A. MASTROPIERI (1996). « Teacher perceptions of mainstreaming-inclusion, 1958-1995 : A research synthesis », *Exceptional Children*, 63(1), p. 59-74.
- STAUB, D. et C.A. PECK (1995). « What are the outcomes for nondisabled students? », *Educational Leadership*, 52(4), p. 36-40.
- STURNY-BOSSART, G. (1996). « Jedes zweite Kind in Kleinklassen besitzt einen ausländischen Pass », *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 3, p. 13-18.
- VIENNEAU, R. (2004). « Impacts de l'inclusion scolaire sur l'apprentissage et sur le développement social », dans N. Rousseau et S. Bélanger (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 125-152.



**Dépistage précoce
des enfants à risque
de difficultés
d'apprentissage (DPDA)
Un programme de formation
destiné aux enseignants**

Carla Antoniotti

*Université de Milan-Bicocca, Italie
carla.antoniotti@unimib.it*

Roberta Corcella

*Université de Milan-Bicocca, Italie
roberta.corcella@tiscalinet.it*

Ottavia Albanese

*Université de Milan-Bicocca, Italie
ottavia.albanese@unimib.it*

Comme de nombreuses recherches l'ont montré, les difficultés d'apprentissage représentent un problème sérieux dans le domaine psychopédagogique, de même que dans le domaine médical et pédiatrique. Ces difficultés sont propres au milieu scolaire puisque c'est au sein de celui-ci qu'elles apparaissent le plus fréquemment.

Selon deux études menées en Italie et portant sur les difficultés d'apprentissage de la lecture, 5 à 10 % des élèves de l'école primaire présentent des problèmes importants (Cassini, Ciampalini et Lis, 1984; Lindgren, DeRenzi et Richman, 1985). Les difficultés d'apprentissage sont liées à des expériences d'échec scolaire au sein de l'école obligatoire. De telles difficultés compromettent souvent l'achèvement du parcours scolaire, le développement de la personnalité et l'adaptation sociale (Rutter, Tizard, Yule, Graham et Whitmore, 1976).

Le travail de dépistage précoce de sujets à risque devrait permettre de réduire la probabilité d'échec scolaire à travers des actions de nature éducative ciblées et spécifiques. Le dépistage précoce des difficultés d'apprentissage ne doit pas se borner à en signaler la présence ou, pis encore, à les diagnostiquer sous forme d'étiquette, avec toutes les conséquences négatives qui pourraient en découler. Au contraire, le dépistage doit être le premier jalon d'un programme éducatif de rééducation.

Les apprentissages scolaires élémentaires (lecture, écriture et calcul) reposent sur des habiletés perceptives, de mémorisation, de réflexion et de préalphabétisation qui se développent graduellement bien avant le début de la fréquentation scolaire. L'évaluation du niveau de développement de ces «précurseurs» importants permet de prédire l'évolution des apprentissages scolaires. Il est alors possible d'intervenir à temps auprès de certains enfants à risque.

Plusieurs raisons militent en faveur d'une intervention précoce. Cette forme d'intervention permet d'abord d'éviter que les difficultés ne s'accroissent au fil du temps. En effet, certains apprentissages dépendent d'autres apprentissages: par exemple, une absence de résultats au cours des processus de décodification dans la lecture entravera le développement des processus liés à la compréhension du texte, à l'apprentissage du vocabulaire ainsi qu'à la construction de connaissances spécifiques liées aux différentes matières scolaires. L'augmentation des difficultés au cours du développement de l'enfant peut également être attribuée aux effets négatifs de l'échec scolaire sur les jugements et les attentes des parents et des enseignants. Les

jugements négatifs ont une grande probabilité de se voir autoconfirmer, comme une prophétie de s'avérer. Un enseignant aura davantage tendance à prendre en considération et à mettre en relief les résultats négatifs d'un élève dont il n'attend pas de grands résultats, en confirmant par là même son jugement initial. La tendance à favoriser les meilleurs élèves est un autre facteur qui pénalise les élèves qui débutent dans une position désavantagée.

Une autre raison de favoriser une intervention précoce réside dans les effets négatifs qui existent, d'une part, entre les échecs et les difficultés d'apprentissage et, d'autre part, entre la motivation à étudier et l'estime de soi de l'élève. En effet, il a été démontré que l'échec scolaire tend à faire baisser l'estime de soi et la motivation à étudier. À son tour, cette situation entraîne d'autres échecs et difficultés, créant un processus circulaire négatif.

Le travail de prévention et de préparation aux apprentissages scolaires s'insère dans un objectif plus général d'éducation intégrative destinée à compenser les manques qui dérivent aussi bien des caractéristiques personnelles du sujet que de facteurs extrinsèques comme le milieu socioculturel. Il est donc important d'attirer l'attention sur la prévention et l'action précoce qui sont des remèdes beaucoup plus efficaces et économiques que des actions plus tardives. Dans certains cas, une intervention tardive peut être vue comme une cause de dommages irréversibles dans le développement de l'enfant (Adelman, 1983).

Le programme d'intervention que nous présentons ici, ainsi que les outils et notamment le Questionnaire d'observation de DPDA (Dépistage précoce des difficultés d'apprentissage), s'inscrit dans le cadre de l'éducation et de la formation du personnel enseignant conformément aux nouvelles orientations de «l'école de l'enfance» en Italie.

1. Les nouvelles orientations au sein de l'école de l'enfance

Dans sa phase expérimentale, une réforme de l'école est en cours en Italie (réforme Moratti); nous ferons référence ici aux programmes en vigueur dans la plupart des écoles italiennes. Dans les nouveaux programmes d'enseignement pour «l'école de l'enfance» en Italie (Spini, 1991), on utilise indifféremment des termes comme école mater-

nelle ou bien école de l'enfant. Cependant, nous tenons à signaler que l'expression « école de l'enfance » est la dénomination la plus appropriée eu égard à l'évolution qui caractérise cette institution au stade actuel. Adopter cette expression revient à considérer l'école de l'enfance comme la première et véritable école se chargeant d'accueillir l'enfant en dehors de son milieu familial ; cela signifie en quelque sorte la connaître, la valoriser, en reconnaître la spécificité et en respecter le très haut degré de professionnalisme. C'est une institution éducative qui collabore avec la famille et la société tout en proposant des modèles éducatifs en accord avec la personnalité des enfants. Ces derniers y trouveront un lieu conçu et réalisé pour eux. Les objectifs fondamentaux de l'école de l'enfance sont la conquête par les enfants de leur propre identité, autonomie et compétence (Décret ministériel du 3 juin 1991).

L'école de l'enfance se doit de consolider chez l'enfant les habiletés sensorielles, perceptives, linguistiques et intellectuelles en le guidant dans les premières formes d'organisation de l'expérience, d'exploration et de construction de la réalité. Dans le même temps, elle doit mettre en valeur l'intuition, l'imagination et l'intelligence créative afin de développer le sens esthétique et le raisonnement scientifique. Pour que l'élève puisse conquérir son autonomie, il est nécessaire de lui permettre de développer ses capacités à s'orienter et à effectuer des choix autonomes dans des contextes relationnels différents. L'enfant est considéré comme un sujet actif engagé dans un processus d'interaction constante avec les pairs, les adultes, le milieu et la culture. L'enfant n'apprend pas passivement des notions, mais participe à des activités, acquiert une expérience, s'engage directement.

Les nouvelles orientations de 1991 mettent ainsi à jour le programme des activités éducatives de l'école de l'enfance qui remontait déjà à 1969 (Rubagotti, 2000). Comme il est expressément et clairement indiqué dans ces nouvelles orientations, l'école de l'enfance accueille tous les enfants, même ceux qui présentent des difficultés d'adaptation et d'apprentissage, car ils doivent pouvoir s'intégrer dans l'expérience éducative comme des membres actifs de la communauté scolaire en participant à toutes les activités. Au sein de l'école de l'enfance, il y a également des enfants manifestant des difficultés et des retards liés à leur origine socioculturelle : dans ce cas, l'intégration est d'autant plus encouragée et elle peut s'accompagner d'une action de rééducation.

En Italie, l'école de l'enfance est organisée en classes ouvertes afin, d'une part, d'éviter des désagréments affectifs dus à des changements fréquents et soudains et, d'autre part, de favoriser les interactions entre enfants d'âges différents. Ces interactions leur permettent d'augmenter les possibilités d'échange, de se mesurer les uns aux autres et de se développer dans des situations d'aide réciproque et d'apprentissage socialisé. Dans le même temps, au cours des activités spécifiques qui sont mises en œuvre en fonction de l'âge des enfants, l'enseignant travaille sur des petits groupes à l'intérieur de la même classe et offre ainsi aux enfants la possibilité de réaliser des apprentissages spécifiques ainsi que des parcours individualisés.

L'élément essentiel et *sine qua non* permettant d'atteindre les finalités éducatives de l'école de l'enfance est la coopération avec la famille qui demeure le contexte principal dans lequel l'enfant acquiert les critères pour interpréter la réalité. Il doit s'établir un rapport d'intégration et de continuité entre l'école et la famille en reconnaissant toutefois clairement les rôles de chacun. Le projet didactique porte une grande attention à l'accueil en classe chaque matin. Il s'agit de la phase de transition la plus importante entre l'école et la famille; l'objectif est de fournir un cadre accueillant et motivant favorisant l'articulation d'activités aussi bien structurées que libres, différenciées, progressives et de médiation. Les activités les plus fréquentes dans la vie quotidienne à l'intérieur de l'école de l'enfance (l'accueil, les chants, le déjeuner, etc.) jouent un rôle fondamental. En effet, la conscience que l'enfant a de sa présence au sein du contexte scolaire le conduit à affiner ses capacités perceptives et de coordination, à anticiper, dominer les événements les plus communs, à maîtriser des compétences et des habiletés simples et élémentaires. Le découpage du temps est déterminé par les besoins psychophysiques des enfants et par leurs différences d'âge. Ce découpage a une valeur pédagogique précise en fonction des besoins relationnels et d'apprentissage de chacun.

L'organisation du travail des enseignants se fonde sur la modularité des actions et sur la détermination des domaines de compétences afin de valoriser les ressources humaines et professionnelles disponibles dans chaque unité scolaire. La participation de tous les acteurs du processus aux différents moments de l'organisation du programme, de la gestion des activités et de l'évaluation assure l'unité du projet éducatif. C'est l'observation systématique qui permet d'évaluer les

besoins réels de l'enfant de manière à adapter les propositions éducatives en fonction de ses rétroactions ainsi qu'à vérifier la validité et la justesse des choix effectués au début du programme.

2. Former les enseignants à une méthode d'observation

L'observation est une méthode de recherche qui consiste à sélectionner un phénomène, un événement ou un comportement comme objet d'étude et à recueillir soigneusement les informations qui y sont relatives. L'observation est constamment exposée au risque de la subjectivité, mais elle devient objective dans la mesure où elle est menée en suivant des procédures systématiques, pouvant se répéter et pouvant être transmises (Camaioni, 1990; Cassibba et Salerni, 2004).

Il existe des observations de nature différente que l'on peut distinguer en fonction de deux paramètres (Bailey, 1982): le degré de structure du milieu et le degré de structure que l'observateur impose au milieu. De plus, pour ces deux paramètres, le milieu peut être de deux types: naturel ou artificiel. Enfin, parmi les méthodes pouvant être utilisées pour mener à bien l'observation, il existe deux méthodes indirectes: les interviews et les questionnaires, qui peuvent être utilisés pour interroger aussi bien les enfants sur leurs idées, leurs connaissances, leurs motivations que les adultes (parents ou enseignants) sur le comportement ou les habiletés des enfants avec lesquels ils sont en contact.

Notre intérêt s'est porté sur le problème de la réalisation d'interviews et de questionnaires auprès d'adultes. Toutefois, il convient de faire un certain nombre de remarques. Tout d'abord, les adultes peuvent émettre des interprétations et des jugements subjectifs qui sont par conséquent imprécis, incomplets ou bien déformés. Ces déformations, souvent involontaires, sont à attribuer au désir de répondre aux attentes supposées des chercheurs ou bien à la volonté de passer pour des éducateurs compétents. De plus, les jugements d'évaluation fournis par les adultes sont sujets à une erreur systématique qui consiste notamment à sous-estimer les capacités de l'enfant à l'âge préscolaire et à les surestimer à l'âge scolaire (Ponzo, 1976). Seuls les adultes ayant une expérience directe avec des enfants peuvent fournir des évaluations plus fidèles. Il est fondamental de demander aux adultes d'observer les capacités actuelles des enfants, et non pas leurs capacités antérieures (Camaioni, 1990).

Le questionnaire peut être conçu sous forme de questions ouvertes dans le cas de recherches préliminaires ou lorsqu'on ignore a priori les modalités de réponse possibles ou encore lorsque ces modalités sont trop nombreuses. Le questionnaire peut également être conçu sous forme de réponses structurées, c'est-à-dire que les solutions possibles sont préalablement définies par le chercheur. Choisir de poser des questions prévoyant une alternative préalablement définie comporte certains avantages : les réponses sont standardisées et complètes ; elles peuvent être analysées facilement et codifiées ; elles permettent d'éviter d'obtenir des réponses sans grand intérêt (du genre « je ne sais pas », « je ne me souviens plus »).

À la fin des années 1970, plusieurs recherches ont démontré que les questionnaires d'observation qui avaient été remplis par les enseignants pouvaient être des outils de grande prédiction, à condition que les items soient clairement formulés de manière à « exploiter » au maximum les capacités d'observation des enseignants (Stevenson, Parker, Wilkinson, Hegion et Fisch, 1976 ; Feshbach, Adelman et Fuller, 1977 ; Cornoldi et Pra Baldi, 1979 ; Archer et Edwards, 1982). Des recherches récentes ont confirmé le caractère prédictif des jugements des enseignants de l'école de l'enfance (Camerini, Coccia et Caffo, 1996 ; Alvirez et Weinstein, 1999 ; Panter, 1999 ; Taylor, Anselmo, Foreman, Schatschneider et Angelopoulos, 2000 ; Teisl, Mazzocco et Myers, 2001).

3. Le programme de DPDA (Dépistage précoce des difficultés d'apprentissage)

Le projet de dépistage précoce des difficultés d'apprentissage a été conçu pour des enfants de 5 ans qui suivent la dernière année de l'école de l'enfance. D'après une recherche récente (Mazzoncini, Freda, Cannarsa et Sordellini, 1996), les compétences de l'enfant de 4 ans se trouvent encore dans une phase émergente du développement, de sorte que les observations et les données les plus approfondies ne peuvent pas être considérées comme des outils permettant de prédire les difficultés de l'enfant. Toutefois, chez les enfants de 5 ans, ces compétences devraient être acquises. Si, à 4 ans, le manque de maturité par rapport à un apprentissage semble avoir des caractéristiques transitoires pouvant être compensées de manière spontanée, en revanche, à 5 ans, l'enfant pourrait avoir plus de difficulté à résoudre certains problèmes.

Le programme de formation de DPDA s'adresse aux directeurs d'établissement scolaire, aux enseignants de l'école de l'enfance, aux enfants inscrits en dernière année de l'école de l'enfance ainsi qu'à tous ceux qui, conformément à la réforme Moratti de l'école italienne, décident d'anticiper l'entrée à l'école primaire (entrer à 5 ans plutôt qu'à 6 ans).

Les finalités du programme sont les suivantes. Tout d'abord, il s'agit de former les enseignants à la méthode de l'observation de manière à ce qu'ils puissent organiser des activités susceptibles de prévenir l'apparition de troubles de l'apprentissage. Il s'agit ensuite d'améliorer la qualité de l'école en créant de meilleures conditions pour une éducation intégrative de l'enfant, visant à compenser les carences qui découlent aussi bien des caractéristiques personnelles de l'enfant que de facteurs extrinsèques, tels que, par exemple, le milieu socioculturel. Enfin, il s'agit de créer une continuité didactique entre les écoles de l'enfance et les écoles primaires d'une même région.

Le programme de DPDA s'appuie sur un parcours systématique qui doit être réalisé durant la dernière année de l'école de l'enfance, en utilisant les outils d'évaluation et les lignes d'action dans une succession temporelle bien définie. Le programme prévoit trois phases d'activité: la première est relative au dépistage, la deuxième est consacrée à l'approfondissement des données relevées à la première phase et la troisième consiste à intervenir en renforçant les habiletés des enfants.

3.1. Phase 1 : Le dépistage

Le premier jalon de cet itinéraire de prévention est constitué par une phase de dépistage (Terreni, Tretti, Corcella, Cornoldi et Tressoldi, 2002). À cette fin de dépistage, les enseignants des enfants qui suivent la dernière année de l'école de l'enfance remplissent un questionnaire d'observation avant la fin du mois d'octobre, soit un mois après la rentrée des classes. Ce questionnaire est considéré comme l'outil le plus approprié, car il est relativement facile à remplir et constitue un gain de temps par rapport aux tests formels. Ce questionnaire a été récemment révisé en tenant compte des résultats des dernières recherches. Il a été standardisé à partir d'un vaste échantillon italien composé de 1991 enfants (966 garçons et 995 filles; âge moyen : 64 mois) qui suivent la dernière année de l'école de l'enfance.

L'utilisation de cet outil permet de dépister de manière facile et rapide un groupe de sujets risquant d'être confrontés à des difficultés d'apprentissage en s'appuyant sur les observations des enseignants. Différentes recherches ont montré que ces observations permettent de prédire avec sûreté les difficultés d'apprentissage de l'enfant (Stevenson, Parker, Wilkinson, Hegion et Fisch, 1976; Feshbach, Adelman et Fuller, 1977; Cornoldi et Pra Baldi, 1979; Archer et Edwards, 1982; Camerini, Coccia et Caffo, 1996; Alvirez et Weinstein, 1999; Panter, 1999; Taylor, Anselmo, Foreman, Schatschneider et Angelopoulos, 2000; Teisl, Mazzocco et Myers, 2001).

Le *Questionnaire d'observation* de DPDA se compose de 43 items répartis en deux sections principales. La première concerne les habiletés générales relatives à l'aptitude et à l'apprentissage en général; la deuxième fait référence aux habiletés spécifiques, c'est-à-dire aux préalables à la lecture, à l'écriture et aux mathématiques.

Les items qui portent sur les *habiletés générales* sont répartis de la façon suivante:

items 1-9: aspects comportementaux

items 10-11: motricité

items 12-14: compréhension linguistique

items 15-19: expression orale

items 20-23: métacognition

items 24-33: autres habiletés cognitives (mémoire, méthodologie, orientation).

Les items qui portent sur les *habiletés spécifiques* sont les suivants:

items 34-40: préalphabétisation

items 41-43: prémathématiques

Les *aspects comportementaux* pris en compte sont les suivants: l'intérêt et la motivation à apprendre, la capacité de s'adapter aux règles et aux situations qui se modifient, la collaboration, l'autonomie, la concentration et les traits de caractère.

En ce qui concerne la *motricité*, c'est la qualité de la coordination générale des mouvements et la motricité fine qui sont prises en compte.

Les items qui explorent la *compréhension linguistique* sont centrés sur la capacité à écouter et à suivre des conversations, à comprendre les consignes et les mots utilisés par l'enseignant.

Dans *l'expression orale*, c'est la capacité de raconter un épisode vécu, la clarté de l'expression, la richesse du vocabulaire, l'habileté à décrire des images et le niveau morphosyntaxique de la phrase qui sont évalués.

L'investigation de la *métacognition* (conscience et contrôle des processus cognitifs) porte sur la capacité à utiliser des stratégies efficaces d'apprentissage, la conscience de ne pas comprendre certaines choses, la persistance dans la tâche, la capacité de comprendre que certaines pensées, les bruits et d'autres stimuli peuvent déranger l'activité en cours.

Les *autres habiletés* cognitives prises en considération sont: la capacité de se souvenir des contenus verbaux et visuels; la coordination visuelle et motrice; l'orientation dans l'espace.

Les habiletés spécifiques nécessaires pour pouvoir entreprendre avec une certaine confiance l'apprentissage de la lecture et de l'écriture (préalphabétisation) qui sont prises en considération sont les habiletés métalinguistiques relatives à la conscience phonologique, à la compréhension de la relation entre le langage écrit et parlé, à la discrimination des phonèmes et des graphèmes ainsi qu'à la capacité de les reproduire en séquence.

En ce qui concerne les habiletés nécessaires à l'apprentissage des mathématiques (prémathématiques), le questionnaire se réfère à la capacité d'associer à de petits nombres la quantité respective, de les comparer et de réaliser de petits problèmes basés sur l'addition et la soustraction.

Voici quelques exemples d'items:

- L'enfant peut réaliser les tâches demandées sans être constamment sollicité ou rappelé à l'ordre (item 4);
- L'enfant s'intéresse aux apprentissages de lecture, d'écriture et de calcul (item 9);
- L'enfant peut raconter un épisode auquel il a assisté ou participé (item 15);
- L'enfant peut apprendre par cœur des comptines (item 24);

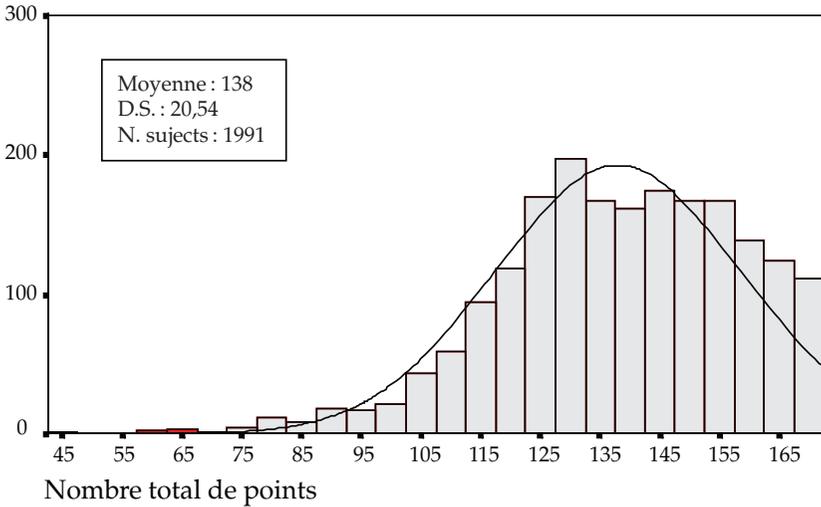
- L'enfant sait distinguer les graphèmes des autres signes graphiques (item 37);
- L'enfant sait comparer des nombres différents: entre deux ensembles d'objets, il sait reconnaître celui qui en contient le plus et celui qui en contient le moins (item 42).

Selon les items, les réponses renvoient à une évaluation de l'acquisition d'une habileté déterminée ou bien demandent une appréciation de la fréquence avec laquelle apparaît tel comportement, sur une échelle comportant quatre niveaux. Pour chacun des enfants, le questionnaire doit être rempli par une seule personne qui pourra toutefois consulter d'autres enseignants en cas de doutes sur les réponses à donner. Les enseignants doivent lire entièrement le questionnaire, observer les enfants pendant au moins une semaine (au cours de laquelle il pourrait être opportun d'organiser des activités afin de pouvoir évaluer des comportements et des habiletés que l'on ne peut pas, d'ordinaire, observer en classe), puis de répondre à chacun des items comme si ceux-ci étaient indépendants les uns des autres. Une fiche a été conçue sur laquelle sont reportés pour chaque enfant les points de chacun des items, les données de l'enfant et les données relatives à chaque école. Le total des points, calculé en additionnant les points attribués à chacun des items, est comparé aux données normatives présentées à la figure 8.1.

Comme nous pouvons l'observer à la figure 8.1, la plupart des points se situent dans la partie droite de la courbe, qui correspond aux points des enfants qui ne devraient pas éprouver de grandes difficultés. La partie de la courbe qui présente un plus grand intérêt est celle qui se trouve à gauche, puisqu'elle représente les points des enfants qui se trouveront, selon toute probabilité, en difficulté lors de leur entrée à l'école.

D'après cette courbe, le critère le plus approprié pour déterminer le groupe à risque repose sur la répartition en percentile. Les enfants considérés comme étant à risque sont ceux dont le total des points est inférieur au 10^e percentile. Pour ce groupe d'enfants, il pourrait être nécessaire d'utiliser une série d'épreuves destinées à évaluer, de manière plus spécifique, les habiletés qui sont considérées comme des habiletés nécessaires aux apprentissages scolaires. Grâce à ces approfondissements, il sera alors possible de mettre en œuvre des actions éducatives et rééducatives visant à réduire le retard du groupe à risque avant l'entrée à l'école primaire.

FIGURE 8.1
Répartition des points totaux selon le questionnaire de DPDA



3.2. Phase 2: Une série d'épreuves d'approfondissement

L'introduction d'une série d'épreuves d'approfondissement a pour finalité de vérifier si les cas reconnus comme étant à risque au moyen du questionnaire le sont effectivement. Elle permet également d'obtenir une définition précise des profils de chacun des enfants afin de prévoir des actions ciblées et spécifiques.

Il est important de rappeler que les résultats du questionnaire, de même que ceux obtenus lors de l'administration des épreuves d'approfondissement, ne débouchent pas sur le repérage des catégories de diagnostics. Cela n'est pas possible pour deux raisons au moins :

1. Il est prématuré de poser un diagnostic. À cet âge, il y a beaucoup de changements et de nombreuses difficultés pourraient n'avoir qu'un caractère transitoire.
2. L'objectif du programme n'est pas de formuler un diagnostic, mais de réaliser des approfondissements visant les aspects qui concernent directement les apprentissages scolaires afin de pouvoir intervenir au plus tôt. Il s'agit de réduire autant que faire se peut les différences avant l'entrée à l'école primaire en agissant directement sur les habiletés qui sont considérées comme des habiletés nécessaires aux apprentissages scolaires.

Les habiletés relatives aux apprentissages scolaires élémentaires qui ont été examinées porte sur le *calcul*, la *lecture* et l'*écriture*. Pour chacun de ces apprentissages, les *sous-habiletés* ou *préalables* spécifiques demandés et nécessaires ont été définis en fonction d'une analyse approfondie de la tâche. La série d'épreuves d'approfondissement comprend, d'une part, des épreuves destinées à évaluer les aspects généraux considérés comme des activités transversales favorisant la bonne réussite scolaire et, d'autre part, des épreuves qui évaluent les habiletés requises pour chaque apprentissage scolaire élémentaire. La métacognition (dans les aspects de conscience et de contrôle de sa propre activité cognitive) et la concentration visuelle sont les habiletés transversales que nous avons prises en considération.

L'administration de la série d'épreuves d'approfondissement se fait de manière individuelle et doit avoir lieu dans un cadre silencieux et lumineux; elle dure une heure et demie. Il est toutefois conseillé de faire passer ces épreuves en plusieurs fois ou bien de proposer à l'enfant de courtes pauses afin d'éviter que des facteurs tels que l'ennui, la fatigue et le manque d'attention puissent influencer les capacités réelles et les résultats de l'enfant.

La période prévue pour administrer ces épreuves va du mois de novembre au début des vacances de Noël. Cela offre ainsi la possibilité de réaliser une éventuelle action de rééducation auprès des enfants de la dernière année de l'école de l'enfance dès le mois de janvier.

Après avoir administré les épreuves d'approfondissement, les points de toutes les épreuves peuvent être recueillis sur une feuille de relevé de notes récapitulative qui est jointe au programme. Les points obtenus par chacun des enfants peuvent être comparés, pour chaque épreuve, avec les points limites. La comparaison avec des données normatives des différentes épreuves permet de situer les résultats de l'enfant dans une des trois catégories suivantes: critère satisfaisant (prestation > 20^e percentile); *demande d'attention* (entre le 10^e et le 20^e percentile); *demande d'intervention éducative* (< 10^e percentile). Cette classification permet de déterminer et de visualiser assez facilement le profil de tous les enfants.

3.3. Phase 3: L'action de renforcement

Grâce à la série d'épreuves d'approfondissement, il est possible de reconnaître les habiletés requises pour les apprentissages que l'enfant ne maîtrise pas encore par rapport au niveau attendu dans les

premiers mois de la dernière année de l'école de l'enfance. Cette évaluation permet de focaliser l'action de rééducation au moyen d'activités spécifiques visant à renforcer les habiletés absentes, sans devoir intervenir sur l'ensemble des aspects.

Après avoir déterminé le profil de chaque élève, la définition des domaines sur lesquels on travaillera avec chacun des enfants nécessitera dans certains cas d'établir des priorités, même lorsque le niveau atteint est faible dans la plupart des habiletés requises pour les apprentissages scolaires. On parviendra de cette manière à identifier et à poursuivre des pistes de travail ciblées pour chacun des enfants en fonction de ses besoins.

L'action de rééducation qui peut être mise en œuvre dès le mois de janvier peut comporter, en fonction des cas, des activités devant se dérouler individuellement ou bien par petits groupes, en réunissant par exemple des enfants ayant les mêmes difficultés.

Bien qu'à l'origine ce programme ait été élaboré pour des enfants risquant de se heurter à des difficultés d'apprentissage, de très bons résultats ont été obtenus dans le cadre d'une expérimentation menée sur des enfants qui ne présentaient aucune difficulté d'apprentissage et qui fréquentaient la dernière année de l'école maternelle (Trecate, Corcella, Tretti et Terreni, 2000). Les choix des habiletés à développer s'effectuent à partir des carences et des nécessités du groupe à risque tout en tenant compte des caractéristiques de toute la classe. L'élaboration de ces projets a donné l'occasion, même à des enfants qui ne présentaient aucune difficulté particulière, de mieux se préparer à l'école tout en offrant des avantages évidents pour les enfants en retard grâce à l'interaction qui s'opérait et à leur collaboration avec des camarades plus « forts ». Ces derniers se voyaient attribuer un rôle de tutorat au cours du déroulement de certaines activités. De plus, le travail par petits groupes permet d'exercer des habiletés communicatives et sociales profitables à la croissance personnelle des enfants.

4. Un exemple de formation réalisée grâce au programme de DPDA

Le programme ci-dessous a été réalisé au cours de l'année scolaire 2002-2003 dans quelques écoles de l'enfance dans deux régions d'Italie du Nord : la Lombardie et le Piémont.

Voici les modalités mises en œuvre et l'organisation :

Septembre – Octobre (début de l'année scolaire)

- Formation des enseignants à l'utilisation du questionnaire d'observation de DPDA, élaboré en collaboration avec le Département de psychologie générale de l'Université de Padoue. Ces rencontres sont dirigées par des enseignants déjà formés ;
- Présentation du programme aux familles ;
- Observation des enfants par les enseignants et réponse au questionnaire d'observation (quinze minutes par enfant) ;
- Remise et élaboration des données du questionnaire d'observation avec la collaboration et la supervision de spécialistes ;
- Administration à chaque enfant d'une série d'épreuves d'approfondissement.

Décembre – Janvier (milieu de l'année scolaire)

- Proposition de pistes de travail et d'actions de rééducation sur lesquelles les enseignants sont formés de manière appropriée, à utiliser avec le groupe-classe pendant l'année ;
- Entretiens individuels avec les familles.

Juin (fin de l'année scolaire)

- Contrôle des activités et des résultats obtenus ;
- Création de fiches de présentation des enfants destinées à l'école primaire.

Pendant toute la durée du travail, les enseignantes et les enseignants peuvent bénéficier de la supervision d'un expert.

Après avoir rempli le questionnaire d'observation de DPDA, dans la première phase de travail, 8 % d'enfants risquant d'éprouver des difficultés d'apprentissage ont été repérés et soumis à la série d'épreuves d'approfondissement.

Des pistes pour une rééducation appropriées aux caractéristiques de chacun des enfants ont été proposées aux enseignants. Tous les enseignants ont utilisé les fiches pendant l'année scolaire et obtenu de la part des enfants de meilleurs résultats par rapport à ceux observés en début d'année.

La qualité de la formation que les enseignantes ont reçue a été fondamentale lors de l'utilisation de la méthode d'observation, car elle les a poussées à mettre en œuvre des processus métacognitifs.

Durant l'élaboration et l'application de ce programme, les enseignantes ont manifesté beaucoup d'enthousiasme. Elles ont inventé et élaboré du matériel nouveau pouvant s'intégrer au matériel existant, en fonction de leur créativité, des compétences et des aptitudes de chacune, ce qui a représenté une ressource aussi bien sur le plan didactique que rééducatif.

Lorsqu'on choisit les activités destinées à renforcer chacune des habiletés faibles, il peut être utile auparavant de considérer et d'analyser attentivement les caractéristiques et la structure des épreuves d'approfondissement de la série afin d'en prendre la mesure et d'avoir une idée précise des habiletés dont il est question.

À partir de là, il est possible de déterminer des activités en les choisissant ou en les adaptant ou encore en inventer de nouvelles, en tenant compte des besoins et des centres d'intérêt des enfants.

Au cours du déroulement de ces activités, il faut en outre prendre en considération le rythme d'apprentissage de chaque enfant : cela signifie que le temps que l'on consacre à chaque type d'exercice dépend des caractéristiques de l'enfant que l'on a en face de soi ainsi que des progrès que celui-ci réalise. Si, par exemple, un enfant n'a pas encore atteint l'objectif au terme de l'activité, il est alors nécessaire d'en structurer d'autres de manière analogue jusqu'au moment où l'enfant maîtrisera suffisamment l'habileté en question.

Enfin, il est important d'expliquer aux enfants, tout au début du programme, l'utilité des jeux et des activités, en tâchant de stimuler la réélaboration verbale après l'effectuation. Cette phase prévoit un travail visant le renforcement des habiletés faibles afin de réduire les difficultés, dans l'optique d'une intégration prochaine à l'école.

Bien que le matériel proposé ait été conçu pour des enfants en dernière année de l'école de l'enfance, les lignes d'action suggérées peuvent être utilisées même avec des enfants plus grands chez lesquels les habiletés requises n'ont pas encore été suffisamment consolidées.

5. Vers une utilisation du DPDA dans les écoles

Prévenir signifie arriver avant, anticiper, c'est-à-dire agir avant que quelque chose n'ait lieu ou ne puisse se développer. Dans notre cas, la prévention vise à intervenir avant que les difficultés d'apprentissage puissent se développer et se manifester. Pour atteindre cet objectif, il faut agir à temps. Le dépistage précoce est donc une stratégie qui peut être adoptée dans un projet de prévention et peut même être considérée comme la première phase de ce projet, qui sera suivie par une action visant à rééduquer ce que le dépistage a relevé comme étant problématique.

Dans le domaine de la prévention des difficultés d'apprentissage, la proposition d'élaborer un questionnaire destiné aux enseignants nous semble intéressante, puisqu'il s'agit d'un outil facile à utiliser pour un premier pas vers une action de rééducation. Les enseignants sont dans une position privilégiée pour observer les enfants. Tout d'abord, ils les connaissent et, de plus, les enfants ne sont pas gênés, comme ils pourraient l'être en présence d'une personne étrangère; ils ne modifient donc pas leur comportement en raison du contact quotidien que les enseignants ont avec eux; enfin, ils sont en mesure de proposer et de programmer des activités visant à mettre en évidence les capacités des enfants.

Une action pédagogique de prévention est souhaitable à l'école maternelle, car c'est un milieu plus souple au niveau de la programmation, moins compétitif et moins anxiogène pour les enfants qui ne doivent pas passer des épreuves qui pourraient les mettre en difficulté. L'école primaire, en revanche, a un plus grand nombre de contraintes et un programme scolaire qui nécessite de recourir à des horaires et à des rythmes plus soutenus.

Le questionnaire de DPDA semble être en mesure de discriminer, avec une certaine marge de confiance, les enfants risquant d'éprouver des difficultés d'apprentissage et pour lesquels il serait utile de procéder à un examen plus approfondi dans le but d'organiser une action de rééducation. C'est ce qui apparaît des premières données relatives à la validité de cet outil, d'après les résultats obtenus par les mêmes enfants au questionnaire et à la série d'épreuves standardisées sur les habiletés requises pour les apprentissages.

Bibliographie

- ADELMAN, H.S. (1983). «Strategie di ricerca per l'identificazione di problemi di apprendimento in età precoce», dans C. Cornoldi (dir.), *Processi d'apprendimento e applicazioni psicologiche*, Milan, Franco Angeli, p. 61-79.
- ALVIREZ, J. et R.S. WEINSTEIN (1999). «Early teacher perceptions and later student academic achievement», *Journal of Educational Psychology*, 91(4), p. 731-746.
- ARCHER, P. et J.R. EDWARDS (1982). «Predicting school achievement from data on pupils obtained from teachers: Toward a screening device for disadvantage», *Journal of Educational Psychology*, 74(5), p. 761-770.
- BAILEY, K.D. (1982). *Methods of Social Research*, New York, The Free Press.
- CAMAIONI, L. (1990). «L'osservazione», dans L. Camaioni et F. Simion (dir.), *Metodi di ricerca in psicologia dello sviluppo*, Bologne, Il Mulino.
- CAMERINI, G.B., M. COCCIA et E. CAFFO (1996). «Il disturbo da deficit dell'attenzione-iperattività: analisi della frequenza in una popolazione scolastica attraverso questionari agli insegnanti», *Psichiatria dell'Infanzia e dell'Adolescenza*, 63, p. 587-594.
- CASSIBBA, R. et N. SALERNI (2004). *Osservare I bambini: tecniche ed esercizi*, Rome, Carocci.
- CASSINI, A., L. CIAMPALINI et A. LIS (1984). «La dislessia in Italia», *Età Evolutiva*, 18, p. 66-73.
- CORNOLDI, C. et A. PRA BALDI (1979). «Funzioni mnestiche, percettive e linguistiche implicate nei primi apprendimenti scolastici: un'indagine su alcuni strumenti predittivi», *AP Rivista di applicazioni psicologiche*, 1(4), p. 733-769.
- CORNOLDI, C., L. MIATO, A. MOLIN et S. POLI (1983). «L'insuccesso scolastico: per una metodologia della prevenzione», *Psicologia e scuola*, p. 6-12.
- FESHBACH, S., H. ADELMAN et W. FULLER (1977). «Prediction of reading and related academic problem», *Journal of Educational Psychology*, 4, p. 299-308.
- LINDGREN, S.D., E. DERENZI et L.C. RICHMAN (1985). «Cross-national comparisons of developmental dyslexia in Italy and the United States», *Child Developmental*, 56, p. 1404-1417.
- MAZZONCINI, B., M.F. FREDA, C. CANNARSA et A. SORDELLINI (1996). «Prevenzione dei Disturbi Specifici dell'Apprendimento nella scuola materna: ipotesi per una batteria di screening», *Psichiatria dell'infanzia e dell'adolescenza*, 63, p. 227-245.
- PANTER, J.E. (1999). «Assessing the school readiness of kindergarten children», *Dissertation-Abstract-International, Section-B, The Sciences and Engineering*, 59(9-B), p. 5162.
- PONZO, E. (1976). *Il bambino semplificato o inesistente*, Rome, Bulzoni.
- RUBAGOTTI, G. (2000) (dir.). *Gli orientamenti 1991 per la scuola materna*, Milan, Fabbri Editori.
- RUTTER, M., J. TIZARD, W. YULE, P. GRAHAM et K. WHITMORE (1976). «Research report: Isle of Wight studies» *Psychology Medical*, 6, p. 313-332.

- SPINI, S. (1991). *Nuovi Orientamenti Educativi per la scuola materna*, Turin, Marietti Scuola.
- SPREEN, O. (1978). *Learning Disabled Children Growing up*, Ottawa, Health and Welfare Canada.
- STEVENSON, H.W., T. PARKER, A. WILKINSON, A. HEGION et E. FISCH (1976). «Longitudinal study of individual differences in cognitive development and scholastic achievement», *Journal of Educational Psychology*, 68(4), p. 377-400.
- TAYLOR, H.G., M. ANSELMO, A.L. FOREMAN, C. SCHATSCHNEIDER et J. ANGELOPOULOS (2000). «Of utility of kindergarten teacher judgments in identifying early learning problems», *Journal Learning Disabilities*, 33(2), p. 200-210.
- TEISL, J.T., M.M. MAZZOCCO et G.F. MYERS (2001). «The utility of kindergarten teacher rating for predicting low academic achievement in first grade», *Journal of Learning Disabilities*, 34(3), p. 286-293.
- TERRENI, A., M.L. TRETTI, P.R. CORCELLA, C. CORNOLDI et P.E. TRESSOLDI (2002). *IPDA Questionario osservativi per l'identificazione precoce delle difficoltà di apprendimento*, Trento, Erikson.
- TRECCATE, E., P.R. CORCELLA, M.L. TRETTI et A. TERRENI (2000). «Qualità della scuola materna: vantaggi nell'applicazione all'intera classe di interventi predisposti per un piccolo gruppo di bambini "a rischio" al fine di potenziare i prerequisiti degli apprendimenti di base», *Atti del IX Congresso Nazionale AIRIPA*.
- TRETTI, M.L., A. TERRENI et P.R. CORCELLA (2002). *Materiali IPDA*, Trento, Erikson.



Enfants abusés et placés en institution spécialisée

Rompre le cercle vicieux des abus

Pierre-André Doudin

*Université de Lausanne et
Haute École pédagogique de Lausanne
pierre-andre.doudin@unil.ch*

Miriam Erkohen-Marküs

*Psychologue clinicienne indépendante
erkohen@bluewin.ch*

Les abus envers les enfants représentent un facteur important de risques pour leur développement social, affectif et cognitif ainsi que pour la qualité de leur insertion scolaire (pour une revue, voir Erkohen-Marküs et Doudin, 2004). Dans les cas d'enfants abusés par et dans leur milieu familial, les travailleurs sociaux prennent généralement l'option de maintenir les enfants dans leur famille et d'accompagner cette dernière sur un plan social et thérapeutique. Cependant, dans les cas les plus graves, lorsque l'enfant est menacé dans son intégrité physique ou psychique, le placement (notamment sur intervention de la justice) en institution spécialisée de type internat est la seule solution possible afin de garantir sa sécurité et de mettre fin aux mauvais traitements. Idéalement, le placement en institution spécialisée devrait alors constituer un facteur de compensation important pour les enfants, d'abord par l'arrêt des mauvais traitements mais aussi par l'accès à des adultes (enseignants spécialisés, éducateurs, assistants sociaux, etc.) pouvant constituer un modèle d'identification plus positif que celui présenté par les parents. Le placement devrait donc influencer favorablement le développement de l'enfant et réduire les risques de troubles du développement liés aux mauvais traitements.

Les recherches qui ont investigué l'efficacité du placement en institution pour des enfants gravement abusés débouchent sur des résultats contrastés. Par exemple, Parkin et Green (1997) nous rendent attentifs au décalage qui peut parfois exister entre le point de vue positif des professionnels de l'institution relativement à la qualité de l'attention et de la protection qu'ils pensent fournir à l'enfant et la perception parfois négative de l'enfant. Comme le relèvent McMahon et Clay-Warner (2002), le placement en institution n'apporte pas toujours les bénéfices escomptés à long terme. Des recherches (p. ex., Widom, 1989) ont montré que le fait d'avoir été abusé durant l'enfance accroît le risque de délinquance à l'adolescence et à l'âge adulte. Cependant, le placement en institution ne semble pas permettre de réduire sensiblement ces risques par rapport à des enfants maintenus dans leur milieu familial (Widom et Maxfield, 1996). En nous appuyant sur le point de vue de Cicchetti, Toth et Hennessy (1993) qui considèrent qu'une bonne intégration scolaire représente un facteur organisateur du développement de l'enfant abusé, nous avons entrepris l'évaluation d'une intervention (Doudin, Pons, Pfulg et Martin, 2004) auprès d'enfants sévèrement abusés et placés en institution spécialisée (internat) mais fréquentant un établissement scolaire

ordinaire. L'amélioration de l'intégration scolaire de ces enfants à travers notamment un partenariat éducateurs-enseignants, le renforcement de la relation de soutien dont les enfants bénéficient tant dans l'institution qu'à l'école a permis d'améliorer leurs compétences sociales et métacognitives, en plus d'accroître leur sentiment de bien-être. Ces résultats permettent d'être plus optimiste quant à l'avenir de ces enfants.

Parmi les divers facteurs pouvant limiter considérablement l'efficacité des institutions spécialisées auprès d'enfants abusés, nous pouvons mentionner les violences institutionnelles. Ces enfants ont subi un ou plusieurs types d'abus dans leur famille ou dans leur entourage immédiat (Doudin, Pfulg, Pons et Martin, 2004) et, une fois placés en institution, ils courent le risque de subir ou d'être les acteurs de violences institutionnelles. Si tel est le cas, l'institution faillit à sa mission éducative en ne constituant pas un facteur de protection ou de compensation pour l'enfant, mais en augmentant plutôt les facteurs de risque liés aux abus : aux abus subis dans la famille viennent s'ajouter les abus subis en institution. Non seulement le placement de l'enfant n'a pas permis de mettre un terme aux mauvais traitements, mais les violences institutionnelles limitent grandement le modèle d'identification positive que les professionnels devraient être à même de présenter aux jeunes de l'institution et les confortent dans le point de vue qu'ils ne peuvent faire confiance aux adultes.

La prévention des violences en institution spécialisée devrait permettre de renforcer le rôle favorable des institutions. Aussi, l'objectif de ce chapitre est d'apporter quelques éléments de réflexion sur les violences dans les institutions spécialisées qui accueillent des jeunes traversant une phase difficile au sein de leur famille, ainsi que sur la nécessité et l'obligation de reconnaître ces violences et de les prévenir. Le but n'est aucunement de faire le procès d'institutions dont la tâche est particulièrement complexe. Plus précisément, nous rappelons tout d'abord quelques définitions des principaux concepts liés aux différentes formes de violences. Nous abordons ensuite le problème des causes des violences institutionnelles que certains auteurs jugent inhérentes à toutes institutions, voire inhérentes au placement même des enfants en institution. Enfin, nous présentons des stratégies possibles de détection et de prévention des violences dans les institutions afin de permettre à celles-ci d'être toujours à même de jouer leur rôle de protection auprès des enfants placés.

1. Les abus : définitions

L'attention que cliniciens et chercheurs portent aux *abus* subis par les enfants dans leur milieu familial ou dans leur environnement est assez récent dans l'histoire de la psychologie et des sciences de l'éducation. Ainsi, Kempe, Silverman, Steele, Droegmuller et Silver (1962) ont abordé pour la première fois les phénomènes d'abus et défini le syndrome dit de l'enfant battu (*the battered child syndrome*) tout en incluant le problème du diagnostic, de l'étiologie et du traitement. Ces auteurs se concentraient sur les enfants abusés et leurs parents abuseurs. Par la suite, de nombreux travaux ont enrichi notre connaissance des différents types d'abus (pour une synthèse, voir Erkohen-Marküs et Doudin, 2004) et des facteurs de risque qu'ils représentent pour le développement de l'enfant ainsi que pour la qualité de son intégration scolaire (Doudin et Erkohen-Marküs, 1999). Comme le relèvent Christoffel, Schiedt, Agran, Kraus, McLoughlin et Paulson (1992), les abus correspondent à des comportements qui transgressent les normes de conduite habituellement admises et qui peuvent compromettre le développement physique, cognitif et socioémotionnel de l'enfant ou qui transgressent ses droits. Ces comportements comprennent des actes commis ou omis (Zuravin, 1999), volontaires ou involontaires. Il s'agit donc d'une gamme de comportements très variés et qui peuvent être classés en quatre catégories :

1. *Les abus physiques*, par exemple frapper un individu avec la main ou un objet ;
2. *Les abus sexuels*, par exemple l'inceste, la tentative de viol, les attouchements, l'exposition de l'enfant à des actes indécents, à des rites sexuels ou à la pornographie ;
3. *Les abus psychologiques*, reconnus récemment comme une des formes de « victimisation » de l'enfant ; ils comprennent les abus verbaux et la dépréciation, les actes symboliques dans le but de terroriser l'enfant et le manque de disponibilité émotionnelle des parents ou de tout autre intervenant ;
3. *La négligence*, un déficit des soins prodigués à l'enfant et qui nuit à sa santé psychologique ou physique.

Quant à l'attention portée aux *violences institutionnelles*, elle date essentiellement du début des années 1990 et les travaux sont encore relativement peu nombreux. Il convient néanmoins de relever le travail précurseur de Gil (1975) qui reconnaissait déjà trois types

d'abus: intrafamilial, institutionnel et sociétal. Comment expliquer ce manque d'attention alors que ce type de violences serait, comme l'ont démontré Westcott et Clement (1992), un phénomène quantitativement important et que les « cris d'alarme » sont nombreux (Bullock, 1996)? Plusieurs explications sont possibles :

- Les institutions ont longtemps joué un rôle de contrôle social et de protection de la société contre des enfants jugés potentiellement déviants, voire dangereux. Leur rôle de protection de l'enfant et d'aide à son développement est plus récent. À partir du moment où l'on s'est intéressé aux droits de l'enfant et, plus particulièrement, à son droit d'être éduqué dans le respect de sa personnalité, les professionnels ont pu commencer à prendre conscience de la violence que l'institution peut exercer sur les enfants ;
- Les institutions spécialisées sont souvent des lieux très fermés et les chercheurs peuvent avoir des difficultés à accéder aux enfants (Kirkwood, 1993 ; Bullock, 1996) ;
- Les professionnels intervenant dans les institutions spécialisées ne voient pas toujours l'utilité ni la nécessité de mener des recherches sur les violences institutionnelles. En effet, dans certaines institutions, les professionnels auraient tendance à minimiser les problèmes de violence en les voyant comme transitoires (La Fontaine, 1991) ou en rejetant la faute sur l'enfant, par exemple en l'accusant d'être trop « sensible » (Barter, 1997).

Thomas (1990) propose une définition large des violences institutionnelles : il estime que toute décision et action professionnelle altérant l'identité et les capacités de l'enfant doit être considérée comme une violence institutionnelle. De plus, il relève que la violence institutionnelle a lieu également lorsqu'il n'est pas possible de démontrer que l'enfant se développe adéquatement grâce à l'action des professionnels. Cette définition met donc l'accent sur la qualité des interactions entre l'enfant et les professionnels de l'institution ainsi que sur la responsabilité de ces derniers, y compris dans un type de violence qui n'a encore que peu retenu l'attention, soit la violence entre pairs. Pourtant Westcott et Clement (1992) démontrent que la moitié des abus commis dans une institution sont perpétrés par un pair plutôt que par un adulte. Pour Thomas (1990), l'abus (physique, sexuel, psychologique...) entre pairs ayant lieu dans l'institution, la responsabilité en incombe aux professionnels qui y travaillent. Il serait alors important d'analyser les attitudes des adultes qui favorisent ce type d'abus.

Tomkiewicz (1997, p. 310) propose une définition encore plus large de la violence institutionnelle qui englobe les violences entre pairs, soit « toute violence commise dans ou par une institution, ou toute absence d'action, qui cause à l'enfant une souffrance physique ou psychologique inutile et/ou qui entrave son évolution ultérieure ». Cette définition est largement usitée dans la littérature spécialisée francophone. Elle est à l'origine de la tendance actuelle de considérer que laisser un enfant souffrir sur le plan psychologique ou s'angoisser alors qu'on dispose de compétences, de moyens et de méthodes pour éviter ou réduire cette souffrance et cette angoisse est assimilable à une maltraitance institutionnelle. Les attitudes professionnelles qui consistent à stigmatiser, disqualifier, contourner ou mettre les parents à distance sont aussi des formes de violences institutionnelles. Certaines formes excessives de non-intervention délibérée en faveur d'un enfant exposé ou s'exposant à des dangers dans le cadre de l'institution sont également considérées comme des violences institutionnelles, car si certaines neutralités se veulent bienveillantes, d'autres, en revanche, se révèlent maltraitantes.

Comme nous l'avons déjà souligné, les premiers travaux sur les enfants abusés se limitaient aux parents abuseurs (Kempe, Silverman, Steele, Droegmuller et Silver, 1962). Gil (1975) a étendu le concept d'abus en définissant trois niveaux ou contextes : intrafamilial, institutionnel et sociétal. Poursuivant sa réflexion sur le contexte institutionnel, Gil (1982) décrit trois formes d'abus :

1. L'abus (physique, sexuel, psychologique, la négligence) pratiqué par un membre du personnel de l'institution ;
2. La qualité des services fournis par l'institution qui n'est pas conforme aux exigences (*program abuse*) : l'institution s'appuie sur des techniques violentes de modification des comportements, la médication est utilisée pour prendre uniquement le contrôle de la situation ou encore le manque de stimulation et de socialisation nuit au développement de l'enfant ;
3. L'ensemble du système de protection de l'enfance qui ne fournit plus les prestations adéquates (*system abuse*) : par exemple, l'enfant devient un dossier parmi d'autres et ses besoins spécifiques ne sont pas pris en considération (Barter, 1997) ou l'on assiste à la multiplication inconsidérée des placements et, par là, des ruptures relationnelles avec des professionnels qui, de fait, ne peuvent plus assumer leur rôle de référent.

2. Les causes des violences institutionnelles

Une revue de la littérature spécialisée permet de répertorier différentes causes à l'origine des violences institutionnelles.

Ainsi, le *placement* serait en soi une violence à l'égard de l'enfant qui est de fait séparé de son milieu familial jugé le plus souvent nocif (Berger, 2003). La séparation d'avec sa famille est souvent brutale et précoce. De plus, l'enfant perd ses amis, ses camarades de classe, ses enseignants, bref, son ancrage social. D'où le paradoxe du placement institutionnel: en réponse à la violence que l'enfant a subie dans sa famille ou dans son entourage, le placement lui inflige une nouvelle violence (Gabel, Jésus et Manciaux, 1998; McMahan et Clay-Warner, 2002).

L'*accueil collectif* d'enfants en difficulté engendre des situations de violence et de souffrance, car l'intérêt individuel, les contraintes de la vie en collectivité et le confort institutionnel entrent en contradiction (Gauthier, 1998).

Tout *internat* serait par nature uniformisant et enfermant (Durning, 1998): l'institution craint le changement et souhaite adapter ses usagers à elle plutôt que de s'adapter à eux en les laissant s'épanouir avec leurs «défauts» et leurs qualités (Tomkiewicz et Vivet, 1991). Nous touchons là le problème des institutions dites «totales» décrites par Goffman (1968): ce sont des institutions qui fonctionnent en vase clos, en autarcie, et qui se montrent hostiles à toute intervention extérieure. Ce type de (dis)fonctionnement empêche la détection des problèmes et leur résolution. L'institution n'est plus capable de régulation et devient homéostatique (Sundram, 1986). Cela favorise le développement de sentiments collectifs de peur et d'impuissance chez les intervenants. Comme le relève Thomas (1990), du fait du vase clos institutionnel, l'enfant n'a même pas la possibilité de rapporter les faits à une instance extérieure à l'institution. L'énergie est utilisée à dissimuler les faits plutôt qu'à les mettre au jour (Nunno et Motz, 1988). Lorsque les abus sont déclarés, l'énergie est utilisée pour sauvegarder la réputation de l'institution plutôt que pour répondre aux besoins des enfants ayant subi un traumatisme. L'institution risque alors d'employer des moyens coercitifs et de nier les besoins spécifiques de ses usagers, ce qui fait dire à Barter (1997) que les enfants ont parfois peu de poids dans le système de soins.

Comme nous l'avons déjà relevé, l'institution spécialisée regroupe des enfants dont certains sont violents. Les professionnels de l'institution peuvent alors « agir en miroir » (*mirroring of behaviours*; Morrison, 1996) en reproduisant de manière inconsciente les comportements violents des jeunes :

- envers les jeunes eux-mêmes en répondant à la violence par la violence (type de punition, exclusion, insultes, rejet...); cette violence exercée par des professionnels chargés de l'éducation de ces jeunes expliquerait en partie pourquoi la plupart des abus sont commis par des personnes que l'enfant connaît et en qui il est censé avoir confiance (Jones et Myers, 1997);
- envers leurs propres collègues; selon Mitchell (1996), cette violence entre collègues (mais aussi entre direction et collaborateurs) est fréquente dans les institutions spécialisées. Les relations entre professionnels peuvent alors devenir très conflictuelles et la centration sur leurs problèmes collectifs les pousse à négliger les besoins des enfants (Tomkiewicz et Vivet, 1991). C'est finalement l'enfant qui devient la victime des conflits entre adultes, car, comme nous l'avons déjà noté, la négligence est une forme de maltraitance envers l'enfant.

Il convient aussi de relever que différentes recherches (p. ex., Rindfleisch et Foulk, 1992; Dodge-Reyome, 1995; Nunno, 1997) ont permis de démontrer que l'insatisfaction au travail, le stress professionnel et la dépression professionnelle peuvent être à l'origine de comportements abusifs de la part du personnel de l'institution. Ces facteurs sont souvent liés à des objectifs éducatifs peu clairs (Parkin et Green, 1997), à une faiblesse dans le niveau de formation du personnel et notamment à l'absence de formation continue (Cawson, 1997) ainsi qu'à une direction qui soutient peu les collaborateurs de l'institution (Barter, 1997).

Mais le repérage d'abus envers des enfants, par son aspect insupportable, peut éveiller de grandes angoisses chez l'intervenant. Afin de tenter de résorber ses angoisses, celui-ci court le risque de mobiliser de manière inconsciente des mécanismes de défense (Dardel Jaouadi, 1992, 2004) qui favorisent la non-action tout en déculpabilisant l'intervenant. Parmi les différents mécanismes de défense possibles, mentionnons :

- Le doute sur la réalité des actes (« On dit beaucoup de choses, mais, moi, je n'ai jamais rien vu »);

- Le déni de la violence (« Il ne s'est rien passé, tout le monde peut se casser le bras »);
- L'inhibition du désir de savoir (« Oh moi, cela ne me regarde pas »);
- la dénégation (« Il reçoit des coups, c'est pas bien, mais ce n'est pas vraiment des mauvais traitements »);
- L'idéalisation de la relation avec le parent ou le professionnel (« Oui, ils le battent parfois, mais ils l'aiment, ça, je n'ai pas de doute, ils font tout ce qu'ils peuvent pour lui »);
- La banalisation (« Une claque n'a jamais fait de mal à personne »).

Dans le même ordre d'idées, face à des abus infligés par des jeunes, les professionnels peuvent ignorer leur existence, minimiser la gravité des actes commis ou banaliser les comportements en les attribuant à une agressivité « normale » liée, par exemple, au processus de maturation chez l'adolescent (Roberts, Dempster, Taylor et Milian, 1992; La Fontaine, 1991).

3. Comment détecter les violences institutionnelles ?

Comme le relève Jésus (1998, p. 286), « il serait illusoire de penser qu'enfants, parents et professionnels puissent "communier" en permanence sur l'autel d'une "bienveillance" institutionnelle absolue, sans défaut et sans faille ». Cela ne signifie pas pour autant que ces différents partenaires soient condamnés à une surenchère de maltraitements mutuelles. La détection des violences institutionnelles est alors primordiale si l'on veut garantir les droits existentiels des enfants, leurs besoins de développement, de sécurité physique, affective et psychique.

Les circulaires, les règlements, les visites de responsables administratifs ont été fortement préconisés au cours de cette décennie comme moyen de détection des violences institutionnelles. En effet, comme le rappelle Cawson (1997), les visites de responsables n'ont pas toujours permis de tenir compte des signaux d'alarme : les plaintes des enfants, des parents et du personnel étaient souvent ignorées ou pas suffisamment prises au sérieux et des abus ont pu être commis sur de longues périodes avant d'être repérés. Sans doute l'observation n'était-elle pas suffisamment formalisée et focalisée sur les éléments clés permettant de repérer des violences. Parkin et Green

(1997) proposent une écoute et une analyse des dialogues entre le personnel éducatif et les enfants: un langage à forte composante sexuelle, des propos sexistes et homophobes pourraient être, dans certaines circonstances, des indices d'abus auxquels le visiteur doit être très attentif. Durning (1998) propose une démarche qui vise à évaluer le climat socioémotionnel de l'institution. Cette approche présente le double avantage de pouvoir être utilisée à la fois par les intervenants travaillant dans l'institution et par les observateurs extérieurs; elle consiste en cinq points:

1. *L'observation des lieux* (quel est l'état des locaux?...);
2. *La récolte d'informations sur l'expérience vécue par les résidents* (Les jeunes se décrivent-ils comme victimes et auteurs de passages à l'acte? Les jeunes se sentent-ils négligés? S'ennuient-ils? Comprennent-ils les objectifs éducatifs poursuivis par l'institution?...);
3. *L'analyse de la conduite de l'action éducative* (L'action éducative auprès de chaque résident est-elle individualisée? L'intimité corporelle et psychologique de chaque résident est-elle garantie? Des activités nouvelles sont-elles proposées? Le programme éducatif fait-il l'objet d'une évaluation avec les résidents?...);
4. *L'analyse du fonctionnement de l'équipe éducative* (Quel est le taux d'absentéisme du personnel? Les réunions de l'équipe éducative sont-elles satisfaisantes? Les relations au sein du personnel et entre le personnel et la direction sont-elles bonnes?...);
5. *L'analyse des relations que l'institution entretient avec son environnement* (Les relations entre l'institution et ses partenaires extérieurs – telles les familles, les autorités administratives, les autres institutions spécialisées – sont-elles bonnes?).

4. Quelle prophylaxie?

Si de nombreux travaux ont permis de montrer que les diverses formes d'abus représentaient des facteurs de risque importants sur le plan du développement de l'enfant, d'autres recherches ont montré que l'enfant abusé, même sévèrement, peut développer des compétences sociales et intellectuelles ainsi qu'une conscience critique lui permettant de reconnaître les structures d'oppression et de développer des instruments pour s'en échapper. L'enfant abusé peut devenir autonome et être optimiste quant à son avenir personnel,

avoir des objectifs, le désir d'apprendre, faire preuve de persistance et éviter de devenir à son tour un parent abuseur (pour une revue, voir Erkohen-Marküs et Doudin, 2004).

Afin d'atteindre ce niveau de développement personnel, Werner et Smith (1992) relèvent trois types de facteurs dits de « protection » (*protective factors*):

1. Des relations de soutien chaleureuses ;
2. Des attentes positives de la part des adultes ;
3. Des possibilités de participer à des activités développant le sentiment d'appartenance communautaire.

Or, les violences institutionnelles empêchent justement l'institution spécialisée d'accomplir cette mission de protection à travers ces trois facteurs. Les enfants ayant subi des abus avant leur entrée dans l'institution se caractérisent par leur peur et leur méfiance à l'égard des adultes (Toth et Cicchetti, 1993). Placés dans une institution violente, ils ont alors la confirmation qu'ils ne peuvent faire confiance au monde des adultes. De plus, et en raison du modèle d'interactions violentes offert par les parents, ils n'ont aucun autre modèle leur permettant d'intégrer les principes d'une éthique de la relation humaine. Leur développement affectif, social et intellectuel peut alors en être grandement affecté (Erkohen-Marküs et Doudin, 2004). La prévention des violences institutionnelles est donc essentielle : les institutions spécialisées doivent non seulement éviter les maltraitements mais promouvoir également un projet délibéré de « bienveillance » (Jésu, 1998). Dans ce sens, un cadre institutionnel où le jeune se sent valorisé et en sécurité contribue à diminuer les risques de manifestations de violences dans l'institution (Lane et Tattum, 1989).

Une prévention qui se voudrait efficace doit permettre aux professionnels travaillant en institution spécialisée de développer une pensée réflexive ou critique par rapport à leurs propres pratiques et à leur institution d'appartenance (Martin et Doudin, 2000). Cela implique une démarche multidimensionnelle de recherche, de formation et d'évaluation.

La recherche sur les violences institutionnelles est encore « balbutiante ». Des études doivent contribuer à élargir notre champ de connaissances, notamment sur les formes parfois insidieuses que peuvent revêtir ces violences et les risques qu'elles font courir tant à l'enfant (sur le plan de son développement affectif, social et intellectuel) qu'au professionnel intervenant dans l'institution (« dépression

professionnelle»). Afin d'assurer la pertinence scientifique de ces recherches mais aussi leur validité écologique, il est primordial d'établir une étroite collaboration entre chercheurs maîtrisant les problèmes méthodologiques et praticiens au fait des problèmes qui se posent sur le terrain institutionnel.

La formation de base des futurs professionnels intervenant en institution (enseignants spécialisés, éducateurs, psychologues, médecins...) doit impérativement comprendre des cours sur les abus envers les enfants, leurs origines (familiales, institutionnelles...), leurs conséquences sur le développement de l'enfant et le rôle de protection des institutions (Lynch et Cicchetti, 1992). Une sensibilisation au travail en réseau (Guidoux et Mégroz, 2004) est également importante : la collaboration entre les professionnels de l'institution et les spécialistes extérieurs permet d'éviter le huis clos institutionnel qui engendre la violence et d'assurer la constante remise en question de l'action éducative. Une formation au « partenariat » entre les professionnels, l'enfant et sa famille contribue en outre à la reconnaissance et à l'acceptation des devoirs et des droits de chacun et permet d'éviter les disqualifications, sources fréquentes de violence. C'est donc également un aspect important de la formation.

La complexité des situations rencontrées dans la pratique rend la formation de base essentielle. De nombreuses études ont montré le lien entre une formation déficiente des travailleurs sociaux, notamment dans le développement de leur capacité à gérer des situations de crise, et les abus commis dans l'institution (p. ex., Blatt, 1990 ; Daly et Dowd, 1992 ; pour une revue, voir Nunno, 1997).

Cependant, la formation de base, aussi développée soit-elle, n'est pas suffisante. En effet, le professionnel travaillant en institution spécialisée est directement impliqué dans des actes violents, soit comme spectateur, soit comme acteur. Il est alors aux prises avec ses propres émotions, ses sentiments, ses contradictions, ce qui rend souvent difficile une réflexion sur ses propres actions (Dardel Jaouadi, 1992, 2004 ; Killén, 1996). La formation continue prend alors toute son importance, par exemple sous forme de supervision exercée par un professionnel indépendant de l'institution. En effet, diverses études (pour une revue, voir Nunno, 1997) ont permis de démontrer que la supervision est un moyen efficace de prévention des maltraitances dans les institutions. La supervision permet de contribuer à la diminution du stress, à la définition d'objectifs éducatifs clairs et à l'identification des facteurs institutionnels pouvant placer les enfants dans

une situation où ils courent le risque d'être abusés. Au contraire, un défaut de supervision est associé aux abus sexuels entre enfants fréquentant l'institution et entre ces enfants et certains membres du personnel (Parkin et Green, 1997). La supervision doit inclure une analyse des pratiques individuelles sur des cas précis et une analyse de groupe sur la politique et les pratiques institutionnelles, et ce, afin d'évaluer continuellement l'adéquation entre les besoins des enfants et de leur famille et les réponses apportées par l'institution. La supervision peut également être un lieu privilégié pour la mise en œuvre d'une élaboration théorique au sein des équipes, élaboration qui se révèle une stratégie essentielle pour développer une pensée réflexive (Martin et Doudin, 2000). Elle peut également réduire le stress du professionnel et réguler la relation entre collaborateurs, entre ces derniers et la direction. En travaillant sur les relations, la supervision peut contribuer à mieux définir le rôle des différents professionnels et à clarifier la structure institutionnelle, ce qui, selon Barter (1997), représente des conditions permettant de renforcer la prévention des violences en institution spécialisée.

Bibliographie

- BARTER, C. (1997). «Who's to blame: Conceptualising institutional abuse by children», *Early Child Development and Care*, 133, p. 101-114.
- BERGER, M. (2003). *L'échec de la protection de l'enfance*, Paris, Dunod.
- BLATT, E. (1990). «Staff supervision and the prevention of institutional abuse and neglect», *Journal of Child and Youth Care*, 4, p. 73-80.
- BULLOCK, R. (1996). «Residential child care», *Research Matters*, octobre.
- CAWSON, P. (1997). «Who will guard the guards? Some questions about the models of inspection for residential settings with relevance to the protection of children from abuse by staff», *Early Child Development and Care*, 133, p. 57-71.
- CHRISTOFFEL, K.K., P.F. SCHIEDT, J.F. AGRAN, J.J. KRAUS, E. MCLOUGHLIN et J.A. PAULSON (1992). «Standard definitions for childhood injury research: Excerpts of a conference report», *Pediatrics*, 89(6), p. 1027-1034.
- CICCHETTI, D., S.L. TOTH et K. HENNESSY (1993). «Child maltreatment and school adaptation: Problems and promises», dans D. Cicchetti et S.L. Toth (dir.), *Child Abuse, Child Development and Social Policy. Advances in Applied Developmental Psychology*, 8, Norwood (NJ), Ablex, p. 301-330.
- DALY, D.L. et T.P. DOWD (1992). «Characteristics of effective, harm-free environments for children in out-of-home care», *Child Welfare*, LXXI(6), p. 487-496.

- DARDEL JAOUADI, F. (1992). «Les mécanismes de défense de l'intervenant», *Psychoscope*, 8(13), p. 4-8.
- DARDEL JAOUADI, F. (2004). «Analyser et gérer la violence», dans P.-A. Doudin et M. Erkohen-Marküs (dir.), *Violence à l'école: fatalité ou défi?*, Bruxelles, De Boeck Université, p. 129-145 (1^{re} éd. 2000).
- DODGE-REYMONÉ, N. (1995). «Sense of competence and attitudes towards abuse interactions with adolescents in residential child care workers», *Journal of Child and Youth Care*, 10(1), p. 57-62.
- DOUDIN, P.-A. et M. ERKOHEN-MARKÜS (1999). «Mauvais traitements: facteurs de risques et de protection», *Psychoscope*, 20(5), p. 15-17.
- DOUDIN, P.-A., F. PONS, L. PFULG et D. MARTIN (2004). «Une intervention pour favoriser l'intégration scolaire d'enfants gravement abusés», dans L. Lafortune, P.-A. Doudin, F. Pons et D.R. Hancock (dir.), *Les émotions à l'école*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 33-52.
- DURNING, P. (1998). «Toute institution accueillant et soignant des enfants est-elle potentiellement maltraitante?», dans M. Gabel, F. Jésus et M. Manciaux (dir.), *Maltraitements institutionnelles: accueillir et soigner les enfants sans les maltraiter*, Paris, Fleurus, p. 71-87.
- EDENS, F.M. et G.N. SMIT (1992). «Effectiveness of a skills training program for residential child care workers», *Children and Youth Services Review*, 14, p. 541-552.
- ERKOHEN-MARKÜS, M. et P.-A. DOUDIN (2004). «Le devenir de l'enfant violenté et sa scolarité», dans P.-A. Doudin et M. Erkohen-Marküs (dir.), *Violence à l'école: fatalité ou défi?*, Bruxelles, De Boeck Université, p. 23-52 (1^{re} éd. 2000).
- GABEL, M., F. JÉSUS et M. MANCIAUX (1998). *Maltraitements institutionnelles: accueillir et soigner les enfants sans les maltraiter*, Paris, Fleurus.
- GAUTHIER, P. (1998). «Avant-propos», dans M. Gabel, F. Jésus et M. Manciaux (dir.), *Maltraitements institutionnelles: accueillir et soigner les enfants sans les maltraiter*, Paris, Fleurus, p. 11-13.
- GIL, E. (1975). «Unravelling child abuse», *American Journal of Orthopsychiatry*, 45, p. 346-356.
- GIL, E. (1982). «Institutional abuse of children in out-of-home care», *Child and Youth Care Review*, 4, p. 7-13.
- GOFFMAN, E. (1968). *Asiles: études sur la condition sociale des malades mentaux*, Paris, Éditions de Minuit.
- GUIDOUX, L. et C. MÉGROZ (2004). «Équipe pluridisciplinaire et travail en réseau», dans P.-A. Doudin et M. Erkohen-Marküs (dir.), *Violence à l'école: fatalité ou défi?* Bruxelles, De Boeck Université, p. 293-317 (1^{re} éd. 2000).
- JÉSUS, F. (1998). «Des maltraitements à la bientraitance institutionnelle», dans M. Gabel, F. Jésus et M. Manciaux (dir.), *Maltraitements institutionnelles: accueillir et soigner les enfants sans les maltraiter*, Paris, Fleurus, p. 285-303.

- JONES, J. et J. MYERS (1997). « The future detection and prevention of institutional abuse: Giving children to participate in research », *Early Child Development and Care*, 133, p. 115-125.
- KEMPE, C.H., F.N. SILVERMAN, B.F. STEELE, W. DROEGMULLER et H.K. SILVER (1962). « The battered child syndrome », *Journal of American Medical Association*, 181, p. 4-11.
- KILLÉN, K. (1996). « Invited commentary: How far have we come in dealing with the emotional challenge of abuse and neglect? », *Child Abuse & Neglect*, 20(9), p. 791-795.
- KIRKWOOD, A. (1993). *The Leicestershire Inquiry 1992*, Leicester, Leicestershire County Council.
- LA FONTAINE, J. (1991). *Bullying: The Child View*, Londres, Calouste Gulbenkian Foundation.
- LANE, D.A. et D.P. TATTURN (1989). *Supporting the Child in School*, Milton Keynes, Open University Press.
- LYNCH, M.A. et D. CICCHETTI (1992). « Maltreated children's reports of relatedness to their teachers », *New Directions for Child Development*, 57, p. 81-107.
- MARTIN, D. et P.-A. DOUDIN (2000). « De l'utilité de la pensée réflexive pour améliorer l'efficacité de l'école », dans R. Pallascio et L. Lafortune (dir.), *Pour une pensée réflexive en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 47-67.
- MCMAHON, J. et J. CLAY-WARNER (2002). « Child abuse and future criminality. The role of social service placement, family disorganization, and gender », *Journal of Interpersonal Violence*, 17(9), p. 1002-1019.
- MITCHELL, D. (1996). « Fear rules », *Community Care*, 14-20, mars, p. 18.
- MORRISON, T. (1996). *Staff Supervision in Social Care*, Brighton, Pavilion Publishing.
- NUNNO, M. (1997). « Institutional abuse: The role of leadership, authority and the environment in the social sciences literature », *Early Child Development and Care*, 133, p. 21-40.
- NUNNO, M. et J. MOTZ (1988). « The development of an effective response to the abuse of children in out-of-home care », *Child Abuse & Neglect*, 12, p. 521-528.
- PARKIN, W. et L. GREEN (1997). « Cultures of abuse within residential child care », *Early Child Development and Care*, 133, p. 73-86.
- RINDFLEISCH, N. et R.C. FOULK (1992). « Factors that influence the occurrence and the seriousness of adverse incidents in residential facilities », *Journal of Social Service Research*, 16(3-4), p. 65-87.
- ROBERTS, J., H. DEMPSTER, C. TAYLOR et B. MILIAN (1992). « Research briefing: The sexual abuse of children by other children and young people », *Child Abuse Review*, 5(3), p. 10.
- SUNDRAM, C. (1986). « Strategies to prevent abuse in public institutions », *New England Journal of Human Services*, 6, p. 20-25.
- THOMAS, G. (1990). « Institutional child abuse: The making and prevention of an unproblem », *Journal of Child and Youth Care*, 4, p. 1-22.

- TOMKIEWICZ, S. (1997). «Violences dans les institutions pour enfants, à l'école et à l'hôpital», dans M. Manciaux, M. Gabel, D. Girodet, C. Mignot et M. Rouyer (dir.), *Enfance en danger*, Paris, Éditions Fleurus, p. 309-369.
- TOMKIEWICZ, S. et P. VIVET (1991). *Aimer mal, châtier bien. Enquête sur les violences dans les institutions pour enfants et adolescents*, Paris, Seuil.
- TOTH, S.L. et D. CICHETTI (1993). «Child maltreatment: Where do we go from here in our treatment of victims?», dans D. Cicchetti et S.L. Toth (dir.), *Child Abuse, Child Development and Social Policy. Advances in Applied Developmental Psychology*, Norwood (NJ), Ablex, p. 399-437.
- WERNER, E. et R. SMITH (1992). *Overcoming the Odds: High-risk Children from Birth to Adulthood*, New York, Cornell University Press.
- WESTCOTT, H. et M. CLEMENT (1992). *Experience of Child Abuse in Residential Care and Educational Placements. Results of a Survey*, Londres, NSPCC.
- WIDOM, C. (1989). «Child abuse, neglect, and adult behavior: Research design and finding on criminality, violence, and child abuse», *American Journal of Orthopsychiatry*, 59(3), p. 355-367.
- WIDOM, C. et G. MAXFIELD (1996). «A prospective examination of risk for violence among abused and neglected children», dans C.F. Ferris et T. Grisso (dir.), *Understanding Aggressive Behavior in Children*, New York, New York Academy of Sciences.
- ZURAVIN, S.J. (1999). «Child neglect: A review of definitions and measurement research», dans H. Dubowitz (dir.), *Neglected Children: Research, Practice, and Policy*, Thousand Oaks (CA), Sage, p. 24-46.



**INCLUSION
ET ÉQUITÉ**

CHAPITRE

10

Vers une équité sociopédagogique **Des élèves dans une collectivité**

Louise Lafortune
Université du Québec à Trois-Rivières
louise.lafortune@uqtr.ca

Actuellement, l'école et les médias accordent une grande importance aux difficultés scolaires et au décrochage des garçons. Nous croyons que cette préoccupation aura des effets néfastes pour les filles, mais aussi pour les garçons, car les filles et les garçons sont décrits en des termes stéréotypés qui les confinent à être ou à devenir ce que les statistiques disent d'eux. On oublie trop souvent que ces données statistiques reflètent la situation d'une majorité de filles ou de garçons et non pas celle de toutes les filles ou de tous les garçons. En ce sens, nous privilégions une perspective sociopédagogique qui favorise l'équité pour la réussite de tous les élèves, comme c'est le cas du renouveau pédagogique actuel en éducation au Québec. Comme le titre l'indique, nous visons une perspective d'équité sociopédagogique où l'aspect social fait partie de nos préoccupations de façon transversale. Toutes les dimensions de cette perspective ne peuvent être approfondies dans un si court texte, c'est pourquoi elle sera abordée dans une visée d'ouverture afin de tenir compte du fait que les élèves vivent dans un monde pluraliste.

Ce texte propose une réflexion de recherche dans une perspective d'équité qui vise la prise en compte des filles comme des garçons, quelles que soient leurs particularités scolaires et leurs cultures. Pour préciser cette réflexion, l'équité sociopédagogique est abordée selon les perspectives de la mixité scolaire, de l'éducation à la citoyenneté, de l'inclusion scolaire et de l'interaction réflexive. Pour mieux comprendre ce concept d'équité sociopédagogique, des principes et stratégies sont proposés et des éléments de réflexion alimentent la formation à l'enseignement. Tout au long du texte, des liens sont établis avec certains éléments du renouveau actuel en éducation au Québec. Des réflexions pour des perspectives d'action sont également exposées selon trois principaux objectifs: rejoindre toutes les catégories de filles et de garçons dans les activités scolaires; contribuer à la formation des enseignantes et enseignants; inciter à la recherche dans une optique d'intervention.

1. Vers une équité sociopédagogique

Nous avons déjà évoqué l'idée de la pédagogie de l'équité pour l'enseignement des mathématiques dans une optique de la prise en compte des filles et des femmes qui évoluent dans les domaines scientifiques (Lafortune, 1998, 2003); nous avons également traité de certains éléments de cette pédagogie dans une perspective interculturelle

(Lafortune et Gaudet, 2000). Nous avons exploré l'intervention pédagogique pour tenir compte des diverses dimensions de l'apprentissage (cognitive, métacognitive, affective et sociale; Lafortune et Fennema, 2003; Lafortune, 2004b), ce que nous considérons essentiel pour atteindre une équité sociopédagogique. De ces travaux, nous tentons de tirer des éléments explicatifs de l'équité sociopédagogique dans une perspective socioconstructiviste. Un tel sens de l'équité suppose que les personnes apprenantes structurent leurs connaissances de façon active en interaction avec les autres. Telle que nous le concevons, il comporte quatre dimensions: la mixité scolaire, l'éducation à la citoyenneté, l'inclusion scolaire et la réflexion-interaction en classe.

1. La *mixité scolaire* tient compte de la présence de filles et de garçons dans les classes et, plus globalement, dans la vie en général avec la préoccupation de ne pas perpétuer de stéréotypes associés à l'un ou l'autre des sexes. Ce qui veut dire, par exemple, que les résultats de recherches révélant qu'une majorité de filles ou de garçons adoptent tels comportements ou attitudes sont nuancés par le fait que les filles comme les garçons ne forment pas nécessairement un groupe homogène. Ainsi, il y a parfois plus de différences entre les filles ou entre les garçons qu'entre les filles et les garçons (différences intrasexes; Lafortune, 2003a).
2. Une *éducation à la citoyenneté* suppose une éducation à la démocratie (aux droits), au pluralisme (interculturelle) et à l'engagement collectif (civique; CSE, 1998). En ce sens, dans le choix des thèmes d'enseignement, des moyens d'intervention et d'interaction, il convient de tenir compte du fait que les personnes apprenantes proviennent de cultures différentes (milieu pluriethnique et pluriculturel) ou se retrouveront à un moment ou un autre de leur vie dans un contexte pluriethnique d'étude, de travail ou d'activités sociales (Lafortune et Gaudet, 2000).
3. L'*inclusion scolaire* tient compte des caractéristiques des élèves ayant des handicaps ou des difficultés d'adaptation et d'apprentissage (EHDA; adaptation scolaire au Québec et éducation spécialisée en Suisse). Cette pédagogie va au-delà de l'intégration d'élèves en difficultés dans des classes ordinaires: elle vise à ce que des élèves ayant des caractéristiques différentes se côtoient sans que les différences soient accentuées (Vienneau, 2004; Rousseau et Bélanger, 2004).

4. Une *optique réflexive-interactive* dans la pédagogie, tout en prenant en compte la dimension cognitive de l'apprentissage en développant des habiletés de pensée supérieure, cherche à mettre les personnes apprenantes dans des situations de réflexion et d'interaction relativement aux croyances et préjugés (dimension sociale), aux émotions et attitudes (dimension affective) et aux processus mentaux, démarches d'apprentissage (dimension métacognitive; Lafortune, 2004b).

2. Des fils conducteurs vers une équité sociopédagogique

Les fils conducteurs que nous associons à une équité sociopédagogique ont été présentés brièvement dans la section précédente. Nous les reprenons ici en les expliquant davantage.

2.1. Mixité scolaire

Au cours des années 1960, l'enseignement à des classes mixtes s'est progressivement généralisé. Cependant, au cours de ce processus, il n'y a pas vraiment eu de réflexions collectives à propos de la mixité scolaire afin de tenir compte de cette nouvelle réalité (Zaidman, 1996). La pratique enseignante s'est plutôt modifiée à partir des expériences et des intuitions du personnel enseignant. Trente ans plus tard, il serait important de se pencher sur cette réalité pour favoriser les apprentissages des filles comme ceux des garçons.

Le renouveau pédagogique actuel en éducation vise la réussite de tous les élèves; plusieurs perspectives pédagogiques cherchent à atteindre cet objectif. Nous considérons que l'étude des pratiques pédagogiques actuelles permettrait de favoriser la prise en compte d'une réelle mixité scolaire. Nous proposons donc d'explorer la mixité scolaire pour contrer l'intégration de stéréotypes tout en nous interrogeant sur la forme que pourrait prendre une telle perspective pédagogique (Lafortune, 1998; Mosconi, 1998).

Les résultats d'une recherche récente présentés par Lafortune et Solar (2003) indiquent que des filles comme des garçons, encore aujourd'hui, véhiculent des stéréotypes à propos des capacités supérieures des garçons pour l'apprentissage et l'utilisation des technologies. À la question « Pensez-vous que les garçons sont meilleurs que

les filles en informatique? », 37 % des filles et 35 % des garçons pensent en effet que les garçons sont meilleurs que les filles en informatique ; dans les explications données, personne ne précise que les filles seraient meilleures que les garçons. Des filles disent que *les garçons n'auront pas peur du risque pour faire des essais et erreurs* ou ajoutent que *les filles sont moins aventurières [...] pour essayer des choses par exemple sur leur ordinateur*. Des garçons considèrent qu'ils *ont moins peur de faire « boguer » l'ordinateur [...]*. Ils pensent qu'ils sont meilleurs que les filles en informatique parce que ces dernières *ont un caractère plus doux* qu'eux. Or, il semblerait qu'avec *l'informatique, il faut parfois être « rude » et persévérant*. Plusieurs trouvent les filles *plus travaillantes, meilleures en traitement de texte, plus méthodiques et minutieuses* ; mais cela ne leur donne pas de meilleures capacités, selon des garçons. On peut voir ces résultats comme étant décourageants, mais on peut également les considérer sous un angle optimiste, car il y a tout de même deux tiers des jeunes qui ne croient pas en la supériorité des garçons. Il est vrai qu'aucune fille et aucun garçon ne devrait considérer les garçons comme étant supérieurs aux filles ; cependant, la situation en évolution devrait nous inciter à poursuivre le travail amorcé dans différents milieux depuis vingt ou même trente ans afin de combattre les préjugés à l'égard des capacités des filles dans les domaines scientifiques et technologiques et ceux qui sont associés à d'autres domaines.

À notre avis, les résultats de recherches sont trop souvent repris par le milieu scolaire ou les médias qui, en présentant les aspects globaux, laissent supposer que toutes les filles ou tous les garçons font partie d'un groupe homogène. Même si, généralement, on se réfère à la majorité des filles ou à la majorité des garçons, le vocabulaire employé laisse croire que les résultats présentés visent toutes les filles ou tous les garçons. Pourtant, plusieurs filles s'intéressent aux technologies et y réussissent très bien et plusieurs garçons adorent la lecture et réussissent très bien en français (Conseil supérieur de l'éducation, 1999). En compartimentant les élèves selon leur sexe, on leur nuit en plus de négliger des nuances importantes. Il existe, selon nous, des différences liées à la provenance du milieu socioéconomique, culturel ou ethnique qui sont peut-être plus importantes que celles reliées au genre. On associe facilement les garçons à la compétition et à l'agitation et les filles, à la coopération et à la tranquillité. En choisissant de présenter des statistiques qui catégorisent les filles et les garçons, on risque d'accentuer les stéréotypes. Certaines perspectives péda-

gogiques ont tendance à « catégoriser » les élèves. On décrit alors les élèves comme des auditifs, des visuels ou des kinesthésiques ; en se référant aux principes des intelligences multiples ou, encore, à l'organisation de la classe selon les rythmes d'apprentissage (forts, moyens, faibles)... Sans remettre en question les fondements des travaux décrivant ces façons d'apprendre, nous pensons que les applications qui en sont faites méritent réflexion et discussion. Pour éviter que des personnes apprenantes soient « catégorisées » trop tôt dans leur cheminement scolaire, nous préférons orienter notre réflexion vers une équité sociopédagogique où la mixité scolaire aurait toute sa place.

Ainsi, nous considérons que la mixité scolaire favorise :

- l'apprentissage de la solidarité entre les sexes ;
- l'apprentissage de la mixité sociale ;
- l'apprentissage à accueillir l'autre comme un égal ;
- le statut de l'école en tant que lieu naturel de socialisation ;
- la fréquentation de l'autre sexe qui permet à la fois de mieux le connaître et de mieux se connaître ;
- la préparation à la concurrence sous diverses formes ;
- l'apprentissage de la vie et la sensibilisation au respect des différences ;
- l'ouverture d'esprit ;
- la mise en place de conditions naturelles de la vie de tous les jours ;
- le respect des autres et la coopération ;
- le rôle de l'école (par rapport à ce qui se passe parfois à la maison de contre poids) ;
- une dynamique qui favorise l'interaction ;
- le partage de stratégies plus diversifiées (voir également Fize, 2003).

Nous proposons la mixité scolaire dans une perspective d'équité sociopédagogique pour contrer l'intégration de stéréotypes tout en nous interrogeant sur la forme que pourrait prendre une telle perspective (Lafortune, 1998 ; Mosconi, 1998). Voilà quelques caractéristiques que nous y associons et qui pourraient faire partie des préoccupations de la formation à l'enseignement.

- Des activités proposées aux filles comme aux garçons, en donnant la possibilité de faire des choix à certains moments, sans porter de jugement (esprit d'ouverture) sur les choix des élèves, quel que soit le sexe.
- Une préoccupation pour contrer les stéréotypes véhiculés par l'école, la famille et les médias: observation et ajustement de ses paroles et attitudes, mais aussi de celles des élèves.
- Des choix pédagogiques diversifiés qui visent à faire participer activement différents groupes d'élèves.
- Une posture et des intentions pédagogiques qui évitent la généralisation des caractéristiques qu'on pourrait être tenté d'associer à certains élèves, par exemple remplacer «les» par «des» élèves lorsqu'on a tendance à généraliser.

Selon nous, la mixité scolaire va dans le sens du nouveau pédagogique en éducation qui: 1) considère que les élèves sont des êtres à part entière qui ont et auront à vivre dans un monde pluraliste, 2) cherche à prendre en compte toutes les dimensions de l'apprentissage (cognitive, métacognitive, affective, sociale, morale, culturelle...) et 3) se soucie du fait que les jeunes vivent et auront à vivre et à travailler avec des personnes différentes d'eux et, particulièrement, des personnes de l'autre sexe. Cette réflexion devrait nous inciter à nous imprégner de l'esprit du nouveau pédagogique actuel, à susciter des changements de pratiques qui respectent cet esprit en visant la réussite de tous les élèves, garçons et filles, et à mettre en place des moyens de tirer avantage de cette mixité scolaire.

2.2. Éducation à la citoyenneté

Dans la perspective d'une éducation à la citoyenneté, le Conseil supérieur de l'éducation (CSE, 1998) propose des objectifs de formation liés à une éducation à la démocratie, au pluralisme et à l'engagement collectif. Le CSE propose de mettre l'accent sur «des approches pédagogiques dites actives, qui encouragent l'interaction, la participation, l'entraide, le respect de la diversité des points de vue et des capacités [et] de créer des situations où l'on propose, discute, argumente» (p. 45).

Lafortune et Gaudet (2000) vont dans le même sens que Volcy (1995) et que Gagnon, McAndrew et Pagé (1996) en signalant que «la pédagogie de la coopération est une stratégie d'enseignement qui

contribue à la formation à la démocratie, au pluralisme et à l'engagement social. Elle le fait à partir d'éléments comme: la prise en considération de l'autre, le respect des spécificités de chacun et de chacune, l'établissement d'une solidarité basée sur l'interdépendance des élèves participant à un projet commun. Elle aide aussi à instaurer un climat de respect, de collaboration et de dialogue dans la classe » (p. 23) à la condition que la coopération n'intègre pas un aspect de compétition (Daniel et Schleifer, 1996)

En reprenant les trois principaux thèmes du Conseil supérieur de l'éducation (1998), Lafortune et Gaudet (2000) soulignent que 1) l'éducation à la démocratie suppose une participation active et éclairée de tous les élèves, le développement de la capacité des élèves à prendre la parole, à s'exprimer et à argumenter, à discuter des conflits de façon non violente et à les gérer; 2) l'éducation au pluralisme présume que les élèves développent la capacité de s'ouvrir à l'autre et de respecter l'autre, la connaissance, la compréhension et le respect de la diversité culturelle, l'appropriation des différences et l'établissement de contacts interculturels pouvant être perçus comme une contribution à la construction de sa propre identité; 3) l'éducation à l'engagement collectif suscite une sensibilisation aux valeurs telles que l'équité, la solidarité, le partage, la responsabilité, le développement d'un esprit critique dans le respect de l'autre et l'engagement dans une approche locale et mondiale de la société.

L'éducation à la citoyenneté dans une perspective d'équité sociopédagogique suppose:

- Des interventions appliquées de façon transversale non limitée à un cours portant sur l'éducation à la citoyenneté.
- Des interventions s'adressant à l'ensemble des élèves qu'ils proviennent de régions où la population est plutôt homogène ou de régions où la pluriethnicité est très présente.
- Des interventions incitant les élèves à poursuivre une démarche personnelle, parfois en suscitant chez eux des conflits socio-cognitifs ou en leur faisant vivre des chocs culturels qui les mènent à des réflexions, discussions et prises de conscience qui se répercutent sur leur vie à l'extérieur de l'école.
- Des interventions axées sur la continuité et l'accompagnement où les interventions sont intégrées à la pédagogie habituelle et ne constituent pas des moments d'arrêt très circonscrits dans

le temps ; les élèves sont donc soutenus dans leur démarche lorsqu'ils sont confrontés à des attitudes, propos ou comportements sexistes ou racistes.

- Des interventions axées sur la réflexion-interaction, dans un climat de respect, où les élèves confrontent leurs idées et points de vue en étant guidés dans la construction de leurs arguments et justifications pour faire cheminer leurs réflexions.

2.3. Inclusion scolaire

L'inclusion scolaire, pour autant que nous sachions, est généralement associée au domaine de l'adaptation scolaire au Québec et au Canada (Rousseau et Bélanger, 2004). Vienneau (2004) considère toutefois que le concept d'inclusion scolaire est flou. En effet, les définitions peuvent s'étendre de l'idée d'inclusion dans la classe ordinaire conçue comme un placement dans l'environnement le moins restrictif (inclusion minimale) à l'inclusion pour toutes et tous dans une visée pédagogique (inclusion complète). Cet auteur préconise une inclusion scolaire qui suppose l'intégration pédagogique du plus grand nombre possible d'élèves avec handicaps et en difficulté d'apprentissage et d'adaptation (EHDAA). Selon Vienneau (2002, 2004), en lien avec les idées véhiculées par Lupart (1999), l'inclusion scolaire diffère de l'intégration scolaire, car « elle vise rien de moins que l'intégration pédagogique en classes ordinaires de tous les EHDAA, et ce indépendamment de leurs capacités intellectuelles et de leurs particularités de fonctionnement » (p. 128). Il ajoute que

L'inclusion scolaire repose sur le principe de la normalisation de l'expérience de scolarisation de TOUS les élèves avec handicaps et en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation (EHDAA) et ce, indépendamment de leurs particularités de fonctionnement ou de l'importance de leurs handicaps. L'inclusion implique l'intégration pédagogique à temps plein de chaque élève dans un groupe-classe du même âge ou le plus près possible de son groupe d'âge ; la participation à la vie sociale de l'école et une participation optimale de chaque élève à toutes les activités d'apprentissage de son groupe-classe ; l'individualisation du processus enseignement-apprentissage au moyen de stratégies d'enseignement et de moyens d'évaluation variés ; la valorisation du caractère unique de chaque apprenant et, enfin, la prise en compte de toutes les dimensions de la personne dans les objectifs de formation poursuivis. (p. 129)

Vienneau (2004) rapporte les résultats de différentes recherches. En particulier, il relève celle de Moore, Gilbreath et Maluri (1998) qui concluent « que la classe régulière constitue le “milieu le moins restrictif” pour la majorité des EHDAA. En cela, [les résultats de cette recension] se distinguent des partisans de l’inclusion inconditionnelle et automatique et adoptent plutôt la position défendue par Hocutt (1996) et d’autres chercheurs : c’est la qualité de l’enseignement reçu et non le placement qui constitue la clé du succès des EHDAA » (p. 134). De plus, selon l’ensemble des résultats de recherche, il semble que l’inclusion des EHDAA dans des classes ordinaires n’affecte en rien le développement et l’apprentissage des autres élèves. En ce sens les résultats de Staub et Peck (1994-1995) et de Peltier (1997) ne laissent pas de doute sur le fait que l’inclusion scolaire ne nuit pas aux élèves de la classe ordinaire. Cependant, les recherches relevées font généralement état de l’inclusion de un, deux ou trois élèves considérés comme étant des EHDAA dans une classe ordinaire ; on peut se demander ce que cela donnerait s’il y en avait davantage. De ces constats, on peut relever les points suivants.

L’inclusion pédagogique se différencie de l’intégration scolaire, car au lieu d’accorder une attention particulière aux EHDAA dans une classe ordinaire, elle favorise le développement d’une pédagogie où tous les élèves se sentent concernés par le processus enseignement-apprentissage.

La qualité du processus enseignement-apprentissage prime toute autre approche pédagogique d’intégration ou d’inclusion. Cela signifie que même avec le dispositif le plus sophistiqué pour aider les élèves, si les intentions pédagogiques ne vont pas dans le sens de l’inclusion ou de l’équité, il sera difficile d’offrir une démarche de qualité dans les interventions en classe.

Tous les élèves profitent de l’inclusion scolaire, que ce soient les EHDAA ou les élèves de la classe ordinaire. Cette constatation peut ébranler certaines croyances voulant que l’inclusion scolaire nuise aux élèves considérés doués. En ce sens, la diversité dans la classe, si elle est perçue positivement par la personne enseignante, profite à tous les élèves. Cependant, des moyens sont à prendre afin de ne pas réduire les exigences à celles d’élèves en difficultés, mais plutôt de proposer des défis qui supposent la mise en commun des complémentarités, l’approfondissement des ressources internes de tous les élèves et des exigences qui aident à se dépasser.

2.4. Perspective réflexive-interactive dans la pédagogie

L'idée d'intégrer des aspects réflexifs-interactifs dans la pédagogie vient d'un projet relatif à la validation et à l'évaluation de l'implantation d'activités réflexives-interactive pour assurer le suivi scolaire en mathématiques à la maison (Lafortune, 2003b), mais aussi d'un projet en cours portant sur l'accompagnement de la mise en œuvre du Programme de formation de l'école québécoise (Lafortune, 2004c).

Le fil conducteur d'une perspective réflexive-interactive dans la pédagogie peut prendre la forme suivante. La réflexion-interaction vise à rendre l'individu actif sur le plan cognitif; cet individu « désigne la personne qui, dans le cadre d'activités d'apprentissage conçues à cette fin, met en œuvre des processus intellectuels. Ces processus peuvent être de niveaux de complexité différents: de la description à l'explication et à l'analyse ainsi qu'à la modélisation » (Lafortune et Deaudelin, 2001, p. 203). Elle vise également à susciter des conflits sociocognitifs qui sont « un état de déséquilibre cognitif provoqué chez l'individu par des interactions sociales qui le mettent en contact avec une conception ou une construction différente, voire difficilement compatible avec la sienne » (Lafortune et Deaudelin, 2001, p. 201). Ces réflexions-interactions peuvent en outre susciter des prises de conscience qui résultent d'une démarche interne ou d'une intervention externe et qui supposent une reconnaissance (verbalisée ou non) de l'issue de la démarche pour soi, soit par une réflexion personnelle ou une interaction avec d'autres (Lafortune, soumis). Ces prises de conscience sont essentielles à une démarche d'apprentissage visant le développement d'habiletés de pensée complexes et d'habiletés métacognitives. Enfin, ces réflexions-interactions peuvent développer chez les personnes apprenantes la faculté de porter plus d'un regard sur les démarches d'apprentissage: ce que j'apprends, comment je l'apprends, ce qui m'a permis de l'apprendre, la façon dont je pourrais utiliser cet apprentissage dans un autre contexte... (Lafortune et Martin, 2004).

3. Le renouveau pédagogique actuel en éducation

Actuellement, au Québec, le monde de l'éducation est en changement. Nous pouvons profiter de ce changement qui vise la réussite de tous les élèves pour revoir en profondeur les pratiques pédagogiques. Nous pensons que ces changements peuvent mener à l'équité plutôt qu'à la

«catégorisation» des élèves. Pourquoi ne pas aller dans le sens d'une équité sociopédagogique où l'école viserait une réelle mixité scolaire en tenant compte de la diversité culturelle et en se préoccupant du développement des compétences de tous les élèves? Nous croyons même que l'esprit du renouveau pédagogique actuel est engagé dans une perspective sociopédagogique, car 1) il considère que les élèves sont des êtres à part entière qui ont et auront à vivre dans un monde de diversité, 2) il cherche à prendre en compte toutes les dimensions de l'apprentissage (cognitive, métacognitive, affective, sociale, morale, culturelle...) et 3) il se soucie du fait que les jeunes vivent et auront à vivre et à travailler avec des personnes différentes d'eux.

1. Une perspective d'équité sociopédagogique permet de rejoindre les visées du programme de formation: construire sa vision du monde, structurer son identité et développer son pouvoir d'action. Une vision du monde se construit dans un contexte qui tient compte de réalités individuelles et sociales tout en favorisant l'ouverture à la diversité sans préjugés, idées préconçues... La structuration de l'identité suppose des interactions avec d'autres dans un sens d'ouverture et de valorisation de la diversité sans égards au sexe, à la culture ou aux façons d'apprendre.
2. Une perspective d'équité sociopédagogique permet de prendre en considération les domaines généraux de formation dans leur globalité. Par exemple, dans une telle perspective, le domaine «orientation et entrepreneuriat» permet à tous les jeunes de songer à s'orienter selon leurs intérêts et non pas selon ceux attribués à la catégorie à laquelle ils ont été associés. Dans une telle perspective, les éléments du domaine «santé et bien-être» seront discutés avec les particularités de tous les êtres. Le domaine «vivre-ensemble et citoyenneté» prend ici tout son sens.
3. Une perspective d'équité sociopédagogique offre de la souplesse, mais aussi de la rigueur pour la mise en œuvre des compétences transversales. Le jugement critique y est développé dans un contexte où différents arguments sont apportés, où la confrontation des idées est diversifiée, où les jugements sans fondements sont remis en question... La coopération se réalise dans des contextes d'équipes où les rôles s'exercent en complémentarité. La pensée créatrice est mise en action à partir de situations ouvertes vers des productions individuelles et collectives diversifiées tout en démontrant le développement de compétences.

4. Formation à l'enseignement et formation continue dans une perspective d'équité sociopédagogique

Dans la formation à l'enseignement et dans l'accompagnement en formation continue, il apparaît essentiel de développer une intention d'équité sociopédagogique.

Cette équité sociopédagogique se définit comme une posture qui suppose un processus enseignement-apprentissage-évaluation qui tient compte du contexte plus large que la classe seule. L'équité sociopédagogique considère l'hétérogénéité comme une aide à l'apprentissage et, en ce sens, elle s'intéresse aux élèves à partir de leurs différences et complémentarités qui contribuent à l'apprentissage des autres. Elle permet de voir les élèves dans toutes leurs dimensions cognitive, métacognitive, sociale, affective, culturelle, morale... Cette vision des élèves s'inscrit donc dans un contexte social plus large que celui de la classe, de l'école, de la famille.

Certains principes guident cette posture d'équité sociopédagogique à développer en formation à l'enseignement et en formation continue. Voici en quoi ils consistent.

1. **Créer une ouverture à la diversité.** Créer une ouverture à la diversité suppose une acceptation jusqu'à une valorisation tout autant de ce que sont les individus (attitudes, capacités, cultures...), que de leurs façons de faire (stratégies, démarches...), de leurs idées ou points de vue, mais aussi de leur culture ou de leur ethnie. De la personne intervenante, cela exige des connaissances, des compétences, de la compréhension et une attitude de respect afin que les élèves trouvent un enrichissement à la diversité.
2. **Croire aux capacités des élèves de réussir.** Croire aux capacités des élèves signifie avoir la conviction que les élèves peuvent développer un potentiel au-delà de ce que les apparences peuvent laisser supposer. Par conséquent, il est nécessaire de faire attention à ses impressions premières, à ses intuitions et, surtout, à ses paroles ou gestes qui peuvent laisser penser à des incapacités qui relèvent de certains préjugés ou certaines idées préconçues. Il importe également de proposer des défis qui permettent d'actualiser les divers potentiels, d'alimenter la confiance en soi, de se percevoir comme une personne pouvant favoriser la réalisation de rêves.

3. **Contre les stéréotypes.** Contre les stéréotypes signifie avoir des attitudes, des paroles, des gestes qui démontrent un souci de considérer les élèves de façon équitable, mais aussi réagir aux paroles ou gestes des élèves qui véhiculent des préjugés à l'égard de certains de leurs pairs. Contre ces stéréotypes s'inscrit dans une pratique réflexive où le choix des interventions, des exemples, des documents... est analysé et critiqué individuellement et collectivement.
4. **Éviter la catégorisation, l'étiquetage, la généralisation.** Éviter la catégorisation, l'étiquetage ou la généralisation suppose de considérer l'apprentissage comme un processus complexe qui ne permet pas vraiment de concevoir les élèves comme un groupe homogène. Au-delà de leurs façons d'apprendre, les élèves ont des intérêts différents, perçoivent différemment leurs difficultés, ont une estime de soi qui varie selon la façon dont ils sont vus par leurs camarades, leurs parents...
5. **Construire l'idée de ce que veut dire enseigner à une classe hétérogène.** Entrevoir l'idée d'enseigner à une classe signifie se donner des moyens de s'adresser à «la classe comme à un individu pluriel» (voir Jonnaert et Vander Borgh, 1999) plutôt qu'à «la classe comme à une pluralité d'individus». En ce sens, dans la préparation de cours ou d'intervention, on veillera à proposer aux élèves des situations d'apprentissage qui pourront les rejoindre autant dans leurs façons d'apprendre que dans leurs intérêts ou leurs cultures.
6. **S'ouvrir à la pratique réflexive par une analyse de sa pratique.** Une analyse de pratique consiste à examiner ses actions (interventions, approches, stratégies, formations...), ses compétences, habiletés, connaissances, attitudes, valeurs... pour comprendre les liens, les manifestations, les causes, les conséquences, les difficultés, les réussites... afin d'avoir une représentation de sa pratique en vue de l'assumer avec cohérence.
7. **Accepter de coconstruire en équipe-cycle.** La coconstruction en équipe-cycle suppose une réelle concertation pouvant aller jusqu'à la coresponsabilisation du développement de compétences des élèves dans toutes les dimensions de leur personne et une discussion sur la mise en action d'une perspective d'équité où les élèves sont considérés comme des êtres apprenant dans une classe à partir de ce qu'ils sont dans une société.

La perspective d'équité proposée dans ce chapitre ne peut être imposée ni appliquée au moyen de techniques ou de stratégies sans nécessité d'adaptation. Des moyens, stratégies ou approches pédagogiques peuvent être utilisés dans une perspective d'équité, mais ils peuvent aussi reproduire des stéréotypes. Une posture d'équité tenant compte du contexte social se soucie des attitudes, des croyances (conceptions et convictions), des valeurs, des façons de considérer les élèves, des façons de réagir à des propos, gestes ou attitudes qui vont à l'encontre d'une telle posture. Comme cette dernière traverse toute l'action éducative, elle ne peut être développée que dans le cadre d'une intervention en éducation à la citoyenneté. Elle s'intègre à tous les types d'intervention, dans n'importe quelle discipline. Elle devrait donc faire partie d'une perspective globale de la formation à l'enseignement et non pas de certains cours particuliers.

Conclusion

Après avoir porté un regard sur la mixité et l'inclusion scolaires, sur l'éducation à la citoyenneté et la réflexion-interaction dans la pédagogie, nous proposons des moyens généraux qui pourraient être intégrés à une pédagogie axée sur l'équité sociopédagogique. Parmi ces moyens, on pourrait retrouver ceux-ci :

- Aider les élèves à développer des attributions causales liées à la connaissance d'eux-mêmes et non aux stéréotypes associés à une catégorisation venant de l'extérieur ;
- Inciter les élèves à partager leur démarche mentale et ainsi, à développer des habiletés métacognitives, ce qui mènerait à l'élaboration d'un processus créatif plutôt que de reproduction ;
- Rendre les élèves cognitivement actifs dans leurs apprentissages afin de susciter leur engagement et, ainsi, éviter le décrochage ;
- Inciter les élèves à justifier leurs propos et à développer une communication appuyée, critique, argumentée et structurée, ce qui leur permettra de faire face à des idées diversifiées sur tous les plans (sexe, culture...);
- Allier les compétences scientifiques, artistiques et littéraires pour favoriser une complémentarité des intérêts et la créativité.

Pour ce qui est des actions spécifiques, elles pourraient viser trois types d'objectifs : 1) rejoindre toutes les catégories d'élèves dans les activités scolaires ; 2) contribuer à la formation des enseignantes et enseignants relativement à la métacognition et à la pratique réflexive ; 3) inciter à la recherche.

Dans la classe, des gestes peuvent être posés afin que tous les élèves se sentent concernés tant dans leur processus cognitif que dans leurs intérêts, leurs intuitions, leur créativité et leurs émotions. Les futurs enseignants et enseignantes, moyennant une formation et un accompagnement appropriés, pourraient apprendre à réfléchir sur leur pratique future et à modifier leur pensée pédagogique afin de développer une posture et des intentions d'équité sociopédagogique. Enfin, nous pourrions réaliser des recherches pour mettre au jour les attitudes des étudiantes et étudiants en formation à l'enseignement à l'égard de diverses catégories d'élèves (genre, difficultés d'apprentissage...) afin de les analyser, mais aussi d'en cerner les répercussions sur les élèves. Il ne s'agit pas d'adopter exactement la même attitude avec tous les élèves, mais de reconnaître ces différences et de prendre conscience des effets que peuvent avoir ces attitudes ou interventions différentes (voir également Solar, 1992).

Selon nous, l'équité s'inscrit dans une perspective sociopédagogique qui tient compte du contexte plus large que la classe seule. Elle permet de voir les élèves comme faisant partie d'un contexte social, comme étant des êtres humains en dehors de la classe et permet d'éviter la « catégorisation » des élèves qui peut les marquer pour la vie. Une telle perspective suppose différents regards : au-delà de la classe, au-delà de l'école, au-delà de ses seules intuitions. Elle suppose un sens d'ouverture, plutôt que de catégorisation, relativement aux différentes façons d'apprendre, de penser, de réfléchir et d'agir. Elle préconise également de considérer l'hétérogénéité comme une aide à l'apprentissage plutôt que de penser que l'homogénéisation est possible et essentielle à l'apprentissage.

L'ensemble de cette réflexion amène à penser que nous aurions intérêt à approfondir l'esprit du renouveau actuel de l'éducation, à susciter des changements de pratiques dans le respect de cet esprit en considérant la réussite de tous les élèves, filles et garçons, et à prendre des mesures pour favoriser une véritable équité socio-pédagogique par la mixité, la citoyenneté, l'inclusion et la réflexion-interaction. Le tout pouvant être pris en considération dans la formation à l'enseignement.

Bibliographie

- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1998). *Éduquer à la citoyenneté*, Québec, Gouvernement du Québec.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1999). *Pour une meilleure réussite des garçons et des filles*, Québec, CSE.
- DANIEL, M.-F. et M. SCHLEIFER (1996). *La coopération dans la classe*, Montréal, Les Éditions Logiques.
- FIZE, M. (2003). *Les pièges de la mixité scolaire*, Paris, Presses de la Renaissance.
- GAGNON, F., M. McANDREW et M. PAGÉ (1996). *Pluralisme, citoyenneté et éducation*, Paris, L'Harmattan.
- HOCUTT, A.M. (1996). «Effectiveness of special education: Is placement the critical factor?», *Future of Children*, 6(1), p. 77-102.
- JONNAERT, P. et C. VANDER BORGHT (1999). *Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*, Bruxelles, De Boeck Université.
- LAFORTUNE, L. (1998). «D'une pédagogie féministe en mathématiques à une pédagogie de l'équité», dans C. Solar, *Pédagogie et équité*, Montréal, Les Éditions Logiques, p. 131-162.
- LAFORTUNE, L. (2003a). «Réflexion sur une pédagogie de la mixité pour la réussite des filles comme des garçons en mathématiques», dans L. Lafortune et C. Solar (dir.), *Femmes et maths, sciences et technos*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 253-258.
- LAFORTUNE, L. (2003b). «Le suivi parental en mathématiques: intervenir sur les croyances», dans L. Lafortune, C. Deaudelin, P.-A. Doudin et D. Martin (dir.), *Conceptions, croyances et représentations en maths, sciences et technos*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 121-145.
- LAFORTUNE, L., avec la collaboration de Stéphane Cyr et Bernard Massé et la participation de Geneviève Milot et Karine Benoît (2004a). *Travailler en équipe-cycle. Entre collègues d'une école*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- LAFORTUNE, L. (dir.) (2004b). *Le questionnement en équipe-cycle. Questionnaires, entretiens et journaux de réflexion*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- LAFORTUNE, L., avec la collaboration d'une équipe provinciale d'intervention et de recherche (2004c). *Accompagnement-recherche-formation de la mise en œuvre du programme de formation de l'école québécoise*, <<http://www.uqtr.ca/accompagnement-recherche>>.
- LAFORTUNE, L. (soumis). «Réflexions sur la conscience et la prise de conscience dans l'accompagnement de l'intervention pédagogique», dans F. Pons et P.-A. Doudin (dir.), *La conscience: perspectives psychologiques et pédagogiques* (titre provisoire), Québec, Presses de l'Université du Québec.
- LAFORTUNE, L. et C. DEAUDELIN (2001). *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'approprier une réforme en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

- LAFORTUNE, L. et E. FENNEMA (2003). «Croyances et pratiques dans l'enseignement des mathématiques», dans L. Lafortune, C. Deaudelin, P.-A. Doudin et D. Martin (dir.), *Conceptions, croyances et représentations en maths, sciences et technos*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 29-57.
- LAFORTUNE, L. et É. GAUDET (2000). *Une pédagogie interculturelle pour une éducation à la citoyenneté*, Montréal, ERPI.
- LAFORTUNE, L. et D. MARTIN (2004). «L'accompagnement: processus de coconstruction et culture pédagogique», dans M. D'Hostie et L.-Ph. Boucher (dir.), *L'accompagnement en éducation. Un soutien ou renouvellement des pratiques*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 47-62.
- LAFORTUNE, L. et C. SOLAR (2003). «L'utilisation des technologies en mathématiques et en sciences: comparaison des filles et des garçons au cégep», dans L. Lafortune et C. Solar (dir.), *Des défis pour les femmes. Maths, sciences et technos*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 43-76.
- LUPART, J. (1999). *Marche lente vers l'inclusion: le dilemme de l'excellence et de l'équité dans nos écoles*. Étude préparée pour le colloque du PPRE, 17 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2001). *Troisième enquête internationale sur la mathématique et les sciences – TEIMS-99*, Québec, MEQ.
- MOSCONI, N. (1998). *Égalité des sexes en éducation et formation*, Paris, Presses universitaires de France.
- PELTIER, G.L. (1997). «The effect of inclusion on non-disabled children: A review of the research», *Contemporary Education*, 68(4), p. 234-238.
- ROUSSEAU, N. et S. BÉLANGER (dir.) (2004). *La pédagogie de l'inclusion scolaire*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- SOLAR, C. (dir.) (1992). *En toute égalité*. Un guide pour les profs aux études supérieures ou à l'éducation des adultes et une cassette vidéo, Montréal, Bureau du statut des femmes, Université Concordia.
- STAUB, D. et C.A. PECK (1994-1995). «What are the outcomes for nondisabled students?», *Educational Leadership*, 52(4), p. 36-40.
- VIENNEAU, R. (2002). «Pédagogie de l'inclusion: fondements, définition, défis et perspectives», *Éducation et francophonie*, XXX(2), 22 p., <<http://www.acelf.ca/revue/30-2/articles/10-vienneau.html>>.
- VIENNEAU, R. (2004). «Impacts de l'inclusion scolaire sur l'apprentissage et le développement social», dans N. Rousseau et S. Bélanger (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 125-152.
- VOLCY, M.-Y. (1995). *L'éducation interculturelle*, Mini-trousse, Montréal, Centre d'éducation interculturelle et de compréhension internationale.
- ZAIMAN, C. (1996). *La mixité à l'école primaire*, Paris, L'Harmattan.



Former à la pédagogie de la sollicitude pour une pratique inclusive authentique

Nadia Rousseau

Université du Québec à Trois-Rivières

Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire

Chaire de recherche CFER – Centre de formation

en entreprise et récupération

nadia.rousseau@uqtr.ca

« Former à la pédagogie de la sollicitude pour une pratique inclusive authentique » offre quelques propos sur la sollicitude et le rôle essentiel que joue la qualité relationnelle maître-élève dans l'intervention en contexte inclusif. Les prémisses et croyances sous-jacentes à l'inclusion scolaire sont aussi abordées en lien avec la formation initiale et continue en enseignement. Enfin, un outil d'autoévaluation est proposé. Cet outil devrait permettre d'amorcer une réflexion individuelle ou collective sur l'ouverture de l'enseignant à l'égard des élèves ayant des besoins particuliers.

1. Pédagogie de la sollicitude

La pratique de l'inclusion scolaire gagne à s'inspirer d'une pédagogie de la sollicitude, une pédagogie caractérisée par l'établissement d'une relation authentique entre l'enseignant et l'élève inclus, relation empreinte d'attention à la fois soucieuse et affectueuse (Rousseau, 2004). Les caractéristiques premières de la pédagogie de la sollicitude peuvent paraître naïves, voire d'un humanisme dénué d'esprit critique. Pourtant, trois constats viennent souligner son rôle central dans la pratique inclusive caractérisée par la mise en place d'un modèle pédagogique favorisant le développement du plein potentiel de tous les élèves, handicapés ou non, avec ou sans difficultés d'adaptation ou d'apprentissage, placés sous la responsabilité d'une école donnée (Vienneau, 2002, 2004).

1.1. Constat 1 : L'importance de la qualité relationnelle

La relation basée sur l'empathie et la compréhension des besoins des élèves ayant des besoins particuliers a un impact direct sur la qualité de son expérience scolaire ainsi que sur son degré d'engagement (Rousseau, 2005; Espinosa, 2003; Bauer et Brown, 2001; Shapiro, 1999). Selon Espinosa (2003), la qualité de la relation maître-élève est au centre du processus d'apprentissage, surtout avec les jeunes ayant des difficultés scolaires, et cela, peu importe leur âge. De plus, Espinosa (2003) reconnaît plusieurs retombées positives à la relation pédagogique caractérisée par les échanges constructifs relationnels, soit une plus grande appréciation de l'école, une meilleure perception de soi et une plus grande assiduité scolaire. Dans le même esprit, l'attitude des enseignants à l'égard des élèves ayant des besoins particuliers est déterminante tant sur les plans de l'apprentissage que

de l'estime de soi, de la motivation scolaire et de la réussite scolaire (Bélanger, 2004). Les attitudes des enseignants sont d'ailleurs déterminantes dans la mise en place de pratique inclusive (Shapiro, 1999; Bélanger, 2004; Romano et Chambliss, 2000; Jorgensen, 1999).

1.2. Constat 2: Les prémisses de l'inclusion scolaire

Il ne peut y avoir inclusion authentique sans qu'il y ait adhésion aux prémisses qui sous-tendent l'inclusion scolaire. L'enseignant en formation initiale doit donc être sensibilisé, tôt dans son parcours, à trois grandes prémisses :

- L'inclusion oblige à la reconnaissance de la valeur humaine de tout individu ayant ou non des besoins particuliers.
- L'inclusion oblige à la transformation des valeurs d'équité, de respect et d'entraide en actions concrètes.
- L'inclusion a pour objectif principal le développement du plein potentiel de tous les membres de la communauté.

C'est à partir de ces trois prémisses qu'une action inclusive peut réellement s'enclencher. On s'en doute, l'action inclusive ne peut être l'aboutissement des efforts d'une seule personne. Au contraire, elle doit être soutenue par l'ensemble des membres de la communauté scolaire. La collaboration entre les membres de la communauté scolaire, peu importe leurs statuts, est d'ailleurs un facteur déterminant dans l'implantation d'une pédagogie inclusive (Deslandes, 2004; AuCoin et Goguen, 2004; Calderwood, 2000). Qui plus est, ces prémisses conduisent à l'intégration d'une série de croyances à l'égard de l'éducation des élèves ayant des besoins particuliers. Beninghof et Singer (1995-1996) reconnaissent trois grandes croyances nécessaires à l'action inclusive: « Tous les élèves peuvent apprendre. [...] Les élèves peuvent apprendre les uns des autres. [...] La communauté est renforcée lorsque tous partagent la responsabilité de collaborer avec l'ensemble de ces membres » (p. 12).

1.3. Constat 3: Les changements obligés

L'inclusion scolaire repose non seulement sur un ensemble de prémisses et de croyances, mais aussi sur une série de changements obligés à réaliser sur la structure scolaire et les rôles des différents intervenants (Moreau, 2004; Lipsky et Gartner, 1996; Schroth, Moorman

et Fullwood, 1997; Lupart, 1998). Le tableau 11.1 propose certains de ces changements tels qu'ils ont été répertoriés par Beninghof et Singer (1995-1996). Ce tableau fait ressortir l'impact considérable des prémisses et des croyances sur les rôles et les structures de l'intervention inclusive. Il n'est donc pas surprenant de relever une forte réaction initiale chez les enseignants relativement à ces nouvelles attentes (Beninghof et Singer, 1995-1996; Bélanger, 2004). Toutefois, ces réactions se voient souvent modifiées, une fois dans l'action, dans la mesure où l'inclusion ne résulte pas d'une obligation administrative, mais bien d'un choix professionnel, voire d'un choix de société (Alberta Education, 1996; Fisher, Sax et Pumpian, 1999). À ce titre, Sax, Fisher et Pumpian (1999) proposent un court texte qui reflète bien l'évolution de leurs propres réactions une fois dans l'action inclusive (voir l'annexe). Ce court texte illustre bien le parallèle entre ce qui est enseigné et ce qui est appris dans l'action; de plus, il ramène à la présence de la sollicitude dans l'action inclusive.

TABLEAU 11.1. Changements obligés pour une action inclusive

Rôles et structures traditionnels	Nouveaux rôles et structures
Les intervenants spécialisés sont les seules personnes capables d'offrir des services aux jeunes ayant des besoins particuliers.	⇒ Tous les intervenants doivent collaborer afin d'assurer de meilleurs services aux jeunes ayant des besoins particuliers.
Les jeunes doivent répondre aux standards établis pour avoir accès aux classes ordinaires. Sinon, il est dans le meilleur intérêt de tous de les retirer du groupe.	⇒ Les jeunes bénéficient de la présence d'autres jeunes ayant des caractéristiques <i>scolaires</i> , raciales ou culturelles différentes.
Les jeunes ayant des besoins particuliers sont mieux servis dans un environnement calme, avec des jeunes ayant des besoins similaires, encadrés par une forte proportion d'adultes.	⇒ L'environnement scolaire doit refléter le monde tel qu'il est à l'extérieur des murs de l'école.
Les besoins des jeunes ayant des particularités ne peuvent être comblés en classe ordinaire. Au contraire, les besoins des élèves « ordinaires » sont satisfaits en classe ordinaire.	⇒ Tous les jeunes peuvent bénéficier d'un curriculum élargi et de compétences variées.

2. Former à la pédagogie de la sollicitude

Former à la pédagogie de la sollicitude pour une pratique inclusive authentique demande d'abord et avant tout que l'on sensibilise la communauté scolaire aux attitudes de ces membres à l'égard des personnes ayant des besoins particuliers (Shapiro, 1999; Zaino, 1999). Cette prise de conscience est essentielle à l'évolution des pratiques professionnelles et résulte souvent d'une expérience professionnelle inclusive. Comme le précise Zaino, c'est par cette prise de conscience que l'on réalise « que les placements à eux seuls sont insuffisants sans réappropriation de l'enseignement et de l'apprentissage » (p. 41). Par la pratique inclusive, les intervenants scolaires actualisent leurs connaissances, gagnent confiance en leurs compétences, sont plus éveillés à la diversité des besoins de leurs élèves ainsi qu'à la nécessité de collaborer (Vienneau, 2004; Bélanger, 2004). L'activité de sensibilisation est d'autant plus importante que les réticences de plusieurs intervenants à l'égard de la pratique inclusive découlent d'un manque de formation et de soutien (Dickens-Smith, 1995; Schroth, Moorman et Fullwood, 1997; Yasutake et Lerner, 1997). Selon Dickens-Smith (1995), les activités de formation permettent aux enseignants d'être pleinement conscients de leur rôle et de leurs responsabilités en plus de réduire leur peur de l'inconnu. Notons que des constats similaires émergent des travaux de McDonald, MacPherson-Court, Sobsey et Rousseau (1996) réalisés auprès de plus de 1 000 intervenants scolaires de l'Alberta.

Afin de soutenir la réflexion des membres de la communauté scolaire à l'égard de l'action inclusive, un outil d'autoévaluation est proposé. Cet outil découle des travaux de Goodman (1994). En remplissant ce questionnaire d'autoévaluation, la réflexion collective ou individuelle qui s'ensuivra amènera inévitablement la ou les personnes sur la notion de sollicitude, d'entraide et d'ouverture sur la différence. Ces échanges devraient contribuer à la transformation des pratiques par la prise de conscience des attitudes et réactions à l'égard de la différence pour éventuellement mener à un sentiment de « pouvoir agir » (Shapiro, 1999; Beninghof et Singer, 1995-1996).

L'attitude des acteurs scolaires est sans contredit un facteur clé dans la réussite scolaire de tous les élèves ayant ou non des besoins particuliers. L'attitude des enseignants a un impact significatif quant aux apprentissages, au développement de l'estime de soi, à la motivation et à la réussite des élèves (Bélanger, 2003; Shapiro, 1999). De

nombreux auteurs ont en outre observé que les attitudes des enseignants relativement à l'inclusion scolaire jouent un rôle primordial quant à la réussite ou non de son implantation (Avramidis, Bayliss et Burden, 2000; Doré, Wagner, Brunet et Bélanger, 1999; Hegler, 1995; Ingram, 1997; Romano et Chambliss, 2000; Wilczenski, Barry-Schneider, Reddington, Blais, Carreira et Daniello, 1997, cités dans Bélanger, 2003). Il paraît donc essentiel d'encourager les intervenants scolaires à réfléchir à leurs attitudes à l'égard de l'acte inclusif et plus particulièrement à la relation qu'ils entretiennent avec les élèves ayant des besoins particuliers. La grille « Regard sur les attitudes des enseignants à l'égard des élèves ayant des besoins particuliers¹ » peut servir d'outils d'amorce à la réflexion.

Regard sur les attitudes des enseignants à l'égard des élèves ayant des besoins particuliers

Pour chacun des énoncés, indiquer votre degré d'adhésion ou d'application :

Énoncés	Degré d'adhésion ou d'application			
	Oui	J'y travaille.	Je ne crois pas cela possible.	Je ne suis pas prêt.
1. Je respecte les élèves ayant un handicap comme étant des individus présentant des différences, comme je respecte tous les enfants de ma classe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Je suis conscient des capacités individuelles de chaque élève et je m'adapte en conséquence.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. J'établis une routine appropriée pour l'élève ayant un handicap afin qu'il sache ce qu'on attend de lui.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. J'utilise des stratégies de gestion de classe adaptées aux élèves ayant un handicap (pauses, système de points, etc.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1. Traduction et adaptation de «How's your attitude toward accommodating differently-abled students?» de G. Goodman (1994). *Inclusive Classrooms from A to Z: A Handbook for Educators*, p. 7-11, Peterborough, Teachers' Publishing Group.

Énoncés	Degré d'adhésion ou d'application			
	Oui	J'y travaille.	Je ne crois pas cela possible.	Je ne suis pas prêt.
5. Je fournis consciemment de l'encouragement et du renforcement positif (p. ex., encourager les efforts, fournir le soutien nécessaire lorsque l'élève se décourage, mettre l'accent sur les apports positifs).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Je m'efforce de découvrir les intérêts et les forces de chaque élève afin d'établir un contact plus personnel avec lui.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. J'aide les élèves possédant diverses habiletés à développer une variété de moyens permettant d'exprimer leurs sentiments et leurs besoins (p. ex. dessins, langage par signes, temps de repos).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Je suis à l'aise pour communiquer avec des élèves ayant un handicap (sur une base fréquente ou courte, par entretien individuel, pour discuter d'ajustement potentiel).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Je communique avec les parents des élèves ayant ou non un handicap (p. ex., par des examens de suivi, des entretiens individuels, en encourageant leur soutien à l'éducation de leur enfant).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Je m'attends à ce que les élèves donnent leur maximum en classe et je suis consciente des capacités de chacun.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Je suis en mesure d'adapter et de développer une planification annuelle à long terme pour les élèves (p. ex., établir des objectifs réalistes à long terme).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Je fais des ajustements à ma planification quotidienne d'activités pour les élèves, étant consciente des problèmes qui peuvent surgir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Je planifie des activités et des tâches permettant aux élèves ayant ou non un handicap d'obtenir de bons résultats (réduire les facteurs de frustration associés à une tâche).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Énoncés	Degré d'adhésion ou d'application			
	Oui	J'y travaille.	Je ne crois pas cela possible.	Je ne suis pas prêt.
14. Je m'efforce de prévoir du temps pour enseigner des stratégies de travail efficaces en plus du contenu scolaire (prise de notes efficace, évaluation des compétences).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. J'aménage la classe de façon à accommoder les élèves ayant un handicap (p. ex., modifier la disposition de la classe afin de faciliter les déplacements).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Je construis des guides d'étude, des lectures préenregistrées, des schémas de directives et des activités pratiques pour tous.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Je suis en mesure d'utiliser du matériel adapté pour les apprenants (p. ex., différents manuels scolaires, livres de lecture supplémentaires, calculatrices, objets à manipuler).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. J'encourage les élèves à utiliser l'ordinateur pour le traitement de texte et le développement de compétences.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Je prévois le temps nécessaire pour m'assurer que les élèves ont bien compris les directives et la description de la tâche (demander aux élèves de répéter ou illustrer ce qu'il y a à faire, vérifier si les élèves accomplissent la tâche correctement).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. J'observe si les concepts présentés en classe ont été bien compris par les élèves (se mettre au service des élèves, commenter et encourager la compréhension de vocabulaire, de concepts abstraits, de mots clés, de séquences temporelles, de contenus organisationnels).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Je fournis des explications supplémentaires aux élèves qui en présentent le besoin (rencontrer un à un les élèves après l'école, prévoir du temps en classe pour expliquer individuellement à l'élève, mandater des élèves comme tuteurs).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Énoncés	Degré d'adhésion ou d'application			
	Oui	J'y travaille.	Je ne crois pas cela possible.	Je ne suis pas prêt.
22. Je jumelle des élèves de différentes forces entre eux afin qu'ils s'entraident à la tâche et dans la réalisation de projets, fournissant ainsi un modèle d'interaction positive sur le plan des comportements, des apprentissages, des compétences scolaires et sociales.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. J'implique les élèves dans des processus d'apprentissage actif et d'apprentissage coopératif en groupes hétérogènes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. J'encourage les élèves de tous les niveaux à participer aux enseignements en groupe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. J'alloue consciencieusement du temps supplémentaire pour que les élèves développent leurs apprentissages et complètent leurs tâches.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Je suis à l'aise avec le découpage des tâches en travaux plus courts pour ainsi réduire les frustrations et favoriser la réussite.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. J'observe les élèves en groupes et individuellement, je prends note des progrès et des interactions.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Je rassemble une variété d'exemples de travaux d'élèves qui reflètent leur progrès et leur développement.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Je m'entretiens avec les élèves afin d'assurer un suivi sur leur cheminement individuel.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. J'ajuste les directives concernant une tâche afin d'assurer la réussite (faire passer des tests oraux, des examens à livre ouvert, des mini-tests, allouer le temps nécessaire pour finir).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. Je suis à l'aise avec l'utilisation de critères différents et individualisés pour les travaux des élèves.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. Je présente en classe du matériel permettant différentes modalités d'apprentissage (auditif, visuel, tactile, kinesthésique).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. Je suis à l'aise de travailler en collaboration avec du personnel de soutien.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Énoncés	Degré d'adhésion ou d'application			
	Oui	J'y travaille.	Je ne crois pas cela possible.	Je ne suis pas prêt.
34. Je suis à l'aise avec le service de soutien fourni dans ma classe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. Je suis à l'aise de partager les réussites, les talents et les besoins de mes élèves avec mes collègues.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. Un enseignant est, selon moi, quelqu'un qui rend possible l'apprentissage pour les élèves, peu importe leur niveau d'habileté.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37. J'ai pour philosophie que chaque élève est important et unique et qu'il devrait se développer sur le plan individuel tout en aidant et en se faisant aider.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38. Je crois que tout élève a sa place et est en mesure d'apprendre dans l'école de sa communauté.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39. Je valorise tous les élèves et leur contribution dans la société.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

■ Conclusion

Pourquoi une pédagogie de la sollicitude? Pour assurer une ouverture aux défis que pose la différence. Cette ouverture peut être facilitée par la compréhension empathique de la réalité d'un jeune ayant des besoins particuliers et, donc, par l'écoute de son expérience de l'école et des défis quotidiens qu'il doit relever en raison de sa différence. L'ouverture peut aussi résulter de l'action auprès de ces jeunes dans un contexte où la pratique inclusive ne repose pas uniquement sur les épaules d'un individu ou ne résulte pas d'une loi ou d'une politique, mais bien de croyances partagées par l'ensemble des membres d'une communauté. Plusieurs documents américains relatent la transformation des croyances des intervenants scolaires par l'action inclusive (voir à titre d'exemples: Bauer et Brown, 2001; Wade, 2000; Fisher, Sax et Pumpian, 1999). C'est dans l'action inclusive en collaboration avec l'ensemble de la communauté scolaire que la transformation des croyances relatives aux rôles de l'école et au potentiel des élèves ayant des besoins particuliers semble émerger, affectant par conséquent les

pratiques pédagogiques. La pédagogie de la sollicitude favorise aussi la mise en place de stratégies pédagogiques et d'un mode de gestion des apprentissages souple qui répond aux besoins d'un ensemble de jeunes ayant tous leurs propres particularités, leurs forces et leurs défis. En fait, il s'agit de trouver, par l'acte inclusif à travers une relation de sollicitude, un lieu de rencontre dans la différence (Calderwood, 2000; Shapiro, 1999). Ce lieu de rencontre comprend l'ensemble des membres de la communauté scolaire et ne se réduit pas qu'aux intervenants spécialisés ou aux enseignants titulaires. Il est vrai que l'action inclusive exige un investissement important chez l'ensemble des intervenants scolaires. Toutefois, plusieurs praticiens confirment que cet investissement n'est ni plus ni moins que la redécouverte des raisons premières qui ont mené au choix de carrière initial en enseignement (Jorgense, 1999; Fisher, Sax et Pumpian, 1999).

Bibliographie

- ALBERTA EDUCATION (1996). « Guide de l'éducation pour les élèves ayant des besoins spéciaux », Direction de l'éducation française, Edmonton, Alberta.
- AUCOIN, A. et L. GOGUEN (2004). « L'inclusion réussie: un succès d'équipe! », dans N. Rousseau et S. Bélanger (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 281-292.
- AVRAMIDIS, E., P. BAYLISS et R. BURDEN (2000). « A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority », *Education Psychology*, 20(2), p. 191-211.
- BAUER, A.M. et G.N. BROWN (2001). *Adolescents and Inclusion. Transforming Secondary Schools*, Baltimore (MD), Paul H. Brookes.
- BÉLANGER, S. (2003). *Identification des attitudes des enseignantes du primaire en lien avec le phénomène de l'inclusion scolaire*. Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois Rivières.
- BÉLANGER, S. (2004). « Attitudes des différents acteurs scolaires à l'égard de l'inclusion », dans N. Rousseau et S. Bélanger (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 37-55.
- BENINGHOF, A.M. et A.L.T. SINGER (1995-1996). *Ideas for Inclusion. The School Administrator's Guide*, Longmont (CO), Sopris West.
- CALDERWOOD, P. (2000). *Learning Community. Finding Common Ground in Difference*, New York, Teachers College Press.
- DESLANDES, R. (2004). « Collaboration famille-école-communauté: pour une inclusion réussie », dans N. Rousseau et S. Bélanger (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 325-346.

- DICKENS-SMITH, M. (1995). *The Effect of Inclusion Training on Teacher Attitude towards Inclusion*, Chicago (ERIC Document Reproduction Service No. ED 381 486).
- DORÉ, R., S. WAGNER, P. BRUNET et N. BÉLANGER (1999). «L'intégration scolaire des élèves ayant une incapacité dans les provinces et territoires du Canada», dans *Conseil des statistiques canadiennes de l'éducation*, Actes du Colloque du Programme pancanadien de recherche en éducation, Toronto, Conseil des statistiques canadiennes de l'éducation.
- ESPINOSA, G. (2003). *L'affectivité à l'école*, Paris, Presses universitaires de France.
- FISHER, D., C. SAX et I. PUMPIAN (1999). «We had to see it for ourselves: An introduction to inclusive high schools», dans D. Fisher, C. Sax et I. Pumpian (dir.), *Inclusive High Schools. Learning from Contemporary Classrooms*, Baltimore (MD), Paul H. Brookes, p. 1-4.
- FISHER, D., C. SAX et I. PUMPIAN (1999). *Inclusive High Schools. Learning from Contemporary Classrooms*, Baltimore (MD), Paul H. Brookes.
- GOODMAN, G. (1994). *Inclusive Classrooms from A to Z: A Handbook for Educators*, Peterborough, Teachers' Publishing Group.
- HEGLER, K.L. (1995). «The "what, why, how, and if" of inclusion processes», dans *Rural Schools: Supporting Teachers During Attitude and Teaching Behavior Change*, Annual International Convention of the Council of Exceptional Children (73rd), Indianapolis (IN).
- INGRAM, P.D. (1997). «Leadership behaviours of principals in inclusive educational settings», *Journal of Educational Administration*, 35(5), p. 411-427.
- JORGENSEN, C.M. (1999). «A community of learners born of trust, respect and courage: The Foundation of inclusion and school reform at Jefferson High School», dans D. Fisher, C. Sax et I. Pumpian (dir.), *Inclusive High Schools. Learning from Contemporary Classrooms*, Baltimore (MD), Paul H. Brookes, p. 103-130.
- LIPSKY, D.K. et A. GARTNER (1996). «Inclusion, school restructuring and the remaking of American society», *Harvard Educational Review*, 66, p. 76-795.
- LUPART, J. (1998). «Setting right the delusion of inclusion: Implications for Canadian schools», *Canadian Journal of Education*, 23(3), p. 254-264.
- MCDONALD, L., L. MACPHERSON-COURT, R. SOBSEY et N. ROUSSEAU (1996). *Training Needs in Alberta*, Final Report, Université de l'Alberta.
- MOREAU, A.C. (2004). «Enseignant inclusif», dans N. Rousseau et S. Bélanger (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire*, Montréal, Gaëtan Morin Éditeur, p. 125-152.
- ROMANO, K. et C. CHAMBLISS (2000). *K-12 Teachers' and Administrators' Attitudes toward Inclusive Educational Practices* (ERIC Document Reproduction Service No. ED 443 215).
- ROUSSEAU, N. (2004). *Pour une pédagogie de la sollicitude*, Sainte-Foy, Septembre Éditeur.
- ROUSSEAU, N. (2005). «L'expression du sentiment de réussite ou d'échec scolaire: qu'en disent les principaux intéressés?», dans L. DeBlois et D. Lamothe (dir.), *La réussite scolaire: mieux comprendre pour mieux intervenir*, Sainte-Foy, Les Presses de l'Université Laval, p. 149-159.

- SAX, C., D. FISHER et J. PUMPPIAN (1999). « We didn't always learn what we were taught: Inclusion does work! », dans D. Fisher, C. Sax et J. Pumpian (dir.), *Inclusive High Schools. Learning from Contemporary Classrooms*, Baltimore (MD), Paul H. Brookes, p. 7-8.
- SCHROTH, G., M.A. MOORMAN et H. FULLWOOD (1997). *Effects of Training on Teacher's Stages of Concern Regarding Inclusion. Promoting Progress in Times of Change: Rural Communities Leading the Way (Report)*, Texas (ERIC Document Reproduction Service No. ED 406 091).
- SHAPIRO, A. (1999). *Everybody Belongs*, New York, Routledge Falmer.
- VIENNEAU, R. (2002). « Pédagogie de l'inclusion: fondements, définition, défis et perspectives », *Éducation et francophonie*, XXX(2). En ligne: <<http://www.acelf.ca/revue>>.
- VIENNEAU, R. (2004). « Impacts de l'inclusion scolaire sur l'apprentissage et le développement social », dans N. Rousseau et S. Bélanger (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire*, Montréal, Gaëtan Morin Éditeur, p. 125-152.
- WADE, S.E. (2000). *Inclusive Education. A Casebook and Readings for Prospective and Practicing Teachers*, Mahwah (NJ), Lawrence Erlbaum Associates.
- WILCZENSKI, F., E. BARRY-SCHNEIDER, T. REDDINGTON, K. BLAIS, K. CARREIRA et A. DANIELLO (1997). *Using Stakeholder Interviews to Evaluation Inclusive Education (Report)*, Providence (RI) (ERIC Document Reproduction Service No. ED 413 697).
- YASUTAKE, D. et J. LERNER (1997). « Teachers' perceptions of inclusion for students with disabilities: A survey of general and special educators », *Learning Disabilities*, 7(1), p. 1-7.
- ZAINO, D. (1999). « Personal and professional evolutions about inclusive education », dans D. Fisher, C. Sax et I. Pumpian (dir.), *Inclusive High Schools. Learning from Contemporary Classrooms*, Baltimore (MD), Paul H. Brookes, p. 27-42.

■ Annexe

Nous n'avons pas toujours appris ce qui nous était enseigné (Traduction libre d'un texte rédigé par Sax, Fisher et Pumpian [1999, p. 7-8], après une expérience professionnelle en contexte inclusif.)

On nous avait enseigné que...

Les personnes ayant des besoins médicaux avaient besoin de leurs propres espaces.

Nous avons appris qu'...

Il n'y a pas d'espace unique à chacun.

On nous avait enseigné que...

Ce n'était pas poli de regarder.

Nous avons appris...

« Regarde-moi ! »

On nous avait enseigné que...

Les adultes ayant des incapacités avaient besoin d'un centre de jour.

Nous avons appris qu'...

Ensemble, nous pouvons prendre soin de la personne.

On nous avait enseigné que...

Le fauteuil roulant réduisait la mobilité des personnes.

Nous avons appris que...

Si une personne ne peut se lever debout, elle peut tout de même se démarquer.

On nous avait enseigné que...

Les professionnels avaient toutes les réponses.

Nous avons appris que...

Les familles avaient encore des questions.

On nous avait enseigné que...

Les enseignants ordinaires et spécialisés n'avaient pas besoin de se parler.

Nous avons appris...

« Pourrions-nous parler ensemble ? »

On nous avait enseigné que...

Les élèves ayant une incapacité devaient être placés avec les élèves comme eux.

Nous avons appris que...

Les élèves étaient gentils entre eux.

Et que...

Les élèves sont tous différents.

On nous avait enseigné que...

Ça prend une personne bien spéciale.

Nous avons appris que...

C'est vrai !

Et nous apprenons toujours...



Notices biographiques

Ottavia Albanese, Ph. D., docteur en psychologie différentielle, est professeure de psychologie du développement et de l'éducation à la Faculté des sciences de la formation de l'Université de Milan-Bicocca (Italie). Elle dirige la formation de spécialisation pour les enseignants de soutien auprès des enfants handicapés et enseigne la psychologie du handicap et de l'intégration. Elle a publié notamment avec Pierre-André Doudin différents ouvrages sur la métacognition. Parmi ses recherches, signalons ses études sur les interactions enseignants-élèves et le traitement des erreurs.

ottavia.albanese@unimib.it

Carla Antoniotti est licenciée en philosophie et en psychologie. Elle a effectué une spécialisation en psychothérapie. Sous la direction d'Ottavia Albanese, elle mène des recherches en psychologie du développement et sur la métacognition.

carla.antoniotti@unimib.it

Stéphanie Bélanger est orthopédagogue de formation. Elle travaille auprès d'élèves ayant des troubles d'apprentissage. Elle est titulaire d'une maîtrise en éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Son mémoire porte sur les perceptions des enseignantes du primaire relative à l'inclusion scolaire. Professionnelle de recherche à l'UQTR, ses intérêts portent sur les élèves ayant des difficultés d'adaptation et d'apprentissage ainsi que sur la problématique de l'inclusion scolaire.

stepbela@videotron.ca

Francine Borboën est enseignante dans le canton de Vaud en Suisse. Après un brevet d'enseignement pour l'école primaire, elle a obtenu son brevet d'enseignement pour les classes de développement. Elle a enseigné de nombreuses années dans ce type de classes. L'établissement scolaire ayant réorganisé le dispositif d'aide aux élèves en difficulté et fermé la classe de développement, Francine Borboën intervient actuellement auprès d'élèves maintenus en classe ordinaire mais présentant des difficultés particulières d'apprentissage.

f.borboen@vtxnet.ch

François Conne, docteur en sciences de l'éducation de l'Université de Genève, est maître d'enseignement et de recherche à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation à l'Université de Genève et privat-docent à l'Université de Lausanne. Il coanime avec Jean-Michel Favre le groupe de recherche DDMES (Didactique des mathématiques de l'enseignement spécialisé). Ses recherches portent sur la didactique des mathématiques. Il mène actuellement deux sortes d'études : d'une part, l'examen de l'interaction de connaissance dans les conditions limites de l'enseignement spécialisé ; d'autre part, la mise au point d'activités et de dispositifs didactiques visant à exploiter et à développer les expériences de ces élèves dans le domaine de la géométrie.

francois.conne@pse.unige.ch

Roberta Corcella est licenciée en psychologie de l'Université de Padoue (Italie). Elle s'est spécialisée dans les troubles de l'apprentissage. Elle intervient dans la formation des enseignants de soutien et collabore avec Ottavia Albanese au cours de la psychologie du handicap et de l'intégration.

roberta.corcella@tiscalinet.it

Pierre-André Doudin, docteur en psychologie, est professeur à l'Université de Lausanne (Suisse) et professeur-formateur à la Haute École pédagogique de Lausanne où il est répondant du domaine des sciences de l'éducation. Il a été chargé de cours à l'Université de Genève. Ses travaux portent sur l'intégration scolaire de l'enfant présentant des troubles du comportement, de l'apprentissage et de la personnalité et sur la formation des enseignants et des enseignantes. Il a codirigé plusieurs ouvrages parus notamment aux Presses de l'Université du Québec et portant sur la formation continue des enseignants, leurs croyances, les émotions dans les apprentissages scolaires et, chez d'autres éditeurs, des ouvrages traitant de la violence à l'école et de la métacognition en éducation.

pierre-andre.doudin@unil.ch

François Ducrey est licencié en sciences de l'éducation. Il exerce actuellement sa profession de chercheur en éducation au Service de la recherche en éducation (SRED) du Département de l'instruction publique du canton de Genève. Ses travaux scientifiques portent sur la méthodologie de recherche et s'inscrivent dans le champ thématique de l'analyse des processus d'enseignement.

francois.ducrey@etat.ge.ch

Miriam Erkohen-Marküs, diplômée en psychologie, est psychologue clinicienne. Formée à l'approche systémique, elle a élaboré des programmes de prévention de la violence dans différents pays et travaillé comme intervenante auprès de familles maltraitantes et d'institutions prenant en charge des jeunes ayant subi des violences. Elle participe à la formation et à la supervision d'équipes spécialisées dans la prévention des mauvais traitements.

erkohen@bluewin.ch

Jean-Michel Favre, licencié en sciences de l'éducation, est professeur-formateur à la Haute École pédagogique de Lausanne (Suisse) dans le domaine de l'enseignement spécialisé, coanimateur, avec François Conne, du groupe de recherche DDMES (Didactique des mathématiques de l'enseignement spécialisé) et enseignant de mathématiques dans les classes de la Fondation de Vernand à Chavannes-près-Lausanne. Depuis plus d'une dizaine d'années, il s'intéresse aux

questions de didactique des mathématiques dans l'enseignement spécialisé. Sa triple insertion professionnelle (formation, recherche et enseignement) l'amène à étudier le pilotage et le développement de situations mathématiques, dans les domaines numérique (calculatrice) et géométrique, auprès d'élèves de l'enseignement spécialisé.

jean-michel.favre@edu-vd.ch

Roberta Garbo enseigne la pédagogie spéciale à la Faculté des sciences de la formation de l'Université de Milan-Bicocca (Italie). Elle s'intéresse au processus d'intégration scolaire des personnes avec difficultés en portant une attention particulière à l'éducation cognitive et métacognitive. Ces dix dernières années, elle a participé à de nombreux projets européens dont l'objectif est de promouvoir une approche dynamique de l'évaluation du potentiel d'apprentissage et une didactique métacognitive comme instrument privilégié d'une éducation inclusive (European Association for Cognitive Modifiability and Mediated Learning, Mentor Project, INCLUES, projet européen Comenius pour l'intégration et l'éducation cognitive). Elle conduit des projets de formation destinés à des groupes de travail interinstitutionnels favorisant la réalisation d'un projet de vie intégré pour la personne avec difficultés.

roberta.garbo@unimib.it

Jacinthe Giroux est professeure titulaire au Département d'éducation et formation spécialisées à l'Université du Québec à Montréal. Son champ d'expertise, tant en formation des maîtres qu'en recherche, couvre la didactique des mathématiques pour l'enseignement aux élèves en difficulté d'apprentissage au primaire. Ses travaux actuels portent essentiellement sur l'élaboration et la mise en œuvre d'activités arithmétiques dans les classes d'adaptation scolaire aux trois cycles du primaire ainsi que sur l'étude des interactions didactiques dans ces classes, notamment par le repérage de conduites didactiques « atypiques » chez les élèves en difficulté.

giroux.jacinthe@uqam.ca

George Hoefflin a exercé la logopédie durant quinze ans dans un service de psychopédagogie scolaire du canton de Vaud. À l'Université de Genève, il a soutenu une thèse sur la dysorthographe, exercé la fonction de délégué pour les travaux pratiques et les stages en

logopédie; en tant que maître-assistant, il a collaboré à la recherche sur l'acquisition de la littératie chez les lecteurs/scripteurs débutants. Depuis 2000, il est chargé de cours à l'Université de Fribourg où il donne le cours sur les difficultés d'acquisition du langage écrit. En 2002, il a été nommé professeur-formateur à la Haute École pédagogique de Lausanne pour la formation aux professions de l'enseignement spécialisé.

george.hoefflin@edu-vd.ch

Louise Lafortune, Ph. D., est professeure titulaire au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Elle est également chercheure au LIVRE (Laboratoire interdisciplinaire pour la valorisation de la recherche en éducation) de l'UQTR et responsable de ce laboratoire. Elle est l'auteure de plusieurs articles et livres portant sur l'affectivité et la métacognition dans l'apprentissage, sur la problématique « femmes et mathématiques, sciences et technologies », sur la pédagogie interculturelle et l'équité, sur la philosophie pour les enfants adaptée aux mathématiques, sur la formation continue et l'accompagnement socioconstructiviste, sur le travail en équipe-cycle et en équipe de collègues. Elle a récemment mené des recherches portant sur les sujets suivants : *Une approche philosophique des mathématiques et l'affectivité*, *Les croyances et attitudes à l'égard des mathématiques, des sciences et des technologies* et *Le travail d'équipe entre collègues ou travail en équipe-cycle*. Elle est actuellement engagée dans un projet d'envergure d'accompagnement-recherche-formation lié à la mise en œuvre du programme de formation de l'école québécoise pour l'ensemble du Québec. Elle est également membre de l'Observatoire des réformes en éducation.

louise.lafortune@uqtr.ca

Jean Moreau, docteur en sciences, est chef de section de recherche à l'Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques au Département de la formation et de la jeunesse (Lausanne). Ses travaux portent principalement sur l'évaluation des élèves et sur le fonctionnement des systèmes scolaires. Expert en statistiques, il a notamment publié un livre sur l'analyse factorielle des correspondances adaptée notamment aux données en sciences de l'éducation et en psychologie.

jean.moreau@unil.ch

Nadia Rousseau est titulaire d'un doctorat en psychopédagogie et d'une maîtrise en éducation spécialisée de l'Université de l'Alberta. Professeure en adaptation scolaire à l'Université du Québec à Trois-Rivières depuis 1998, elle a commencé sa carrière universitaire à l'Université de l'Alberta dans les domaines de la supervision de stages et de la pédagogie de l'inclusion scolaire. Nadia Rousseau est titulaire de la Chaire de recherche CFER, chercheure régulière au Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES) et responsable de l'Observatoire de l'insertion sociale et professionnelle des jeunes de la Mauricie. Ses recherches portent sur l'expérience scolaire et la connaissance de soi des jeunes ayant des troubles d'apprentissage, sur l'inclusion scolaire, sur les modalités de supervision de stages et sur le développement des compétences des futurs enseignants en contexte d'inclusion scolaire.

nadia.rousseau@uqtr.ca

Noëlle Sorin est professeure de didactique du français au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Son principal domaine de recherche est la didactique de la littérature pour la jeunesse où elle explore particulièrement la lecture/écriture littéraire. Ses recherches en littératie l'ont amenée à s'intéresser au récit dans la construction identitaire. Par ailleurs, elle se préoccupe de l'histoire de l'édition pour la jeunesse et a publié une monographie sur les Éditions Variétés en 2001. En 2003, Noëlle Sorin signait le chapitre «Traces postmodernes dans les mini-romans et premier romans» dans un ouvrage collectif intitulé *Littérature pour la jeunesse 1970-2000*. La publication *Littérature pour la jeunesse. Les représentations de l'enfant*, qu'elle a codirigée avec Suzanne Pouliot, vient de paraître aux *Cahiers scientifiques de l'ACFAS* (2005).

noelle.sorin@uqtr.ca