

Edition française du livre allemand: Prozesse inklusiver Schulentwicklung (Sahli Lozano, Vetterli & Wyss, 2017). Traduite par la direction de l'instruction publique du canton de Berne.



Caroline Sahli Lozano, Richard Vetterli, Annika Wyss

Sur la voie de l'inclusion scolaire

Fondements théoriques et exemples issus
de la pratique

PHBern
Pädagogische Hochschule

Sur la voie de l'inclusion scolaire

Fondements théoriques et exemples issus de la pratique

Table des matières

Introduction	8
Séparation/sélection, intégration et inclusion dans le système éducatif suisse	13
Définitions et développement historique de la scolarisation des enfants présentant des besoins éducatifs particuliers	14
Séparation dans les classes spéciales et les écoles spécialisées	14
Intégration scolaire des enfants et adolescents qui présentent des besoins éducatifs particuliers	18
Inclusion: une école de qualité pour tous	19
Résultats déterminants de la recherche scientifique sur l'intégration scolaire et la séparation	21
Progrès scolaires	22
Intégration sociale et appréciation de ses propres capacités	24
Attitudes	26
Effets à long terme	29
Sélection au degré secondaire I	30
La sociologie de l'éducation pour expliquer les inégalités scolaires	32
Effets primaires et secondaires de l'origine sociale	33
Discrimination institutionnelle	35
Théorie du capital culturel et habitus	36
Modèle des processus inclusifs	39
Attitudes	44
Attitude inclusive et mise en place d'une nouvelle culture	44
Evolution des attitudes et des comportements	46
Repères pour la mise en œuvre: attitudes	49
Ecole et direction	51
D'une école dirigée à une école de qualité pour tous	51
Repères relatifs à l'école et à la direction	56
Enseignement, soutien et évaluation dans les classes hétérogènes	59
Orientation sur le groupe vs orientation sur l'individu	60
Orientation sur l'individu: différenciation interne et individualisation	61
Orientation sur le groupe: formes d'apprentissage coopératives	64

Orientation sur les enseignants et enseignantes – orientation sur les élèves	69
Orientation sur les élèves: nouvelle approche pédagogique et mise en place d'environnements pédagogiques ouverts	69
Orientation sur les enseignants et les enseignantes: enseignement directif	73
Orientation sur la discipline – orientation sur le développement	76
Orientation sur la discipline: orientation sur les contenus d'apprentissage	77
Orientation sur le développement: diagnostic et projet éducatif individualisé	78
Les dimensions du modèle du cube à l'exemple de l'apprentissage en groupes d'âges mixtes	81
Pratiques d'évaluation dans le cadre de l'école inclusive	87
Modèle d'évaluation individualisé axé sur les compétences	88
Formes d'évaluation	90
L'évaluation dans le contexte du Lehrplan 21	91
Objectifs d'apprentissage individuels et compensation des désavantages	92
Repères pour l'enseignement, le soutien et l'évaluation dans des classes hétérogènes	94
Coopération au sein de l'école	101
Modèle de coopération selon Wocken	101
Je – niveau de la personnalité	102
Nous – niveau relationnel	103
Ça – niveau factuel	104
Environnement – niveau organisationnel	105
Formes de la collaboration	107
Repères pour la coopération au sein de l'école	110
Coopération avec les parents	113
Partenariat avec les parents et les responsables légaux en matière d'éducation	113
La culture des devoirs dans les écoles inclusives	116
Repères relatifs à la coopération avec les parents	121
Structures d'accueil de jour	124
Structures d'accueil de jour et espaces élargis d'apprentissage et de découverte	124
Repères pour les structures d'accueil de jour	128
Coopérations extrascolaires	130
La coopération extrascolaire, une possibilité pour étendre les ressources et compétences scolaires	130
Repères concernant les coopérations extrascolaires	135

Compétences professionnelles	137
Importance essentielle des compétences professionnelles	137
Compétences professionnelles des enseignants et enseignantes ordinaires	139
Compétences professionnelles des enseignants et enseignantes spécialisés	104
Compétences professionnelles des directions d'école	143
Repères pour les compétences professionnelles	145
Bases légales	148
Documentation filmique sur les deux écoles bernoises partenaires sur la voie d'une école inclusive pour tous	153
Les degrés primaire et secondaire dans le canton de Berne	154
Cycle d'entrée et degré primaire	154
Degré secondaire	155
La scolarisation des enfants et adolescents présentant des besoins éducatifs particuliers dans le canton de Berne	156
Cadre légal	157
Evolution de la scolarisation spécialisée dans le canton de Berne	158
Chances et défis des processus inclusifs	161
Le projet de l'Institut für Heilpädagogik de la PHBern associant des écoles partenaires	163
Les écoles partenaires de l'IHP	165
La Lorraine à Berne	165
Aarwangen	165
Soutien de l'évolution vers l'inclusion sans l'équipe de projet	166
La documentation filmique du projet d'écoles partenaires	168
Films et clips des deux écoles partenaires	171
Ecole de Lorraine à Berne	174
1. Atelier de formation pour l'équipe enseignante: réflexions autour des deux pôles que sont l'individu et la société	174
2. Ecole enfantine: formes d'apprentissage coopératives	176
3. 5 ^e à 8 ^e année HarmoS: formes d'apprentissage coopératives – travail en groupe de degrés	178
4. Degré secondaire I: collaboration entre l'enseignant ordinaire et l'enseignante spécialisée – soutien pédagogique ambulatoire	180

5. Echanges au sein de l'équipe pédagogique: pratique d'évaluation et objectifs d'apprentissage individuels	182
6. Degré secondaire I: formes d'apprentissage en autonomie	184
Aarwangen	186
1. Groupe de matières Mathématiques: environnement d'apprentissage mêlant plusieurs degrés d'enseignement	186
2. Degré secondaire I: enseignement en tandem pour les activités manuelles	188
3. Echange d'expériences au sein de l'équipe de direction	190
4. Degré secondaire I: apprentissage autonome et collaboration entre les enseignants et enseignantes ordinaires et spécialisés	192
5. 5 ^e à 8 ^e année HarmoS: intégration des enfants ayant un besoin important de soutien – apprentissage en groupes d'âges mixtes	194
6. 1 ^{re} à 4 ^e année HarmoS: formes d'apprentissage coopératives – structure de l'enseignement – enseignement en tandem	196
Bibliographie	198

Introduction

«Et pourtant, une société émancipée ne serait pas un Etat unitaire, mais la réalisation de l'universel dans la réconciliation des différences. Aussi une politique qu'intéresserait encore sérieusement une telle société devrait-elle éviter de propager – même en tant qu'idée – la notion d'égalité abstraite des hommes. Elle devrait, au contraire, attirer l'attention sur la piètre réalité actuelle [...] et concevoir un meilleur régime, à savoir des hommes pouvant affirmer leur différence sans peur.»

(Adorno, 1984)

Le présent guide et les films sur l'école inclusive qui l'accompagnent ont été élaborés dans le cadre d'un projet associant deux écoles partenaires de l'Institut für Heilpädagogik (IHP, Institut de pédagogie curative) de la PHBern.

Les écoles bernoises d'Aarwangen et de la Lorraine (ville de Berne) se sont fixé pour objectif de développer leurs cultures, leurs structures et leurs pratiques tout en mettant davantage à profit l'hétérogénéité de leurs élèves. Dans cette démarche vers une école meilleure, elles ont été accompagnées et assistées par les enseignants et enseignantes de l'IHP. Ces deux écoles ont été suivies pendant trois ans par une équipe de tournage afin de fixer par l'image et de documenter leurs évolutions respectives. Le présent guide a été élaboré parallèlement à la réalisation des films. Il se propose d'approfondir les principales questions ayant trait à l'inclusion en s'appuyant sur ses fondements théoriques et en proposant des repères concrets pour la pratique.

Le matériel filmique illustre le processus de développement des directions d'école, des membres du corps enseignant et des spécialistes ainsi que la démarche de réflexion continue sur les problématiques et enjeux complexes de l'inclusion. A cet égard, la direction joue un rôle essentiel car c'est elle, de concert avec le groupe de pilotage, qui lance et dirige les opérations en créant des dispositifs d'échange contraignants, en organi-

Origine
du projet

Documentation
filmique

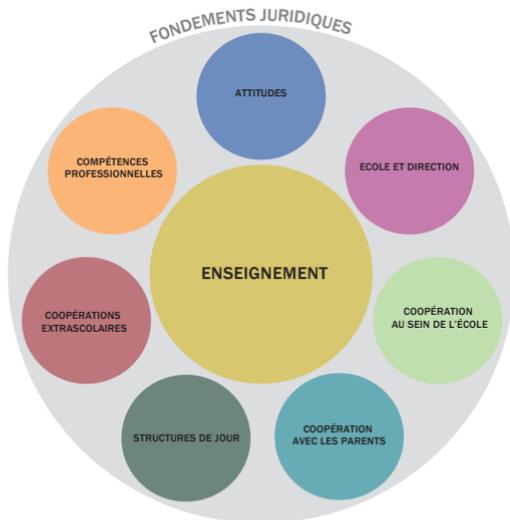
sant les formations continues nécessaires, en analysant les évolutions et en fixant de nouveaux objectifs. Les enseignants et enseignantes se rassemblent par discipline ou par degré afin de partager le savoir théorique acquis et de planifier son application en situation d'enseignement. Ils discutent des expériences réalisées puis les évaluent.

Plus de 80 heures de pellicule ont servi à la réalisation de trois films: un film de 20 minutes synthétise les principaux enjeux et résultats dans les deux écoles. Deux autres films de 40 minutes chacun documentent plus en détail les changements qui ont eu lieu dans les écoles de la Lorraine et d'Aarwangen. Quant au présent guide, il présente les fondements théoriques et l'état actuel de la recherche scientifique en matière d'intégration et d'inclusion. Le dernier chapitre comprend une synthèse des trois films ainsi que des renvois aux thèmes et chapitres correspondants.

Réalisation
de trois films

Le présent guide s'articule autour d'une compilation de fondements théoriques, de résultats scientifiques et de repères qui contribuent à la qualité des écoles intégratives. Développé sur la base du modèle de Reiser, Klein, Kreie et Kron (1986), le «modèle des processus inclusifs (MPI)»

Modèle des
processus
inclusifs (MPI)



aide à structurer le processus de développement complexe sur la voie de l'école inclusive en présentant différents domaines au sein desquels les écoles peuvent se développer. Au centre du modèle se trouve un cercle représentant l'enseignement, sa transformation ayant des répercussions directes sur les élèves. Des cercles plus petits représentant différents domaines extra-didactiques gravitent autour de ce noyau central. Toute évolution dans ces domaines se répercute sur l'enseignement. Inversement, les changements qui interviennent dans l'enseignement peuvent avoir des répercussions sur les cercles extérieurs. Les bases légales constituent l'ossature de ce modèle: elles posent un cadre et établissent des règles au sein desquelles les écoles disposent d'une certaine marge de manœuvre.

Pour pouvoir évoluer vers l'inclusion, l'école doit porter cette vision et la concrétiser de manière collective. Prendre le chemin de l'école inclusive implique que toutes les parties prenantes soient prêtes à remettre en question leur culture, leurs structures et leurs pratiques et, s'il le faut, à les modifier.

L'inclusion,
une tâche de
l'école dans
son ensemble

Le présent guide et les films qui l'accompagnent ont pour objet d'aider les écoles dans cette tâche et de les encourager à franchir les étapes de développement qui les conduiront vers l'inclusion. Ils permettent non seulement d'assister à la mise en œuvre, sur le terrain, de processus intégratifs, mais aussi d'inciter les écoles, à l'aide de repères pour la mise en œuvre proposés en fin de chapitre, à réfléchir sur leurs pratiques pédagogiques et scolaires et à développer celles-ci de manière systématique et en s'appuyant sur des fondements théoriques.

Repères en fin
de chapitre

Ces repères ont été élaborés sur la base, d'une part, des connaissances théoriques et scientifiques actuelles et, d'autre part, des discussions et réflexions menées avec l'équipe de projet et les membres des directions des établissements scolaires ayant participé au projet.

En fonction des besoins et des intérêts des utilisateurs et utilisatrices, il existe de multiples façons de mettre à profit le présent guide et le matériel filmique dans le cadre des processus de développement scolaire et pédagogique. Dans un premier temps, il est conseillé de regarder un ou

Travail à partir
du guide et du
matériel filmique

deux films et de s'en inspirer avant de réfléchir plus en détail aux différents domaines du MPI sur la base de la description des clips (cf. chap. Films et clips des deux écoles partenaires). Il est aussi possible de sélectionner des extraits de films et de se reporter ensuite aux chapitres correspondants dans le guide, voire de partir du guide pour visionner ensuite les films afin de plonger dans le vécu des deux écoles sur le chemin de l'inclusion.

Travail à partir du matériel filmique

Enfin, les repères pour la mise en œuvre, formulés sous forme d'objectifs, peuvent aussi servir de point de départ pour mener une réflexion approfondie sur sa propre école, son attitude vis-à-vis de l'inclusion, ses propres compétences ou d'autres domaines du MPI.

Travail à partir du texte ou des repères

Dans la pratique et dans la littérature scientifique, le terme d'inclusion est souvent utilisé comme synonyme d'intégration. Dans le présent guide, ces deux termes sont toutefois différenciés conformément aux définitions de Hinz (2005): le terme d'intégration est employé en référence au système scolaire actuel car c'est le stade auquel se trouvent plus ou moins la plupart des écoles suisses (l'intégration est alors en

Définition des notions d'intégration et d'inclusion



partie combinée avec des formes de scolarisation séparatives). Le terme d'inclusion en revanche se rapporte à une vision vers laquelle tendent les écoles dans le cadre du développement scolaire et du développement pédagogique.

Séparation/sélection, intégration et inclusion dans le système éducatif suisse



Le présent chapitre se propose, tout d'abord, de clarifier et de remettre dans leur contexte historique les notions de séparation/sélection, d'intégration et d'inclusion. Il synthétisera et analysera ensuite les principaux résultats de la recherche scientifique en matière de scolarisation intégrative et séparative. Enfin, il établira des parallèles entre la séparation/la sélection dans le domaine de la pédagogie spécialisée et dans celui de la scolarisation ordinaire et tentera d'apporter des explications aux désavantages subis à l'école par les enfants issus de couches sociales défavorisées.

Définitions et développement historique de la scolarisation des enfants présentant des besoins éducatifs particuliers

Le système éducatif suisse se caractérise par une structuration reposant sur une sélection par les résultats. La sélection et la séparation ont pour but de créer des groupes aussi homogènes que possible sur le plan des résultats et de favoriser leur développement par des mesures d'encouragement appropriées (Neuenschwander & Schneitter, 2014, p. 1; Sahli Lozano, 2012). Même si le système éducatif présente une certaine perméabilité, la sélection et la séparation sont liés à certains parcours de formation et perspectives professionnelles.

Objectif de la séparation et de la sélection

Séparation dans les classes spéciales et les écoles spécialisées

Dans le contexte scolaire, les notions de séparation et de sélection désignent un système dans lequel les enfants et les adolescents sont scolarisés selon des critères définis dans des groupes et des institutions bien distincts (Hinz, 2005, p. 11). La scolarisation et l'encouragement des élèves ont lieu en dehors du système ordinaire, c'est-à-dire dans des cours, des classes ou des écoles spécialisés (cf. fig. 1). La catégorisation des élèves (p.ex. «allophone», «faibles résultats scolaires», «problèmes de comportement», etc.) et l'élaboration de programmes différenciés (comme la mise en place de classes appliquant des plans d'études spécifiques) sont les étapes qui précèdent en général la séparation.

Définition de la séparation et de la sélection

Concrètement, cela signifie par exemple que des enfants et des adolescents présentant des troubles de l'apprentissage seront scolarisés dans des classes spéciales séparées et que des élèves présentant un handicap mental recevront un soutien dans des écoles spécialisées (Strasser, 2006).

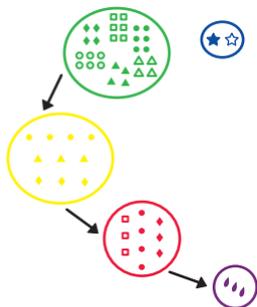


Figure 1: Sélection/séparation selon Hinz (2005, p. 11)

Il est important de bien différencier les notions de classe spéciale et d'école spécialisée.

Les écoles spécialisées accueillent essentiellement des enfants qui présentent un handicap mental ou physique tels qu'un handicap langagier, auditif, visuel ou un polyhandicap (Sahli Lozano, 2012, p. 51). Alors que l'assurance-invalidité (AI) était initialement responsable du financement des écoles spécialisées, les cantons assument depuis 2008 l'entière responsabilité technique, juridique et financière du domaine de la scolarisation spécialisée.

Ecoles
spécialisées

Les classes spéciales (réparties en classes de soutien et en classes d'introduction) font partie de l'école publique ordinaire et relèvent également de la responsabilité politique, financière et administrative des cantons. Elles accueillent les élèves qui présentent des troubles de l'apprentissage, des syndromes comportementaux et/ou qui sont allophones. On désigne par enfants et adolescents qui présentent des «troubles de l'apprentissage» les élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage et des déficits de performance. Les classes spéciales peuvent accueillir

Classes
spéciales



jusqu'à douze élèves. La plupart d'entre elles se situent dans les bâtiments des établissements scolaires ordinaires et relèvent donc de l'organisation scolaire communale (Haerberlin, 2003, p. 25). Selon Haerberlin (2003, p. 26), les classes spéciales ont pour objectif de mieux tenir compte des besoins individuels des élèves en réduisant par exemple le rythme et les objectifs d'apprentissage.

Objectif
des classes
spéciales

La décision d'orienter un enfant vers une classe ordinaire ou une classe spéciale est souvent prise avant l'entrée à l'école, ce qui ne signifie pas que l'enfant ne changera pas de classe ultérieurement. Des études montrent toutefois que la plupart des enfants qui sont scolarisés en classe spéciale dès la deuxième année du degré primaire y resteront la majeure partie de leur scolarité, voire toute leur scolarité. En revanche, les élèves qui sont scolarisés dans une classe ordinaire de manière intégrative ont une chance plus élevée d'y rester (Sahli Lozano, 2012, p. 62).

En classe
spéciale
pour
toujours?

Les résultats des études scientifiques menées par Kronig, Haerberlin et Eckhart (2007) et les statistiques actuelles de plusieurs cantons en matière de formation montrent que les classes spéciales accueillent proportionnellement plus d'enfants de nationalité étrangère et de garçons que les classes ordinaires. Par ailleurs, le statut socioéconomique moyen ainsi que l'intelligence et les résultats scolaires moyens des élèves de classe spéciale sont plus bas que ceux des enfants qui fréquentent les classes ordinaires (Kronig, 2007). Toutefois, on constate également que les résultats scolaires et l'intelligence sont aussi très disparates au sein des classes spéciales. En outre, on note des chevauchements significatifs entre les formes de scolarisation des classes ordinaires et celles des

Contingence
systématique
entre la forme
de scolarisation
et la réussite
scolaire

Disparités
cantonales et
régionales

classes spéciales (Kronig, 2000; Kronig et al., 2007). Il est admis scientifiquement que ce ne sont pas seulement les résultats scolaires et l'intelligence qui déterminent si un enfant sera scolarisé en classe spéciale. Toutes les formes de sélection répondent d'une «contingence systématique» (Kronig, 2007) et dépendent notamment fortement des contextes locaux et régionaux. Il existe de grandes disparités entre les cantons, mais aussi entre les régions au sein d'un canton et entre les écoles elles-mêmes en matière de modèle scolaire, d'acceptation de l'hétérogénéité, de ressources disponibles, etc. Il n'est donc pas improbable qu'un enfant qui fréquente une classe spéciale dans la commune X serait admis dans une classe ordinaire dans la commune voisine Y. On observe, surtout depuis peu, le même phénomène dans le domaine de la scolarisation spécialisée des enfants qui présentent un handicap mental. Bien que ces enfants bénéficient de plus en plus souvent d'une scolarisation intégrative, le nombre d'élèves qui fréquentent une école spécialisée a tendance à progresser dans certains cantons, notamment à Berne (Pfister, Eckhart, & Bärtschi, 2012; cf. statistique de la formation de la Section Planification de la formation et évaluation, Direction de l'instruction publique du canton de Berne, 2009 à 2016). On constate que les enfants issus des couches sociales défavorisées ou présentant des troubles du comportement sont de plus en plus souvent scolarisés en école spécialisée sous le couvert du handicap mental, alors que les enfants issus des couches favorisées et les enfants suisses bénéficient généralement d'une scolarisation intégrative (Pfister, 2013, p. 27). Cela peut s'expliquer par le fait que les classes ordinaires qui accueillent des élèves présentant des besoins éducatifs particuliers se heurtent à des limites et qu'il est alors trop tard pour se rabattre sur les classes spéciales (cf. chap. 2.4 sur la sociologie de l'éducation pour expliquer les inégalités scolaires).

Par ailleurs, on peut facilement concevoir que l'offre détermine la demande: tant qu'il existera des écoles spécialisées et des classes spéciales, il existera des élèves pour les fréquenter. Cette thèse est appuyée par le fait que le taux d'élèves scolarisés en école spécialisée ou en classe spéciale varie fortement d'un canton à l'autre. Etant donné qu'il n'est pas possible d'examiner ici en détail la situation dans tous les cantons, c'est celle du canton de Berne qui sera regardée à la loupe dans le chapitre 4. D'une manière générale, on peut supposer que les phénomènes systé-

Phénomène systémique: une nouvelle forme de séparation due à l'intégration

miques et les nouvelles tendances et mécanismes en faveur de la séparation sont le signe que l'intégration ne fonctionne pas partout de manière satisfaisante. Cela peut s'expliquer notamment par le fait que les établissements ordinaires de la scolarité obligatoire n'ont pas suffisamment fait évoluer leurs cultures, leurs structures et leurs pratiques dans le processus d'intégration ou qu'ils n'ont pas pu s'adapter suffisamment (cf. chap. 3 consacré au modèle des processus inclusifs). Le chapitre 2.4 consacré à la sociologie de l'éducation pour expliquer les inégalités scolaires se penchera sur la question de savoir pourquoi les élèves des couches sociales inférieures sont défavorisés dans le système éducatif suisse.

Intégration scolaire des enfants et adolescents qui présentent des besoins éducatifs particuliers

La naissance des classes spéciales et des écoles spécialisées a constitué une importante avancée pédagogique qui a permis aux enfants en situation de handicap d'accéder à une formation scolaire. Toutefois, dans les années 1970, des voix critiques ont commencé à s'élever contre cette forme de scolarisation séparative, incontestée jusque-là. Corroborée par le développement de l'intégration à l'étranger et par les résultats de la recherche scientifique (cf. chap. 2.1.1), l'idée d'une prise en charge commune des enfants présentant ou non des difficultés scolaires ou des difficultés d'apprentissage dans les écoles ordinaires a commencé à se développer en Suisse. (Sahli Lozano, 2005, p. 14). Depuis lors, plusieurs bases légales nationales et internationales encouragent les efforts d'intégration et d'inclusion dans les systèmes éducatifs (cf. chap. 3.9 sur les bases légales).

Vers les modèles de scolarisation intégratifs

Bases légales



On entend par intégration scolaire la scolarisation commune d'enfants et d'adolescents handicapés et non handicapés dans des classes de l'école ordinaire. L'intégration scolaire rejette la mise à l'écart scolaire et permet aux enfants et adolescents qui présentent des besoins éducatifs particuliers* de bénéficier sur place des mesures de pédagogie spécialisée nécessaires pour suivre l'enseignement (Bless & Mohr, 2007). Ainsi, l'intégration ne se limite pas à l'accueil physique d'élèves handicapés dans une classe ordinaire mais implique aussi la prise en charge adaptée des enfants par des enseignants et enseignantes spécialisés et qualifiés.

Avec la notion d'intégration scolaire, on cherche à établir pour chaque enfant si l'intégration est judicieuse et si celle-ci a des chances d'aboutir (cf. fig. 2). Ce n'est pas le cas avec la notion d'inclusion (cf. chap. 2.1.3).

Définition de l'intégration scolaire

Inclusion: une école de qualité pour tous

Sur la base des travaux de Hinz (2005), il convient de différencier les notions d'inclusion et d'intégration.

Contrairement à l'intégration, l'inclusion invite à un changement radical de perspective: l'école accueille tous les enfants et les adolescents de

Différence entre les notions d'intégration et d'inclusion

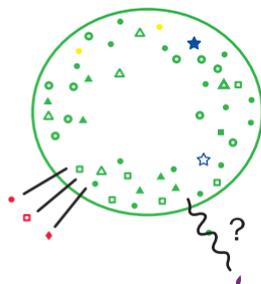


Figure 2: L'intégration selon Hinz (2005, p. 11)

* Dans le présent guide, on entend par «enfants présentant des besoins éducatifs particuliers» l'ensemble des élèves qui bénéficient de mesures de pédagogie spécialisée. Les différentes catégories qui composent ce groupe d'élèves figurent dans le chapitre sur les bases légales.

sa zone de recrutement, tous handicaps, aptitudes, origines culturelles, ethniques et sociales confondus. Dans une école inclusive, tous les élèves sont considérés comme «normaux», il n'est donc pas question d'intégrer des enfants «différents» (cf. fig. 3).

L'école inclusive a pour objectif principal de permettre à tous d'accéder à une école de qualité, à une école dans laquelle tout enfant est bienvenu et peut être pris en charge de manière optimale grâce à des moyens suffisants et à une équipe pédagogique compétente (Boban & Hinz, 2003, p. 12-14).

Une école de
qualité pour tous

Dans les classes hétérogènes, l'enseignement est adapté en fonction des possibilités d'apprentissage et des besoins des élèves et s'articule autour de différents objectifs d'apprentissage et méthodologies tout en se référant au même objet de connaissance (Feuser, 1994). L'inclusion est donc une forme élargie de la participation de tous les élèves au système éducatif et à la société (Fischer, Heimlich, Kalhert, & Ielgemann, 2013). Contrairement à l'intégration, elle ne se préoccupe pas des cas particuliers mais mise sur la conception de systèmes entiers produisant des effets intégratifs (p.ex. écoles, plans d'études, sociétés, etc.) (Strasser, 2006).

Pédagogie
inclusive

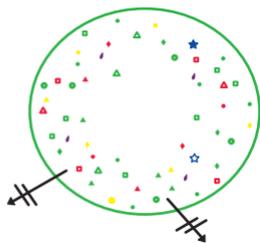


Figure 3: l'inclusion selon Hinz (2005, p. 12)

Résultats déterminants de la recherche scientifique sur l'intégration scolaire et la séparation

Les avantages et les inconvénients de l'intégration et de l'inclusion scolaires font l'objet de discussions controversées et d'études scientifiques. Les décisions de politique éducative en faveur de l'intégration scolaire reposent sur les résultats de travaux qui visent essentiellement à comparer les effets des modèles de scolarisation intégrative et séparative (Bless, 2007) et qui portent avant tout sur les progrès scolaires des élèves. Cet aspect est certes important, mais insuffisant si on se propose d'évaluer un système scolaire dans sa globalité. En matière d'intégration, d'autres aspects importants sont notamment le statut social des élèves intégrés, les progrès scolaires de leurs camarades, l'évolution du parcours scolaire et du parcours professionnel ainsi que l'attitude du corps enseignant et des parents vis-à-vis de l'intégration (Bless, 2007).

Séparation et intégration en comparaison

Kummer Wyss, Ottiger et Buholzer (2009, p. 25) ont comparé les effets de l'intégration scolaire et de la séparation (tab. 1). Certaines variables étudiées sont développées dans le présent chapitre.

Synthèse des effets de l'intégration

VARIABLE	EFFET
Déracinement social	+
Attitude des parents	+
Progrès scolaires	+
Effets sur les élèves non handicapés	+
Attitude des enseignants et enseignantes	- = +
Effets à long terme	+
Aspects de la personnalité	=
Acceptation sociale	- =

Tableau 1: Etude des effets de l'intégration scolaire (tiré de: Kummer Wyss et al., 2009, p. 25).

- = effet négatif

= = effet neutre

+ = effet positif de l'intégration scolaire sur la variable considérée

Progrès scolaires

Si on compare les progrès scolaires des enfants qui, malgré leurs troubles d'apprentissage, sont intégrés dans les classes ordinaires avec les progrès scolaires des enfants présentant les mêmes troubles mais qui sont scolarisés dans des classes spéciales ou des écoles spécialisées, on constate que les enfants qui fréquentent une classe ordinaire font des progrès bien plus marqués sur le plan scolaire que les enfants qui fréquentent une classe spéciale ou une école spécialisée (Bless & Mohr, 2007; Sermier Dessemontet, Benoit, & Bless, 2011). Ces études sont intéressantes dans la mesure où elles permettent d'établir une comparaison systématique des élèves scolarisés en école spécialisée et des élèves scolarisés en école ordinaire. Ainsi, elles permettent de comparer un enfant qui, dans une commune, fréquente une classe spéciale ou une école spécialisée avec un enfant présentant les mêmes caractéristiques (mêmes résultats aux contrôles scolaires, même quotient intellectuel, même sexe, même statut social, même nationalité) mais scolarisé dans une classe ordinaire d'un établissement situé dans une autre commune. Etant donné que la décision de scolariser un élève dans une classe spéciale ou une école spécialisée ou de l'intégrer dans une classe ordinaire dépend fortement de la commune de scolarisation, la constitution et la comparaison de telles paires est possible.

Le résultat des études effectuées est d'autant plus intéressant que l'on constate que, en l'absence de soutien particulier (notamment d'un enseignant spécialisé ou d'une enseignante spécialisée), les élèves des classes spéciales font moins de progrès. Cela peut s'expliquer par le nombre plus élevé d'élèves «difficiles» dans les classes spéciales, qui entrave l'apprentissage, ou par l'absence d'élèves motivants jouant le rôle de modèles (élèves plus performants sur le plan scolaire). Autres explications possibles: le niveau d'exigences plus élevé et l'environnement d'apprentissage plus exigeant dans les classes ordinaires, ce qui se répercute favorablement sur les élèves intégrés, qui ont alors de meilleurs résultats.

Si on compare l'évolution des élèves intégrés qui ne bénéficient pas d'un encadrement spécialisé avec celui des élèves qui sont suivis par des enseignants et enseignantes spécialisés qualifiés, les élèves bénéficiant

Progrès scolaires plus marqués des élèves intégrés

Comparaison systématique des enfants se trouvant dans des situations comparables

d'un encadrement spécialisé font plus de progrès sur le plan scolaire. L'efficacité du soutien reçu par ces enfants peut être prouvée de manière concluante (Kronig & Bless, 1995, p. 20). De même, la scolarisation intégrée profite aux enfants en situation de handicap mental: sur le plan scolaire, ils progressent de la même manière, voire plus que les enfants souffrant du même handicap et scolarisés dans les écoles spécialisées (Bless & Mohr, 2007; Kronig & Bless, 1995, p. 20; Sermier Dessemontet et al., 2011).

Efficacité prouvée de l'encadrement, par des spécialistes, des enfants intégrés

Nombreux sont ceux qui craignent que, dans les modèles de scolarisation intégrative, l'intégration se fasse au détriment des enfants qui ne sont pas en situation de handicap. Or aucune des études scientifiques menées jusqu'à présent n'a confirmé cette crainte. L'intégration des enfants présentant des besoins éducatifs particuliers (tous diagnostics confondus) ne pénalise pas leurs camarades de classe: les progrès scolaires de ces derniers sont comparables, voire légèrement supérieurs à ceux des élèves scolarisés dans des classes non intégratives (Sermier Dessemontet et al., 2011, p. 293). D'autres facteurs comme les compétences méthodologiques et disciplinaires de l'enseignant ou de l'enseignante ont un impact plus important sur les résultats scolaires que la composition de la classe (Steffens & Höfer, 2012). Dans les classes intégratives bien gérées (cf. chap. sur l'enseignement), il est plus facile de favoriser le développement individuel et le soutien de tous les élèves, ce qui se répercute favorablement sur les progrès scolaires de l'ensemble de la classe. Cela peut expliquer que les progrès scolaires soient plus importants dans les classes intégratives, tous les élèves profitant du travail et de la collaboration d'équipes multi-professionnelles.

Camarades de classe non désavantagés



Notons enfin que l'état actuel de la recherche scientifique, qui est plutôt favorable à l'intégration, ne doit pas porter à conclure que les enfants qui présentent des besoins éducatifs particuliers atteindront le niveau scolaire (inférieur) des élèves des classes ordinaires dans lesquelles ils sont intégrés (Bless, 2000, p. 446). Ce n'est pas le but de l'intégration. De tels enfants ont souvent besoin que des objectifs d'apprentissage individuels soient fixés pour toute la durée de leur scolarité et ne suivent généralement pas le programme ordinaire de la classe.

Les enfants intégrés ne sont souvent pas en mesure, ni même tenus, d'atteindre les objectifs d'apprentissage des autres élèves.

Intégration sociale et appréciation de ses propres capacités

Les résultats scientifiques concernant les différents aspects de l'intégration sociale et de l'image de soi sont moins homogènes. Ils ne permettent pas la comparaison directe des formes de scolarisation intégrée

Déracinement social par la séparation



tive et séparative car les enfants qui sont scolarisés dans les classes spéciales ne vivent pas l'intégration sociale des classes ordinaires. Souvent, ils sont scolarisés dans un autre établissement et vivent donc un déracinement social.

Bless et Mohr (2007) estiment que les résultats de la recherche scientifique relatifs à l'image globale que les enfants intégrés présentant des troubles d'apprentissage ont d'eux-mêmes sont contradictoires et peu fiables. En revanche, ils estiment que les résultats concernant l'appréciation de leurs propres compétences et capacités (c.-à-d. l'autoévaluation des capacités scolaires) sont bien plus crédibles. Les enfants et adolescents qui présentent des besoins éducatifs particuliers et sont scolarisés dans une classe spéciale ou une école spécialisée ont plus confiance en leurs capacités que les enfants et adolescents présentant les mêmes caractéristiques qui sont scolarisés de manière intégrative car ces derniers comparent leurs performances avec celles des enfants ne présentant aucune difficulté d'apprentissage (ibid.). Toutefois, les élèves intégrés sont plus réalistes dans l'appréciation de leurs propres capacités. Lorsqu'ils quittent le «domaine protégé» de la classe spéciale, la confrontation avec la réalité fait basculer l'image qu'ils ont d'eux-mêmes. Les anciens élèves des classes spéciales ont donc une image plus négative d'eux-mêmes que les anciens élèves intégrés dans une classe ordinaire (Eckhart, Haeblerlin, Sahli Lozano, & Blanc, 2011).

Les enfants intégrés ont moins confiance en leurs capacités que les enfants séparés

Par rapport à leurs camarades de classe, les enfants intégrés dans les classes ordinaires sont souvent moins bien acceptés et ont moins d'amis. (Bless & Mohr, 2007; Frostad & Pijl, 2007; Huber & Wilbert, 2012, p. 150; Liesen & Luder, 2011). Cela dit, tous les enfants et adolescents présentant des besoins éducatifs particuliers ne sont pas mis à l'écart socialement: ce sont surtout les enfants qui ont des troubles d'apprentissage ou des troubles du comportement qui sont les moins bien acceptés. Il existe un rapport entre l'acceptation sociale et les aptitudes sociales des élèves concernés (Frostad & Pijl, 2007). Par contre, les enfants et les adolescents qui présentent un handicap mental ou physique connaissent souvent une bien meilleure intégration sociale dans la classe (Bless, 2007, p. 41), sans doute parce que leur handicap est plus visible et que leurs camarades sont plus réceptifs et font éventuellement preuve de compassion à leur égard. Gasser, Chilver-Stainer & Buholzer (2011) montrent qu'un très grand nombre des enfants qu'ils ont interrogés (89%) estiment qu'il n'est pas juste d'exclure et de mettre à l'écart des enfants présentant des handicaps physiques ou mentaux.

Acceptation sociale moins développée des élèves intégrés

Les enfants et les adolescents dont le handicap est visible sont mieux acceptés socialement

Selon Maikowski et Podlesch (2002, p. 227), la réussite de l'intégration sociale dépend de la manière dont l'enseignement est organisé: «L'intégration sociale fonctionne lorsque l'élève suit l'enseignement avec les autres à hauteur de 45 à 90 pour cent du temps d'enseignement total» (ibid.).

Il semble important qu'un enfant présentant un handicap soit intégré de manière précoce et continue à l'école car cela lui permet de développer des compétences sociales qui faciliteront son interaction avec la classe. Se conformer socialement est un processus qui s'assimile aussi à l'intégration sociale (Bless & Mohr, 2007, p. 377-378).

Dans son étude, Huber (2013) montre que le comportement de feed-back de l'enseignant ou de l'enseignante influence considérablement l'acceptation sociale des élèves intégrés. L'enseignant joue par conséquent un rôle déterminant dans la manière dont les enfants et adolescents qui présentent des troubles d'apprentissage se sentiront acceptés dans une classe ordinaire.

Notons également que l'orientation des enfants et adolescents présentant des troubles d'apprentissage vers «l'espace protégé» de la classe spéciale n'est pas une mesure susceptible de résoudre le problème de l'isolation sociale. La situation qui résulte de la scolarisation dans une école spécialisée a tendance à entraîner l'isolation sociale de l'enfant, qui est souvent déraciné de l'endroit où il vit (Bless, 2007, p. 52).

Par ailleurs, la séparation peut entraîner un catalogage négatif. Les élèves scolarisés en classe spéciale ou en institution spécialisée sont souvent victimes de stéréotypes généralement dévalorisants (Sahli Lozano, 2012).

Attitudes

Il ressort de la synthèse scientifique détaillée de Scruggs et Mastropieri (1996) que la majorité des enseignants et enseignantes ont une attitude positive vis-à-vis de l'intégration, mais que seule une petite majorité d'entre eux est prête à travailler de manière intégrative. Lorsqu'on les interroge sur les efforts qui sont faits en matière d'intégration, il ressort

Importance du comportement de feed-back de l'enseignant ou de l'enseignante

Mécanismes sociaux et isolation résultant de la séparation

Catalogage négatif des élèves scolarisés en classe spéciale ou en institution spécialisée

Différence entre attitude positive et disposition à travailler de manière intégrative

que les enseignants et enseignantes sont relativement favorables aux formes de scolarisation intégratives. Mais lorsqu'on leur demande s'ils seraient prêts à mettre en œuvre de tels dispositifs, leur jugement est bien plus négatif (Sahli, 2005). Ces résultats s'appliquent autant aux maîtres et maîtresses de classe qu'aux enseignants et enseignantes spécialisés qui travaillent dans des classes spéciales ou des écoles spécialisées.

Le modèle d'Eberl (2000) distingue quatre facteurs ayant une influence sur l'attitude du corps enseignant vis-à-vis des formes de scolarisation intégratives: l'enseignant, l'élève, la méthode d'enseignement et le contexte.

Selon Eberl (2000), cette attitude dépend avant tout des attentes personnelles des enseignants et enseignantes envers l'intégration. Le modèle de stress de Lazarus (1991) peut être utilisé pour expliquer la manière dont ces attentes se forment chez les enseignants et enseignantes: alors que certaines personnes ont des attentes positives à l'égard de l'intégration et y voient un gain personnel, d'autres ont une vision négative de cette nouvelle forme de scolarisation, qu'ils associent à un surcroît de travail. Les expériences déjà réalisées par le corps enseignant en la matière jouent à cet égard un rôle important (Eberl, 2000).

Influence prépondérante des attentes de l'enseignant

La manière dont les enseignants et enseignantes évaluent leurs compétences en regard de la nouvelle mission d'intégration est par ailleurs décisive. Les personnes qui ont confiance en leurs capacités abordent les situations nouvelles plutôt comme un défi qu'elles relèvent de front, avec motivation, alors que les personnes qui ont moins confiance en elles se sentent plutôt menacées par les situations nouvelles, réagissent avec anxiété et montrent des comportements d'évitement (Jerusalem, 1990). La confiance des enseignants et enseignantes en leurs capacités à enseigner en classe intégrative, leur expérience en matière d'enseignement intégratif, leur formation ainsi que les contacts qu'ils ont avec des personnes en situation de handicap en dehors de l'école semblent avoir une influence positive sur leur attitude à l'égard de l'intégration (Serrier Dessemontet et al., 2011). Ainsi, les enseignants et enseignantes ayant une expérience de l'intégration scolaire y sont plus favorables que

Influence prépondérante de la confiance que les membres du corps enseignant ordinaire et spécialisé ont en leurs capacités



ceux qui n'ont pas d'expérience en la matière (Gebhardt et al., 2011, p. 287). Plusieurs études et méta-analyses indiquent que l'expérience avec des enfants handicapés ou avec les formes d'enseignement intégratives influencent positivement l'attitude générale à l'égard des modèles scolaires intégratifs (Eberl, 2000; Sahli Lozano, 2005). Il convient toutefois de souligner que l'expérience et le contact seuls ne sont pas des éléments décisifs pour développer une attitude positive à l'égard de l'intégration scolaire: ce sont la nature et la qualité du contact qui sont déterminants. (Cloerkes, 2014; Eberl, 2000).

Effet positif de l'expérience et de la qualité du contact

La nature et la gravité du handicap d'un enfant influencent l'appréciation de l'enseignant ou de l'enseignante quant à la capacité d'intégration de cet enfant. Ainsi, l'intégration d'un enfant présentant un handicap mental est considérée comme étant plus difficile que celle d'un enfant présentant un handicap physique ou des troubles de l'apprentissage (Gebhardt et al., 2011, p. 286-287). L'aide dont bénéficie l'enseignant ou l'enseignante (ressources humaines et structurelles supplémentaires) joue à cet égard un rôle décisif (Eberl, 2000). Les enseignants et enseignantes nourrissent une attitude positive à l'égard des élèves dont l'intégration n'exige pas de compétences particulières (Center & Ward, 1987; Gans, 1987), ce qui explique pourquoi les élèves en situation de handicap qui sont capables de suivre les objectifs d'apprentissage de

Influence de la nature et de la gravité du handicap de l'enfant sur l'appréciation de la capacité d'intégration

la classe (élèves présentant un handicap sensoriel ou un handicap physique) sont considérés comme étant plus faciles à intégrer que les élèves présentant des troubles de l'apprentissage ou un handicap mental.

Des études montrent que les membres du corps enseignant considèrent que la prise en compte du temps de préparation, l'enseignement en classes à effectifs réduits, la formation professionnelle, la mise à disposition de ressources administratives et humaines ainsi que d'équipements matériels et de locaux suffisants fournissent un cadre favorable à l'intégration (Sahli Lozano, 2005). Par ailleurs, plus le handicap est grave, plus les enseignants et enseignantes souhaitent bénéficier d'un soutien supplémentaire. Certains d'entre eux sont prêts à mettre en œuvre des modèles scolaires intégratifs même si les conditions sont défavorables alors que d'autres s'y refusent même si les conditions d'intégration s'y prêtent (ibid., p. 57). D'une manière générale, Eberl (2000, p. 71) constate que le corps enseignant estime, quel que soit le modèle d'intégration, que les ressources disponibles sont globalement insuffisantes.

Influence
secondaire des
conditions de
mise en œuvre
par rapport à la
volonté de mise
en œuvre

Effets à long terme

Tout modèle de soutien a finalement pour but de permettre à tous les enfants et adolescents de mener une vie aussi autonome et harmonieuse que possible (Lienhard-Tuggener, Joller-Graf, & Mettauer Szaday, 2011).

Il est ressorti de l'étude IntSep que les conséquences négatives de la scolarisation séparative se manifestaient au-delà de la scolarité et influaient sur la vie sociale et professionnelle à l'âge adulte (Eckhart et al., 2011; Riedo, 2000; Sahli Lozano, 2012).

En résumé, on peut dire que la fréquentation d'une classe spéciale est néfaste au processus d'insertion professionnelle. En effet, on constate qu'à QI, résultats scolaires, sexe et nationalité égaux, les jeunes adultes qui ont fréquenté une classe spéciale accèdent à des formations moins exigeantes sur le plan intellectuel que les jeunes adultes qui ont fréquenté une classe ordinaire. Par ailleurs, leur phase d'insertion professionnelle est marquée par des changements et des interruptions relativement plus fréquents (Eckhart et al., 2011; Sahli Lozano, 2012).

De meilleures
perspectives de
formation pour
les élèves inté-
grés dans une
classe ordinaire

En ce qui concerne les traits de personnalité, les résultats de l'étude d'Eckhart et al. (2011) montrent que les jeunes adultes qui ont fréquenté une classe spéciale présentent, par rapport aux élèves qui ont fréquenté une classe ordinaire, un réseau social moins développé, une moins bonne estime d'eux-mêmes et une moins grande confiance dans leurs capacités. Cela peut s'expliquer par le fait que les jeunes adultes quittent «l'espace protégé» de la classe spéciale ou de l'école spécialisée et sont confrontés aux exigences réelles du monde professionnel et doivent se mesurer à des personnes plus performantes.

Les élèves séparés ont un réseau de relations, une estime et une image de soi déficitaires

En résumé, les élèves scolarisés en classe spéciale ou en institution spécialisée sont, contrairement aux élèves présentant des besoins éducatifs particuliers qui sont intégrés dans une classe ordinaire, fortement pénalisés dans leur formation professionnelle: le fait d'avoir été orienté vers une classe spéciale amenuise fortement leurs chances d'accéder à une formation. Cela concerne surtout les enfants et les adolescents issus d'un milieu socioéconomique défavorisé et/ou issus de la migration car ces catégories d'élèves sont nettement surreprésentées dans les classes spéciales.

Sélection au degré secondaire I

La sélection, et partant la séparation des élèves, n'a pas lieu uniquement dans le cadre de l'appui pédagogique mais aussi dans le cadre du passage ordinaire du degré primaire au degré secondaire I. Tous les processus de sélection et de séparation présentent des parallèles évidents.

La sélection pratiquée au degré secondaire I est décisive quant à la poursuite du parcours de formation des élèves et à leurs perspectives professionnelles. Elle ne permet par exemple qu'aux élèves ayant un bon niveau scolaire d'entrer directement au gymnase. De la même manière, les élèves de section générale ont des chances beaucoup plus réduites de trouver une place d'apprentissage qui leur convient (Neuenschwander, 2012, p. 183; Sahli Lozano, 2012).

La sélection au degré secondaire I, un aiguillage décisif

Les analyses de Neuenschwander, Gerber, Frank et Rottermann (2012, p. 130) montrent que les instances impliquées dans la sélection et le mo-

ment auquel celle-ci s'opère varient d'un canton à l'autre. De plus, l'organisation même du degré secondaire I et la procédure de sélection ne sont pas fixées à l'échelle fédérale. Certains cantons ont par exemple trois ou quatre niveaux d'enseignement différents au degré secondaire I (Neuenschwander et al., 2012, p. 130).

Des différences apparaissent aussi entre les cantons du fait que, dans certains d'entre eux, les enseignants et enseignantes se fondent principalement sur les notes obtenues dans diverses disciplines pour prendre la décision d'orientation, tandis que dans d'autres des compétences transversales telles que les compétences personnelles et sociales ou l'attitude face au travail et à l'apprentissage sont aussi prises en compte (ibid., p. 131; Neuenschwander & Schneitter, 2014, p. 3).

Par ailleurs, Neuenschwander et al. (2012, p. 131) constatent que les décisions en matière de sélection sont souvent prises au détriment des jeunes issus de familles à faible niveau socio-économique ou ayant un passé migratoire. C'est dans les sections avec les exigences les plus faibles qu'on les retrouve le plus souvent. En outre, c'est généralement dans les cantons disposant de quatre niveaux d'enseignement au degré secondaire I que les effets liés à la migration sont les plus marqués (ibid.).

Le sexe des élèves joue également un rôle en matière de sélection. On observe que la part des filles dans les niveaux d'enseignement les plus élevés est nettement plus forte que celle des garçons, et ce tous niveaux socio-économiques confondus (ibid.). Neuenschwander et al. (2012, p.

Différences cantonales: moment de la sélection et cadre décisionnel

Statut socio-économique et passé migratoire

Sexe des élèves



131) supposent une corrélation entre les critères de passage des différents cantons et les inégalités liées au sexe. Les filles étant généralement plus coopératives et plus motivées à l'âge où s'opère la sélection, elles sont favorisées dans les cantons qui, dans leur décision d'orientation, se fondent aussi sur les compétences transversales (attitude face au travail, comportement en matière d'apprentissage, etc.). A l'inverse, le taux de garçons dans les niveaux d'enseignement supérieurs est plus élevé dans les cantons qui prennent principalement en compte les performances scolaires pour orienter les élèves (ibid., p. 132).

Les processus de développement sociaux, biologiques et cognitifs peuvent par ailleurs représenter une ressource mais aussi un poids pour les élèves dans le contexte de la procédure de passage (ibid., p. 130). C'est pourquoi Neuenschwander et al. (2012, p. 130) estiment que la sélection devrait avoir lieu le plus tard possible dans la scolarité de façon à ce qu'elle n'interagisse pas dans une trop large mesure avec ces processus de développement et les acquis qui en résultent.

Une sélection plus tardive se justifie aussi du point de vue de la sociologie de l'éducation (cf. chapitre suivant) (Sahli Lozano, 2012) dans la mesure où toute forme de sélection est «systématiquement fortuite» (Kronig, 2007) et donc «non conforme aux performances». Cela est d'autant plus problématique que la sélection accroît encore les différences de performances puisque les élèves scolarisés dans les niveaux d'enseignement les plus bas n'ont pas accès à certains contenus.

Développement
cognitif

Pratiquer la
sélection le plus
tard possible
(10^e/11^e années
HarmoS)

La sociologie de l'éducation pour expliquer les inégalités scolaires

Les précédents chapitres ont souvent évoqué les inégalités scolaires subies par les élèves socio-économiquement défavorisés. Ces inégalités concernent aussi souvent les élèves ayant un passé migratoire. Se pose la question de savoir pourquoi ces élèves sont fréquemment surreprésentés dans les classes spéciales et écoles spécialisées ou sont rarement admis dans les sections ayant des exigences étendues au moment du passage au degré secondaire I. Trois théories centrales, actuellement discutées dans le cadre du débat qui vise à expliquer les inégalités sco-

lares dont sont victimes certains groupes d'élèves, sont présentées ci-après.

Il semble important que les acteurs et actrices du monde scolaire soient informés dans les grandes lignes des causes de ces inégalités et sensibilisés aux processus et aux mécanismes présidant à leur apparition et à leur reproduction. Idéalement, il faudrait que les enfants et familles à risque soient identifiés en amont et soutenus en conséquence et que tous les acteurs et actrices de l'école analysent leur fonction dans la perspective des inégalités scolaires. Les théories et résultats de recherches exposés ci-après entendent nourrir et asseoir ce processus de réflexion.

Réflexion sur sa propre fonction dans le contexte des inégalités scolaires

Effets primaires et secondaires de l'origine sociale

De nombreuses recherches montrent que les enfants socio-économiquement favorisés disposant d'un environnement plus stimulant et grandissant dans un milieu instruit obtiennent de meilleurs résultats à l'école que les enfants socio-économiquement défavorisés, qui ne parviennent pas à sortir leur épingle du jeu dans le cadre du système de sélection (Becker, 2011, p. 105-125).

Des effets primaires et secondaires de l'origine sociale ont été mis en évidence. Ils sont considérés comme les causes principales de l'inégalité des chances à l'école (Becker, 2010, p. 91; Boudon, 1974). C'est à Boudon que l'on doit la distinction entre effets primaires et secondaires de l'origine sociale (1974). Ces notions, depuis bien établies dans le domaine de la sociologie de l'éducation, ont été reprises par de nombreux auteurs.

D'après la théorie, les causes des inégalités trouvent leur origine dans les familles elles-mêmes

(1) L'effet primaire de l'origine sociale renvoie au fait que les ressources des familles ont une influence sur la stimulation et l'encouragement des enfants. Ainsi, grandir dans une famille disposant de faibles ressources économiques et culturelles peut avoir un effet négatif sur les acquis linguistiques, cognitifs et motivationnels des enfants (Rolff, 1997, p. 77-130). Il est prouvé que la probabilité de réussite à l'école diffère selon les classes sociales avant même que les enfants ne soient scolarisés (Kristen, 1999, p. 22-25; Sahli Lozano, 2012).

Effet primaire de l'origine sociale

(2) Cette inégalité des chances de réussite est renforcée par un effet secondaire de l'origine sociale. Cet effet repose sur les décisions des familles en matière de formation, qui seraient dépendantes de leur origine sociale. Dans ce cas, c'est le niveau de formation de la famille qui est déterminant. Les auteurs indiquent que les familles ayant un faible niveau socio-économique entretiennent un lien peu étroit avec l'éducation. Pour prendre des décisions qui permettraient d'élever le niveau de

Effet secondaire
de l'origine
sociale



formation de leurs enfants, ces familles devraient disposer d'aspirations plus élevées en termes de formation et prendre des risques financiers également plus élevés comparativement à des familles plus favorisées (Boudon, 1974; Kristen, 1999, p. 22-25; Maaz, Baumert, & Trautwein, 2009, p. 15).

Pour résumer, les différences sociales relevées en termes de participation au système éducatif peuvent être considérées comme résultant de l'interaction des effets primaires et secondaires de l'appartenance sociale. Les effets primaires découlant des conditions de socialisation à la maison peuvent entraîner des résultats scolaires plus faibles dès le début de la scolarité. Les effets secondaires peuvent à leur tour renforcer les effets primaires, par exemple lorsque des parents socio-économique-

Interaction des
effets de
l'origine sociale

ment défavorisés, qui accordent moins d'importance à la formation, ne s'opposent pas, comme le feraient des parents socio-économiquement favorisés, à la proposition de l'école d'envoyer leur enfant en classe spéciale.

Discrimination institutionnelle

L'adjectif «institutionnelle» situe les causes de la discrimination dans l'action organisationnelle des institutions sociales centrales telles que l'école (Gomolla, 2003, p. 99). Les écoles ou les offices scolaires ne sont pas considérés, en matière de discrimination, comme des instances isolées. En effet, la théorie de la discrimination institutionnelle envisage le système scolaire dans la perspective supérieure de l'institution. Ainsi, les causes des inégalités sociales se trouveraient dans l'école en tant qu'institution. Les motifs individuels d'action, les réflexions ou les valeurs du corps enseignant, des parents ou des élèves sont dès lors évacués. Les règles institutionnelles sont interprétées de telle sorte qu'elles confèrent la capacité d'action maximale à l'institution. Cette dernière acquiert cette capacité en évitant les problèmes ou en les résolvant efficacement (Gomolla, 2005, p. 97-102; Gomolla & Radtke, 2002; Lentz & Radtke, 1994, p. 183). Les règles institutionnelles du système éducatif visent de fait à «maintenir la plus grande homogénéité possible chez les élèves en termes de profil et d'acquis de formation» (Gomolla & Radtke, 2002, p. 258).

Dans la théorie de la discrimination institutionnelle, c'est la «normalité» qui décide de l'appartenance ou de la non-appartenance (la sélection en l'occurrence). Outre les résultats scolaires, les normes sociales telles que l'intégration sociale de la famille, la collaboration des parents ou leur niveau de formation jouent ici un rôle important. L'appartenance est toutefois également menacée pour les élèves qui présentent des déficits spécifiques et ont des besoins particuliers laissant supposer qu'ils pourraient générer des difficultés dans le fonctionnement de l'institution. La théorie de la discrimination institutionnelle précise que les inégalités scolaires qui vont au-delà d'une sélection fondée sur les résultats scolaires découlent d'une nécessité pédagogique et organisationnelle (Lentz & Radtke, 1994, p. 183). Les enfants dont le profil ne correspond pas à ce-

Les causes de la discrimination résident dans l'école en tant qu'institution

L'objectif est de parvenir à la plus grande homogénéité possible et à un fonctionnement sans accrocs de l'institution

Les élèves sortant de la normalité sont mis à l'écart car ils pourraient être source de problèmes supplémentaires

lui de l'élève idéal sont considérés comme susceptibles de créer des problèmes et sont menacés de mise à l'écart dans un système scolaire segmenté (classes spéciales et écoles spécialisées pour les «élèves à problèmes»). Pour pouvoir gérer leur quotidien organisationnel, les écoles recourent en cas de besoin à une ressource supplémentaire: la discrimination. De ce point de vue, la discrimination institutionnelle apparaît comme une ressource et une nécessité organisationnelles pour faire face aux difficultés quotidiennes en permettant une flexibilité, une simplification des processus ainsi que la délégation des problèmes (Gomolla & Radtke, 2002). On parle de discrimination institutionnelle lorsque la sur- ou sous-représentation statistique d'un groupe sur la base d'un indicateur social (tel que l'origine sociale ou la nationalité), d'une part, résulte des processus d'organisation décrits et, d'autre part, est justifiée par des arguments considérés comme légitimes à l'intérieur comme à l'extérieur de l'institution (ibid., p. 264). «Au départ, il y a discrimination/ inégalité/mise à l'écart. Ensuite, on recherche les causes chez les victimes et leurs particularités, occultant de fait les motivations des auteurs et les avantages qu'ils peuvent retirer de la situation» (ibid., p. 265).

La discrimination: une ressource organisationnelle pour les écoles

Pour résumer, la discrimination institutionnelle se caractérise par le fait que, lorsqu'un enfant ne correspond pas à la norme, il est considéré comme une menace pour le bon fonctionnement de l'institution. Il est donc mis à l'écart de celle-ci «pour son bien» puisqu'il ne nécessite pas un soutien «normal» mais un soutien pédagogique «particulier» ou «spécifique».

Conclusion

Théorie du capital culturel et habitus

Contrairement à l'approche basée sur les effets primaires et secondaires de l'origine sociale, qui situe expressément les causes des inégalités scolaires au niveau des familles concernées elles-mêmes, la théorie de Bourdieu (1966, 1979) sur la reproduction des inégalités sociales les localise à l'intérieur du système de formation et de la société dans son ensemble. Cette théorie très complexe n'est présentée ci-après que dans ses grandes lignes. Elle se fonde sur trois hypothèses centrales:

Des causes à rechercher dans le système de formation et la société

1. L'accès des enfants à la formation est déterminé par la classe sociale à laquelle ils appartiennent.

Trois hypothèses centrales

2. L'école privilégie les enfants issus des classes sociales les plus élevées et désavantage les enfants d'origine sociale modeste.
3. Cette discrimination et ses conséquences sont occultées et légitimées par le système de formation (Bourdieu, 1966, p. 325-347).

Pour pouvoir comprendre ces trois mécanismes, il est important de se pencher sur la terminologie du capital employée par Bourdieu (2009, p. 111-125). Pour lui, le capital économique (revenus et patrimoine) n'est pas le seul à jouer un rôle: le capital social et culturel reposant par exemple sur la réputation d'une personne, son réseau de relations, son niveau de formation, ses goûts culturels, les titres de formation qu'elle a obtenus, etc. est également déterminant.

Le capital culturel est un élément majeur s'agissant des chances de formation. Bourdieu décrit trois formes de capital culturel (1979, p. 3-6), qu'il nomme «états»:

Les trois états
du capital
culturel

1. le capital culturel incorporé: il s'agit du rapport aux contenus de formation, à la culture et aux institutions de formation qu'un individu a assimilé. Lorsqu'une personne donne l'impression d'être cultivée ou instruite, elle dispose d'un capital culturel incorporé. Les enfants apportent ce capital à l'école dès leur scolarisation; il varie fortement selon l'origine sociale (ibid., p. 3-5). Le capital culturel incorporé parvient à cumuler les prestiges de la propriété innée et les mérites de l'acquisition.
2. le capital culturel objectivé: il est ici question de la propriété de biens culturels comme des tableaux, des livres ou des instruments de musique. Or, pouvoir tirer profit ou utiliser ces biens nécessite de posséder des outils spécifiques relevant du capital culturel incorporé (ibid., p. 5).
3. le capital culturel institutionnalisé: il s'agit des titres scolaires obtenus par une personne, par lesquels sa formation devient mesurable et qui attestent de manière institutionnelle de son capital culturel incorporé (ibid., p. 5-6).

Bourdieu part du principe que les parents transmettent leur capital culturel à leurs enfants, reproduisant ainsi les inégalités sociales de ma-

Reproduction
systématique
des inégalités
sociales

nière systématique. Les enfants héritent par exemple d'un savoir sur les filières et les institutions de formation, d'une manière de s'exprimer, de connaissances générales sur le théâtre, la musique ou la culture ou encore de qualités qui s'acquièrent en dehors de l'école comme les bonnes manières, l'aisance en société ou le bon goût (Bourdieu, 1966, p. 326-330)

Pour résumer, l'ensemble de ce capital culturel est qualifié d'habitus. Bourdieu considère que le système scolaire présuppose chez les enfants l'habitus de familles disposant d'un bon niveau de formation. Ainsi, les enseignants et enseignants (pour la plupart issus des classes moyennes) n'évaluent-ils pas les élèves de façon neutre sur la base de la prestation fournie mais en prenant pour acquis des facteurs extérieurs à la prestation tels qu'une origine sociale donnée et l'habitus qui y est associé. Concrètement, il y a là préjudice dans la mesure où des enfants inégaux sont traités d'une manière identique sur le plan formel (ibid. p. 330), ce qui revient à privilégier les enfants issus de familles à bon niveau de formation et à discriminer les autres. L'idéologie du don développé par Bourdieu confère aux individus qui réussissent le sentiment de pouvoir légitimement prétendre à la richesse et au pouvoir. Par analogie, ceux et celles qui subissent des échecs auront tendance à penser qu'ils sont moins doués. Cette situation résulte du fait que le système scolaire prétend sélectionner de manière égalitaire et sur la base des résultats et est fondé sur une sélection égalitaire réalisée sur la base des résultats (ibid., p. 133) alors même que les parents issus des classes sociales les moins favorisées et les moins familières de l'école ont un faible capital culturel à transmettre à leurs enfants et entretiennent un rapport distant avec l'institution que représente l'école. L'habitus que possèdent leurs enfants n'est pas adapté à celui que présuppose l'école et leurs prestations sont dès lors dévalorisées.

Notion d'habitus

Une école pour les classes moyennes

Occultation et légitimation de la reproduction des inégalités scolaires

Modèle des processus inclusifs



L'inclusion est généralement interprétée comme une évolution qualitative de l'intégration. Dans une école dite inclusive, aussi appelée «école pour tous», chaque enfant est considéré comme capable d'intégration. La question de la séparation ne se pose donc plus (Wilhelm, Eggertsdotir & Marinossou, 2006, p. 13). «Le succès de la participation de tous les enfants à l'enseignement commun ne dépend pas (ou plus) du problème particulier de l'enfant mais est défini comme un défi à relever par l'école» (Bühler-Garcia, 2012, p. 42). L'école et son corps enseignant sont confrontés à la diversité des élèves, à laquelle ils doivent réagir en ayant recours à divers outils didactiques et à diverses formes pédagogiques. Pour que le processus d'intégration soit couronné de succès, l'école doit forcément s'adapter et continuer de développer ses cultures, ses structures et ses pratiques (Boban & Hinz, 2003). La notion d'inclusion ne sous-entend pas un état statique mais un processus continu qu'applique non seulement l'école dans sa totalité mais aussi son environnement (Bühler-Garcia, 2012).

Répondre à la diversité par la diversité

L'inclusion, résultat d'un processus

Dans les années 1980 apparaît la théorie des processus intégratifs de Reiser et al. (1986). Celle-ci met l'accent sur la conception de l'intégration dans le sens d'un processus se déroulant à différents niveaux interagissant. Bien que Reiser et al. utilisent le terme d'intégration, il semble être utilisé dans le sens d'une vision de l'école proposant une pédagogie inclusive et donc d'inclusion, notion qui ne s'est établie que récemment. Les premières définitions de l'intégration, comme celle de Muth (1991), correspondent d'ailleurs à la notion actuelle d'inclusion: «L'intégration est indivisible. Elle n'accepte aucune exception.» (Muth, 1991, p. 2).

Théorie des processus intégratifs

Cette théorie distingue les quatre niveaux suivants (Klein, Kreie, Kron, & Reiser, 1987, p. 38):

Niveau intrapsychique: Réflexion personnelle sur ses attitudes

1. Niveau intrapsychique: pour que les processus intégratifs aboutissent, une acceptation mutuelle de l'autre est requise, laquelle «... laisse valoir la position de l'autre sans que ni la position de l'autre ni la sienne ne soit perçue comme différente» (ibid.). Cela présuppose de la part de chacun une réflexion sur ses propres sentiments, comportements et attitudes en matière d'hétérogénéité et d'intégration.

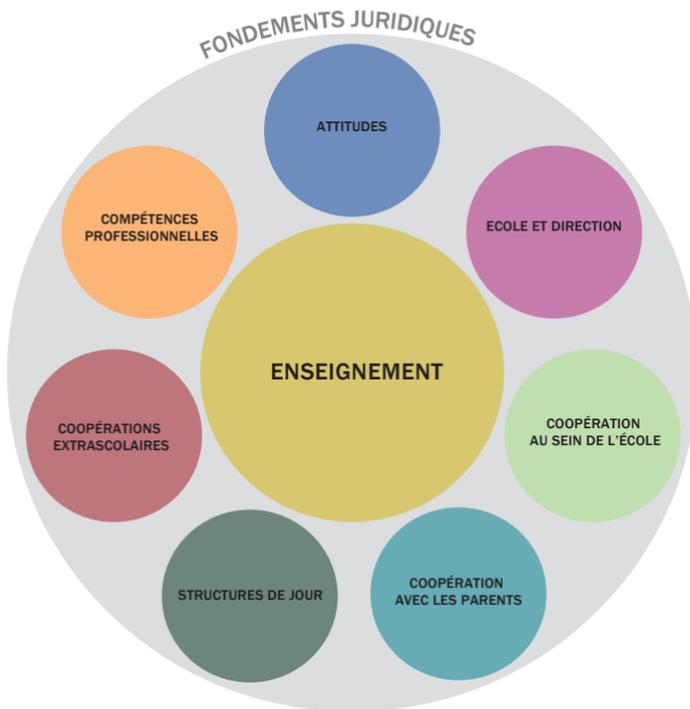
«Nous qualifions d'intégratifs dans le sens le plus large du terme les processus lors desquels il devient possible de concilier des aspects intrapsychiques contradictoires, des points de vue opposés ou des personnes ou groupes de personnes en interaction. Ces accords n'exigent pas une interprétation, des objectifs et des façons de procéder unifiés, mais plutôt la disposition à laisser valoir la position de l'autre sans que ni la position de l'autre ni la sienne ne soit perçue comme différente. S'accorder signifie renoncer à poursuivre ce qui est différent pour découvrir plutôt les possibilités communes qui existent lorsque l'on accepte la différence»

(Klein et al.; 1987, p. 37).

- 2. Niveau interactionnel:** ce niveau s'appuie sur le niveau intrapsychique et comprend tous les processus relatifs à la coopération et à la communication ayant lieu entre toutes les personnes concernées. Au centre du niveau interactionnel se trouve donc l'action commune (ibid.).
- 3. Niveau institutionnel:** il s'agit ici des pratiques scolaires et des conditions générales de l'école. Pour initier, planifier ou développer des processus scolaires intégratifs, il est par exemple possible de se référer aux indicateurs d'inclusion de Boban et Hinz (2003), qui s'appuient sur trois dimensions: la création de cultures inclusives, la mise en place de structures inclusives et le développement de pratiques inclusives.
- 4. Niveau social:** ce niveau comprend à la fois les questions de politique en matière de formation et les normes et valeurs générales de la société. L'entrée en vigueur de la Convention de l'ONU relative aux droits des personnes handicapées sert d'exemple. En effet, grâce à elle, la thématique de l'intégration bénéficie d'une assise légale.

Dans le cadre du présent guide, le modèle des processus inclusifs a été développé sur la base de la théorie des processus intégratifs de Reiser et al. (1986) et sur le modèle des processus intégratifs (Eckhart & Gross,

Modèle des
processus
inclusifs



2012). Le modèle des processus inclusifs illustre au moyen de cercles chacun des domaines de développement potentiel d'une école. Les différents domaines s'organisent tous autour du cercle central, l'enseignement, plaque tournante du modèle. Le présent guide consacre d'ailleurs son chapitre le plus long à l'enseignement, car l'évolution de chacun des domaines qui lui est lié a des conséquences sur l'enseignement, dont l'évolution a elle-même des répercussions directes sur les élèves.

Den äusseren Rahmen aller Kreise bilden die rechtlichen Grundlagen, da sich Schulen nur in deren Rahmen und mit deren Unterstützung weiterentwickeln können, ohne dabei an institutionelle Grenzen zu stossen. Dazu gehören beispielsweise auch die finanziellen Ressourcen, die den Schulen zur Verfügung stehen.

L'enseignement au centre du modèle des processus inclusifs

Tous les domaines sont contenus dans un cercle représentant les fondements juridiques. En effet, les écoles ne peuvent se développer que dans le cadre de ces fondements juridiques et qu'avec leur soutien si elles ne veulent pas se heurter aux limites institutionnelles que constituent par exemple les ressources financières dont disposent les écoles.

Les fondements juridiques encadrent le modèle

Dans le quotidien scolaire, les différents domaines de développement de l'institution «Ecole» sont souvent étroitement liés les uns aux autres. Il revient donc à chaque école de reconnaître les domaines qui requièrent des mesures de développement et de définir les mesures pertinentes. Dans de nombreuses situations qui ont lieu dans l'environnement scolaire ou en cours (cf. chap. 5 Films et clips des deux écoles partenaires), plusieurs niveaux du modèle des processus inclusifs fusionnent et ont des répercussions les uns sur les autres.

Les domaines de développement sont étroitement liés les uns aux autres

Le modèle des processus inclusifs permet aux écoles de structurer leur réflexion: quels domaines ont déjà connu des développements dans la direction souhaitée? Quelles sont les prochaines mesures nécessaires? La structure du présent chapitre repose sur la structure de base du modèle des processus inclusifs. Dans ce but, des repères pour chacun des domaines de développement sont présentés à la fin de chaque partie. Ces repères s'appuient sur des résultats scientifiques obtenus en collaboration avec les personnes ayant participé au projet dans les écoles partenaires et ont donné de bons résultats dans la pratique.

Repères orientés sur la pratique

Attitudes

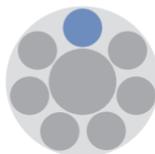
Attitude inclusive et mise en place d'une nouvelle culture

Il est particulièrement impressionnant que les acteurs de l'école à pédagogie inclusive (p.ex. l'école modèle internationale Berg Fidel) ne peuvent pas (ou plus) s'imaginer que des enfants soient séparés en raison de diverses particularités ou parce qu'ils sont considérés comme différents. Dans l'approche de l'école à pédagogie inclusive, l'école, et non l'enfant, est «handicapée». C'est donc à elle de régler en interne les difficultés qu'elle rencontre.

«L'inclusion présuppose avant tout une révolution des mentalités. Il ne s'agit pas de modifier superficiellement la structure de l'école ou d'en changer l'appellation. Il s'agit de mettre en place une nouvelle culture et de nouvelles valeurs» (Dammann et al., 2012, p. 5).

Les écoles pratiquant la pédagogie intégrative et celles qui proposent une pédagogie séparative comptent elles aussi dans leurs rangs des collaborateurs et collaboratrices en faveur d'une approche dite «inclusive». Pour eux, il n'est pas toujours facile d'évoluer dans un contexte où ils sont partagés entre leur vision et les pratiques scolaires et pédagogiques courantes.

Une approche dite «inclusive» exige un changement fondamental de perspectives: l'accent n'est pas mis sur la capacité d'intégration d'un enfant mais sur la capacité d'intégration d'une école. Dans une école à pédagogie inclusive, ce n'est pas l'enfant qui doit s'adapter à l'école afin de pouvoir s'intégrer mais c'est à l'école de s'adapter à l'unicité de chaque enfant: «Dans la vision d'une école capable d'intégration, orientée sur les valeurs morales, tous les enfants, même ceux qui ont de mauvais résultats scolaires, ceux qui souffrent d'un handicap lourd ou présentent des troubles d'une autre nature, sont acceptés et mis sur un pied d'égalité avec les autres élèves de la classe ordinaire» (Haeberlin, 1996, p. 222). Un tel changement de perspectives remet en question le fondement de tout le système de formation (Kronig, 1993, p. 25) et la séparation naturelle d'enfants «inadaptés». L'école doit s'ouvrir à la diversité des enfants.



Attitudes

Attitude et culture inclusives

L'inclusion mise sur la capacité d'intégration de l'école plutôt que sur la capacité d'intégration de l'enfant

La vision de l'école pour tous s'appuie sur les notions clés de diversité et de différence et, plus largement, sur des termes nouveaux tels que «pédagogie de la diversité» (Prenzel, 1995) ou «pédagogie ouverte sur la diversité» (Preuss-Lausitz, 1993). Se limiter à l'association des termes de «pédagogie» et de «diversité» est cependant réducteur, «car en matière d'inclusion, il n'est pas seulement question de diversité mais aussi en même temps et dans la même mesure des traits communs» (Wocken, 2015, p. 99). Il s'agit d'une question d'estime de la dissemblance et d'estime de la ressemblance. Les différences et les traits communs «doivent, même s'ils sont acquis, être remis en cause en permanence» (ibid.).

Pédagogie de la diversité

Traits communs aussi importantes que les différences

Lorsque l'accent est mis sur la diversité, il est également mis sur la différence. La diversité présuppose forcément la différence car pour parler de diversité et de différence, il faut reconnaître l'existence de différences. L'association de la différence et de l'égalité signifie à la fois la reconnaissance mutuelle de l'autre en tant qu'être égal et la reconnaissance mutuelle en tant qu'être différent, ce qui revient à l'égalité des droits des êtres différents, la différence égalitaire (Prenzel, 2001, p. 26). Dans ce sens, le terme d'égalité n'est pas interprété comme «égal, identique» mais «de valeur égale» (Ralsler, 2001, p. 13). La différence égalitaire décrit ainsi une vision qui s'engage à l'équité (Prenzel, 1995, p. 49). Fondamentalement, le concept de différence égalitaire ne se réfère à rien d'autre qu'à une conception démocratique de la différence (ibid.). La reconnaissance de la différence s'exprime dans l'égalité des droits. Ce n'est qu'en manifestant de l'estime envers les différents groupements et minorités d'une société qu'une démocratie déploie toute sa force. Sans la reconnaissance de la différence, l'égalité peut avoir pour conséquences l'adaptation, l'assimilation ou la mise au pas (ibid., p. 184). Dans une école pour tous, il s'agit donc d'apprendre les uns avec les autres et les uns des autres, tout en acceptant et en reconnaissant chaque individu comme un membre à valeur égale au sein de la communauté.

Association de la différence et de l'égalité

Vision de la différence égalitaire

Démocratie, égalité des droits et valeur égale dans la différence

«La recherche individuelle du bonheur et les processus d'individualisation qui caractérisent les sociétés modernes incitent enfants, jeunes et adultes à être ouverts à la diversité et à se reconnaître mutuellement dans leurs particularités. La pédagogie de la diversité peut donc être

perçue comme une forme d'éducation aux droits de l'Homme» (Prenzel, 2005, p. 31, 1999). «L'inclusion sous-entend un maximum de participation à la société et un minimum de discrimination» (Heinrich, Urban & Werning, 2013). Les écoles ne peuvent s'atteler à la réalisation de cette tâche importante que s'ils la perçoivent et la réalisent comme un devoir social et ne l'abordent pas sous le seul angle de la pédagogie (Dec-kert-Peaceman, 2015).

Education
aux droits de
l'Homme

Devoir social

Evolution des attitudes et des comportements

Dans le chapitre 2, qui porte sur l'état des recherches en matière d'intégration, nous avons montré certains résultats issus des recherches réalisées sur l'attitude des enseignants et enseignantes, spécialisés ou non, à l'égard des différentes formes de scolarité intégrative. Tous les collaborateurs et collaboratrices des écoles ne peuvent ou ne veulent pas s'identifier avec la vision de la pédagogie inclusive ou ne sont pas prêts à s'engager dans les processus inclusifs. Certains enseignants et certaines enseignantes abordent la pédagogie intégrative avec des attentes positives, y voyant un enrichissement personnel. D'autres en revanche ont une approche plus négative, voyant en l'intégration scolaire une charge de travail supplémentaire. Les réactions des enseignants et enseignantes dépendent de l'expérience personnelle qu'ils ont faite en matière de pédagogie intégrative ou avec des personnes en situation de handicap, de la manière dont ils perçoivent leurs compétences en relation avec des tâches intégratives et leur sentiment d'efficacité personnelle. D'après le modèle transactionnel du stress de Lazarus, les personnes qui ont grande confiance en leurs capacités abordent généralement les nouvelles formes de pédagogie avec optimisme et de façon active alors que les personnes qui ont moins confiance en leurs aptitudes perçoivent des situations nouvelles comme une menace potentielle et réagissent donc avec anxiété et pessimisme. Sur la base de cette théorie, Eberl (2000, p. 85) suppose que la pédagogie intégrative est moins source de stress pour les enseignants et enseignantes qui ont déjà de l'expérience en matière d'intégration. Selon lui, la probabilité du défi vécu prend alors le dessus sur la menace insurmontable.

Résumé des
recherches

Attitude et
comportement
varient selon les
expériences et
la perception de
ses capacités
personnelles

Plusieurs chercheurs (p.ex. Eberl, 2000, p. 40–43; Markowitz, 1997, p. 223) considèrent qu'une attitude positive de toutes les personnes concernées (enseignants et enseignantes, parents, autorités scolaires, corps enseignant spécialisé, responsables de formation, etc.) est une condition essentielle pour garantir la réussite des différentes formes de pédagogie intégrative. Selon Born (2003, p. 6), les différentes formes de pédagogie intégrative ne peuvent être couronnées de succès que si toutes les personnes concernées font preuve d'un comportement «vraiment intégratif» et «si aucune personne n'est forcée à réaliser un travail d'intégration alors qu'elle n'est pas convaincue ni enthousiasmée par le concept». «L'intégration ne peut pas être ordonnée» (ibid., p. 5). Thommen (2003, p. 45) contredit ces déclarations et avance l'argument selon lequel la réussite de l'intégration ne doit pas dépendre «de la bienveillance des personnes concernées, et notamment des personnes concernées ne souffrant pas d'un handicap». Par conséquent, selon lui, une attitude ou un comportement initialement sceptique ou critique ne doit pas constituer une raison pour ne pas mettre en œuvre des travaux d'intégration.

Les mentalités et les comportements ne doivent pas être perçus comme immuables, ils «se forment et évoluent au fil du discours et des expériences» (ibid.; cf. aussi Walther-Müller & Häfeli, 2005). En se consacrant au travail d'intégration, chacun et chacune doit pouvoir adopter une attitude qui lui est propre ou se forger ses propres opinions, les confirmer ou les modifier. Thommen (2003, p. 45) regrette que lors du lancement de projets de scolarisation intégrative, le veto des personnes concernées (enseignants et enseignantes) soit souvent considéré comme plus important «que le droit de l'enfant et de ses parents à une scolarisation intégrée (naturellement qualitativement responsable)». Feuser (1995, p. 223) voit en l'aspect facultatif du travail d'intégration «une discréditation et une discrimination insupportables des personnes handicapées».

Se pose alors la question de savoir s'il est possible de changer d'attitude, et si oui dans quelle mesure.

Selon Bless (2007, p. 55), l'attitude à l'égard de la pédagogie intégrative chez une personne peut être améliorée grâce à l'expérience pratique et aux connaissances qui en découlent. Diverses études confirment que

Attitude positive
comme condi-
tion essentielle
pour la réussite
de la pédagogie
intégrative

Changement
d'attitude
grâce à des
expériences et
contacts positifs

l'acceptation de l'intégration grandit notamment avec le gain d'expérience (p.ex. Dumke & Eberl, 2002; Sahli, 2012). Les préjugés peuvent être ainsi gommés et des compétences peuvent être acquises ou élargies (Sahli, 2012).

La modification de structures et de pratiques connues peut entraîner l'opposition, la crainte et l'apparition d'une attitude négative vis-à-vis de l'intégration. Par manque d'expérience ou en raison de mauvaises expériences, au même titre que par manque d'utilisation pratique de leurs compétences, les membres du corps enseignant, qu'ils soient spécialisés ou non, peuvent avoir une approche plutôt négative de la pédagogie intégrative, percevoir la scolarisation intégrative comme une charge supplémentaire et réagir avec anxiété à de nouvelles tâches (Eberl, 2000, p. 89). Les conseils des autres enseignants et enseignantes, des formations continues et le soutien de spécialistes indépendants peuvent renforcer le sentiment d'auto-efficacité des enseignants et enseignantes et l'utilisation pratique des compétences qui en découle. Cela sous-entend cependant que les situations de contact positives soient encouragées par les institutions publiques compétentes (Eckhart, 2005, p. 72). Dans ce contexte, la direction d'école a une influence décisive sur la professionnalisation, la motivation et le comportement du corps enseignant (cf. chap. 3.2. Ecole et direction; Bonsen, 2009; Huber, 2009; Sheerens, Glas & Thomas, 2003).

Changement d'attitude grâce à l'amélioration du sentiment d'auto-efficacité personnel

Changement d'attitude grâce au renforcement de la compétence professionnelle

Influence décisive de la direction d'école

Repères pour la mise en œuvre: attitudes

Reconnaissance et appréciation de la diversité

- Une approche et un comportement inclusifs sont ancrés dans l'école à tous les niveaux (stratégies, collaborateurs et collaboratrices, élèves, structures de jour, offres périscolaires, etc.).
- Tous les collaborateurs et collaboratrices de l'école et des offres périscolaires, les élèves, leurs parents et les membres des instances scolaires ont une vision commune de l'inclusion.
- La diversité est considérée comme évidente et est perçue comme une opportunité par toutes les personnes concernées.
- Les différences comme les traits communs de chacun sont reconnues et appréciées.
- Tous les élèves et les collaborateurs et collaboratrices sont reconnus comme étant de valeur égale.
- L'école met en œuvre les stratégies et les ressources nécessaires pour garantir une participation sociale maximale et une discrimination minimale.
- Dans des situations difficiles, l'école cherche des solutions intégratives car il va de soi que tous les élèves du même arrondissement scolaire fréquentent la même école.
- Toutes les personnes concernées contribuent à développer les cultures, les structures et les pratiques favorisant l'inclusion.

Evolution des attitudes

Discussion et réflexion au sein de l'école et avec les acteurs de l'école

- Au sein de l'équipe scolaire, le comportement inclusif est régulièrement et explicitement abordé, tout comme les différences et les traits communs.
- L'école organise des journées portes ouvertes pour informer les visiteurs sur la scolarité inclusive et leur permettre d'échanger à ce sujet.

- Les défis et les obstacles auxquels la scolarité inclusive est confrontée sont ouvertement présentés, pris au sérieux et abordés entre les membres du personnel de l'école et avec les personnes concernées.
- L'école entretient un dialogue régulier avec d'autres écoles pratiquant la pédagogie inclusive, des spécialistes, des institutions spécialisées et des centres de compétences.

Expériences positives, soutien et élargissement des compétences professionnelles

- L'école pratique une culture de la formation continue et propose suffisamment de solutions à ses collaborateurs et collaboratrices pour qu'ils puissent obtenir des qualifications nécessaires dans différents domaines relatifs à la scolarité inclusive.
- La direction de l'école exige de son personnel qu'il suive des formations continues en relation avec les questions et les thèmes liés à la pédagogie inclusive. Elle prend les mesures nécessaires pour rendre ces formations possibles.
- Le corps enseignant et les enseignants et enseignantes spécialisés bénéficient de soutien (p.ex. au sein du corps enseignant, via la direction d'école) pour répondre à l'hétérogénéité des élèves et de leurs parents et peuvent ainsi élargir peu à peu leurs compétences professionnelles.
- Les craintes, le scepticisme et le surmenage des collaborateurs et collaboratrices sont pris au sérieux, font l'objet d'une discussion et sont abordés de façon pragmatique en fonction des ressources disponibles.
- Les collaborateurs et collaboratrices ont la possibilité d'acquérir des expériences positives en relation avec la scolarité intégrative (p.ex. au moyen de binômes d'enseignants, de visite de cours dans les écoles partenaires, etc.).
- Tout le personnel de l'école s'engage à évaluer régulièrement son champ d'action et son activité professionnelle et à suivre les formations continues nécessaires.

Ecole et direction

D'une école dirigée à une école de qualité pour tous

L'objectif du présent guide est de montrer comment une école de qualité peut être structurée et développée en faveur de tous, mais aussi d'identifier des repères pouvant être utiles et de souligner quelles compétences professionnelles sont requises pour agir en ce sens.

Une école inclusive forme une unité qui permet à chaque enfant de sa zone de recrutement de bénéficier d'un enseignement et d'un soutien adaptés à ses besoins propres. Pour atteindre cet objectif, le guide de l'éducation inclusive (Boban & Hinz, 2003, p. 14) distingue trois dimensions dans le développement d'une école: les cultures inclusives, les structures inclusives et les pratiques inclusives. Pour développer une «école de qualité pour tous», il est important de tenir compte de ces trois dimensions.

Des cultures inclusives sont nécessaires pour permettre aux structures puis aux pratiques d'évoluer dans le bon sens (ibid., p. 14-15). L'école a pour objectif le développement d'une communauté dans laquelle chaque être humain est estimé et partage des valeurs inclusives (ibid., p. 15). Des structures inclusives sont requises pour que les valeurs inclusives imprègnent l'école toute entière et que toutes les ressources de l'école convergent vers l'objectif de l'intégration. En renonçant aux dispositifs de mise à l'écart, l'école peut répondre plus facilement aux besoins de tous (ibid.). Cela mène à des pratiques inclusives pouvant être mises en œuvre pendant l'enseignement et dans le quotidien de l'école. Les élèves sont encouragés à exercer une influence sur l'enseignement et l'éducation qu'ils reçoivent. Leurs talents et vécus divers sont ainsi pris en compte et exploités. On assiste alors au développement d'une école qui assure la participation active de tous les enfants, adolescents et adolescentes au travers des enseignements qu'elle délivre (ibid., p. 16).

Les écoles sur la voie de l'inclusion font partie d'un réseau solide: «Ces écoles entretiennent d'étroites relations avec les autres écoles, le public, les mondes scientifique et politique ainsi que les institutions économiques et culturelles» (Fauser, 2009, p. 25). Les directions d'école travaillent aussi bien avec les institutions de formation du corps ensei-



Ecole et direction

Une école inclusive de qualité pour tous

Cultures, structures et pratiques inclusives

Bonne mise en réseau des écoles inclusives

gnant qu'avec des associations professionnelles d'enseignants et d'enseignantes et des représentants et représentantes des autorités communales et cantonales. De plus, les directeurs et directrices d'école coopèrent au sein de leur propre association professionnelle. L'objectif visé est un développement de l'école qui soit actif, constructif et critique (association suisse des directeurs et directrices d'école, VSLCH).

Développement continu

Les résultats de la recherche sur la place de la direction d'école dans les écoles inclusives témoignent du rôle clé que joue celle-ci dans les processus de réforme ainsi que dans «l'implémentation, la mise en œuvre et la durabilité de la formation inclusive» (Hillenbrand, Melzer & Hagen, 2013, p. 48; Scheer, Laubenstein, & Lindmeier, 2014, p. 159).

Rôle clé de la direction d'école

Pour cela, des compétences professionnelles sont requises au sein de la direction d'école pour pouvoir initier une évolution en faveur de l'inclusion (cf. chap. Capacités d'action professionnelles). L'école doit être conduite de manière professionnelle et ciblée.

Compétences professionnelles de la direction d'école

L'une des tâches primordiales de la direction d'école est le pilotage et la gestion des processus de développement de l'école. L'école a besoin de «cadres disposant de connaissances étendues en ce qui concerne les processus-clés d'une école (l'enseignement, l'éducation, la transmission du savoir et l'apprentissage) et s'y consacrant de manière approfondie» (Seitz & Capaul, 2007). Les directions d'école pilotent, accompagnent et régulent le développement et la mise en œuvre d'un projet d'établisse-

Tâches et activités de la direction d'école



ment qui présente une vision commune, des objectifs ambitieux, des tâches cohérentes et le développement en continu de la qualité de l'école et de l'enseignement (VSLCH, 2015).

En s'appuyant sur les travaux de Leithwood et al. (2008, p. 30), Hellmüller et Hostettler (2016, p. 16) citent quatre activités de direction fondamentales:

1. Elaborer une vision commune et montrer la direction à suivre pour motiver les collaborateurs et collaboratrices: cela comprend la définition de valeurs et d'objectifs communs, mais implique également de placer des attentes importantes sur l'ensemble des collaborateurs et collaboratrices et de les leur communiquer.
2. Comprendre les autres et assurer leur développement. Cela comprend le soutien individuel des collaborateurs et collaboratrices, la stimulation intellectuelle et la fonction de modèle de la direction d'école.
3. Offrir une organisation et des conditions de travail qui permettent aux enseignants et enseignantes de mettre à profit de façon optimale leur motivation et leurs aptitudes. Cela inclut les activités spécifiques suivantes: encourager la coopération et soigner la relation de l'école avec les parents, de même que la relation entre l'école et son environnement externe.
4. Mettre l'accent sur l'enseignement et l'apprentissage: il est important de créer des conditions de travail favorables à tous les collaborateurs et collaboratrices. Cela suppose également de soutenir les équipes enseignantes en matière d'enseignement.

Quatre activités
de direction
fondamentales

Pour permettre la formation inclusive, la direction d'école doit en particulier accompagner sur le long terme le travail en lien avec les projets éducatifs individualisés et les processus de coopération (Hillenbrand et al., 2013, p. 48; Lanz & Kummer Wyss, 2016).

Il est essentiel que le processus de développement et de coopération soit lancé suffisamment tôt avec toutes les personnes impliquées (Fischer et al., 2013). La direction d'école coordonne les équipes d'enseignants et d'enseignantes, par exemple en imposant ou en mettant à disposition du temps obligatoire consacré à la collaboration, en définissant des objectifs clés et en adaptant en conséquence la culture de l'école (Netzwerk integrative Schulungsformen, 2007).

La direction
d'école dans les
écoles inclusives

Encouragement
précoce et durable
du travail
en lien avec les
projets éducatifs
individualisés et
des processus
de coopération

En plus de mettre en place des périodes obligatoires consacrées à la collaboration, la direction d'école doit rechercher les formations continues nécessaires pour permettre aux enseignants et enseignantes d'élargir constamment leurs compétences. De façon générale, toutes les offres de soutien doivent faire écho au principe d'inclusion et être proposées dans un cadre de référence correspondant (Boban & Hinz, 2003). Cela permet de faire en sorte que l'inclusion s'impose en tant que modèle dans les structures de l'école.

Les valeurs d'inclusion en tant que cadre de référence

Pour le développement de l'école, les directions mettent à profit les marges de manœuvre à sa disposition selon le profil de l'école. Il s'agit d'adapter le mandat politique aux besoins et aux possibilités de chaque école, de l'interpréter et le mettre en œuvre en conséquence (VSLCH).

Mettre à profit les marges de manœuvre à disposition

Pour pouvoir assurer la réussite du développement de l'école sur la voie d'une école de qualité pour tous, la direction d'école doit défendre les valeurs d'intégration scolaire et la vision d'inclusion et créer les conditions nécessaires pour y parvenir (Helmke, 2012). «Dans les écoles intégratives, les directions sont convaincues de vouloir être à la tête d'une école qui s'adapte aux besoins éducatifs particuliers des élèves et met ainsi en place des environnements d'apprentissage inclusifs» (Lanz & Kummer Wyss 2016, p. 25). Ainsi, le chemin à parcourir vers l'inclusion requiert que les directeurs et directrices d'école ouvrent la voie, considèrent la diversité comme une chance, communiquent en ce sens et répondent aux critiques avec circonspection (VSLCH).

L'importance d'une attitude positive vis-à-vis de l'intégration – vision et inclusion en tant que modèle

Pour la direction d'école, assurer l'équilibre entre la conduite, le contrôle et la hiérarchie d'une part et les marges de manœuvre accordées aux collaborateurs et collaboratrices d'autre part représente un défi de taille.

La direction d'école doit assumer sa tâche de direction

S'agissant de la conduite et du développement d'écoles semi-autonomes sur la voie de l'inclusion, le modèle du «Distributed Leadership» (direction partagée) est favorisé (Hillenbrand, Melzer, & Hagen, 2013; Scheer, Laubenstein, & Lindmeier, 2014). Ce modèle s'attache à mettre à profit l'expertise partout où elle est disponible au sein même de l'organisation (au lieu de ne chercher l'expertise que dans les postes et rôles formels). Tandis que les modèles traditionnels de direction ont tendance à être structurés de façon hiérarchique, le présent modèle implique une activité de direction collective, dans laquelle l'expertise naît de la coopéra-

«Distributed Leadership»

tion. Ainsi, le rôle des directeurs et directrices officiels n'est pas entièrement redondant puisqu'il consiste davantage à mettre en cohérence les différents éléments au sein de l'organisation. Leur tâche consiste avant tout à créer une culture commune en matière d'attentes vis-à-vis de l'exploitation des aptitudes et capacités individuelles.

Bonsen (2010, p. 95) cite les éléments clés suivants pour un Distributed Leadership efficace:

Cinq éléments centraux pour une direction partagée efficace

La direction d'école...

1. donne l'exemple en matière de conduite démocratique, encourage et motive les enseignants et enseignantes à s'engager en faveur de la vision commune de l'école inclusive,
2. délègue la responsabilité et le pouvoir décisionnel aux membres de la direction d'école élargie ou du «management intermédiaire» (p. ex. un groupe de pilotage) et implique les enseignants et enseignantes en les encourageant à assumer eux aussi des fonctions de direction,
3. s'engage de façon systématique dans le développement du personnel et considère celui-ci comme un investissement pertinent dans la capacité de développement de l'école toute entière,
4. développe et entretient les contacts sociaux au sein de l'équipe pédagogique et
5. essaie, grâce au dialogue et à l'ouverture, de faire tendre l'équipe pédagogique vers une communauté étendue à l'échelle de l'école entière.

Si des décisions de la direction d'école sont nécessaires, elles se basent, autant que faire se peut, sur un échange participatif et sur des contenus compréhensibles et transparents (VSLCH, 2015).

Repères relatifs à l'école et à la direction

Ecole

Une vision, des lignes directrices, des concepts

- L'école toute entière s'engage de façon consciente et collégiale sur la voie d'une école inclusive pour tous et s'efforce de développer ses cultures, ses structures et ses pratiques.
- L'école possède sa propre charte inclusive, que toutes les personnes impliquées (enseignants et enseignantes, spécialistes, parents, etc.) connaissent et prennent comme référence.
- L'école assume son attitude inclusive auprès du public et communique à ce sujet.
- L'ensemble des concepts de l'école (coopération, soutien particulier, coopération avec les parents, école à journée continue, etc.) sont orientés vers l'inclusion.
- Les développements en faveur d'une école de qualité pour tous sont évalués en permanence et les mesures nécessaires sont définies et mises en œuvre.
- L'école dispose de règles contraignantes formulées de façon positive concernant le vivre-ensemble scolaire et ces règles sont connues des collaborateurs et collaboratrices comme des élèves.

Direction d'école*

- La direction d'école est qualifiée et dispose des compétences professionnelles requises.
- La direction d'école dispose d'une vision en faveur d'une école de qualité pour tous et communique à ce sujet.
- La direction d'école lance et conduit le développement de l'école et de l'enseignement en faveur de l'inclusion.
- La direction d'école recherche des solutions intégratives en cas de difficultés et renonce aux mises à l'écart en tout genre.

* Le terme de «direction d'école» regroupe l'ensemble des personnes membres de la direction dans l'école considérée.

- La direction d'école initie, de concert avec les collaborateurs et collaboratrices, les offres de formation continue, qui sont destinées à exploiter de façon optimale la diversité des élèves et de l'équipe scolaire.
- La direction d'école donne l'exemple en matière de conduite démocratique.
- Les expertises disponibles au sein de l'équipe pédagogique sont exploitées et les tâches de direction sont déléguées.
- La direction d'école s'assure que des collaborateurs et collaboratrices qualifiés soient engagés en nombre suffisant pour les différents postes.
- La direction d'école reconnaît l'hétérogénéité de l'équipe pédagogique et elle accompagne et conseille individuellement les collaborateurs et collaboratrices.
- La direction d'école engage et soutient les collaborateurs et collaboratrices individuellement et en fonction des ressources en développant les compétences professionnelles.
- La direction d'école encadre les membres de l'équipe scolaire, leur rend visite régulièrement et leur donne des retours fondés sur la théorie.
- La direction d'école délègue la responsabilité et le pouvoir décisionnel aux membres de la direction d'école élargie ou d'un «management intermédiaire» (p.ex. un groupe de pilotage) et elle implique les enseignants et enseignantes en les encourageant à assumer également des fonctions de direction.
- La direction d'école s'engage de façon systématique dans le développement du personnel et considère celui-ci comme un investissement pertinent dans la capacité de développement de l'école toute entière.
- L'ensemble de l'équipe scolaire est subordonnée à la même direction d'école. S'il existe une autre direction distincte, p.ex. pour le soutien pédagogique spécialisé, les deux directions d'école travaillent régulièrement en étroite collaboration.

- La direction d'école libère des plages horaires hebdomadaires consacrées à l'échange et au développement de l'enseignement au sein d'une équipe pluridisciplinaire.
- La direction d'école initie des groupes de travail obligatoires (p. ex. groupes répartis selon la discipline ou le degré scolaire incluant des enseignants et enseignantes spécialisés et év. d'autres spécialistes).

Locaux

- Les infrastructures scolaires et les salles de classe correspondent aux exigences pédagogiques et didactiques d'une école inclusive.
- L'aménagement des bâtiments scolaires permet une utilisation flexible de l'espace, toutes salles de classe incluses.
- Les collaborateurs et collaboratrices disposent de places de travail dotées d'outils informatiques modernes pour le travail individuel.
- Des espaces sont disponibles pour des entretiens et des manifestations, p. ex. les discussions au sein de l'équipe pédagogique, les soirées parents, les entretiens avec les parents.
- L'école est entièrement accessible aux personnes handicapées.

Enseignement, soutien et évaluation dans les classes hétérogènes

«Il n'existe pas de recette miracle pour apporter une réponse pédagogique et didactique aux défis rencontrés par les classes hétérogènes en matière d'enseignement»

(Eckhart, 2010, p. 144; traduction libre).

Les résultats divers et parfois contradictoires de la recherche sur l'école et l'enseignement montrent que la planification, la réalisation et la remise en question de l'enseignement ne doivent pas seulement reposer sur quelques approches méthodiques et didactiques, mais plutôt tenir compte de toute une série de zones de tension (Buholzer, Joller-Graf, Kummer Wyss, & Zobrist, 2012; Eckhart, 2010, 2013; Hattie, 2013, p. 242 ss). «Un enseignement de qualité dans les classes hétérogènes est le fruit d'une diversité didactique» (Eckhart 2013, p. 23).

Eckhart (2010; 2013) illustre les zones de tension en trois dimensions à l'aide d'un cube: l'orientation sur le groupe vs l'orientation sur l'individu, l'orientation sur le développement vs l'orientation sur la discipline et l'orientation sur les enseignants vs l'orientation sur les élèves. Il existe un continuum entre les pôles de chaque dimension, lequel inclut diverses méthodes d'enseignement. Les surfaces qui naissent de l'interaction entre ces pôles comportent toutes des couples de notions contradictoires. L'espace entre les surfaces contient les trois dimensions.



Enseignement

Le modèle du cube:
dimensions et surfaces



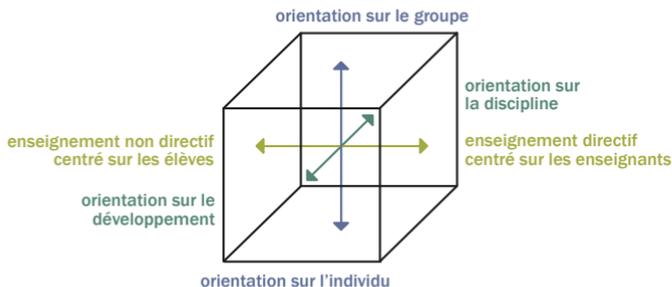


Figure 4: le modèle du cube selon Eckhart (2010)

Ce modèle a pour but de représenter l'enseignement comme un champ organisé autour d'interactions. Il propose des orientations qui permettent d'analyser et de développer l'enseignement dispensé à des groupes hétérogènes. Une bonne équipe pédagogique travaille de manière flexible et variée, en tenant compte de différentes dimensions au sein du cube. «L'enseignement dans les classes hétérogènes requiert une certaine flexibilité dans l'application d'une didactique diversifiée» (Eckhart, 2013, p. 25). L'enseignant ou l'enseignante encadre la classe et prépare un environnement qui permet de consacrer le plus de temps possible à l'apprentissage. Il ou elle prend en compte l'ensemble des éléments caractéristiques d'une gestion de classe efficace et contribue dans une large mesure à prévenir les perturbations en proposant un enseignement motivant, varié et bien dispensé qui correspond au niveau de compétences des élèves (p.ex. Helmke, 2014; Kounin, 2006).

Effet préventif d'un enseignement de qualité

Orientation sur le groupe vs orientation sur l'individu

Cette dimension du cube concerne le niveau de différenciation de l'enseignement. Les résultats de la recherche montrent clairement qu'il ne faut pas mettre l'accent uniquement sur l'un de ces deux pôles si l'on veut dispenser un enseignement de qualité. L'enseignement doit être orienté à la fois sur le groupe et sur l'individu; il ne s'agit pas de choisir l'un ou l'autre. Malgré leurs différences, les enfants doivent prendre

Pôles d'un enseignement différencié

conscience de leurs points communs et être valorisés dans une même mesure (Eckhart, 2010, p. 146; 2013). Tous les êtres humains ont fondamentalement besoin de se sentir uniques mais aussi d'être des semblables en ayant l'impression d'appartenir à un groupe. Si l'enseignant ou l'enseignante se concentre uniquement sur l'individu, il ou elle ne met l'accent que sur les différences et encourage plutôt les inégalités. S'il ou si elle se concentre uniquement sur l'aspect de la communauté, les différences et les disparités sont masquées et l'égalitarisme règne. Les deux pôles sont donc nécessaires et non exclusifs (Eckhart, 2013).

Équilibre entre individu et groupe

Orientation sur l'individu: différenciation interne et individualisation

L'un des enjeux de l'enseignement dans les groupes hétérogènes consiste à encourager au mieux les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers, mais aussi les élèves moyens ou particulièrement doués (Reusser et al., 2013, p. 56). L'idée qu'une classe regroupe des enfants prétendument identiques qui doivent être amenés au même but, au même moment et de la même façon, doit être abandonnée (Eckhart, 2010). Pour remédier à ce problème, la littérature propose d'avoir recours à la différenciation interne ou à l'individualisation de l'enseignement (Eckhart, 2010; Prengel, Geiling, & Heinzel, 1999; Reusser et al., 2013), aucune définition uniforme n'existant toutefois pour ces deux notions. Il est néanmoins possible de les expliquer de la manière suivante: «la différenciation interne de l'enseignement permet de créer des opportunités pour un apprentissage individualisé» (Reusser et al., 2013, p. 56-57, souligné dans l'original). Reusser et ses collègues (2013, p. 57) suggèrent ainsi que la différenciation interne et l'individualisation portent sur le même objet, mais offrent deux perspectives différentes: «la différenciation interne met l'accent sur l'offre, l'apprentissage individualisé sur l'utilisation de l'offre». Le principe méta-didactique de l'individualisation est aussi appelé «enseignement adaptatif» et qualifié, dans la littérature scientifique, de concept pédagogique le plus fondé sur le plan scientifique et le plus prometteur au niveau didactique en ce qui concerne la gestion des classes hétérogènes (Eckhart 2013; Helmke & Weinert, 1997).

Différenciation interne, individualisation

La différenciation des exercices consiste à faire en sorte que ceux-ci correspondent au niveau de développement des enfants. Il convient de sou-

Différenciation selon la difficulté de l'exercice

ligner qu'il n'est pas suffisant d'octroyer plus de temps à certains élèves pour effectuer les exercices. Il s'agit avant tout d'adapter la difficulté de ces derniers (Reusser et al., 2013, p. 129). Différencier les exercices sur le fond également permet de mieux tenir compte des intérêts des élèves ainsi que d'accroître leur motivation et leur efficacité. Il est par exemple possible de traiter des thèmes/compétences génériques par le biais de différents sous-thèmes ou d'exercer des stratégies et techniques données dans le cadre de différents domaines thématiques (cf. Scholz, 2012, p. 42).

Différenciation
selon les intérêts

La différenciation interne passe aussi par la variété des supports et des médias utilisés. Les élèves peuvent ainsi appliquer diverses méthodes et stratégies pour réaliser les exercices ou traiter les thèmes. A cet égard, Scholz (2012, p. 43) recense les méthodes d'apprentissage suivantes: auditive, visuelle, haptique, orientée sur l'action, cognitivo-analytique et/ou communico-coopérative. Celles-ci s'accompagnent des supports et outils auxiliaires correspondants.

Différenciation
selon les supports, les médias
et les outils
auxiliaires

Alors que certains enfants apprennent et travaillent plus efficacement seuls, d'autres arrivent mieux à progresser à deux ou au sein d'un groupe. C'est pourquoi, pour certaines phases de l'enseignement, l'enseignant ou l'enseignante peut laisser les élèves décider comment ils souhaitent travailler.

Différenciation
selon la forme
de travail

L'enseignement doit également être différencié en fonction du rythme d'apprentissage et du temps à disposition afin que les élèves ne soient pas trop fortement ou trop peu sollicités. «Travailler à son propre rythme, sans être stressé, mis sous pression et comparé aux autres, est essentiel pour pouvoir effectuer sa tâche de manière compétente et conforme à ses possibilités» (Friedli Deuter, 2013, p. 123). A cet égard, il est crucial que l'enseignant ou l'enseignante fasse preuve de tolérance face à la lenteur (Bühler-Garcia, 2012, p. 235).

Différenciation
selon le rythme
et le temps

En dépit de résultats positifs, il faut tenir compte du fait que l'association d'un enseignement fortement individualisé et de situations d'apprentissage peu structurées (cf. chap. Orientation sur les élèves) a tendance à désavantager les enfants rencontrant des problèmes scolaires (Eckhart, 2010; Helmke & Weinert, 1997). Par ailleurs, une trop forte orientation sur l'individu peut entraver la naissance d'un sentiment de

Différenciation
selon le degré
d'autonomie

communauté, «isoler» les élèves et diviser la classe sur le plan social. Cela risque alors de faire ressortir les différences entre les élèves, de masquer leurs points communs et de nuire aux contacts bénéfiques qu'ils entretiennent. Dans les environnements trop fortement axés sur l'individu, les enfants ne peuvent pas suffisamment tirer parti des compétences sociales des uns et des autres (Eckhart 2013, p. 21). L'enseignement adaptatif ne doit pas être écarté pour autant, mais il faut trouver le juste équilibre entre situations d'apprentissage individualisées et situations d'apprentissage collectives (Landwehr, 2015, p. 13).

Il est aussi possible de différencier l'enseignement en adaptant les objectifs et les contenus d'apprentissage. En pédagogie intégrative, on part du principe que, dans les classes très hétérogènes, il est inévitable d'opérer une différenciation en ce qui concerne les objectifs d'apprentissage (Eckhart, 2013). Landwehr (2015, p. 12) suggère même que les objectifs individualisés doivent, autant que possible, faire partie intégrante de l'enseignement et que tous les élèves doivent en partie travailler sur la base de plans d'études personnalisés qui ont été adaptés avec l'enseignant ou l'enseignante. Ces plans d'études se fondent sur des documents de planification appropriés relatifs par exemple à des thèmes, des contenus et des grilles de compétences donnés (ibid.).

Bien que la différenciation de l'enseignement en fonction des objectifs d'apprentissage constitue un principe didactique important, elle n'est pas sans comporter quelques problèmes. Se pose en effet toujours la question de savoir qui fixe les objectifs à atteindre et comment cela est fait. De plus, ce type d'enseignement présente toujours le risque que les enfants bénéficiant d'objectifs d'apprentissage individuels revus à la baisse soient stigmatisés et que l'apprentissage ne puisse pas avoir lieu sur la base d'objectifs identiques (Eckhart, 2010, p. 140 s).

Lorsque des enfants aux capacités et aux situations différentes se côtoient au sein d'une même classe, cela peut modifier leur attitude et leur comportement de manière positive. Les enfants peuvent apprendre les uns des autres en ce qui concerne leurs compétences sociales. Effectuer des tâches communes et poursuivre les mêmes objectifs est crucial pour que ces contacts portent leurs fruits (ibid., p. 146). Cette condition n'est pas remplie lorsque les enfants doivent accomplir des tâches différentes et atteindre des objectifs différents.

Différenciation selon l'objectif d'apprentissage ou le contenu

Dangers de différencier selon l'objectif d'apprentissage ou le contenu

En résumé, l'enseignement en classe hétérogène est soumis à plusieurs contraintes: la différenciation en fonction des objectifs d'apprentissage est une méthode didactique utilisée pour gérer les groupes hétérogènes, mais la poursuite d'objectifs communs est indispensable au développement des compétences sociales des élèves. «Les enseignants et ensei-

Synthèse



gnantes doivent tenir compte des besoins des élèves pris individuellement tout en veillant à instaurer un sentiment de communauté dans la classe» (Eckhart, 2013, p. 21). Ainsi, force est de constater que les situations d'apprentissage individualisées et collectives bénéficient de la même légitimité et qu'elles doivent s'équilibrer (Eckhart, 2010, 2013; Landwehr, 2015).

Orientation sur le groupe: formes d'apprentissage coopératives

Un enseignant ou une enseignante qui travaille dans une classe très hétérogène doit non seulement accepter et valoriser les différences et la diversité en proposant à chaque enfant le soutien individuel dont il a besoin (orientation sur l'individu), mais aussi s'efforcer d'encourager tous les élèves de la classe en leur qualité de membres de la collectivité ayant la même importance (orientation sur le groupe). Dans une école pour tous de qualité, les différences sont acceptées et mises en valeur. Côté des personnes qui ont des connaissances différentes et qui agissent différemment est crucial pour le développement émotionnel, social et cognitif des enfants (Achermann, 2009). Dans les classes hétérogènes, il est important de discuter des points communs et des différences entre les élèves avec respect. Ces derniers doivent ainsi apprendre

Souligner les points communs

Respect de la singularité et de la différence de tout un chacun

que les êtres humains ont chacun leurs particularités, mais qu'ils partagent aussi beaucoup de désirs, de besoins et de points communs (cf. Meyer, Bühler-Garcia, & Eckhart, 2015, p. 20). Il s'agit également de traiter la question des préjugés de manière approfondie. Le manuel «Le principe diversité» porte sur ce sujet et permet d'aborder naturellement le thème de la différence:

«Le présent manuel vise à montrer comment mettre en pratique le principe de l'inclusion dans le cadre de l'enseignement. Il ne traite pas principalement du handicap, mais présente différentes manières de gérer la ressemblance et la différence au sein de la classe ainsi que de tirer parti des points forts de tous les élèves»

(Meyer et al., 2015, p. 5; traduction libre).

Manuel «Le principe diversité»

Du point de vue de la méthode d'enseignement, les formes d'apprentissage coopératives correspondent à l'orientation sur le groupe. L'un de leurs objectifs est de stimuler chaque enfant pour favoriser les progrès de toute la classe. Pour simplifier, on peut dire que les élèves collaborent et se soutiennent mutuellement au sein de petits groupes (Hasselhorn & Gold, 2006). Landwehr (2015, p. 13) avance que l'apprentissage coopératif ne doit pas avoir lieu uniquement au sein d'une classe, mais aussi parmi plusieurs classes et plusieurs volées. Les spécialistes et les membres du corps enseignant planifient l'apprentissage scolaire en mettant l'accent sur l'autoperception des élèves et leur permettent ainsi, de manière ciblée, de prendre confiance en eux et d'être convaincus de leur propre efficacité (ibid., p. 13). A cet égard, des thèmes, objectifs, exercices et besoins communs se trouvent toujours au premier plan.

Formes d'apprentissage coopératives

Les compétences sociales sont à la fois la condition et l'objectif des formes d'apprentissage coopératives. Les élèves doivent faire confiance à leurs camarades et développer un sentiment de responsabilité. Un groupe n'est fructueux que si ses membres se soutiennent et contribuent tous aux efforts car ils se sentent coresponsables de leur succès. Certains aspects des compétences sociales, comme la communication, la gestion des conflits, la capacité à se faire comprendre ou encore la prise

Mise en place d'un travail coopératif par le biais du travail coopératif

de décision, peuvent et doivent être exercés de manière ciblée pendant l'enseignement, par exemple à l'aide de jeux de rôle ou de discussions de groupe. En parallèle, les élèves peuvent entraîner seuls leurs compétences sociales grâce à l'utilisation de formes d'apprentissage coopératives (Bochmann, Kirchmann, Green, & Green, 2012).

Souvent, les formes d'apprentissage coopératives comportent une phase initiale lors de laquelle chaque élève se familiarise seul avec le sujet afin d'activer ses connaissances préalables (Brüning & Saum, 2009). S'ensuit un échange au sein de groupes, qui permet à tous les enfants de s'exprimer, y compris ceux qui prennent rarement la parole devant la classe entière (ibid., p. 18). Cette discussion a pour but d'approfondir la matière et de développer les capacités communicationnelles (Slavin, 1995). Comme les enfants prennent activement part aux débats, ils participent davantage pendant le cours s'accroît et les perturbations diminuent (Brüning & Saum, 2009). Après ce travail, les résultats sont présentés en plénum ou discutés avec d'autres groupes.

Il existe une grande variété de formes d'apprentissage coopératives qui impliquent différentes compositions de groupes ou différentes méthodes de travail. En voici quelques exemples: les puzzles en groupe, la méthode en trois étapes de Dieter Lohmann, les entretiens en tête-à-tête avec plusieurs camarades, le partenariat, la transition entre le travail individuel et le travail en tandem ou encore les jeux de coopération. Borsch (2015), Neumann et Spitzlay (2014), Konrad (2014) et Tille-Koch (2012) présentent d'autres exemples en détail dans leurs ouvrages.

Les formes d'apprentissage coopératives ne sont pas toutes privilégiées par les élèves dans une même mesure et ne conviennent pas toutes à chaque activité d'apprentissage ou composition de groupe. L'enseignant ou l'enseignante doit donc s'efforcer de varier les méthodes de travail et de les adapter aux besoins et aux capacités des élèves. Les groupes peuvent par exemple être formés en fonction de préférences, de capacités et de manière d'apprendre communes ou différentes ou encore de façon aléatoire.

Il est important que le travail de groupe repose sur une dépendance positive. Celle-ci s'instaure en particulier lorsque les membres d'un groupe dépendent des contributions et des ressources des uns et des autres

Stratégie du Think-Pair-Share (réfléchir-former des paires-partager)

Diverses formes d'apprentissage coopératives

Composition des groupes

Instauration d'une dépendance positive

pour accomplir une tâche, comme c'est le cas lors de la résolution d'un puzzle. L'exécution de courts exercices en groupes composés de façon aléatoire permet de poser les bases pour des phases de coopération plus longues. L'objectif principal est que chaque élève puisse collaborer avec tous ses camarades (Bochmann et al., 2012). Les enfants apprennent ainsi qu'ils peuvent uniquement réussir lorsque tous les membres de leur groupe réussissent et que chacun peut contribuer à sa façon au succès commun. Le rôle de l'enseignant ou de l'enseignante consiste à garantir la compréhension au sein des groupes et à offrir un soutien individuel. Pour que la coopération porte ses fruits, il faut impérativement

Rôle de l'enseignant ou de l'enseignante



que les règles et les rôles de chacun et chacune soient clairs, que les élèves soient placés de sorte à favoriser la collaboration et que les tâches soient adaptées (cf. chap. Orientation sur les enseignants et enseignantes – orientation sur les élèves).

Les formes d'apprentissage coopératives permettent aux élèves de mieux assimiler la matière. Des études ont révélé que ceux-ci ne retiennent que cinq pour cent des contenus d'enseignement lorsqu'ils les lisent ou les entendent et jusqu'à 90 pour cent lorsqu'on les leur explique différemment, selon la méthode de travail utilisée (Bochmann et al., 2012, p. 19). Ces chiffres montrent que, pour être efficace, l'enseignement doit offrir

Grande efficacité des formes d'apprentissage coopératives confirmée par des études

la possibilité à tous les enfants de s'exprimer afin que la matière transmise soit acquise. Grâce à leur structure échelonnée, les formes d'apprentissage coopératives répondent à cette exigence. Il est par ailleurs intéressant de constater que celles-ci ne sont pas uniquement bénéfiques aux élèves les plus faibles, mais qu'elles produisent plus ou moins les mêmes effets positifs chez tous les élèves (Borsch, Jürgen-Lohmann, & Giesen, 2002; Slavin, 1995).

En résumé, des études empiriques ont prouvé que l'utilisation ciblée de formes d'apprentissage coopératives permettait d'accroître le niveau de performance d'une classe et l'estime de soi des enfants, de faire en sorte que les différences soient mieux acceptées et tolérées par les élèves et de faciliter une approche de la vie globalement plus positive (Bochmann et al., 2012).

Malgré ces résultats positifs, certains éléments entravent l'effet bénéfique des formes d'apprentissage coopératives. Johnson, Johnson et Holubec (2005, p. 109 s.) citent notamment la composition défavorable des groupes, les conflits au sein d'un groupe (maturité des élèves), les rapports de dominance, la volonté de se fondre dans la masse, l'exploitation de certains enfants, les inégalités au sein d'un groupe, une pensée de groupe trop forte, les groupes trop grands ou encore le manque de compétences sociales. Par ailleurs, les élèves faibles sur le plan scolaire et les enfants d'immigrés sont souvent les moins populaires (Eckhart, 2005; voir le chapitre consacré à l'état de la recherche), ce qui les empêche de coopérer amicalement avec les autres. Si le problème atteint un stade où personne ne souhaite travailler avec les élèves marginalisés, l'apprentissage (coopératif) est totalement impossible (Eckhart, 2010, p. 142). C'est pourquoi Johnson et al. (2005, p. 110, 119) soulignent que la coopération requiert de la discipline et qu'il n'est pas possible de travailler en groupe sans approfondir les compétences sociales des élèves et sans encadrer et soutenir ces derniers dans leur développement.

Ces constatations montrent clairement que, pour être qualitatif, l'enseignement ne doit pas se concentrer uniquement sur l'un des pôles. Eckhart (2010, p. 146) met en évidence l'importance pour les enfants d'entretenir des relations positives entre eux, ce qui leur permet de véri-

Obstacles

Lien entre les pôles de l'individu et du groupe

tablement cohabiter au sein de la classe. L'apprentissage de la vie en communauté a une influence prépondérante sur la réussite scolaire de chaque élève. Dans l'idéal, les enseignants et enseignantes s'appuient sur les ressources et les capacités des élèves et les mettent à profit tant pour l'apprentissage individuel que pour l'apprentissage en groupe (Buholzer et al., 2012, p. 27). L'enseignement doit donc être orienté à la fois sur le groupe et sur l'individu; il ne s'agit pas de choisir entre l'un ou l'autre. Malgré leurs différences, les enfants doivent prendre conscience de leurs points communs et être valorisés dans une même mesure (ibid., p. 146).

Orientation sur les enseignants et enseignantes – orientation sur les élèves

L'opposition entre l'orientation sur les enseignantes et enseignants et l'orientation sur les élèves ouvre la question de la transmission et du contrôle exercé par l'enseignant ou l'enseignante. Un pôle s'articule autour des processus d'apprentissage non directifs centrés sur les élèves tels que l'apprentissage autonome. Il s'agit notamment des formes d'enseignement ouvertes ou de l'apprentissage autonome en environnement pédagogique ouvert. L'autre pôle correspond à l'enseignement directif dirigé de manière structurée par l'enseignant conformément à un contenu clairement défini.

Pôles du
contrôle exercé
par l'enseignant

Orientation sur les élèves: nouvelle approche pédagogique et mise en place d'environnements pédagogiques ouverts

Les conséquences inéluctables de l'orientation sur l'individu, laquelle repose essentiellement sur la pédagogie différenciée, nécessite d'envisager une nouvelle approche pédagogique et de nouveaux dispositifs didactiques. L'époque où tout le monde faisait la même chose au même moment en ayant recours au même matériel et où l'enseignant dirigeait ses élèves comme un chef d'orchestre est révolue. Dans ces conditions, quel rôle l'enseignant doit-il adopter pour pouvoir répondre aux besoins pédagogiques de tous les élèves tout en tenant compte des différences? Cette nouvelle approche du rôle de l'enseignant lui confère le statut d'une personne qui stimule, accompagne et favorise la progression individuelle des apprentissages (Peter, 2008, p. 2).

Nouvelle
approche péda-
gogique

L'enseignant
arrangeur,
accompagnateur
et coach dans le
processus d'ap-
prentissage

Afin que la pédagogie différenciée puisse fonctionner en cours, il convient d'envisager la notion d'apprentissage sous l'angle nouveau d'un processus constructif plaçant l'apprentissage autonome au centre de processus individuels actifs supervisés de manière compétente par l'enseignant. Les démarches didactiques adoptées doivent tenir compte du niveau de développement et des expériences de l'enfant et se concentrer sur le potentiel de développement de celui-ci (ibid.).

Approche
pédagogique
constructiviste

Landwehr (2015, p. 12) souligne la nécessité de donner un rôle prioritaire à l'apprentissage autonome. Les phases de travail autonome doivent être adaptées à l'âge, aux aptitudes et aux habitudes d'apprentissage des élèves. Selon Müller (2006, p. 7), l'apprentissage autonome est souvent freiné par le fait que les enseignants et enseignantes se chargent eux-mêmes de certaines tâches comme organiser ou résoudre des problèmes.

Apprentissage
autonome

«Si le but est d'apprendre l'autonomie aux élèves, l'école doit régulièrement créer des situations dans lesquelles les élèves interagissent avec leurs camarades en discutant, coopérant, présentant et visualisant. [...] Si nous ne donnons que rarement à nos élèves la possibilité d'être autonomes et de prendre le contrôle des processus pédagogiques, c'est-à-dire de pratiquer le «learning by doing», il sera très difficile de leur montrer comment se comporter de manière autonome»

(ibid., p. 7, traduction libre).

Afin d'intégrer durablement et efficacement l'apprentissage autonome dans l'enseignement, il faut donner aux élèves les outils leur permettant d'acquérir le savoir, le savoir-faire et le savoir-être nécessaires (cf. Landwehr, 2015, p. 12). Par ailleurs, l'entraide doit entrer dans les mœurs des élèves (ibid.).

Entraide des
élèves

Cette conception ne met plus les méthodes d'enseignement individuelles au centre de l'enseignement et de l'apprentissage mais la mise en place d'environnements et de dispositifs pédagogiques. Il s'agit de donner aux élèves la possibilité de mettre à profit de manière autonome

Environnements
pédagogiques

et active ce que leur offre l'environnement pédagogique. L'enseignant se contente de mettre en place des offres attrayantes et différenciées et de soutenir individuellement les élèves en tenant compte, dans l'élaboration de ses activités didactiques, des objectifs d'apprentissage individuels définis sur la base d'une évaluation des connaissances (ibid.).

Un environnement pédagogique intégratif est une mosaïque de formes d'organisation, de matériel didactique et de supports médiatiques (Reusser, 2012, p. 134), ce qui nécessite de réunir créativité et compétences professionnelles (Bühler-Garcia, 2012). Les aspects de psychologie du développement, de didactique des disciplines et de pédagogie jouent à cet égard un rôle important et sont intégrés à un concept pédagogique et didactique global (ibid.). Il est judicieux de former des équipes regroupant les enseignants et enseignantes d'un même degré ou d'une même discipline pour élaborer des environnements pédagogiques ou développer des environnements existants. Il s'agit alors de mettre à profit les compétences et les intérêts des membres de l'équipe pédagogique et de coopérer de manière fructueuse (cf. chap. Coopération au sein de l'école). Ainsi par exemple, l'enseignant ou l'enseignante spécialisée peut proposer des activités destinées aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers et mettre à disposition le matériel didactique adapté.

Bühler-Garcia (2012) définit plusieurs aspects pouvant guider la mise en place d'un environnement pédagogique. Tout d'abord, il convient de définir les domaines disciplinaires et la forme qu'ils prendront ainsi que les fondements didactiques et les moyens d'apprentissage qui présideront à l'environnement pédagogique. Ce dernier doit répondre à des critères stricts permettant de choisir librement stratégie, démarche, support médiatique ou forme des exercices. Le début et les blocs d'une séquence d'enseignement dirigée ainsi que les plages prévues pour le travail libre, le cours magistral, la pédagogie de projet et le travail en groupe sont définis dans un horaire (Achermann, 2009).

Si l'horaire doit être structuré, il convient aussi de procéder à des structurations thématiques en définissant des compétences pour les différents domaines disciplinaires et en mettant à la disposition des élèves exercices, devoirs et matériel didactique. Les différents thèmes et compétences doivent être élaborés sur la base d'un matériel adapté introduit avec soin.

Concept pédagogique et didactique global hautement structuré

Elaboration coopérative d'environnements pédagogiques

Définition du thème de l'environnement pédagogique

Liberté de choix à différents niveaux

Horaire structuré

Définition de compétences et mise en place d'offres adaptées

Le travail de l'élève est suivi d'un examen rétrospectif mêlant réflexion partagée, réflexion personnelle et autoévaluation. Le rapport entre la stimulation et les exigences envers l'élève doit permettre à la fois de définir des attentes mais aussi de ménager des chances de réussite. Car les réussites renforcent l'auto-efficacité et, partant, la confiance en ses propres capacités (Bandura, 1977; Jerusalem & Hopf, 2002). Dans ce contexte, le feed-back de l'enseignant ou de l'enseignante joue un rôle essentiel (Hattie, 2013). Il permet d'accroître l'acquisition des connaissances et des compétences dans le domaine cognitif. Pour favoriser l'apprentissage, le feed-back doit comporter des informations utiles, se référer au chemin à parcourir, aux obstacles à franchir et aux lacunes à combler pour atteindre un objectif d'apprentissage spécifique. Les louanges qui concernent la personnalité de l'élève ne contiennent pas d'informations propices à l'apprentissage et ne doivent pas être confondues avec le feed-back.

L'observation des processus d'apprentissage permet de déterminer si les élèves ont besoin de stimulation, d'encouragement et de soutien et sous quelle forme. Les observations réalisées permettent de donner un feed-

Mise en place scrupuleuse et séances régulières de réflexion partagée

Réussites et auto-efficacité

Une meilleure réussite scolaire grâce à un feed-back professionnel orienté sur les processus d'apprentissage



back différencié. Hattie (2013) recommande de donner un triple feed-back: feed-back sur la tâche à accomplir, feed-back sur le processus d'apprentissage et feed-back sur l'autorégulation. A chacun de ces trois niveaux, il convient de revenir sur l'objectif qui était à atteindre, sur les progrès réalisés et sur les prochaines étapes.

Orientation sur les enseignants et les enseignantes: enseignement directif

Dans l'enseignement orienté sur les élèves (environnements pédagogiques évoqués précédemment p.ex.), l'enseignant dirige l'enseignement de manière plutôt indirecte même s'il ne peut se soustraire entièrement à des séquences dirigées. De nombreuses études montrent qu'un enseignement exclusivement centré sur l'élève et laissant à celui-ci une grande latitude peut se révéler défavorable, notamment pour les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers (Eckhart, 2008; Grünke, 2006). Il apparaît aussi que les progrès scolaires sont moins importants dans un tel environnement que dans un environnement où l'élève est dirigé par l'enseignant. L'efficacité d'un enseignement directif de qualité a en effet été prouvée scientifiquement (Grünke, 2006; Hattie, 2013).

Risques d'une orientation exclusive sur les élèves
Efficacité d'un enseignement de qualité dirigé par l'enseignant

Un enseignement directif se compose d'activités réalisées par l'enseignant en contact direct avec l'ensemble des élèves (Achermann, 2009). Il est notamment adapté pour aborder un thème (p.ex. en ayant recours à une histoire, une expérimentation ou un problème difficile à résoudre) ou pour créer une base commune (p.ex. pour initier les élèves à un environnement pédagogique) (ibid.). Une séquence pédagogique directive permet aussi de réfléchir aux expériences réalisées et aux processus d'apprentissage ou de clore l'étude d'un thème en visionnant et regroupant par exemple les documents élaborés et en faisant le point sur ce qui a été fait (ibid.).

Enseignement directif pour aborder un thème et réflexions

Les rituels mis en place et réalisés régulièrement par les enseignants peuvent aider les élèves, renforcer l'esprit de solidarité et prévenir les troubles du comportement (exemples dans: Friedli Deuter, 2013, p. 41-54; Helmke, 2014). Les routines sont favorisées par des signaux, des gestes ou des symboles. Elles créent un climat propice à l'apprentissage, renforcent le sentiment d'appartenance à la classe, introduisent un sentiment de sécurité, structurent le déroulement de la journée, permettent de se détendre et renforcent la concentration.

Rituels et routines

La mise en place et l'application participatives de règles collectives et individuelles (p.ex. objectifs de comportement) doivent venir de l'enseignant et être contrôlées par lui. Les règles permettent de prévenir les problèmes de comportement. Pour Helmke (2014), la mise en place de règles

Mise en place et application de règles

et la gestion de la discipline doivent suivre plusieurs principes: introduction de règles compréhensibles et contraignantes dès la rentrée scolaire; mise en place progressive, répétée et consolidée des règles; observation systématique et ferme des règles collectives ou individuelles. Tous les élèves connaissent les conséquences du respect ou du non-respect de ces règles. Elles sont le résultat logique du comportement des élèves. En cas de comportement fautif, la conséquence a valeur de «réparation».

«L'instruction directe» en tant que forme spécifique de l'enseignement centré sur l'enseignant semble avoir des effets particulièrement positifs sur les résultats scolaires des groupes d'élèves hétérogènes et revêtir un caractère prometteur et important pour les enfants ayant des besoins éducatifs particuliers (Grosche, 2011; Grünke, 2006; Hattie, 2013). On entend par «instruction directe» un enseignement fortement structuré, guidé par l'enseignant, centré sur l'apprentissage, progressif, basé sur le feed-back et la répétition dans lequel les compétences à acquérir sont présentées par l'enseignant, modelés avec l'élève sous la direction de l'enseignant et étudiés jusqu'à ce qu'un haut degré d'automatisation soit atteint.» (Grosche, 2011, p. 148).

L'instruction directe est particulièrement adaptée à la transmission rapide de connaissances de base. Les contenus didactiques sont fractionnés en petites unités s'appuyant systématiquement les unes sur les autres et transmises de manière explicite.

1. L'enseignant a des intentions pédagogiques claires et sait quels résultats son enseignement doit avoir sur l'élève.
2. Les élèves sont informés des critères de réussite sanctionnant l'apprentissage; le moment et la nature de l'évaluation des prestations sont définis (cf. chap. Pratiques d'évaluation dans le cadre de l'école inclusive).
3. La motivation pour apprendre est essentielle et doit être développée chez l'élève.
4. Structure de la leçon:
 - a. Input: l'enseignant fournit des informations (p.ex. exposé, film, enregistrements audio ou vidéo, photos);
 - b. Comportement exemplaire: l'enseignant montre des exemples du résultat attendu et des moyens permettant d'y parvenir;

Effets positifs de «l'instruction directe» auprès des élèves qui présentent des besoins éducatifs particuliers

Les sept étapes de l'instruction directe

c. Vérification de la compréhension: l'enseignant s'assure que les élèves ont compris avant de commencer les exercices. Si l'enseignant n'est pas sûr que l'ensemble de la classe a compris, il doit revenir sur ce qu'il a voulu transmettre. Cette répétition peut avoir lieu avec une partie des élèves, les élèves qui ont compris étant autorisés à passer à l'étape suivante. (pédagogie différenciée).



5. Exercices accompagnés: les élèves effectuent des exercices sous la direction de l'enseignant, qui donne un feedback. Il est aussi possible de faire appel aux bons élèves pour aider les plus faibles.
6. Etape finale de la leçon: les points les plus importants sont répétés et réexpliqués. L'enseignant veille à ce que ce qui a été appris soit intégré au réseau cognitif conceptuel de l'élève.
7. Exercices autonomes sous forme de devoirs (cf. chap. La culture des devoirs dans les écoles inclusives), en groupe ou sous forme de travail individuel en classe: les exercices doivent renforcer la capacité de transposer ce qui a été appris dans un autre contexte (cf. Hattie, 2013, p. 244).

Les facteurs suivants président à la réussite de tout dispositif visant à instruire et de tout contact direct entre l'enseignant et les élèves (p. ex. Achermann, 2009; Helmke, 2014):

Le langage de l'enseignant est adéquat et clair, fait appel à une rhétorique adaptée, à une grammaire correcte et à des phrases simples. Helmke (2014) montre par ailleurs l'importance de la clarté acoustique, de l'articulation, de la modulation et de la puissance vocale.

Comportement positif de l'enseignant dans les dispositifs directifs

Langage clair, compréhensible et structuré

L'apprentissage et la compréhension sont facilités par des instructions structurées (p.ex. présentation, synthèse, advanced organizer, images). La précision, la clarté et l'intérêt des instructions et explications ainsi que la prise en compte des capacités et niveaux d'attention des élèves jouent également un rôle essentiel dans l'enseignement directif, tout comme la stimulation des différents sens (transmission des connaissances pas uniquement verbale).

Indications structurées

Il est par ailleurs essentiel de commenter avec bienveillance toutes les interventions orales des élèves et d'instaurer un climat de confiance non répressif ainsi qu'une culture de l'erreur constructive. A cet égard, il convient de porter un regard positif sur les erreurs et les considérer comme un outil pédagogique permettant de progresser. Il doit toujours être donné aux enfants la possibilité de corriger leurs erreurs (Helmke, 2014; Oser, 2005).

Prise en compte des différents acquis et niveaux d'attention

Stimulation de tous les sens

Il est par ailleurs important de surveiller les élèves et de mettre immédiatement et systématiquement un terme aux comportements inadaptes en rappelant aux élèves les règles fixées (Helmke, 2014; Kounin, 2006).

Réaction immédiate en cas de comportement inadapté

En conclusion, pour qu'une «école pour tous» soit de qualité, il faut que les enseignants et enseignantes aient une vision élargie de leur rôle, celui-ci allant de l'accompagnement pédagogique à l'instruction. Dans cette dimension du modèle du cube, les enseignants et enseignantes doivent par conséquent tenir compte de chacun de ces deux pôles dans les classes hétérogènes. Ouverture et structuration ne s'excluent pas mais se complètent.

Ouverture et enseignement dirigé se complètent favorablement

Dans une classe bien dirigée, les enfants peuvent, dans un environnement pédagogique ouvert, apprendre et travailler de manière indépendante et autonome (Dammann et al., 2012).

Orientation sur la discipline – orientation sur le développement

Cette dimension du modèle du cube d'Eckhart (2010) concerne l'orientation de l'enseignement sur le contenu. Les contenus d'enseignement sont définis dans les plans d'études sous forme de connaissances à acquérir. Traditionnellement, la leçon est planifiée et organisée sur cette

Pôles de l'orientation sur le contenu et organisation de l'enseignement

base. Ce pôle s'oppose à celui de l'orientation sur le développement, qui met l'orientation sur le contenu «sens dessus dessous» (ibid., p. 146). L'enseignement est planifié en fonction de l'individu. La question du niveau de développement de l'enfant et des mesures à prendre joue à cet égard un rôle essentiel. Dans ce contexte, les contenus d'apprentissage ont une fonction formatrice pour l'enfant et lui donnent la possibilité de se développer (ibid., p. 146).

Orientation sur la discipline: orientation sur les contenus d'apprentissage

L'enseignement s'oriente toujours sur les contenus définis dans les plans d'études (Eckhart, 2010. p. 146). Dans l'orientation sur la discipline, l'enseignement est planifié et organisé en fonction des contenus d'enseignement, ce qui signifie que c'est la matière qui régit la leçon.

Orientation sur la discipline: orientation sur les contenus d'apprentissage

Les différences entre les cantons sont parfois si grandes qu'une scolarisation dans un autre canton peut poser des problèmes. Pour y remédier, un concordat intercantonal est entré en vigueur en 2009, le concordat HarmoS (Reusser et al., 2013). Son objectif est d'harmoniser la scolarité obligatoire sur la base de standards de formation et d'un plan d'études commun – le Lehrplan 21 – et d'accroître ainsi la perméabilité (ibid.).

Certains cantons ont déjà arrêté concrètement la mise en œuvre du Lehrplan 21 alors que d'autres se trouvent encore en phase de planification de la mise en œuvre. Plusieurs années peuvent donc séparer l'entrée en vigueur du plan d'études dans les cantons.

Introduction du Lehrplan 21



Le Lehrplan 21 se distingue avant tout par le fait qu'il tient compte de la diversité des formes d'apprentissage car il repose sur l'orientation sur les compétences. Il formule, d'une part, des compétences disciplinaires mais aussi, d'autre part, des compétences transversales (compétences sociales, personnelles et méthodologiques) tout aussi importantes. L'orientation sur les compétences a pour objectif d'inciter les élèves à recourir à différents processus de travail et démarches de réflexion sur la base de situations concrètes et d'exercices réfléchis. (Meyer et al., 2015).

Orientation sur
les compétences

Quant aux moyens d'enseignement, ils s'orientent sur les contenus du plan d'études et visent à atteindre les objectifs fixés dans ce dernier. Dans certaines disciplines, les enseignants peuvent choisir librement les moyens d'enseignement qu'ils souhaitent utiliser et dans d'autres, ils doivent se conformer aux prescriptions (Reusser et al., 2013, p. 117). Ce qui importe, c'est que les moyens d'enseignement soient conçus pour des catégories d'apprenants hétérogènes et permettent de recourir à des dispositifs didactiques variés. Par ailleurs, ils doivent permettre de différencier l'enseignement et favoriser l'apprentissage autonome en proposant notamment des exercices et des problèmes de niveaux différents (ibid., p. 117).

Moyens d'ensei-
gnement

Il n'est cependant par rare que les enseignants et enseignantes soient contraints d'élaborer eux-mêmes du matériel didactique approprié pour pallier le manque de différenciation des niveaux de compétences et l'homogénéité des contenus dans les moyens d'enseignement actuels (ibid., p. 117). Il convient toutefois de préciser que l'hétérogénéité des élèves est de plus en plus prise en compte dans l'élaboration des moyens d'enseignement (ibid., p. 117). Il incombe à l'enseignant ou l'enseignante d'identifier la cohérence entre les contenus des moyens d'enseignement et les compétences définies dans le plan d'études et de choisir les exercices en fonction des objectifs individuels.

Nécessité
d'adapter les
moyens d'ensei-
gnement

Orientation sur le développement: diagnostic et projet éducatif individualisé

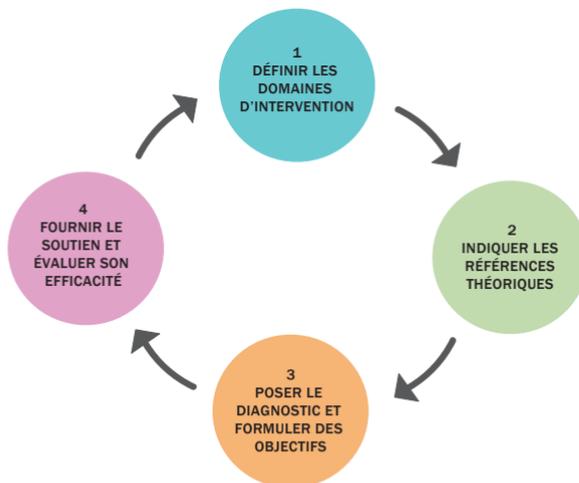
La communauté d'apprentissage d'une école pour tous de qualité se distingue par sa diversité. Pour que l'intégration de cette diversité puisse

Orientation sur le
développement:
projet éducatif
individualisé

réussir, il faut développer une pédagogie différenciée qui profite à tous les élèves, quels que soient leur niveau d'apprentissage et leur stade de développement. Dans l'idéal, le processus de développement de l'école inclusive débute donc en faisant l'effort de dépister les besoins éducatifs individuels des élèves et en en tenant compte. Un projet éducatif individualisé détaillé doit permettre de regrouper des informations sur le niveau d'apprentissage et de développement des enfants et des adolescents qui présentent des besoins éducatifs particuliers. L'objet du projet éducatif n'est pas d'établir ni de décrire les faiblesses de ces jeunes mais de s'interroger sur la manière dont les élèves peuvent être pris en charge au mieux en regard de leur situation, de leurs besoins et de leurs intérêts (Bühler-Garcia, Eckhart & Schindler, 2013; Fischer, Heimlich, Kalhert, & Lelgemann, 2013).

Pour que la coopération entre tous les acteurs réussisse, il y a lieu de définir clairement les étapes du processus de projet éducatif individualisé. Bühler-Garcia et al. (2013) décrivent les quatre étapes qui composent le cycle d'un tel projet.

Les quatre étapes du projet éducatif individualisé



Le processus commence avec la définition des domaines nécessitant une intervention pour un enfant en particulier. La manière dont le corps enseignant régulier et le corps enseignant spécialisé, les élèves et les parents perçoivent, vivent et interprètent les choses doit être prise en compte dans l'évaluation diagnostique. La participation de toutes les personnes impliquées est donc décisive à ce stade du processus. L'entretien de bilan permet à toutes les parties prenantes de définir ensemble un ou deux domaines sur lesquels devront se concentrer le diagnostic et le soutien (ibid., 2013). Pour cela, les domaines de la Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF) sont pris en compte, notamment pour les enfants présentant des besoins éducatifs particuliers renforcés (mesures renforcées, voir le chapitre sur les bases légales): apprentissage général, acquisition du langage et formation de la pensée, lecture et écriture, apprentissage des mathématiques, gestion des exigences, communication, mouvement et mobilité, prise en charge de soi, comportement avec autrui, détente et loisirs et vie communautaire.

1. Définir les domaines d'intervention

Prise en compte de la CIF en cas de mesures renforcées

La deuxième étape du processus consiste à indiquer les références théoriques. L'objectif est de faire le point sur la situation de l'élève dans un domaine donné et de définir la manière dont il sera amené à évoluer dans ce domaine. Pour être différencié, ce travail doit s'effectuer à partir d'un modèle théorique propre à chaque domaine étudié. Le savoir théorique regroupe des connaissances pédagogiques, didactiques et relatives à la psychologie de l'apprentissage et du développement. Sans référence théorique, les informations diagnostiques sont difficilement concevables et ne peuvent pas être exploitées de manière légitime pour le projet éducatif individualisé (Bühler-Garcia et al., 2013).

2. Indiquer les références théoriques

La troisième étape consiste, une fois les bases théoriques posées, à recueillir les informations et à les interpréter en fonction de ces bases, ce qui permet de poser un diagnostic. Durant la leçon, des observations sont faites sur le domaine d'intervention défini. Il est déterminant que les spécialistes impliqués échangent régulièrement leur point de vue sur les observations faites car le diagnostic et la prise en charge ne reposent pas sur un bilan unique définitif mais sur une mosaïque d'obser-

3. Poser le diagnostic et formuler des objectifs

vations et de données recueillies fréquemment. Le diagnostic pédagogique s'intéresse aux processus de développement de l'apprentissage et ne recule pas devant d'éventuels résultats inattendus ni devant l'adaptation individuelle des objectifs et des mesures éducatifs. Des outils diagnostiques existent pour la majorité des domaines de développement (mathématiques, acquisition du langage notamment). Il peut s'agir de tests, de screenings, d'instruments d'évaluation des connaissances mais il serait trop long de les détailler ici. Souvent, un screening réalisé avec toute la classe peut se révéler utile pour dépister les élèves «à risque». Une évaluation de leurs besoins permettra de déterminer les mesures de prise en charge appropriées pour combler les lacunes. Si un enfant n'est pas en mesure de suivre durablement les contenus et objectifs d'apprentissage, des objectifs d'apprentissage individuels pourront être définis (voir le chapitre sur l'évaluation des objectifs d'apprentissage et la compensation des désavantages).

Enfin, la dernière étape consiste à réaliser les mesures de prise en charge et à les évaluer. Dans un premier temps, des objectifs éducatifs concrets sont formulés avec les spécialistes impliqués et en associant l'enfant et ses parents. Les mesures décidées sont alors mises en place en classe. L'enseignant ou l'enseignante qui travaille avec l'enfant ou le jeune dans le domaine d'intervention défini oriente son travail sur ces objectifs. L'efficacité de la prise en charge est évaluée à intervalles réguliers (au moins une fois par semestre) dans le cadre de bilans annuels puis adaptée en fonction des besoins (Bühler-Garcia et al., 2013).

Il serait certes judicieux, dans une école inclusive, de définir des objectifs éducatifs pour chaque élève mais un tel projet serait difficile à mettre en œuvre. L'établissement d'un rapport diagnostique et d'un projet éducatif individuel est toutefois incontournable pour les élèves qui ont des besoins éducatifs particuliers (Fischer et al., 2013).

Les dimensions du modèle du cube à l'exemple de l'apprentissage en groupes d'âges mixtes

Le présent chapitre présente le modèle du cube en se fondant sur l'exemple d'une classe à degrés multiples de l'école d'Aarwangen. Dans

4. Fournir le soutien et évaluer son efficacité

Définition et résultats scientifiques de l'apprentissage en groupes d'âges mixtes

le cadre du projet associant des écoles partenaires, les enseignants réguliers et les enseignants spécialisés ont mis en place des groupes d'âges mixtes dans cette classe afin de mieux tirer parti de l'hétérogénéité.

La notion d'apprentissage en groupe d'âges mixtes est synonyme de celle d'apprentissage en groupe multi-âge ou d'apprentissage en classe à degrés multiples (Achermann & Gehrig, 2011, p. 18). Depuis la fin du XIXe siècle, les écoliers suisses fréquentent essentiellement des classes à degré unique (ibid., 2011, p. 20). Or on constate que les enfants et adolescents de même âge présentent des écarts de développement pouvant aller jusqu'à quatre ans (ibid., 22; Birri et al., 2010, p. 119). Il est donc probable que, dans les classes à degré unique, de nombreux élèves ne puissent pas profiter pleinement de l'enseignement car les contenus ou la façon de les transmettre ne correspondent pas à leur niveau de développement. Par conséquent, la classe à degré unique entrave l'adaptation de l'école aux conditions sur place, ce qui ne permet pas à l'hétérogénéité de déployer les effets souhaités (Achermann & Gehrig, 2011, p. 22).

Les écoles sont de plus en plus conscientes des avantages de l'hétérogénéité et misent, surtout dans les premières années du degré primaire, sur les classes à degrés multiples (Trachsler, 2008, p. 5-6). Celles-ci sont en train d'évoluer vers des classes dans lesquelles chaque enfant peut être pris en charge en fonction de son niveau de développement (Achermann & Gehrig, 2011, p. 23), ce qui nécessite de recourir à l'apprentissage en groupes d'âges mixtes et de renoncer à la simple juxtaposition de classes à degré unique (ibid., p. 23).

Alors que les enseignants et les parents craignent souvent que les bons élèves pâtissent de la prise en charge d'enfants en difficulté (manque de stimulation ou nivellement par le bas), les études scientifiques montrent que le mélange des niveaux profite au contraire aux bons élèves (ibid., 2011, p. 38).

Dans les classes regroupant des élèves d'âges différents, les élèves sont conscients des différents rôles qu'ils assument au sein du groupe. Les plus âgés aident les plus jeunes et les plus jeunes peuvent se faire aider par les plus âgés (Laging, 2010, p. 54). Même s'ils sont en difficulté, les élèves plus âgés peuvent ainsi se poser en «experts», ce qui les aide à

Avantages de l'apprentissage en groupes d'âges mixtes

Avantages pour tous, y compris les bons élèves

Atouts de l'apprentissage en groupes d'âges mixtes

progresser (Direction de l'éducation du canton de Zurich, Office de l'école obligatoire, 2007, p. 7).

Cette forme de coopération et d'entraide doit être développée car elle est nécessaire pour faire émerger, grâce aux classes à degrés multiples, une nouvelle culture pédagogique (Laging, 2010, p. 71). Le passage à un apprentissage en groupes d'âges mixtes n'est donc possible que si les enseignants font en sorte que les enfants et les jeunes apprennent les uns des autres et s'ils commencent à mettre les différents points forts des élèves au cœur de cette pédagogie (ibid., p. 22).

Promotion de la coopération et de l'entraide

L'école partenaire d'Aarwangen, dont le portrait est dressé en détail au chapitre 5.2, a fait de l'apprentissage en groupes d'âges mixtes une priorité du projet associant des écoles partenaires. Par ailleurs, elle a mis en place un environnement d'apprentissage mêlant plusieurs degrés d'enseignement en mathématiques dans les classes de la première année à la sixième année du degré primaire.

L'apprentissage en groupes d'âges mixtes dans le modèle du cube à l'exemple de l'école d'Aarwangen

L'outil que constituent les maisons à trois étages, chaque étage comportant des objectifs d'apprentissage spécifiques, est un exemple de la dimension «orientation sur l'individu». Chaque enfant doit acquérir les compétences de base du premier étage avant de pouvoir passer à une autre maison. Les bons élèves ont la possibilité de faire les exercices supplémentaires du deuxième voire du troisième étage. Ce système a l'avantage de comporter des exercices complexes et de proposer différents degrés de difficulté et rythmes de travail, ce qui permet de tenir compte des acquis individuels et de donner aux élèves la possibilité de choisir eux-mêmes le niveau de difficulté.

Orientation sur l'individu – apprentissage en groupes d'âges mixtes

«J'axe de plus en plus souvent mon enseignement sur la classe entière et essaie de me détacher de la conception de la classe à deux degrés. Dans la pratique, je ne fais jamais la distinction entre les élèves de 7P et les élèves de 8P, chaque élève est unique et a sa manière de travailler.»

(Miassa Manz, enseignante à l'école d'Aarwangen)

L'apprentissage en groupes d'âges mixtes favorise par ailleurs l'orientation sur la communauté et permet donc de mettre à profit l'hétérogénéité des élèves et d'intégrer leur diversité de manière optimale dans le processus d'apprentissage commun (Traub, 2010, p. 138). Les élèves peuvent ainsi travailler sur un sujet commun tel que les mesures de longueur. Les différents degrés de difficulté permettent de ne pas exclure les plus faibles sur le plan des contenus d'apprentissage. Dans la pédagogie multi-âges, il est possible de constituer des groupes de niveau hétérogène ou homogène. En mathématiques, les élèves constituent par exemple des groupes d'apprentissage par niveau et s'entraident pour atteindre les différents objectifs d'apprentissage. Résultat: les élèves travaillent ensemble sur un sujet commun (les mesures de longueur), à leur propre niveau. Cette configuration permet à un élève plus âgé qui éprouve des difficultés d'expliquer quelque chose à un élève plus jeune et de vivre ainsi l'apprentissage comme quelque chose de positif et d'orienté sur ses ressources (Haute école pédagogique de Thurgovie, 2012, p. 7). Au travail individuel et au travail en petits groupes doivent s'ajouter des séquences de travail collectives afin de permettre les échanges mutuels et favoriser le transfert de compétences.

Dans le cadre du projet, l'école d'Aarwangen a choisi d'opter pour une pédagogie davantage orientée sur les élèves. Le corps enseignant tient compte des intérêts et des besoins des élèves et les encourage à être indépendants. A cet égard, l'enseignement des mathématiques au degré secondaire I est exemplaire.

D'une part, les jeunes ont la possibilité de travailler de manière autonome et, d'autre part, l'enseignant de mathématiques ou l'enseignant spécialisé propose des programmes de soutien au sein de la classe. Les élèves décident eux-mêmes s'ils veulent y participer et, le cas échéant, dans quel groupe ils veulent travailler et dans quelle mesure ils souhaitent être aidés par l'enseignant ou l'enseignante. Ils peuvent s'inscrire à un programme de soutien en fonction de leurs besoins et y rester aussi longtemps qu'ils le souhaitent. Les élèves peuvent aussi s'inscrire sur une liste lorsqu'ils ont un problème. L'enseignant peut alors discuter avec eux et répondre à leurs besoins individuels.

Orientation sur la communauté dans l'apprentissage en groupes d'âges mixtes

Orientation sur les élèves – apprentissage en groupes d'âges mixtes



«...et lorsqu'ils s'inscrivent au programme de soutien, ils sont vraiment motivés pour travailler. Il se peut aussi qu'ils quittent le programme au bout d'un quart d'heure car ils ont réglé leur problème.»

(Hermann Flükiger, enseignant du degré secondaire I à l'école d'Aarwangen)

L'aide apportée et les consignes données par l'enseignant sont essentielles. Les études scientifiques montrent que l'absence d'instructions claires a des répercussions négatives sur les résultats scolaires, surtout pour les élèves les plus faibles (Hartke, 2003). Le contenu des leçons de mathématiques dispensées au degré secondaire I telles que décrites ci-dessus comprennent des éléments orientés sur l'enseignant. L'enseignant structure sa leçon et le plan hebdomadaire, choisit les exercices et prépare les programmes de soutien. Le matin, les élèves se retrouvent en cercle et reçoivent des instructions quant à l'organisation de la séquence de travail autonome. L'enseignant donne par ailleurs des informations de base sur le sujet étudié avant de laisser les jeunes travailler en groupe. Un enseignement de qualité ne se caractérise pas uniquement par la diversité des formes de travail et des méthodes didactiques mais aussi par la transmission de contenus adaptés aux connaissances préalables, situations et intérêts des élèves. Chaque mardi, durant la leçon de mathématiques, l'enseignant et les élèves font le point. Les élèves s'auto-évaluent par écrit et discutent avec l'enseignant de ce qu'ils ont appris, des domaines qu'ils doivent encore approfondir ou pour lesquels ils ont encore besoin d'aide. Des domaines de développement et des objectifs sont

Orientation
sur le corps
enseignant –
apprentissage
en groupes
d'âges mixtes

Orientation sur
le développe-
ment – ap-
prentissage en
groupes d'âges
mixtes

définis avec l'enseignant. Ceux-ci sont évalués chaque semaine lors d'un entretien. Par ailleurs, l'enseignant de mathématiques et l'enseignant spécialisé se réunissent deux fois par trimestre pour discuter des observations faites sur les domaines de développement de certains élèves.

Le plan d'études définit ce que les élèves doivent être en mesure de faire et ce qu'ils doivent savoir à la fin d'une période d'enseignement. L'enseignement doit donc constamment s'aligner sur le plan d'études. Dans ces conditions, il est difficile d'individualiser les contenus et les méthodes utilisées sans négliger certains objectifs d'apprentissage. Au premier étage des maisons (outil utilisé pour l'enseignement des mathématiques dans les premières années du degré primaire) se trouvent les compétences de base que tous les enfants devraient acquérir. Dans le Lehrplan 21, ces compétences de base font partie des objectifs fondamentaux. Les objectifs d'apprentissage définis aux trois étages des maisons utilisées dans l'enseignement des mathématiques correspondent aux objectifs définis dans l'ouvrage «Heilpädagogischer Kommentar zum Zahlenbuch».

Orientation sur la discipline – apprentissage en groupes d'âges mixtes

«L'école en tant qu'institution et le corps enseignant ont pour mission de donner aux élèves la possibilité de répondre aux exigences fondamentales de l'enseignement. (...) Ainsi, les élèves qui répondent aux exigences fondamentales du plan d'études acquièrent aussi les compétences de base de la CDIP (standards nationaux de formation).»

(Conférence des directeurs cantonaux de l'instruction publique de Suisse alémanique [D-EDK], 2015)

L'enseignant ordinaire et/ou l'enseignant spécialisé vérifient régulièrement où en sont les élèves par rapport aux compétences à acquérir, ce qui permet de déceler en temps utile les lacunes et de combler celles-ci. Pour y parvenir, ils ont recours à de nombreux instruments standardisés mais peuvent aussi analyser les travaux et les productions et observer de manière ciblée les élèves durant les leçons.

Les exemples de l'école d'Aarwangen le montrent, un enseignement de qualité en milieu hétérogène exige de jongler constamment entre les pôles des différentes dimensions du modèle du cube d'Eckhart (2010). Les enseignants et enseignantes ont la dure mission d'intégrer la diversité des formes, méthodes et contenus du modèle dans leur répertoire didactique. L'individualisation doit être reliée à l'orientation sur la communauté et l'orientation sur les élèves soutenue par des séquences directives. L'orientation sur le développement doit se baser sur certains contenus disciplinaires. Le modèle du cube tente de regrouper des démarches didactiques existantes et d'aider à structurer les zones de développement de son propre enseignement et à les analyser de manière critique. (Eckhart, 2010, p. 147)

Synthèse

Pratiques d'évaluation dans le cadre de l'école inclusive

L'évaluation traditionnelle au moyen de notes complique souvent l'intégration d'enfants et de jeunes présentant des besoins éducatifs particuliers au sein de la classe. Il convient donc de discuter des pratiques d'évaluation possibles dans le contexte de l'école inclusive (Huber & Wilbert, 2012, p. 162). D'après Baeriswyl et Bertschy (2010, p. 12), l'inclusion, qui implique l'enseignement à des classes hétérogènes, exige que des modifications soient apportées aux pratiques d'évaluation pour permettre un soutien individualisé de chaque élève et ainsi aboutir à une évaluation la plus juste et précise possible du stade de développement et d'apprentissage de l'enfant, ainsi que de son potentiel et de ses besoins éducatifs (Fürstenau & Gomolla, 2012, p. 15).

Pratiques d'évaluation

Des études montrent que la note moyenne d'une classe dépend largement des groupes de référence (Neuenschwander, 2014). Par exemple, elle peut être similaire d'une classe à l'autre malgré des résultats très différents. La note moyenne d'une classe n'est donc pas liée à la moyenne de ses résultats et ne permet pas d'en conclure le résultat moyen de la classe en question (ibid.). Il a été par exemple montré que, tandis que les élèves d'une classe A ont obtenu la note de 6 (excellent) pour une certaine performance, les élèves de la classe B n'ont obtenu, pour la même performance, que la note de 4 (satisfaisant) (Neuenschwander et al., 2015).

L'évaluation ne reflète pas toujours la performance fournie bien qu'elle en ait l'objectif.

Si la distorsion qui existe entre les écoles en matière d'évaluation des performances et de processus de sélection n'a rien de nouveau, il n'en reste pas moins que l'école a pour mission d'évaluer et de sélectionner les élèves.

Au vu des conséquences parfois problématiques que peuvent avoir les pratiques actuelles d'évaluation à l'école, se pose la question des autres options possibles pour observer et documenter les processus d'apprentissage.

Modèle d'évaluation individualisé axé sur les compétences

Le principe du développement inclusif de l'école s'accompagne de l'adaptation de celle-ci aux besoins éducatifs individuels des élèves (Fischer et al., 2013, p. 20 s). Il est donc nécessaire, dans un premier temps, de définir les points sur lesquels chaque enfant a des besoins particuliers. Hormis le stade d'apprentissage et de développement de l'enfant en matière de lecture, d'écriture et de calcul, les acquis de formation dans les domaines de la réflexion, des stratégies d'apprentissage, de la langue et de la communication, de la perception et de la motricité, ainsi que dans les domaines des compétences sociales et émotionnelles doivent faire l'objet d'un contrôle.

Références
en matière de
compétences



Dans ce contexte, Hoffmeister (2007) parle d'une «notion élargie de l'apprentissage» qui va au-delà des compétences purement disciplinaires formulées jusque-là. Il définit quatre domaines d'apprentissage:

- Compétences disciplinaires
- Compétences méthodologiques et stratégiques
- Compétences sociales et de communication
- Compétences personnelles

Landwehr (2015, p. 18) souligne lui aussi que les résultats obtenus et les progrès réalisés en matière d'apprentissage doivent être déterminés et évalués sur la base de compétences et d'objectifs d'apprentissage compréhensibles définis au préalable. Les grilles de compétences par exemple peuvent être une solution. Elles illustrent à la fois le stade initial d'apprentissage et les objectifs sous la forme de différents niveaux de compétences (Krille, 2014). Ces grilles servent de références pour l'autoévaluation ou pour l'évaluation par un tiers des compétences. Elles peuvent être utilisées non seulement pour établir le stade d'apprentissage et le processus d'apprentissage mais aussi lors de la conception de sujets d'examens (Landwehr, 2015, p. 18).

Grille de
compétences

L'école Berg Fidel à Münster montre par exemple comment l'évaluation peut être mise en œuvre dans une école inclusive (Dammann et al., 2012). Les élèves de l'école primaire de Berg Fidel travaillent durant toute leur scolarité au moyen de plans de développement et d'apprentissage individualisés et axés sur les compétences. A intervalles raisonnables, les élèves et leurs parents se réunissent avec une équipe scolaire multidisciplinaire pour définir ensemble les objectifs d'apprentissage. Le stade de développement de l'enfant est régulièrement contrôlé, jusqu'à ce que l'élève ait atteint l'objectif fixé et qu'il le confirme dans le cadre d'un test.

Exemple de
l'école Berg
Fidel

Les performances de l'élève sont évaluées et font, deux fois par ans, l'objet d'un rapport et d'un bulletin soulignant les progrès individuels réalisés par l'enfant et son évolution. Les rapports et bulletins finaux ou nécessaires à des candidatures sont complétés par des notes scolaires classiques.

Formes d'évaluation

Le stade d'apprentissage de chaque enfant ne doit pas être évalué ou comparé ponctuellement. Il convient plutôt de documenter les progrès réalisés en visant à analyser en profondeur les résultats et non en recensant les erreurs. Ce n'est pas sur le résultat mais sur le développement personnel de l'élève en fonction de ses capacités et de ses besoins que l'évaluation doit porter en premier lieu (Luder, Kunz, & Müller Bösch, 2014, p. 131). Il est également important que les élèves analysent aussi leur processus d'apprentissage et en tirent des conclusions. Avec le soutien des enseignants et enseignantes, ils peuvent déterminer des points de départ pour progresser et formuler des objectifs à atteindre lors des examens (Landwehr, 2015, p. 18). Landwehr (2015, p. 18) recommande de mettre des sujets d'examens à la disposition des élèves dans les salles de classe à titre de matériel d'apprentissage afin qu'ils puissent y avoir recours spontanément à l'issue d'une séquence d'apprentissage et ainsi déterminer leur stade de développement par rapport à l'objectif fixé.

En outre, dans le contexte des exigences des examens et des évaluations, se pose la question de la forme d'examen la plus adaptée (Quellmelz & Ruschin, 2013, p. 19). Bien que certaines formes traditionnelles d'examens contiennent des exercices axés sur les compétences, il convient d'observer dans quelle mesure les compétences propres à la matière, à la méthodologie et à la réflexion sont mobilisées dans le cadre de l'examen. Ce n'est pas la diversité des méthodes d'examens qui est décisive mais plutôt la construction réfléchie de méthodes d'examens et la remise en question des formes traditionnelles d'examens (ibid., p. 20).

Pour mettre l'accent sur les compétences des élèves lors de l'évaluation, il est par exemple possible d'avoir recours à un portfolio d'apprentissage. Celui-ci permet de retracer sur une certaine durée le parcours de l'élève en matière de résultats de travaux, de processus de réflexion et de progrès. Les élèves ainsi que les enseignants et enseignantes peuvent alors mieux évaluer les processus d'apprentissage (ibid., p. 20). D'après Quellmelz et Ruschin (2013, p. 20), comme la plupart des élèves n'ont pas l'habitude de l'autoréflexion, le recours aux portfolios d'apprentissage comme forme d'examen doit être accompagné par les enseignants et enseignantes, qui doivent donner des instructions quant à leur composition. Il convient de faire en sorte que la façon dont sont formulés les

Examens

Portfolio
d'apprentissage

travaux permette la plus grande autonomie possible des élèves.

Afin d'encourager les élèves à l'autoréflexion et à l'autoévaluation, l'école doit mettre à leur disposition différents outils (grille de compétences, listes de contrôle, journaux d'apprentissage, portfolios, etc.) qu'elle doit développer en permanence (cf. Landwehr, 2015, p. 19). Dans le même temps, les élèves doivent pouvoir participer à l'élaboration des critères d'évaluation liés aux processus d'apprentissage.

Autoévaluation

Enfin, l'école doit aussi prévoir du temps pour réaliser des entretiens de bilan scolaire, dont l'objectif est l'évaluation formative des compétences de l'élève au-delà des notes. Toutes les personnes participant au processus d'apprentissage (spécialistes, enseignants et enseignantes), ainsi que les élèves le cas échéant, peuvent être inclus dans l'évaluation (ibid.).

Entretiens
de bilan

L'évaluation dans le contexte du Lehrplan 21

Le nouveau plan d'études germanophone (Lehrplan 21) contient des indications générales quant à l'évaluation. Les modalités de cette dernière sont toutefois réglementées en détail par chaque canton, qui à son tour élabore des concepts détaillés spécifiques. Finalement, chaque enseignant et enseignante dispose au niveau de sa classe d'une certaine marge de manœuvre qu'il ou elle peut exploiter en fonction des besoins. Le Lehrplan 21 définit trois types d'évaluation: formative, sommative et pronostique.

L'évaluation formative se veut informative et axée sur l'encouragement. Elle prend en compte l'autoévaluation et l'apprentissage au sein du groupe (D-EDK, 2015). Elle permet aux élèves d'obtenir des informations sur leur comportement d'apprentissage coopératif et individuel, sur les compétences et le savoir qu'ils ont acquis ainsi que sur les difficultés à affronter ou sur des lacunes existantes. Le plan d'études germanophone souligne que l'enseignant ou l'enseignante doit adapter son enseignement et sa méthodologie sur la base des difficultés et de la réussite de la classe (ibid.). L'objectif de l'évaluation formative est d'accompagner les processus d'apprentissage individuels des élèves, les normes d'apprentissage, les difficultés et les progrès étant évalués au cas par cas. Il est essentiel que l'évaluation s'appuie sur différentes sources d'information (contrôles de connaissances, portfolios, observations, autoévaluation

Evaluation
formative

tions et travaux d'examen). L'évaluation formative permet donc à l'élève de s'autoévaluer de façon réaliste en tenant compte de son potentiel de progression (ibid.).

L'évaluation sommative du niveau d'un ou d'une élève a lieu à intervalles plus espacés (semestre, année scolaire, module) et résume l'évolution de l'enfant en matière de compétences acquises. Les conclusions de l'évaluation formative et de l'évaluation sommative sont consignées dans des bulletins et dans des rapports d'évaluation, puis font l'objet d'une discussion avec les parents (ibid.).

Evaluation
sommative

L'évaluation pronostique est centrée sur le parcours futur de l'élève (sélection, choix professionnel ou scolaire). Elle s'appuie avant tout sur les résultats de l'évaluation sommative et sur des éléments généraux de l'évaluation formative. Elle prend également en compte des aspects liés à la personnalité de l'élève et à ses compétences transversales. L'évaluation pronostique permet de déterminer si l'enfant dispose des bases nécessaires aux prochaines étapes du parcours de formation (ibid.).

Evaluation
pronostique

Objectifs d'apprentissage individuels et compensation des désavantages

La plupart des cantons appliquent, en relation avec l'évaluation et lors des passages en classe supérieur, des mesures intégratives particulières telles que l'attribution d'objectifs d'apprentissage individuels «officiels» ou l'octroi d'une mesure de compensation des désavantages. Les mesures portent des noms différents selon les cantons où elles sont mises en œuvre différemment. Prenons l'exemple du canton de Berne. Dans le canton de Berne, il existe des mesures d'objectifs d'apprentissage individuels élevés (OAlé) ou revus à la baisse (OAlr) et des mesures de compensation des désavantages.

Exemple: canton
de Berne

Le recours aux objectifs d'apprentissage individuels revus à la baisse a lieu lorsque des troubles cognitifs sont supposés chez un ou une élève ou lorsque les objectifs d'apprentissage ne peuvent être atteints malgré des mesures de différenciation ou d'adaptation de l'enseignement. Pour les élèves qui, de façon prolongée, obtiennent des résultats supérieurs aux objectifs d'apprentissage fixés, il est possible de demander à déterminer des objectifs d'apprentissage individuels élevés. Ces cas restent

Objectifs
d'apprentissage
individuels revus
à la baisse:
adaptation des
objectifs et des
contenus d'ap-
prentissage

cependant rares. La direction d'école peut convenir, sur proposition du corps enseignant et avec l'accord des parents, d'objectifs d'apprentissage individuels. Le recours à des objectifs d'apprentissage individuels élevés ou revus à la baisse dans plus de deux disciplines nécessite un examen et une évaluation par un service psychologique pour enfants et adolescents (SPE) ou par un service de pédopsychiatrie (SPP), qui émet alors une proposition à l'intention de la direction d'école. En outre, la direction d'école est chargée de contrôler régulièrement les mesures prescrites (Direction de l'instruction publique du canton de Berne, 2009). En cas d'autorisation et de mise en œuvre d'objectifs d'apprentissage individuels, un rapport d'évaluation sur les disciplines concernées doit être joint au bulletin.

La compensation des désavantages peut être approuvée pour les élèves présentant des handicaps sensoriels et/ou corporels ou une dyslexie, une dyscalculie ou des troubles du spectre autistique (TSA) mais pas de déficit cognitif.

Les mesures de compensation des désavantages ont pour but de permettre à l'élève d'atteindre les objectifs d'apprentissage en modifiant les conditions-cadres. Il s'agit par exemple d'accorder à l'élève du temps supplémentaire pour finir un exercice ou un examen, ou encore de lui permettre d'avoir recours à du matériel auxiliaire (ordinateur, supports sonores, etc.) (SZH, 2015). Les mesures de compensation des désavantages sont également convenues par la direction d'école avec l'accord des parents. Contrairement aux objectifs d'apprentissage individuels revus à la baisse, dans le canton de Berne, les mesures de compensation des désavantages ne sont mentionnées ni dans le bulletin, ni dans le rapport d'évaluation.

Compensation des désavantages: pas d'adaptation des objectifs et des contenus d'apprentissage

Repères pour l'enseignement, le soutien et l'évaluation dans des classes hétérogènes

Repères supérieurs

- L'équipe pédagogique* est flexible et propose différents environnements méthodologiques et didactiques.
- Le recours à différents environnements permet à la fois le travail collectif sur une même matière et le soutien individuel des élèves selon leurs besoins.
- Tant les compétences requises dans le plan d'études que le développement individuel des élèves sont pris en compte.
- Les offres d'apprentissage axées sur l'enseignant ou l'enseignante et celles axées sur les élèves se complètent mutuellement et profitent à tous et à toutes.
- L'équipe pédagogique accorde la même valeur à tous les élèves et s'efforce d'entretenir une relation positive et solide avec chacun d'eux.

Enseignement individualisé et différencié

- Il est possible de travailler sur le même thème avec des élèves de niveaux différents (p.ex. au moyen de grilles de compétences d'après les cycles fixés par le plan d'études).
- Les exercices se différencient avant tout par leur contenu et non par leur quantité (différents niveaux de difficulté).
- L'équipe pédagogique applique la différenciation par sa façon de travailler sur les exercices et propose différents types de matériel et de médias.
- Les élèves ont la possibilité de faire les exercices à un rythme leur convenant et avec un temps d'apprentissage adapté.
- Le degré d'autonomie des élèves varie en fonction de leurs besoins personnels.

* Par équipe pédagogique, on entend toutes les personnes prenant part à l'enseignement (maîtres et maîtresses de classe, enseignants et enseignantes de discipline, enseignants et enseignantes spécialisés).

- La différenciation n'est pas seulement assurée par l'équipe pédagogique mais aussi en partie par les élèves eux-mêmes (p. ex. choix autonome des exercices, du matériel ou des formes de travail, travail autonome dans des environnements d'apprentissage, etc.)
- Les enseignants et enseignantes ordinaires et spécialisés prennent le temps d'interagir de façon individuelle avec les élèves.
- Tous les élèves bénéficient d'un soutien individuel et d'un accompagnement de qualité au cours de leur apprentissage (par l'équipe pédagogique, les camarades de classe doués, etc.).
- Si nécessaire, l'équipe pédagogique prévoit des objectifs et des contenus d'apprentissage différenciés.
- Les élèves qui présentent des troubles spécifiques (p. ex. dyslexie, TSA) disposent de matériel et de mesures d'aide adaptés dans le cadre de la compensation des désavantages.

Apprentissage coopératif

- Le thème du «être pareil/être différent» est abordé activement en classe et vécu au sein du groupe.
- Les élèves plus performants sont identifiés et encouragés.
- Les compétences sociales sont encouragées de façon ciblée (jeux de rôle, discussions, etc.).
- Les règles que tous les élèves doivent respecter dans le cadre de l'apprentissage coopératif sont élaborées ensemble et mises à la disposition de tous et toutes.
- L'équipe pédagogique intègre de façon ciblée diverses formes d'apprentissage coopératives dans ses cours.
- L'équipe pédagogique fait varier la taille et la composition des groupes (p. ex. groupes d'élèves de même niveau, groupes d'âges mélangés, groupes d'intérêts, groupes d'élèves de niveaux différents).
- La répartition des élèves dans les groupes se fait parfois «au hasard» afin que les élèves apprennent qu'il est possible de travailler en équipe avec tous les enfants.
- L'équipe pédagogique propose des exercices encourageant et mobilisant la réflexion et la coopération de tous les élèves.

- L'équipe pédagogique s'assure que tous les élèves comprennent bien l'exercice à réaliser et propose un soutien individualisé.
- Les travaux et les processus de groupe font régulièrement l'objet d'une réflexion et d'un développement.

Apprentissage autonome

- Du temps est réservé durant les leçons pour permettre aux élèves de travailler sur des thèmes précis de façon autonome.
- L'équipe pédagogique a confiance en la capacité et en la volonté d'apprentissage de tous les élèves.
- Les élèves sont encouragés à être responsables de leur apprentissage. Dans le processus d'apprentissage, ils sont soutenus en fonction de leurs besoins personnels.
- Les élèves ont la possibilité de renforcer individuellement les capacités et les connaissances dont ils disposent.
- Les élèves apprennent à traiter un sujet et à utiliser de façon autonome les ressources de la bibliothèque ou des nouvelles technologies.
- Les élèves apprennent à appliquer et à utiliser de manière réfléchie différents techniques et outils d'organisation (organizer, mind map, matrice d'Eisenhower, etc.)
- Les élèves sont encouragés à réfléchir sur ce qu'ils ont appris et sur la façon dont ils l'ont appris.
- Les élèves s'exercent à recevoir et à donner un retour.
- Les connaissances et les capacités acquises par les élèves sont appréciées à leur juste valeur et exploitées en cours.

Gestion de la classe

Règles et rituels

- L'équipe pédagogique intervient et met systématiquement un terme à un comportement inadapté d'un ou d'une élève. Ce faisant, elle renvoie aux règles convenues.
- Dès les premières semaines de cours, des règles sont présentées, puis elles sont introduites progressivement au moyen d'exercices.

- Les règles sont formulées de façon positive et sont sensées et obligatoires.
- L'équipe pédagogique exerce les élèves à appliquer ces règles.
- L'équipe pédagogique fait en sorte d'appliquer les règles de façon cohérente et systématique.
- Les élèves connaissent les conséquences qu'entraînent un comportement conforme aux règles et un comportement enfreignant les règles.
- Les élèves comprennent que les conséquences sont une suite logique d'un comportement non conforme aux règles et qu'elles permettent une «réparation des torts».
- Des rituels fédérateurs ont régulièrement lieu au sein de la classe.

Enseignement directif

- Les instructions et explications sont précises, compréhensibles et stimulantes.
- Les différents acquis de formation et les capacités de concentration des élèves sont pris en compte.
- Lors de séquences directives, les différents systèmes sensoriels sont sollicités.
- Les exercices sont formulés de façon claire et compréhensible et sont construits de manière logique.
- Les interventions de tous les élèves font toujours l'objet d'un commentaire respectueux.
- L'équipe pédagogique s'adresse à tous les enfants de façon directe et personnelle.

Projet éducatif individualisé et soutien des élèves présentant des besoins éducatifs particuliers

- Le soutien des élèves présentant des besoins éducatifs particuliers se déroule principalement en classes entières (différenciation interne).
- En fonction des besoins, les élèves peuvent bénéficier de façon provisoire d'un soutien individuel ou en petits groupes.

- L'intégration sociale des enfants présentant des besoins éducatifs particuliers est un objectif important, lequel est poursuivi de façon ciblée et en coopération avec toute l'équipe pédagogique.
- Les élèves sont accompagnés par l'équipe pédagogique de façon compétente et coordonnée.
- Du matériel spécifique est disponible pendant les cours.
- Tous les élèves aux besoins éducatifs particuliers disposent d'un projet éducatif individualisé et font l'objet d'un rapport personnel.
- Le diagnostic éducatif spécialisé est à la disposition de toutes les personnes directement concernées (enseignants et enseignantes, personnel pédagogique spécialisé et parents).
- Les différents membres de l'équipe pédagogique coordonnent et concentrent leur projet éducatif individualisé et exploitent les synergies.
- Tous les membres de l'équipe pédagogique se limitent à un nombre pertinent d'objectifs et de mesures de soutien.
- Les objectifs sont formulés pour chaque discipline ou thème sur la base du stade d'apprentissage.
- Le projet éducatif individualisé est fondé sur une théorie et s'appuie sur un diagnostic rigoureux.
- Pour l'élaboration de diagnostics sur le stade et les processus d'apprentissage, des outils spécifiques et/ou des grilles de compétences sont utilisés.
- Les objectifs et le contenu du soutien permettent de décrire précisément les compétences visées.
- Les objectifs du soutien sont poursuivis selon un déroulement pertinent et peuvent être atteints grâce à des étapes intermédiaires et des sous-objectifs.
- La formulation des sous-objectifs s'appuie sur les indicateurs SMART (l'objectif doit être spécifique, mesurable, acceptable et ambitieux, réaliste et temporellement défini).
- La formulation des mesures supplémentaires se fonde sur la Classification internationale du Fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF).

- Le soutien individuel est réévalué régulièrement sur la base du projet éducatif individualisé, qui est alors poursuivi.

Evaluation

- L'équipe pédagogique connaît les différents mécanismes pouvant influencer l'évaluation d'un résultat (distorsions).
- L'évaluation s'appuie sur les objectifs d'apprentissage des élèves ou sur les compétences à atteindre.
- L'équipe pédagogique examine avec les élèves leurs points forts et leurs compétences.
- Au moyen d'autoévaluations et d'évaluations réalisées par des tiers à espaces réguliers, les élèves connaissent à tout moment le stade de développement de leurs compétences.
- Afin de que les élèves prennent conscience de leurs points forts, de leurs compétences et de leurs progrès en matière d'apprentissage, différents outils sont utilisés (p.ex. journaux ou portfolios d'apprentissage)
- Les tests et les examens ne sont qu'une forme et une possibilité d'évaluation parmi d'autres (produits, journaux d'apprentissage, présentations, etc.)
- Les objectifs d'apprentissage sont connus dès le début.
- Les contrôles des objectifs d'apprentissage sont analysés avec les élèves.
- Les contrôles des objectifs d'apprentissage sont utilisés à des fins formatives. Les lacunes sont comblées avec les élèves.
- Les contrôles des objectifs d'apprentissage sont disponibles dans la salle de classe à titre de matériel d'apprentissage afin que les élèves puissent les consulter spontanément. Ils peuvent ainsi dresser un bilan des objectifs atteints à l'issue de chaque séquence d'apprentissage.
- Les élèves bénéficiant de mesures de compensation des désavantages peuvent aussi utiliser les moyens auxiliaires et les aides en situation d'examen.

Formes de feed-back

- Pour tous les élèves, le retour porte sur les progrès personnels réalisés.
- Les élèves reçoivent régulièrement un retour individualisé, public, positif, authentique et immédiat.
- Les erreurs sont présentées sous un angle positif et sont utilisées comme une base d'apprentissage.
- Les enfants ont toujours la possibilité de corriger des erreurs.
- L'équipe pédagogique encourage, notamment au moyen d'un retour positif, la confiance de l'élève et son acceptation sociale par les autres.

Entretiens de bilan

- L'école prévoit du temps pour la réalisation des entretiens de bilan.
- Les entretiens de bilan se caractérisent par l'évaluation des compétences, au-delà des notes de branche.
- Des entretiens de bilan réguliers sont réalisés avec tous les membres de l'équipe pédagogique concernés, les parents et éventuellement en présence de l'élève.
- Les entretiens d'évaluation et les conventions d'objectifs tiennent compte des objectifs d'apprentissage individuels de l'élève.
- Les entretiens d'évaluation individuels sont habituels et familiers pour tous les élèves afin de réduire la stigmatisation des élèves présentant des besoins éducatifs particuliers.

Coopération au sein de l'école

Les écoles inclusives doivent déterminer comment coordonner et exploiter de façon optimale les compétences opérationnelles professionnelles et les ressources des enseignants et enseignantes ordinaires, des enseignants et enseignantes spécialisés et des autres spécialistes impliqués. Comme un enseignant ou une enseignante seule ne peut pas satisfaire à toutes les exigences de ce type d'écoles, il faut pouvoir compter sur la collaboration d'une équipe multiprofessionnelle. Pour Baumert et Kunter (2006), une coopération entre enseignants et enseignantes spécialisés et membres du corps enseignant ordinaires permet d'améliorer les compétences des seconds et influence positivement les prestations des élèves (Gräsel, Fussnagel, & Pröbstel, 2006). Malheureusement, d'après la recherche, il semblerait que sur le terrain, les enseignants et enseignantes poursuivent davantage des objectifs professionnels individuels que collectifs (ibid.). Le présent chapitre met l'accent sur la collaboration, notamment sur la collaboration entre membres du corps enseignant ordinaires et enseignants et enseignantes spécialisés. D'autres coopérations importantes sont également concernées, par exemple celles avec les psychomotriciens et psychomotriciennes, les logopédistes, etc.

Modèle de coopération selon Wocken

Dans un modèle conditionnel, Wocken (1988, p. 202) a défini quatre niveaux s'influençant mutuellement qui permettent d'analyser et de décrire la coopération entre enseignants et enseignantes. Ces niveaux interdépendants doivent être considérés comme une conséquence nécessaire du système scolaire organisé hiérarchiquement (ibid., p. 208). Le niveau organisationnel constitue le cadre extérieur. Essentiel, il pose des conditions importantes pour la collaboration, par exemple au moyen d'une stratégie définie et/ou de plages horaires réservées. En posant ces conditions cadres, cela décharge les niveaux ayant trait à la personnalité, au relationnel et au factuel. L'interconnexion étroite entre les niveaux comporte également des désavantages dans le sens que les problèmes à un niveau peuvent avoir des répercussions négatives sur la réussite d'un autre. Des difficultés à communiquer (niveau de la person-



Coopération au sein de l'école

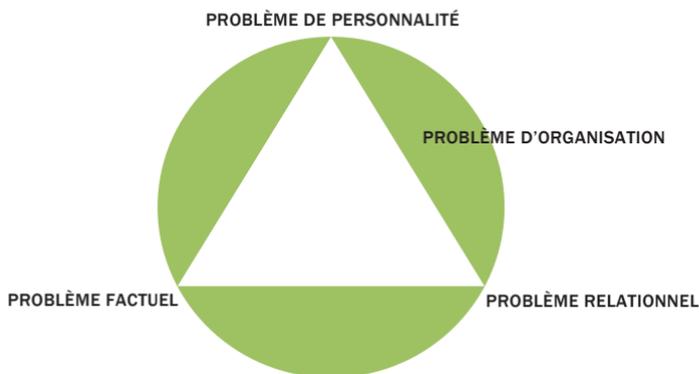
Coordination et exploitation des compétences opérationnelles professionnelles de tous les spécialistes impliqués

Quatre niveaux interdépendants relatifs à la collaboration

nalité) auront par exemple des conséquences tant sur la construction relationnelle que sur l'encouragement commun des enfants ayant des besoins éducatifs particuliers (niveau factuel).

Les défis et les chances qui se rapportent aux quatre niveaux et qui peuvent survenir dans des processus coopératifs doivent être analysés et décrits séparément, quel que soit leur degré d'interconnexion.

Chances et défis
de chacun des
niveaux



Je – niveau de la personnalité

Le niveau de la personnalité se rapporte à la gestion de la sincérité. Afin d'assurer une collaboration réussie, il est nécessaire que les enseignants et enseignantes ordinaires et les enseignants et enseignantes spécialisés fassent preuve d'une certaine attitude et d'un état d'esprit approprié. Parmi les qualités essentielles se trouvent notamment la sincérité, la flexibilité et la capacité à tisser des relations. Il est donc principalement question ici des compétences sociales et personnelles des différents individus (cf. Kummer Wyss, 2010; Wocken, 1988).

Sincérité

Pour qu'une collaboration entre membres du corps enseignant ordinaires et enseignants et enseignantes spécialisés soit fructueuse, il est notamment indispensable que tous soient convaincus du bienfait d'une telle entreprise (Kummer Wyss, 2010). Une attitude favorisant la coopération des différents membres de l'équipe dépend notamment des at-

Facteurs de
réussite

Attitudes

tentes (p.ex. positives ou négatives) de chacun et chacune vis-à-vis de la collaboration (cf. chap. Attitudes).

L'instauration d'une communication constructive est une composante essentielle d'une collaboration réussie. Communiquer avec succès signifie comprendre les informations, les interpréter correctement et y réagir de façon adéquate.

Dans des situations difficiles également, il doit être possible de communiquer de façon objective et respectueuse, de donner des avis différenciés et d'endosser des critiques constructives. Ce qui compte également au niveau de la personnalité, c'est d'être prêt ou prête à renoncer à une part d'autonomie, à apprendre des autres et à s'ouvrir au changement.

Aptitude à communiquer

Renoncement à une part d'autonomie, ouverture au changement

Nous – niveau relationnel

Dans une démarche intégrative, il se pose non seulement la question de savoir comment gérer de façon professionnelle l'hétérogénéité des groupes d'apprentissage, mais également de déterminer la construction du niveau relationnel au sein de l'équipe. Il est dans un premier temps nécessaire de clarifier comment les rôles sont différenciés et structurés. Cela signifie que les enseignants et enseignantes ordinaires et/ou les enseignants et enseignantes spécialisés doivent s'accorder sur la manière d'organiser le travail commun au sein de l'équipe, sur les objectifs qu'ils souhaitent poursuivre et sur la manière dont l'autonomie des différentes parties doit s'articuler (cf. Kummer Wyss, 2010).

Clarification des rôles

L'instauration d'une bonne coopération, notamment en ce qui concerne la construction relationnelle, est confrontée à de nombreux défis. Ainsi, non seulement les conceptions, attitudes, attentes et objectifs différents peuvent-ils nuire à la réussite du travail en équipe, il en va de même de certaines exigences de formation et réglementations du temps de travail (ibid.). Dans l'enseignement, il n'est par ailleurs pas rare d'observer des situations de concurrence, étant donné que l'affection, la satisfaction et les réussites des élèves doivent être partagées (Wocken, 1988, p. 230-232).

Défis

Une collaboration bénéfique et réussie sur le plan relationnel dépend de la capacité des uns et des autres à accepter les points de vue d'autrui et de les considérer comme une chance. Quant à la confiance et à la valorisation mutuelles, elles nécessitent que les attentes soient exprimées et

Facteurs de réussite

une culture du feed-back professionnelle entretenue (Kummer Wyss, 2010). Il est important pour cela qu'il y ait un rapprochement des deux parties et que toutes les personnes concernées travaillent à la relation. Enfin, il faut que les membres du corps enseignant ordinaires et les enseignants et enseignantes spécialisés se mettent d'accord sur les méthodes et les objectifs du travail commun et qu'ils développent des positions communes (notamment l'adoption de l'intégration des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers) (cf. *ibid.*).

Positions
et objectifs
communs

Ça – niveau factuel

Au niveau factuel, il se pose la question de la maîtrise de l'interdépendance. Cela signifie que les enseignants et enseignantes ordinaires et les enseignants et enseignantes spécialisés endossent certes différents rôles avec leurs propres niveaux de responsabilité, mais qu'ils demeurent néanmoins liés.

Interdépendance

Quels que soient les compétences professionnelles et les niveaux de responsabilité, il est autant possible de distribuer des tâches individuelles que de définir des tâches communes.

Tâches individuelles et
communes

Les enseignants et enseignantes compétents disposent de solides compétences spécialisées, de connaissances propres à la didactique des disciplines, de savoir pédago-psychologique ainsi que de capacités d'organisation et de conseil (Baumert & Kunter, 2006) (cf. chap. Compétences professionnelles).

Compétences
des membres du
corps enseignant



Les maîtres et maîtresses de classe endossent en outre la responsabilité principale pour l'enseignement, la gestion de l'équipe pédagogique et la collaboration pédagogique et administrative de toutes les personnes concernées. Ils servent également d'intermédiaires lors de la résolution de conflits et sont responsables de communiquer les règles de gestion de classe (bonnes manières, règles d'évaluation) au sein de l'équipe pédagogique (Dienststelle Volksschulbildung des Kantons Luzern, 2013).

Responsabilités
des maîtres et
maîtresses de
classe

En Suisse, les enseignants et enseignantes spécialisés suivent en principe la formation initiale d'enseignant avant de poursuivre avec une formation en enseignement spécialisé (p.ex. master de pédagogie spécialisée). Ils disposent ainsi des mêmes connaissances que les enseignants et enseignantes ordinaires mais sont en plus des spécialistes du soutien aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers ainsi que de la gestion de la diversité et des situations pédagogiques particulièrement exigeantes (Joller-Graf, 2010, p. 9) (cf. chap. Compétences professionnelles).

Compétences
des enseignants
et enseignantes
spécialisés

La planification et la coordination du soutien apporté aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers devraient être mises en œuvre d'entente avec l'enseignant ou l'enseignante ordinaire. L'enseignant ou l'enseignante est soutenue de manière active pour l'enseignement intégratif, pour lequel la responsabilité est partagée. Cela signifie que les enseignants et enseignantes spécialisés conseillent les enseignants et enseignantes ordinaires dans la mise en œuvre des objectifs pédagogiques pour ce qui a trait au matériel et aux méthodes didactiques ainsi qu'à l'organisation de l'enseignement.

Domaines
communs

Pendant longtemps, le soutien des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers se faisait en dehors des classes et de l'enseignement commun par des enseignants et enseignantes spécialisés. Cette forme de soutien est néanmoins critiquée car elle favorise une différenciation externe et une stigmatisation (Reusser et. al, 2013). Partant de cette observation, il a été décidé que les connaissances supplémentaires des enseignants et enseignantes spécialisés devaient de plus en plus être introduites dans les salles de classe (Anliker, Lietz, & Thommen, 2008). Comme pour tous les aspects de l'enseignement, les deux variantes d'encouragement peuvent s'avérer nécessaires en fonction de la situation.

Encouragement
dans la classe
vs. en dehors de
la classe



En règle générale, les enseignants et enseignantes spécialisés encouragent les enfants ayant des besoins éducatifs particuliers au sein de leur salle de classe et développent l'enseignement d'entente avec le maître ou la maîtresse de classe. Selon la situation, il est néanmoins parfois possible et pertinent que l'enseignant ou l'enseignante spécialisée travaille en aparté avec un petit groupe ou avec un seul ou une seule élève ou qu'il ou elle évalue de façon différenciée le niveau de connaissances des élèves concernés.

En résumé, on peut observer que la responsabilité des élèves est endossée par toute l'équipe conjointement ou, que dans certaines situations, elle est répartie judicieusement. Les compétences doivent être réglées clairement et les tâches réparties d'un commun accord.

Environnement – niveau organisationnel

Le niveau organisationnel comprend les conditions institutionnelles et organisationnelles imposées aux écoles et, par extension, aux processus de travail coopératifs des enseignants et enseignantes ordinaires et des enseignants et enseignantes spécialisés.

Parmi ces conditions, il y a notamment les plages horaires réservées pour cette coopération (Wocken, 1988, p. 245) et les offres de formation continue proposées à l'interne ou par des spécialistes externes visant à soutenir les enseignants et enseignantes et leurs équipes en fonction de leurs besoins (ibid., p. 258). Le temps disponible pour cette coopération doit être clairement déterminé (p.ex. pour la planification générale, pour la préparation et le suivi, pour la réflexion et l'échange) (Kummer Wyss, 2010).

Formations
continues

Plages horaires
réservées

La direction d'école endosse un rôle important en matière d'organisation. Les processus de coopération doivent être fixés par elle dès que possible (Fischer et al., 2013) et soutenus durablement (Lanz & Kummer Wyss, 2016). Les plages horaires réservées mentionnées ci-dessus sont déterminées par la direction d'école, qui fixe également les objectifs généraux et les stratégies, détecte les besoins en formations continues et organise celles-ci (Netzwerk integrative Schulungsformen, 2007) (cf. chap. Ecole et direction).

Rôle de la direction d'école

Les enseignants et enseignantes estiment que d'autres conditions sont également importantes, par exemple de gérer de plus petites classes, de bénéficier de formations professionnelles, de pouvoir recourir à un soutien administratif et personnel et de disposer d'un bon équipement matériel et de locaux adaptés (Sahli, 2005). Les études montrent néanmoins qu'il arrive que des enseignants et enseignantes soient prêts à se lancer dans des formes scolaires intégratives et dans une coopération intégrative malgré de mauvaises conditions d'emploi tandis que d'autres ne montrent aucun intérêt pour cela alors qu'ils bénéficient de conditions idéales (Eberl, 2000, p. 71). Eberl (ibid.) constate que dans l'ensemble, les membres du corps enseignant trouvent qu'ils ne disposent pas de suffisamment de ressources, et ce quel que soit le modèle scolaire dont ils dépendent.

Autres conditions générales

Formes de la collaboration

Reusser et al. (2013, p. 188–189) nomment différents concepts de la coopération en lien avec l'enseignement: enseignement en tandem ou en équipe, communautés professionnelles apprenantes et équipes multi-professionnelles.

Dans le cas de l'enseignement en tandem ou en équipe, deux enseignants et enseignantes ordinaires et/ou enseignants et enseignantes spécialisés ou plus travaillent ensemble dans une même classe. Pour cela, les tâches peuvent être réparties par domaine et les élèves divisés en groupes. Les rôles des enseignants et enseignantes peuvent eux aussi être échangés. La planification et la réalisation ont lieu en commun tandis que la responsabilité pour l'apprentissage durant l'enseignement est partagée (ibid.). Grâce à une volonté de collaboration, à une planifica-

Enseignement en tandem ou en équipe

tion coopérative et à la participation à des tâches communes, l'enseignement est rendu plus intense et plus diversifié (ibid.). En effet, il est ainsi enrichi de stimulations variées et de méthodes différenciées.

Au sein même de l'enseignement en tandem ou en équipe, il existe différentes formes d'enseignement possibles (ibid.): enseignant ou enseignante et personne d'observation (une personne endosse la responsabilité principale et un autre membre du corps enseignant se place en position d'observateur), enseignant ou enseignante et auxiliaire (une personne soutient certains élèves), enseignement propre à une situation d'apprentissage (chaque enseignant ou enseignante traite d'un domaine thématique avec un groupe d'élèves, qui change ensuite), enseignement parallèle (les enseignants et enseignantes planifient ensemble l'enseignement et traitent la même matière avec des demi-classes), enseignement à plusieurs niveaux (les enseignants et enseignantes travaillent avec des groupes de différents niveaux), enseignement commun (la gestion est prise en charge à tour de rôle ou ensemble).

De nombreux enseignants et enseignantes se sentent déchargés par l'enseignement en tandem ou en équipe (Achermann, 2009, p. 28). Néanmoins, il n'est pas forcément nécessaire de favoriser cette forme de travail par rapport à l'enseignement individuel. Pour déterminer s'il convient d'opter pour l'enseignement en tandem ou en équipe plutôt que pour l'enseignement en solo, il convient de clarifier quel type d'enseignement permettra de soutenir le plus efficacement l'apprentissage et le développement des élèves. Il est également important de réfléchir si les compétences opérationnelles professionnelles et les ressources des enseignants et enseignantes peuvent être exploitées de manière optimale (ibid.).

Afin que l'enseignement ne soit plus la tâche d'enseignants et d'enseignantes naviguant en solo, les membres du corps enseignant peuvent se regrouper en communautés apprenantes qui réunissent par exemple un même degré (groupe de degré) ou les mêmes disciplines (groupe de discipline). La gestion de l'hétérogénéité ne se fait pas uniquement au niveau de la classe, mais également au niveau du collège par le biais de la collaboration. La coopération des enseignants et enseignantes, l'échange et le soutien mutuels constituent ainsi la base d'un bon développement

Personne
d'observation et
auxiliaire

Forme de
collaboration
dépendante de
la situation

Communautés
professionnelles
apprenantes

de l'école et de l'enseignement (cf. Reusser et al., 2013, p. 190). Il est souvent pertinent d'intégrer un enseignant spécialisé ou une enseignante spécialisée dans de telles équipes afin que cette personne apporte des connaissances spécialisées.

Une équipe multiprofessionnelle est constituée de personnes exerçant des professions différentes. Dans un contexte scolaire, cela signifie que deux ou trois enseignants et enseignantes ordinaires ou enseignants et enseignantes spécialisés se complétant dans leurs compétences planifient, réalisent et évaluent ensemble l'enseignement (ibid.). L'équipe devrait compter un enseignant spécialisé ou une enseignante spécialisée

Équipes multiprofessionnelles



afin que non seulement l'ensemble de l'enseignement puisse être couvert, mais également le soutien pédagogique ambulatoire. Tous les membres de l'équipe s'engagent alors pour le développement de l'enseignement et pour l'atteinte des objectifs communs. L'enseignement est sans cesse remis en question et l'accent mis sur l'apprentissage des élèves.

Repères pour la coopération au sein de l'école

Je – niveau de la personnalité

Les membres de l'équipe...

- sont convaincus qu'une coopération représente un enrichissement pour tous.
- ... ont des rôles clairs et reconnus par tous.
- ... consentent à perdre un peu d'autonomie.
- ... sont ouverts au changement et prêts à se perfectionner.
- ... sont prêts à vouloir apprendre des autres.
- ... sont honnêtes.
- ... communiquent de façon professionnelle même dans les situations difficiles.
- ... donnent des avis différenciés.
- ... acceptent les critiques constructives.
- ... établissent une relation respectueuse avec d'autres équipes.

Nous – niveau relationnel

Les membres de l'équipe...

- ... approuvent l'intégration d'élèves ayant des besoins éducatifs particuliers.
- ... formulent les objectifs de coopération ensemble.
- ... réfléchissent régulièrement à leur collaboration.
- ... acceptent les avis divergents relatifs à certains thèmes et les considèrent comme une chance.
- ... développent des positions convergentes.
- ... accueillent les divergences d'opinion avec ouverture.
- ... partagent leurs attentes.
- ... instaurent une culture du feed-back valorisante.
- ... s'accordent une confiance mutuelle.
- ... reconnaissent et valorisent les forces professionnelles et personnelles des autres membres.

Ça – niveau factuel

- Le maître ou la maîtresse de classe est responsable de la gestion de l'équipe pédagogique.
- Le maître ou la maîtresse de classe est responsable de la collaboration administrative au sein de l'équipe.
- L'enseignant spécialisé ou l'enseignante spécialisée conseille les collaborateurs et les collaboratrices de l'école et les responsables des offres d'accueil extrafamilial (direction d'école, membres du corps enseignant, équipe de l'école à journée continue, parents, etc.) pour toutes les questions ayant trait à la pédagogie spécialisée.
- Les tâches communes sont décidées ensemble.
- L'enseignement fait régulièrement l'objet d'une réflexion commune.
- La planification et la coordination de l'encouragement des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers sont décidées en commun.
- Les planifications et les accords sont consignés par écrit.
- Les tâches individuelles sont réparties dans le cadre de discussions communes.
- Les compétences des différents membres de l'équipe sont connues.
- Chaque membre de l'équipe peut faire valoir ses points forts professionnels et personnels au sein de l'équipe.

Environnement – niveau organisationnel

- Des plages horaires clairement définies et obligatoires sont consacrées à la collaboration.
- L'équipe pédagogique connaît les conditions pour une coopération réussie.
- La direction d'école encourage et soutient les processus de coopération.
- La direction d'école décide des objectifs généraux et des concepts pour la collaboration.
- La direction d'école mène des entretiens réguliers avec les équipes.

- La direction d'école évalue régulièrement la collaboration scolaire.
- La direction d'école identifie les formations continues nécessaires ou le besoin d'organiser des conseils relatifs à la collaboration.
- Des ressources suffisantes sont mises à disposition pour les conseils et les formations continues.
- Suffisamment de locaux et de matériel sont mis à disposition pour que la collaboration puisse se dérouler facilement.

Coopération avec les parents

Partenariat avec les parents et les responsables légaux en matière d'éducation

Pour que le cheminement vers une «école de qualité pour tous» puisse aboutir, les parents* doivent être impliqués dans ce processus. L'école et les parents assument certes des tâches différentes en matière d'éducation, mais ils ont en commun la responsabilité d'instruire et d'éduquer les enfants (cf. Eckert & Sodogé, 2016).

Tandis que les écoles font de plus en plus d'efforts pour inclure toujours davantage les parents dans les processus scolaires, ce qui se manifeste aussi de plus en plus dans les projets d'établissements, les stratégies de mise en œuvre restent rares ou mal appliquées (Sodogé, Eckert, & Kern, 2012).

A l'heure actuelle, on emploie souvent la notion de partenariat d'éducation ou d'instruction (Eckert & Sodogé, 2016; Korte, 2008, p. 7), qui renvoie à une relation de partenariat entre les spécialistes et les parents (Eckert & Sodogé, 2016). Cette notion dépasse le travail classique des parents, puisqu'elle est davantage centrée sur la responsabilité commune envers l'enfant. Il est nécessaire que les parents soient renseignés au sujet de l'école et soutiennent les mesures mises en place pour que les deux parties puissent se soutenir mutuellement de façon à mettre en œuvre ces nouveautés au profit d'une «école de qualité pour tous» (Reusser et al., 2013).

«Une école qui accueille à bras ouverts non seulement les enfants, mais aussi leurs parents, qui s'adresse aux parents avec respect et bienveillance, facilite les apprentissages des enfants et des adolescents»

(Schütz & Neuenschwander, 2010, p. 16)



Coopération avec les parents

Compétence commune en matière d'éducation et de formation

Manque de stratégies de mise en œuvre

Partenariat d'éducation

* Dans le présent document, le terme de «parents» désigne les personnes de référence des enfants sur les plans biologique, juridique mais aussi social.

Si les parents et l'équipe pédagogique entretiennent une relation positive, il est plus facile pour les enfants et les adolescents d'associer l'école à des éléments positifs (Berwanger et al., 2012, p. 48). Les résultats empiriques de certaines études montrent qu'une telle attitude augmente la satisfaction des élèves tout en allégeant la charge du corps enseignant (Schütz & Neuenschwander, 2010).

D'autres études montrent que la coopération entre les parents et l'équipe enseignante a des répercussions positives sur le développement cognitif, social et émotionnel, mais aussi sur les performances scolaires des élèves (Eckert & Sodogé, 2016). Toutefois, des effets positifs ne s'observent que si la qualité de cette collaboration est élevée (Eckert et al., 2012; Neuenschwander et al., 2005).

Selon les travaux de Sodogé et Eckert (2007), si l'équipe pédagogique et les parents sont convaincus de la valeur ajoutée de leur collaboration, cet aspect joue un rôle important dans la réussite de celle-ci (cf. chap. Collaboration au sein de l'école).

Effets d'une bonne collaboration sur les élèves

L'équipe pédagogique doit être convaincue de la valeur ajoutée de la collaboration avec les parents



Schütz et Neuenschwander (2010) estiment quant à eux qu'il faut accorder plus d'importance à la qualité des interactions avec les parents qu'à la fréquence des contacts entretenus avec eux. A cet égard, il est utile que les enseignants et enseignantes montrent aux parents à quel point ces derniers jouent un rôle dans la réussite scolaire de leurs enfants, par exemple en leur présentant, à l'occasion d'une réunion, l'influence durable qu'ils ont sur la réussite des enfants (ibid.). Les auteurs recommandent pour cela aux membres du corps enseignant, en tant que spécialistes de l'enseignement et de l'apprentissage, de donner des conseils concrets aux parents (surtout ceux issus de milieux défavorisés) pour

La qualité avant la quantité

Communiquer ses intentions

Donner des conseils concrets sur la manière de soutenir les enfants

leur montrer comment encourager les processus d'apprentissage au quotidien. Les entretiens personnels se prêtent bien à délivrer des conseils aux parents quant à la manière dont ils peuvent responsabiliser leurs enfants, défendre leurs intérêts et influencer positivement leur attitude face au travail (ibid.). Cela suppose toutefois une relation de confiance bien établie entre les parents et l'enseignant ou l'enseignante. Une bonne base de confiance a un effet préventif positif sur les crises potentielles. Ainsi, il est en général plus facile pour les parents qui traversent des situations difficiles de parler de leurs problèmes s'ils ont eu l'impression par le passé d'être pris au sérieux (ibid.).

Instaurer une relation de confiance

En se basant sur l'hypothèse que les différentes parties évaluent différemment la collaboration entre l'équipe pédagogique et les parents, Kern et al. (2016) ont interrogé, dans les cantons de Zurich et d'Argovie, des enseignants et enseignantes et des parents d'élèves présentant des besoins éducatifs particuliers pour connaître leur expérience et leur point de vue en matière de collaboration.

Evaluation de la collaboration par les parents d'enfants présentant des besoins éducatifs particuliers et l'équipe pédagogique

Les résultats de l'enquête montrent que les collaborateurs et collaboratrices de l'école comme les parents sont majoritairement satisfaits de la coopération. Dans le même temps, les deux parties sont favorables à ce que plus de temps leur soit mis à disposition pour collaborer (Kern, Sodogé & Eckert, 2012; Sodogé et al., 2012). En revanche, seuls les parents estiment qu'un échange devrait avoir lieu régulièrement et non uniquement quand des problèmes surviennent (Kern et al., 2012). Ils aimeraient également bénéficier de plus de conseils en matière d'éducation et d'une aide quant à la manière dont ils pourraient mieux soutenir leurs enfants dans leurs apprentissages à la maison (ibid.). En outre, les parents souhaiteraient pouvoir entrer en contact avec des personnes confrontées à des situations comparables (p.ex. enfants présentant des difficultés similaires) (ibid.).

Plus de temps pour la coopération

Soutien et conseils concrets

Le fait que les parents aient de la peine à systématiquement aborder ouvertement les difficultés laisse à penser que la relation de confiance est insuffisante (ibid.).

Atmosphère positive, conviction et égalité de droit

Par ailleurs, les parents accordent une grande importance à une ambiance positive au sein de l'école et dans leur collaboration avec l'équipe

pédagogique; de même, il leur paraît très important que les personnes impliquées soient convaincues des bienfaits de la collaboration et que les parents et l'équipe pédagogique disposent des mêmes droits au regard de l'éducation des enfants (ibid.).

Globalement, les résultats de l'enquête montrent que les parents comme l'équipe pédagogique jugent la collaboration très importante.

Même si la collaboration avec les parents est primordiale, des limites claires lui sont posées. Pour l'équipe enseignante, il est important de distinguer clairement les problèmes relevant du champ pédagogique/scolaire, du champ clinique et du champ social. Ils doivent reconnaître et respecter les limites qui s'imposent à eux dès lors qu'il s'agit de problèmes clinico-psychologiques ou de problèmes sociaux profondément ancrés. Ils peuvent en informer simplement les parents et les renvoyer vers un service spécialisé qui leur proposera une aide professionnelle voire thérapeutique (Schütz & Neuenschwander, 2010) (cf. chap. Coopérations extrascolaires).

Grande importance de la coopération

La culture des devoirs dans les écoles inclusives

Il y a consensus sur le fait qu'une relation saine entre les parents et l'équipe enseignante a des répercussions positives sur les élèves. Souvent, les devoirs donnés aux élèves donnent aux parents un aperçu de ce que leurs enfants font en classe. Idéalement, ils montrent sur quels thèmes les enfants travaillent, les objectifs qui leur sont fixés et quels supports et moyens d'enseignement ils utilisent (Niggli, Moroni, & Furrer, 2009).

Les parents, leurs enfants mais aussi les enseignants et enseignantes considèrent que les devoirs ont pour principal objectif d'approfondir et d'ancrer les contenus appris (Hascher & Hoffmann, 2008). Cela montre que les performances scolaires dépendent considérablement du temps d'apprentissage investi en dehors de l'école (ibid.). Sur la base de résultats de recherches récentes, la façon actuelle de donner des devoirs est cependant remise en question et son efficacité controversée.

Devoirs donnés aux élèves

«Il n'y a qu'un pas entre les devoirs utiles et pertinents et ceux qui causent des dégâts».

Silvan Heuberger (Bildung Schweiz, 2011, p. 11)

Les études empiriques menées jusqu'à présent ne donnent pas de résultats homogènes quant à l'efficacité des devoirs. On ne peut donc pas établir avec certitude un lien entre les performances scolaires et les devoirs (Hascher & Bischof, 2000). Au degré primaire, en particulier, on n'observe pas d'augmentation des performances liée aux devoirs (ibid.). De même, l'hypothèse selon laquelle les devoirs permettraient de combler en particulier les lacunes des élèves rencontrant des difficultés scolaires n'a pas pu être vérifiée empiriquement (ibid.).

Il apparaît en revanche que le statut socio-économique joue un rôle particulièrement déterminant dans l'amélioration des performances par les devoirs (Dettmers, Trautwein, & Lüdtke, 2009, voir le chapitre 2.4 sur la sociologie de l'éducation pour expliquer les inégalités scolaires). Les parents ne disposent pas tous des mêmes ressources en temps et en argent ni des mêmes compétences et de la même motivation pour encourager et soutenir leurs enfants sur le plan scolaire (Kristen, 1999).

Par ailleurs, l'aide aux devoirs apportée par les parents est également problématique en soi. Au-delà du fait que les situations qu'elle génère sont souvent conflictuelles, il ressort des études menées à ce sujet que l'attitude de parents qui «se mêlent des devoirs» a un impact négatif sur les performances scolaires des enfants (Niggli et al., 2009). Souvent, à moins d'avoir explicitement sollicité l'aide des parents, les enfants sont déconcertés et ont l'impression d'être sous le contrôle des parents lorsque ceux-ci interviennent; ils associent alors les devoirs à un sentiment plutôt négatif.

Selon les résultats de l'enquête menée par Hascher et Hoffmann (2008) auprès d'enseignants et d'enseignantes, les devoirs ne sont pas tant donnés pour encourager l'autonomie que pour permettre de consolider les

Résultats
empiriques

Influence du
statut socio-
économique

Effets néfastes
de l'aide
apportée par
les parents

Effets néfastes
des devoirs
confiés pour
s'exercer et
réviser



connaissances acquises et de s'exercer. Si les enseignants et enseignantes donnent des devoirs pour s'entraîner et réviser, la motivation et les performances des élèves s'en retrouvent négativement impactées (Niggli et al., 2009).

De plus, les élèves qui doivent travailler sur des devoirs longs et non différenciés obtiennent de moins bons résultats que ceux qui reçoivent des devoirs courts et différenciés. Bien que de nombreux enseignants et enseignantes confient des devoirs dans l'espoir d'aider aussi bien les bons que les moins bons élèves, la plupart d'entre eux confient les mêmes travaux à chacun d'eux (Hascher & Hoffmann, 2008). La différenciation des devoirs est pourtant indispensable pour pouvoir tenir compte des différentes situations et ressources des enfants. Il s'agit en outre de donner à chaque élève des exercices qui ne les sollicitent ni trop ni pas assez sur le plan cognitif et qui encouragent leur autonomie.

Enfin, les études montrent que les devoirs confiés aux élèves sont très chronophages et constituent parfois une charge psychique (Dettmers et al., 2009, Hattie, 2013).

Si l'on examine les résultats empiriques relatifs à la fonction et à l'importance des devoirs, on constate que ceux-ci doivent être remis en question dans leur forme traditionnelle. Dans le canton de Schwyz, les devoirs ont été intégrés à l'enseignement lors d'une réforme de l'école primaire (Direction de la formation du canton de Schwyz, 1993). Dans des cas exceptionnels uniquement, des tâches sont confiées en dehors de l'enseignement à des fins de préparation ou d'approfondissement (p.ex. observation de la nature, réalisation d'enquêtes, collecte de matériel, etc.) et, pour les enfants dotés de capacités particulières, des tâches extrascolaires peuvent éventuellement être confiées à des fins de soutien, avec l'accord des parents (Hascher & Bischof, 2000). Une étude de Hascher et Bischof (2000) a été réalisée avec des élèves avec et sans devoirs intégrés à l'enseignement, afin de comparer la charge, les performances, la motivation et l'aide sollicitée. Les résultats montrent que les enfants qui ont des devoirs intégrés à l'enseignement ressentent une charge nettement moins forte que les enfants qui doivent réaliser des devoirs traditionnels (ibid.). S'agissant des performances scolaires, on ne relève aucune différence entre ces deux catégories d'élèves. De plus, les

Différenciation
déficitaire

Activité chrono-
phage et lourde
sur le plan
psychique

Devoirs intégrés à
l'enseignement

Baisse de la
charge de travail
Pas de dif-
férences de
performances

élèves qui réalisent les devoirs durant le temps d'enseignement évaluent plus positivement l'utilité des devoirs. Ils considèrent ceux-ci comme un avantage pour leurs processus d'apprentissage et leurs performances scolaires; il faut cependant noter que ces données varient selon le degré d'enseignement, le sexe et le niveau de performances (ibid.). Enfin, les élèves à qui l'on confie des devoirs intégrés à l'enseignement sont plus motivés par l'école que les élèves qui réalisent leurs devoirs chez eux et ils indiquent avoir plus de plaisir à travailler pour l'école (ibid.).

Dans l'école inclusive de Berg Fidel, les élèves restent en classe jusqu'à 15 h 30 et le personnel veille à ce qu'ils bénéficient d'une certaine continuité vis-à-vis de leurs personnes de référence, des groupes d'apprentissage et des salles (Dammann et al., 2012). Ici, pas de devoirs à réaliser à la maison. L'école estime beaucoup plus important que les parents s'informent régulièrement de ce que leurs enfants apprennent et vivent à Berg Fidel (voir le chapitre sur les coopérations extrascolaires).

En somme, on constate que la recherche ne permet pas de confirmer un éventuel lien entre les devoirs et les performances scolaires; au contraire, confier des devoirs peut même renforcer les inégalités sociales. Un renoncement total aux devoirs semble par conséquent légitime. A supposer que des devoirs soient confiés, ils ne doivent l'être qu'à des enfants

Une plus grande motivation

Pas de devoirs à Berg Fidel, concept d'une école offrant une continuité tout au long de la journée

Conclusion



plus matures et sont à concevoir avec beaucoup de soin, en veillant à ce qu'ils soient proportionnés et différenciés. Des objectifs tels que l'encouragement de l'apprentissage autonome ainsi que la responsabilisation qui en découle à l'égard de leur propre apprentissage doivent être placés au centre des préoccupations.

Repères relatifs à la coopération avec les parents

Ecole et direction d'école

- L'école dispose d'un cadre de référence concernant la coopération avec les parents
- L'école met à disposition les locaux nécessaires à une coopération appropriée avec les parents
- L'école encourage l'acquisition par les membres de l'équipe pédagogique de compétences en matière de conseil (p.ex. formations continues, échanges au sein du collègue d'enseignants et d'enseignantes, etc.)
- L'école met à la disposition des familles des informations sur les offres de soutien externes à l'école
- Le flux d'informations entre l'école et les parents répond à des règles claires et est bien coordonné
- Les informations écrites destinées aux parents sont claires, simples et compréhensibles
- L'école veille à ce que tous les parents soient informés des nouvelles, manifestations, processus et offres importants concernant l'école (p.ex. par des systèmes de parrainage, médiation culturelle)
- L'école souhaite et encourage la participation de tous les parents aux organes de l'école
- L'école organise, le cas échéant en coopération avec les parents, des cycles de formation continue et des cours dans des domaines en lien avec l'école
- Les ressources et les compétences de tous les parents sont exploitées et profitent à l'école

Compétences et attitudes

- Tous les parents sont reconnus comme des partenaires et comme des experts et expertes vis-à-vis de leur propre enfant
- L'hétérogénéité des parents est reconnue, appréciée et prise en compte

- L'équipe pédagogique adopte une attitude positive vis-à-vis de la collaboration avec les parents
- L'équipe pédagogique est convaincue que la collaboration avec les parents apporte de la valeur ajoutée
- L'équipe pédagogique se sent responsable de délivrer des conseils aux parents
- Les membres du corps enseignant ainsi que les enseignants et enseignantes spécialisés disposent de solides compétences pour ce qui est de délivrer des conseils
- Les membres de l'équipe pédagogique connaissent et acceptent les limites de leurs domaines de compétences et de responsabilités.

Rapports avec les parents

- Le bien et le soutien de l'enfant sont toujours au centre de la coopération entre les parents et l'équipe pédagogique
- Des entretiens et réunions sont organisés régulièrement, indépendamment des événements marquant le quotidien
- Les entretiens organisés avec les parents se tiennent dans une ambiance agréable
- L'équipe pédagogique contribue à créer des rapports de confiance solides avec les parents
- Les parents sont impliqués au même titre que les enseignants et enseignantes lorsqu'il s'agit de prendre des décisions importantes concernant le soutien de leur enfant
- L'équipe pédagogique prend très au sérieux les questions et remarques des parents
- L'équipe pédagogique conseille les parents sur la manière dont ils peuvent soutenir leurs enfants et encourager leur autonomie
- L'équipe pédagogique donne régulièrement un aperçu aux parents des thèmes traités, des moyens d'enseignement, des évolutions, des projets, des difficultés rencontrées, etc.
- L'équipe pédagogique coopère avec des services spécialisés pertinents externes à l'école et oriente les parents vers ces services en

cas de problèmes cliniques ou psychologiques ou de graves problèmes sociaux

- Lorsque l'école prend des décisions qui impactent les élèves (p. ex. changement au sein de l'équipe pédagogique), elle en informe les parents et motive ses choix
- Les accords importants conclus avec les parents sont rapportés par écrit

Si des devoirs sont donnés, alors...

- ils font l'objet d'une coordination efficace au sein de l'équipe pédagogique
- ils sont adaptés aux capacités et aux acquis de chaque élève
- ils sont donnés en petite quantité
- ils encouragent l'autonomie des élèves
- ils développent le sens des responsabilités des élèves, en leur permettant par exemple de choisir eux-mêmes la quantité ou le contenu
- les enseignants et enseignantes s'assurent qu'ils peuvent être réalisés sans l'aide des parents
- les élèves ont la possibilité de réaliser les devoirs à l'école ou dans une structure périscolaire
- les élèves ont la possibilité de réaliser le travail à plusieurs
- la culture des devoirs fait régulièrement l'objet de discussions et, le cas échéant, d'adaptations

Structures d'accueil de jour

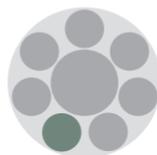
Structures d'accueil de jour et espaces élargis d'apprentissage et de découverte

Pour qu'une école puisse développer ses structures, sa culture et ses pratiques dans le sens d'une école de qualité pour tous, il est impératif que l'ensemble des acteurs et actrices impliqués acceptent fondamentalement la diversité et poursuivent la vision de l'inclusion. L'objectif consistant à accueillir tous les élèves et à créer des conditions permettant l'intégration sociale de tous va au-delà du système scolaire (Boban & Hinz, 2003). Les structures d'accueil de jour et les autres offres et formes de coopération extrascolaires (cf. chap. Coopérations extrascolaires) doivent s'imbriquer. Elles permettent en particulier aux enfants, adolescents et adolescentes défavorisés en matière de formation d'accéder aux offres de formation étendues et éventuellement de bénéficier d'une prise en charge par des spécialistes exerçant dans le milieu de l'éducation. Le développement d'une école inclusive ne peut avoir lieu que si l'ensemble des acteurs et actrices contribuent de manière significative à mettre en œuvre l'inclusion dans leur école et si l'inclusion n'est pas uniquement considérée comme une manière d'atteindre un peu plus d'égalité des chances (Dannenbeck, 2012, p. 17).

Les écoles à journée continue, thème qui sera développé ci-après, font partie des offres extrascolaires les plus importantes et les plus fréquemment citées. Dans le présent document, d'autres offres et formes de coopération extrascolaires sont citées dans le chapitre consacré à ce sujet.

Dans l'ensemble, les structures d'accueil de jour ont pour objectif de faciliter l'intégration sociale des enfants, de leur offrir de meilleures chances au travers d'un lieu d'apprentissage et de découverte élargi ainsi que d'aider les parents à concilier leur vie professionnelle et leur vie familiale (Direction de l'instruction publique, 2009).

La plupart des écoles à journée continue proposent une prise en charge le matin, à midi et/ou l'après-midi, distinction pouvant être faite entre offres liées (horaires obligatoires) et offres modulaires (au choix) (Louis,



Structures
d'accueil de jour

Accès aux autres offres de formation et à l'accueil périscolaire

Accroissement de l'égalité des chances

Objectifs

Ecoles à journée continue: situation en Suisse

2015). Les termes suivants sont souvent utilisés comme synonymes: accueil extra-scolaire, cantines scolaires (prise en charge le midi), accueil parascolaire. En Suisse, l'école et la prise en charge des enfants sont souvent traitées comme deux systèmes clairement distincts qui existent en parallèle et qui sont dans le meilleur des cas reliés sans difficultés particulières (Windlinger, 2016). Les offres varient grandement dans leur conception et sont soumises à différentes conditions générales selon les cantons (ibid.).

En Suisse, il existe peu d'écoles à journée continue liées, où enseignement et prise en charge relèvent du même concept pédagogique (ibid.). Dans les écoles disposant de structures d'accueil de jour modulaires, l'ampleur de l'offre varie grandement et va de modules isolés à des concepts globaux en matière de formation et de prise en charge (Dietiker & Muhl, 2011).

Crotti (2015) part du principe que les différences régionales et le faible développement de structures d'accueil de jour scolaires en Suisse sont avant tout dus à notre conception traditionnelle de la famille.

Dans de nombreuses écoles, les structures d'accueil de jour sont ajoutées en marge de l'enseignement et ne présentent aucun lien avec ce dernier, que ce soit au niveau du contenu ou de la conception (Willems & Holtappels, 2014). Le développement commun de l'école et de l'accueil extrascolaire est cependant indispensable afin de créer les bases essentielles permettant l'inclusion.

Bien qu'une telle coordination soit possible dans les écoles à journée continue proposant des modules au choix (Windlinger, 2016), ce sont souvent les écoles à journée continue dont les horaires sont obligatoires qui mettent en œuvre des concepts d'inclusion transversaux (Hoffman-Lun, 2014).

L'école inclusive Berg Fidel considère qu'une école à journée continue aux horaires obligatoires présente les avantages suivants: la journée est rythmée de manière judicieuse grâce à l'alternance de moments de concentration et de détente, alternance bénéfique tant pour la santé que pour l'apprentissage. Ce rythme a été réfléchi afin d'être pertinent sur le plan didactique et justifiable du point de vue de la psychologie de l'apprentissage. Grâce au lien qui est délibérément établi entre l'enseigne-

Peu d'écoles à journée continue liées

Coordination entre école et activités extrascolaires

Ecoles à journée continue à horaires obligatoires avec des concepts d'inclusion transversaux

Exemple d'une école à journée continue à horaires obligatoires: Berg Fidel



ment dispensé le matin et l'enseignement dispensé l'après-midi, les écoles à journée continue à horaires obligatoires vont au-delà de ce que proposent les écoles à journée continue dont les offres sont librement modulables. Elles permettent par exemple aux enfants de fréquenter des offres réunissant des enfants de plusieurs tranches d'âge les domaines les plus divers (musique, activité physique, recherche, arts, etc.) et favorisent la coopération avec les associations sportives, les écoles de musique et les acteurs et actrices culturels de la région qui accompagnent les élèves dans l'exercice de leurs hobbies. Dans les écoles à journée continue à horaires obligatoires, il existe une continuité en matière de personnel, de groupe d'apprentissage et de locaux. Les enfants d'une même classe restent ainsi ensemble jusqu'à 15 h 30 et les devoirs sont dans une large mesure supprimés (Dammann et al., 2012).

Bien qu'il n'existe pas encore de résultats empiriques explicites concernant les effets positifs sur les résultats scolaires et l'égalité des chances qu'ont les structures scolaires assurant une prise en charge des enfants toute la journée (Radisch & Klieme, 2003; Schütz & Wössmann, 2005), on peut partir du principe que l'union de la formation, de l'éducation et de l'accueil extrascolaire au sein d'une même structure scolaire est positive pour le développement, la socialisation et l'apprentissage des élèves (Fend, 1982; Lanfranchi, 2007; Neuenschwander, Lanfranchi, & Emert, 2008).

Pas d'effets significatifs
Avantages qu'en cas d'offres de qualité

Ainsi les enfants, notamment ceux qui n'ont pas de frères et sœurs ou qui sont élevés par des parents célibataires et/ou travaillant toute la journée, sont intégrés dans un environnement hétérogène sur le plan social et effectuent des activités utiles (Lanfranchi, 2007). En outre, des contacts étroits sont établis entre l'école et les parents. Les enfants allophones, en particulier ceux issus de la migration, ont quant à eux la possibilité d'apprendre efficacement la langue locale grâce à l'immersion dans celle-ci (ibid.).

Par ailleurs, les élèves qui grandissent dans des familles à faible niveau d'instruction bénéficient ainsi d'un environnement bénéfique pour leur apprentissage (ibid.), ce qui permet de gommer les disparités liées à l'origine.

Les structures scolaires à plein temps peuvent uniquement produire des effets positifs si elles présentent un niveau de qualité élevé. Neuenschwander et al. (2008) citent diverses conditions sous-jacentes à cette qualité.

Il faut que la journée se déroule de manière fiable, sans changements abrupts, dans un cadre sûr et bénéfique au niveau social. Afin d'améliorer les chances des enfants issus de milieux modestes, la prise en charge extrascolaire doit elle aussi être organisée de façon judicieuse sur le plan pédagogique.

Une structure globale se caractérise aussi par le fait que les enseignants et enseignantes ordinaires, les enseignants et enseignantes spécialisés et les autres acteurs et actrices compétents collaborent étroitement et qu'il n'existe pas de limite figée entre l'école et l'accueil extrascolaire.

Il est en outre crucial que les modules de prise en charge ne constituent pas des dispositifs de garde pour les enfants issus de milieux modestes, mais qu'ils poursuivent les formes d'enseignement de façon intégrative dans une culture d'enseignement et d'apprentissage bénéfique sur fond de travail socio-éducatif (ibid.).

Socialisation et apprentissage

Contacts entre l'école et les parents

Acquisition de la langue locale

Soutien des enfants issus de familles à faible niveau d'instruction

Critères de qualité des écoles à journée continue

Déroulement fiable de la journée
Cadre pédagogique

Coopération étroite entre des acteurs et actrices compétents

Repères pour les structures d'accueil de jour

Principaux repères

- L'école dispose d'une stratégie pour les structures d'accueil de jour et les offres extrascolaires qui correspond à son projet en matière d'inclusion.
- L'école évalue régulièrement les besoins en structures d'accueil de jour et en offres extrascolaires.
- L'école propose une offre en structures d'accueil de jour qui correspond aux besoins.
- En collaboration avec des partenaires, l'école propose des offres extrascolaires variées (musique, sport, arts, etc.) qui sont intégrées de manière judicieuse à la structure d'accueil de jour.
- Tous les élèves ont la possibilité de fréquenter la structure d'accueil de jour et, partant, de bénéficier des offres extrascolaires.
- Le personnel de la structure d'accueil de jour a une conception commune de l'inclusion.
- Les structures d'accueil de jour et les offres extrascolaires sont évaluées régulièrement et développées en conséquence.

Structures d'accueil de jour et écoles à journée continue

- La structure d'accueil de jour et l'école sont coordonnées au niveau des horaires et des locaux.
- La structure d'accueil de jour dispose de suffisamment de locaux adéquats.
- La structure d'accueil de jour fait en sorte que la journée se déroule de manière fiable, sans changements abrupts.
- L'école à journée continue et ses environs sont aménagés de sorte à favoriser l'apprentissage.
- L'école à journée continue prévoit des espaces et des périodes de retrait pour les élèves.
- L'école à journée continue permet aux élèves de bénéficier d'une offre de formation étendue (sport, musique, arts, etc.).

- L'école à journée continue encourage les élèves à avoir un comportement bénéfique pour leur santé (p.ex. repas sains, brossage des dents, activité physique).

Personnel et coopération

- La direction de l'école à journée continue a suivi une formation dans le domaine pédagogique.
- Si nécessaire, l'école à journée continue a recours à des personnes et ressources appropriées issues du milieu scolaire (p.ex. associations, parents).
- Le personnel de l'école et celui de l'école à journée continue collaborent de manière efficace et ciblée.
- Le personnel de l'école et celui de l'école à journée continue s'efforcent d'assurer une transition fluide entre l'école et les structures extrascolaires.
- Les enseignants et enseignantes et le personnel de l'école à journée continue échangent régulièrement au sujet des progrès réalisés par les élèves.

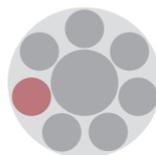
Coopérations extrascolaires

La coopération extrascolaire, une possibilité pour étendre les ressources et compétences scolaires

L'école fait partie de la société et elle ne peut – ni ne doit – s'isoler. Dotée de compétences-clés, elle a des tâches précises à réaliser. Les ressources en matière de personnel, de matériel et de finances sont mises à sa disposition sur la base de ces compétences et de ces tâches (Brägger & Posse, 2007, p. 79). Les ressources que l'école ne peut pas elle-même déployer peuvent et doivent être assurées par des spécialistes externes.

La réalisation d'une école inclusive est un projet exigeant. Ces écoles ont donc intérêt à se doter d'un environnement social, s'entourer de services sociaux et de spécialistes d'accompagnement (p.ex. dans les domaines du travail social en milieu scolaire, des offres locales d'accueil extrafamilial et de l'animation de jeunesse), de spécialistes et d'institutions spécialisées dans les domaines diagnostiques et thérapeutiques (p.ex. psychologie, psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent), socio-pédagogiques et médicaux (p.ex. ergothérapie, physiothérapie) et d'autres établissements de formation (ibid.; Fischer et al. 2012). «Au vu de la complexité croissante des conditions de vie et des exigences qui reposent sur l'école, la coopération avec des partenaires extrascolaires qui se chargent de questions spécifiques est devenue incontournable pour que l'école remplisse avec succès la mission de formation et d'éducation qui lui est confiée» (Brägger & Posse, 2007, p. 79). Toutes les écoles n'intègrent pas les offres extrascolaires dans la même mesure. Dans l'idéal, ces offres prennent un caractère extrascolaire dans les écoles inclusives en étant assimilées de façon pertinente aux structures et aux dispositifs existants.

Le travail social en milieu scolaire constitue un partenaire central pour les écoles. Les travailleurs et travailleuses sociaux en milieu scolaire offrent principalement leur soutien au niveau de l'intégration sociale des enfants et des adolescents, servent de médiateurs lors de la coopération entre les élèves d'une part et les parents et le corps enseignant d'autre part, et organisent la mise en réseau avec les services spécialisés et les institutions d'aide à la jeunesse et aux familles (Direction de l'ins-



Coopérations
extrascolaires

Spécialistes et institutions spécialisées comme ressources centrales du cadre individuel de l'école

Différents degrés d'intégration des offres extrascolaires d'un canton à l'autre et d'une école à l'autre

Travail social en milieu scolaire

Lien entre enfants et jeunes d'une part et parents et école d'autre part

truction publique du canton de Berne, 2008). Le travail social en milieu scolaire joue également un rôle important dans le cadre de la prévention et de la détection précoce de problèmes sociaux (ibid.).

En Suisse, le travail social en milieu scolaire est certes prévu dans tous les cantons, mais il est réglementé au niveau de la commune, où il est presque partout proposé (de façon optionnelle). Ces dernières années, il a pu s'établir comme une prestation de soutien offerte aux écoles régulières (Kummer Wyss, 2012). Les pourcentages de postes pour le travail social en milieu scolaire sont mis à disposition en fonction des besoins et de façon pertinente, sur la base de l'indice social (ibid.). Dans l'idéal, un travailleur ou une travailleuse sociale en milieu scolaire est présente dans l'établissement et est une interlocutrice facilement accessible pour les élèves, le corps enseignant, les parents et les collaborateurs et collaboratrices de l'école. Sa démarche est préventive.

«Ce n'est que lorsque le travailleur social en milieu scolaire parvient à opérer dans un environnement de coopération et d'interdisciplinarité qu'il devient plus qu'une simple instance vers lequel l'école peut orienter les élèves considérés comme difficiles. Il devient alors un élément important de l'organisation d'une école favorable à la santé et, avec le soutien du corps enseignant, contribue à préparer le mieux possible les enfants et les adolescents et adolescentes à la vie hors de l'école» (Gschwind, Gabriel-Schäfer, & Hafen, 2008, p. 47).

En outre, tous les cantons proposent des services de psychologie scolaire (dans le canton de Berne sous la forme des services psychologiques pour enfants et adolescents régionaux). En tant que services d'examen, ils sont intégrés dans le processus d'attribution, notamment dans le cadre des mesures renforcées. Par ailleurs, l'école ou les parents les consultent également dans un but d'évaluation ou de conseil (Kummer Wyss, 2012). La plupart des cantons proposent aussi des services de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent et diverses formes de services de conseil pour les enfants, les jeunes et les familles en collaboration avec les services de psychologie scolaire (ibid.).

Une bonne école pour tous assure et développe sa qualité notamment en travaillant en étroite coopération avec des centres de compétences régionaux

Situation en Suisse

Réglementation au niveau de la commune

Prévention

Services de psychologie scolaire

Psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent

Centres de compétences régionaux

naux. Ceux-ci sont coordonnés au niveau cantonal et se tiennent à la disposition des écoles qui ont besoin de soutien dans tous les cantons (écoles spécialisées, hautes écoles spécialisées, hautes écoles pédagogiques, universités, services ambulatoires, services spécialisés, etc.). Ces centres proposent au niveau régional une large palette de prestations et développent des connaissances de base et spécialisées en matière de pédagogie (spécialisée). Par ailleurs, ils mettent en œuvre une offre de soutien et de conseil ainsi que des solutions sur mesure au sein ou en dehors de l'école, mais aussi dans les domaines extrascolaires et postsecondaires. Les centres de compétences proposent des formations initiales et des formations continues pour les collaborateurs et collaboratrices des écoles pour tous, les parents, etc., réalisent des travaux de recherche et soutiennent les processus de développement de l'école (Netzwerk integrative Schulungsformen, 2007). Ces offres sont structurées et établies différemment d'un canton à l'autre. Le chapitre 4 «Documentation filmique sur les deux écoles bernoises partenaires sur la voie d'une école inclusive pour tous» présente des exemples de coopérations clés avec des instances spécialisées, des spécialistes et des centres de compétences des écoles bernoises. Le projet d'école partenaire de la Haute école pédagogique germanophone illustre par exemple ce type de coopération.

L'échange avec d'autres écoles qui se trouvent sur la voie de l'inclusion peut être très enrichissant. Les écoles peuvent se motiver mutuellement, se soutenir et apprendre les unes des autres (Brägger & Posse, 2007). Ces coopérations peuvent se faire sur le plan régional, national ou international. En se distinguant par son profil inclusif et en augmentant sa visibilité auprès de la population grâce aux relations publiques, l'école peut être perçue comme un partenaire attrayant ou adapté pour une coopération. Cela vaut également pour les partenariats dans le domaine socio-spatial de l'école.

Le développement de réseaux socio-spatiaux (p.ex. coopérations de quartiers) et la participation à ceux-ci, au sein desquels travaillent des services et institutions publics mais aussi des groupes actifs sur le plan social (p.ex. associations, lieux de rencontre de quartiers), ouvrent des

Echange avec d'autres écoles inclusives

Visibilité auprès de la population

Amélioration de la qualité grâce aux compétences régionales

champs d'action importants pour les élèves. De même, la collaboration en réseau crée une perception de l'école comme espace de vie sociale qu'il convient d'encourager afin que tous les élèves puissent y trouver la place qui leur correspond ou qu'ils recherchent. L'école vise le développement d'un réseau sur la base d'une coopération afin que tous les élèves puissent bénéficier des meilleures conditions possibles pour vivre et se développer dans la société (ibid., p. 79; Labinsky 2010).

Brägger et Posse (2007), Labinsky (2010) et Mavroudis (2009) citent des exemples de coopération dans l'espace social de l'école. Cette liste n'est pas exhaustive et les types de coopération se fondent sur les besoins spécifiques des écoles et des élèves: offres de loisirs (p.ex. activités culturelles, médiatiques ou sportives), offres participatives (p.ex. projet de développement d'un quartier de la ville, projet de film, parlement d'élèves), offres d'apprentissage interculturel (p.ex. centres et lieux de rencontre interculturels), offres distinctes pour les filles et les garçons (p.ex. groupes de jeunes, rencontres réservées aux filles, etc.), offres concernant l'orientation professionnelle et/ou un projet de vie.

Il est essentiel que, dans le cadre de projets précis ou lorsqu'elles rencontrent des difficultés, les écoles inclusives réfléchissent en permanence aux partenaires extrascolaires qu'elles pourraient impliquer à titre de ressources et dans quelle mesure elles pourraient les impliquer. Elles doivent alors s'adresser à eux activement. Dans le même temps, les

Exemples de
coopération
dans l'espace
social de l'école



écoles doivent trouver des moyens pour présenter de façon attrayante au public leurs conclusions, produits et projets (Fischer et al., 2012).

Avoir des interlocuteurs fixes et entretenir des contacts réguliers avec eux facilite la collaboration et permettent d'étendre les ressources d'une école. Pour qu'une «école pour tous» fonctionne, elle doit utiliser les «ressources externes et internes de façon pertinente et adaptée afin de mobiliser les compétences de toutes les personnes impliquées» (Netzwerk integrative Schulungsformen, 2007, p. 5). Le travail de réseau enrichit la vie scolaire et peut soulager l'école et certains collaborateurs et collaboratrices dans de nombreuses situations.

Interlocuteurs
fixes et contacts
réguliers

Il est utile de chercher très tôt des partenaires, de développer les coopérations de façon ciblée et de les entretenir. Il convient de prendre soin des partenaires principaux et de maintenir le contact avec eux même lorsque la collaboration est moins intense. Pour ce faire, il est par exemple possible de les informer des nouveautés de l'école ou de les inviter à des manifestations scolaires.

Entretenir les
coopérations

Toute coopération repose sur une culture collaborative, qui commence par le comportement et l'attitude des acteurs: estime mutuelle, ouverture d'esprit, reconnaissance de la valeur du travail (pédagogique) de l'autre (cf. chap. Collaboration au sein de l'école).

Engagement et
culture collabo-
rative

Il n'est pas nécessaire que tous les collaborateurs et collaboratrices de l'école connaissent en tout temps les divers partenaires potentiels, mais tous doivent savoir qui est l'interlocuteur ou interlocutrice au sein de l'équipe pédagogique et quels contacts ont déjà été établis. Il est par ailleurs recommandé, en amont d'une coopération, de définir ensemble les attentes et les objectifs du partenaire et de convenir des conditions-cadres de la coopération (Mavroudis, 2009). Il est aussi conseillé de vérifier régulièrement l'avancée du projet par rapport aux objectifs fixés et d'en conclure si le processus avance comme prévu et profite aux partenaires (Labinsky, 2010).

Interlocuteur ou
interlocutrice au
sein de l'équipe

Définir et vérifier
les projets et
objectifs

Repères concernant les coopérations extrascolaires

Les coopérations extrascolaires, une ressource précieuse

Existence et exploitation de coopérations correspondant aux besoins et de qualité élevée

- L'école bâtit un réseau de coopérations solide et rentable
- En fonction de ses besoins, l'école peut avoir facilement recours à des ressources et à des compétences supplémentaires grâce au développement de coopérations avec des professionnels du diagnostic thérapeutique ainsi qu'avec des institutions spécialisées dans les domaines de la psychologie et de la psychiatrie
- L'école peut, si besoin, avoir facilement recours à des ressources et à des compétences supplémentaires grâce au développement de coopérations avec des spécialistes et des institutions spécialisées dans le domaine social
- L'école peut, si besoin, avoir facilement recours à des spécialistes et des institutions spécialisées dans les domaines socio-pédagogique et médical (p. ex. ergothérapie, physiothérapie)
- L'école peut, si besoin, avoir facilement recours aux ressources et aux compétences de centres de compétences pédagogiques (spécialisés) (p. ex. institutions et professionnels hautement spécialisés, hautes écoles pédagogiques, universités)
- L'école dispose d'un bon réseau social et peut intégrer des offres pertinentes et porteuses dans son quotidien
- L'école participe activement aux activités proposées dans son espace social
- Grâce à l'espace social que propose l'école, tous les élèves disposent d'une large offre de formation (p. ex. musique, sport, médias, projets, centres et lieux de rencontre, etc.)
- L'échange avec d'autres écoles qui se trouvent sur la voie de l'inclusion est activement recherché et entretenu
- Tous les élèves ont accès aux activités extrascolaires

- Le réseau scolaire permet à tous les élèves de s'intégrer dans la société dans les meilleures conditions de vie et de développement possibles

Facteurs favorisant l'inclusion

- L'école inclusive s'efforce de se positionner auprès du public comme un partenaire attrayant (p. ex. via l'organisation de manifestations, la fabrication de produits, etc.)
- L'école connaît des partenaires potentiels ou en recherche tôt et de façon ciblée
- Dans le cadre de projets précis ou lorsqu'elle connaît des situations difficiles, l'école réfléchit comment impliquer des partenaires extrascolaires comme ressource
- Les offres proposées par les partenaires extrascolaires sont examinées de façon critique par l'école, qui analyse si elles correspondent au projet d'établissement de l'école
- Les partenaires connaissent la vision de l'école inclusive et ont la possibilité d'échanger sur le sujet avec les différents acteurs et actrices pédagogiques
- L'école a des interlocuteurs précis au sein des institutions et centres spécialisés
- L'école définit au sein de son équipe des interlocuteurs précis pour les coopérations extrascolaires
- Les contacts avec les partenaires principaux sont régulièrement entretenus, même lorsque la collaboration est moins intense
- Des interlocuteurs chargés des coopérations extrascolaires à qui les enseignants, les élèves et les parents peuvent s'adresser sont désignés au sein de l'équipe pédagogique
- Les objectifs et les conditions de certains projets de coopération sont clairement définis
- Les offres mises en œuvre spécialement dans le cadre de la coopération avec les partenaires extrascolaires sont régulièrement examinées par les différentes parties et éventuellement adaptées

Compétences professionnelles

Importance essentielle des compétences professionnelles

Les directions d'école, les enseignants et enseignantes ordinaires, les enseignants et enseignantes spécialisés et d'autres spécialistes doivent posséder de nombreuses compétences pour faire face aux changements de l'enseignement décrits ci-dessus et assurer la collaboration au sein d'équipes pédagogiques de composition différente ainsi que la coopération avec les parents et d'autres acteurs. Hellmüller (2006) définit les compétences de la sorte: «les compétences représentent la manière dont des personnes ou des groupes ciblent leurs capacités et leur potentiel en fonction de la situation et les utilisent de manière responsable pour faire face aux exigences extérieures et intérieures. Elles dépeignent la manière dont les connaissances et le savoir-faire personnels et organisationnels sont utilisés dans des situations complexes de façon professionnelle et, partant, se distinguent de l'amateurisme. Les compétences se manifestent dès lors dans des actes. Elles sont fonction du contexte et varient selon la tâche ou la situation.» (Hellmüller, 2006, p. 15, traduction libre).

Dans l'idéal, le savoir et les compétences peuvent être approfondis et échangés au travers de la collaboration au sein des équipes pédagogiques (cf. chap. Collaboration au sein de l'école), par exemple grâce à la planification, à la réalisation et au développement communs de l'enseignement.

Les formations initiales et continues ciblées, les projets d'enseignement en tandem, les visites dans d'autres écoles et le travail ciblé au sein de groupes de discipline, de degré, de cycle ou d'intérêt contribuent aussi au développement personnel et professionnel et à l'approfondissement des compétences professionnelles chez l'ensemble des collaborateurs et collaboratrices.

Les communautés d'apprentissage professionnelles se caractérisent par des normes et des objectifs communs, une culture de l'assistance et une tolérance de l'erreur, un dialogue constructif, la mise en exergue de l'apprentissage des élèves et non de l'enseignement, la collaboration et la déprivatisation de l'enseignement (Bonsen & Rolff, 2006, p. 170). L'enseignement n'est alors plus considéré comme un combat solitaire et l'école



Compétences
professionnelles

Les nouvelles formes de scolarisation et d'enseignement requièrent de nouvelles compétences professionnelles

Définition des compétences

Transfert de connaissances grâce à la coopération au sein et en dehors de l'école

Communautés d'apprentissage professionnelles pour assurer la qualité de l'école et de l'enseignement

développe un savoir collectif (Anderegg, 2016, p. 48). Oelkers et Reusser (2008) associent notamment les objectifs suivants aux communautés d'apprentissage professionnelles qui prennent la forme d'une coopération interne à l'école: réflexion intense sur les contenus d'enseignement, acquisition de nouvelles techniques d'enseignement, amélioration de la compétence à s'adapter aux besoins des élèves, plus grande satisfaction professionnelle, plus grande disposition et motivation au changement (ibid., p. 391). Les processus de développement de l'école et de l'enseignement portent leurs fruits en particulier dans un environnement scolaire favorisant l'innovation et au sein duquel les enseignants et enseignantes collaborent efficacement et sont incités à se former et à se perfectionner.



La coopération au sein de l'école, la mise en réseau avec d'autres établissements et la culture du perfectionnement peuvent être utilisées comme des instruments efficaces pour le développement de l'école et de l'enseignement (Reusser et al., 2013).

La recherche dans le domaine de la formation montre clairement que les compétences mais aussi l'attitude des enseignants et enseignantes ont une influence considérable et durable sur la réussite et le parcours scolaires des élèves (p.ex. Baumert & Kunter, 2006; Hattie, 2014; Küsting, Billich, & Lipowsky, 2009; Rowan, Correnti, & Miller, 2002; Terhart, 2010).

Étant donné que les directions d'école, les maîtres et maîtresses de classe et les enseignants et enseignantes spécialisés sont très importants, de manière directe ou indirecte (directions), pour l'enseignement intégratif, le présent chapitre met l'accent sur leurs connaissances et compétences professionnelles.

Environnement scolaire favorisant l'innovation

Influence essentielle des compétences professionnelles sur la réussite scolaire

Il est bien entendu aussi important d'utiliser les compétences et les connaissances d'autres spécialistes (p.ex. logopédistes, thérapeutes en psychomotricité, travailleurs/euses sociaux/ales en milieu scolaire) de manière ciblée et bénéfique pour que la diversité des élèves et des membres du corps enseignant puisse être mise à profit et être vécue de façon optimale.

Pour pouvoir faire face aux exigences qui leur sont posées, les enseignants et enseignantes doivent satisfaire à toute une série de conditions spécifiques à l'enseignement et interconnectées (Allemann-Ghionda & Terhart, 2006; Baumert & Kunter, 2006).

Dans l'étude COACTIV (Kunter, Kleickmann, Klusmann, & Richter, 2011), différentes compétences et divers domaines de savoir ont été identifiés. Tous ces éléments constituent les compétences professionnelles d'une personne.

Compétences professionnelles des enseignants et enseignantes ordinaires

Les enseignants et enseignantes compétents disposent de connaissances spécialisées, didactiques, psychopédagogiques, organisationnelles et consultatives.

Ils sont en outre convaincus qu'ils peuvent atteindre les objectifs de l'école et de l'enseignement et sont très motivés. Ils s'autogèrent de manière efficace et sont en mesure de coordonner leurs ressources de façon optimale avec les exigences de l'école et de l'enseignement, tout en trouvant un équilibre entre engagement et distanciation. Leurs grandes capacités d'autorégulation leur permettent d'examiner régulièrement leurs actions, de reconnaître leurs forces et leurs faiblesses et de changer de comportement si nécessaire.

S'agissant de l'enseignement intégratif, la CDIP a formulé en automne 2016 des recommandations en ce qui concerne les compétences de base des enseignants et enseignantes dans les trois domaines suivants: «collaboration», «hétérogénéité et pédagogie spécialisée» et «enseignement et méthodologie».

La collaboration se fonde sur la coopération professionnelle et bénéfique entre les enseignants et enseignantes ordinaires, les enseignants

Compétences professionnelles de tous les spécialistes importants pour les processus d'inclusion

Compétences professionnelles des enseignants et enseignantes ordinaires

Compétences de base des membres du corps enseignant en pédagogie spécialisée selon la CDIP

et enseignantes spécialisés, d'autres spécialistes et les parents des enfants ayant des besoins éducatifs particuliers. Les membres du corps enseignant savent quand et où (au sein et en dehors de l'école) ils doivent demander de l'aide.

S'agissant de l'hétérogénéité et de la pédagogie spécialisée, les enseignants et enseignantes doivent connaître les bases légales et les concepts essentiels en matière de scolarisation intégrée ainsi que le discours scientifique au sujet de l'inclusion. Ils connaissent aussi les notions et formes principales de handicaps, de difficultés d'apprentissage et de troubles du comportement et sont conscients de la responsabilité qui leur incombe dans une école intégrative. Ils sont prêts à planifier et à mettre en œuvre l'enseignement pour des groupes hétérogènes et à mener constamment une réflexion sur leur pratique et leur attitude.

L'enseignement et la méthodologie comprennent la mise en œuvre d'un enseignement différencié sur la base des connaissances et des compétences scientifiques et didactiques des membres du corps enseignant. Les élèves sont ainsi évalués de manière individuelle en fonction de leurs possibilités et soutenus avec le concours de toutes les parties prenantes. Pour ce faire, les ressources et les compétences sont utilisées de manière appropriée et les diagnostics ainsi que leurs résultats font l'objet d'une réflexion critique. Par ailleurs, les enseignants et enseignantes connaissent leurs limites en ce qui concerne les enjeux particuliers liés à leur classe.

Hétérogénéité
et pédagogie
spécialisée

Enseignement et
méthodologie

Compétences professionnelles des enseignants et enseignantes spécialisés

Les enseignants et enseignantes spécialisés disposent de vastes compétences dans le domaine de la pédagogie curative et de l'éducation spécialisée. En Suisse, ils effectuent en général la formation initiale habilitant à enseigner (ou des études de bachelor dans un domaine voisin et la passerelle correspondante) ainsi qu'une formation à l'enseignement spécialisé ou un master en pédagogie spécialisée. Ils disposent donc des mêmes connaissances (concepts, méthode, médias, etc.) que les enseignants et enseignantes ordinaires et sont en outre des spécialistes du soutien aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers ainsi que de la gestion de la diversité et des situations très exigeantes sur le plan pé-

Compétences
professionnelles
des enseignants
et enseignantes
spécialisés

dagogique (Joller-Graf 2010, p. 9). De ce fait, ils ont besoin de compétences supplémentaires et de connaissances professionnelles étendues. Les compétences mentionnées ci-après sont tirées de l'ouvrage de Schriber et Steppacher (2016).

Les enseignants et enseignantes spécialisés ont besoin de compétences d'évaluation pédagogique pour déterminer, de manière différenciée, le niveau de développement et de connaissances des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers, pour apporter un soutien ciblé à ces élèves et pour vérifier régulièrement l'efficacité de leur travail (Schriber & Steppacher, 2016).

Compétences
d'évaluation
pédagogique

Par ailleurs, ils doivent disposer de vastes connaissances de la didactique intégrative pour gérer l'hétérogénéité de façon constructive et recourir à diverses formes d'enseignement commun et de coopération.

Didactique
intégrative

Ils ont également besoin de compétences solides en didactique des disciplines et de connaissances des différents handicaps pour accompagner

Didactique des
disciplines



de manière adéquate les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. Des connaissances spécifiques en ce qui concerne les troubles du fonctionnement (p. ex. CIF), le bilan des acquis, les projets éducatifs individualisés, les accès didactiques et les moyens auxiliaires dans ces domaines sont aussi requises. La langue et la communication, les

mathématiques ainsi que la cognition sont des aspects centraux pour le soutien pédagogique ambulatoire.

Des compétences supplémentaires dans la gestion des comportements difficiles sont également très importantes. Les situations difficiles et les problèmes de comportement chez les élèves font partie du quotidien scolaire. Des connaissances spécialisées sont nécessaires pour prévenir de tels cas et intervenir au besoin.

Prévention et intervention

Des compétences professionnelles complémentaires dans le domaine du conseil et de la communication sont extrêmement importantes: le quotidien scolaire requiert de nombreuses discussions et une bonne collaboration entre les responsables de la formation. Les domaines d'activité liés à l'école (école à journée continue incluse) et à l'enseignement avec leurs nombreux sous-systèmes et le soutien des enfants ayant des besoins particuliers sont complexes. Les enseignants et enseignantes spécialisés doivent donc être en mesure de coopérer et de gérer les éventuels conflits de manière professionnelle.

Conseil et communication

Compétences en matière de développement de l'école et de l'organisation: de nos jours, l'école va au-delà de l'enseignement. Des offres ayant lieu avant ou après la scolarité ou encore des offres périscolaires font partie intégrante de la formation. Les enseignants et enseignantes spécialisés sont des acteurs importants dans ce réseau d'offres de formation scolaires et périscolaires. Leur savoir-faire en matière de pédagogie spécialisée doit être pris en compte pour le bien des enfants et des jeunes concernés ainsi que pour celui de leur famille. C'est pourquoi les enseignants et enseignantes spécialisés doivent disposer de compétences de base en ce qui concerne le développement de l'école et de l'organisation. L'école et la société inclusives sont la voie à emprunter et l'objectif à atteindre.

Développement de l'école et de l'organisation

Les connaissances relatives aux exigences juridiques actuelles en termes d'égalité ainsi qu'aux offres de formation et de soutien existant dans les différentes régions sont des bases essentielles que les enseignants et enseignantes spécialisés doivent utiliser dans la coopération au sein et en dehors de l'école. A cet égard, les connaissances en matière de sociologie de la formation sont cruciales car l'école obligatoire et la pédagogie spécialisée en particulier sont de plus en plus confrontées aux questions en lien avec les inégalités sociales (cf. chap. Bases légales).

Bases légales

Compétences professionnelles des directions d'école

Les directions d'école compétentes et formées qui disposent de suffisamment de ressources soutiennent les enseignants et enseignantes dans la détermination du potentiel de développement et recherchent des possibilités et des moyens de soutien dans un esprit de coopération (cf. chap. Ecole et direction).

Les directions d'école jouent un rôle clé dans les processus de développement intégratifs. Pour pouvoir assumer ce rôle, elles ont besoin de connaissances globales au sujet de l'école intégrative et doivent avoir une attitude positive et réfléchie vis-à-vis de l'intégration (Buholzer & Müller, 2016, p. 6). Les directeurs et directrices d'école doivent faire face aux changements de manière compétente et préventive (VSLCH, 2015).

Il existe plusieurs publications et recommandations au sujet des tâches et des procédures spécifiques aux directions d'école en lien avec l'école pour tous (cf. chap. Ecole et direction). En revanche, il n'existe pas de publications, ou seulement des publications générales, au sujet des compétences professionnelles nécessaires pour conduire les écoles intégratives qui tendent à l'adoption du modèle inclusif.

Il existe aussi peu de modèles de compétences pour les directions d'école (Hellmüller & Hostettler, 2016, p. 9). Hellmüller (2006, voir aussi Hellmüller & Hostettler, 2016) en a développé un complet, lequel comprend trois domaines de compétences centraux (compétences de leadership, compétences en management et compétences culturelles) qui sont liés les uns aux autres (cf. Hellmüller, 2006; recueil de Hellmüller & Hostettler, 2016). Les compétences culturelles incluent la capacité à communiquer et à coopérer, à négocier et à gérer les conflits, à changer et à se développer (gestion des changements) ainsi que l'apprentissage organisationnel.

Les compétences de leadership comprennent la capacité à définir les rôles, à penser et à agir de manière autonome, à s'autogérer, à s'engager, à participer et à modérer.

Les compétences en management couvrent la gestion de la qualité et l'évaluation, la capacité à résoudre les problèmes, la gestion d'entreprise, l'encouragement professionnel, le travail d'information et de relations publiques.

Outre ces compétences clés, les projets de partenariat menés par l'Institut für Heilpädagogik de la PHBern ont montré qu'il était important que

Importance d'avoir des directions d'école compétentes et formées

Compétences culturelles

Compétences de leadership

Compétences en management

Compétences clés dans le domaine de l'école et de la direction

les directions d'école ou au moins une personne de l'équipe de direction disposent des compétences des enseignants et enseignantes (y c. des compétences de base dans le domaine de la pédagogie spécialisée décrites ci-dessus). Sinon, elles ne peuvent pas accompagner et soutenir les membres du corps enseignant et les spécialistes de manière compétente. En situation de crise avec certains enfants ou jeunes ou avec leurs parents et les familles, les directions d'école doivent pouvoir soutenir les enseignants et enseignantes de façon professionnelle. Il est donc crucial qu'elles disposent de connaissances spécifiques en matière de gestion de crise et d'une stratégie à ce sujet qui vise l'apaisement et l'utilisation des ressources en personnel disponibles au sein et en dehors de l'école. Les situations de crise qui sont surmontées et évaluées ensemble de manière professionnelle peuvent représenter des occasions d'apprendre pour les écoles.

Compétences
en matière de
gestion de crise

Il est aussi crucial que les directions d'école connaissent bien les bases légales cantonales en lien avec les ressources en pédagogie spécialisée, les services spécialisés régionaux ainsi que les offres thérapeutiques, spécialisées et pédagogiques. Il incombe en outre aux directions d'école de constituer un réseau solide d'interlocuteurs et d'interlocutrices professionnels en collaboration avec les enseignants et enseignantes spécialisés.

Connaissance et
utilisation des
bases légales et
des ressources

Les directeurs et directrices d'école approfondissent sans cesse leurs connaissances dans le cadre de l'exercice de leurs tâches quotidiennes, de la coopération avec d'autres directions (dans des réseaux au sujet de questions spécialisées, grâce à l'intervision et à la supervision, dans des forums professionnels) et de l'échange avec d'autres spécialistes. Cela permet de garantir que les connaissances théoriques en matière de conduite et de pédagogie soient associées à une expérience pratique au quotidien (VSLCH, 2015).

Développe-
ment continu
de la pratique
en matière de
soutien et de
coopération

Repères pour les compétences professionnelles

Environnement scolaire propice à l'innovation

- L'environnement scolaire est propice à l'innovation.
- Il y règne une culture de la formation et du perfectionnement ciblée, solide et motivante.
- La communauté d'apprentissage professionnelle qui regroupe toutes les parties prenantes se caractérise par des normes et objectifs communs.
- L'équipe pédagogique cultive une bonne culture de l'apprentissage et est très tolérante vis-à-vis de l'erreur, de sorte que tous les protagonistes osent apprendre et essayer quelque chose de nouveau.

Compétences des enseignants et enseignantes ordinaires

- Tous les membres du corps enseignant ont suivi une formation initiale et continue correspondant à leur fonction.
- Tous les membres du corps enseignant disposent des connaissances requises en matière de
 - savoir didactique,
 - savoir spécialisé,
 - psychopédagogie,
 - conseil et d'organisation.
- Tous les membres du corps enseignant sont très motivés à faire changer les choses dans la direction d'une école pour tous.
- Tous les membres du corps enseignant disposent de compétences de base dans les domaines de la collaboration, de l'hétérogénéité, de la pédagogie spécialisée et de la méthodologie/didactique en lien avec l'enseignement dans des groupes hétérogènes.

Compétences des enseignants et enseignantes spécialisés

- Tous les enseignants et enseignantes spécialisés ont suivi une formation initiale et continue correspondant à leur fonction.
- Tous les enseignants et enseignantes spécialisés disposent de compétences supplémentaires dans le domaine de la pédagogie spécialisée, notamment de:
 - › compétences d'évaluation pédagogique,
 - › compétences en didactique intégrative,
 - › compétences solides en didactique des disciplines et connaissances en matière de handicap,
 - › compétences spécifiques dans la gestion des comportements difficiles,
 - › compétences professionnelles complémentaires dans le domaine du conseil et de la communication,
 - › compétences en matière de développement de l'école et de l'organisation,
 - › connaissances solides relatives aux exigences juridiques en termes d'égalité et aux offres de formation et de soutien,
 - › connaissances différenciées en matière de sociologie de la formation.

Compétences des directeurs et directrices d'école

- Les directeurs et directrices d'école ont suivi une formation initiale ou continue reconnue et de qualité sur le thème de la direction d'école.
- Les directeurs et directrices d'école disposent de compétences culturelles élevées (capacité à communiquer et à coopérer, à négocier et à gérer les conflits, à changer et à se développer [gestion des changements] et capacité d'apprentissage organisationnel).
- Les directeurs et directrices d'école disposent de compétences de leadership élevées (capacité à définir les rôles, à penser et à agir de manière autonome, à s'autogérer, à s'engager, à participer et à modérer).

- Les directeurs et directrices d'école disposent de compétences élevées en management (gestion de la qualité et évaluation, capacité à résoudre les problèmes, gestion d'entreprise, encouragement professionnel, travail d'information et de relations publiques).
- Les directeurs et directrices d'école disposent de connaissances globales au sujet de l'école intégrative/inclusive.
- Les directeurs et directrices d'école ont une attitude ouverte et réfléchie vis-à-vis de l'intégration/inclusion scolaire.
- Les directeurs et directrices d'école disposent au moins des mêmes compétences professionnelles que les membres du corps enseignant (y c. compétences de base dans le domaine de la pédagogie spécialisée).

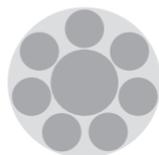
Bases légales

Les bases légales donnent un cadre au modèle des processus inclusifs. Etant extérieures aux écoles, elles ne peuvent être influencées directement par ces dernières à titre individuel. Il est important que les écoles connaissent le cadre légal qui leur est imposé, à savoir les lois et les ordonnances qui les concernent. De même, il est essentiel qu'elles connaissent et fassent respecter les droits dont disposent chacun des élèves présentant des besoins éducatifs particuliers voire des handicaps. Chacune des prescriptions et bases légales cantonales offre une certaine marge de manœuvre aux écoles semi-autonomes, qu'elles peuvent exploiter de façon ciblée dans une logique d'inclusion (cf. chap. Ecole et direction).

Le système suisse de formation est, dans une large mesure, aux mains des cantons. Par conséquent, les mesures concrètes de pédagogie spécialisée ainsi que la mise en œuvre de l'intégration scolaire diffèrent fortement d'un canton à l'autre.

Le site Internet www.integrationundschule.ch (en allemand) fournit un bon aperçu du paysage suisse de la formation considéré sous l'angle de l'intégration scolaire, de même que des liens utiles concernant ce domaine. Il fournit également des informations relatives à différents cantons suisses. Ce site Internet est géré par plusieurs centres de compétences et institutions suisses. Les explications et informations ci-après concernant les principales bases légales proviennent en premier lieu de ce site et sont complétées par des données issues d'autres sources. Il ne s'agit pas ici d'évoquer la mise en œuvre et les dispositions légales propres à certains cantons. Le chapitre 4 se charge de donner des informations, à titre d'exemples, sur la concrétisation de l'intégration scolaire dans le canton de Berne.

La Constitution fédérale du 8 avril 1999 établit de façon explicite l'égalité de tous les êtres humains devant la loi. «Nul ne doit subir de discrimination du fait notamment [...] d'une déficience corporelle, mentale ou psychique» (art. 8, al. 2). Les enfants et les jeunes doivent par ailleurs pouvoir «bénéficier d'une formation initiale et d'une formation conti-



Bases légales

Chaque école peut exploiter les marges de manœuvre dont elle dispose dans le cadre des prescriptions cantonales

Fortes disparités cantonales en matière de mise en œuvre des mesures de pédagogie spécialisée

Egalité de tous les êtres humains
Constitution fédérale de 1999

nue correspondant à leurs aptitudes» (art. 41, al. 1f). De plus, la Constitution fédérale confie aux cantons la mission de pourvoir «à une formation spéciale suffisante pour les enfants et adolescents handicapés, au plus tard jusqu'à leur 20^e anniversaire» (art. 62, al. 3).

En vertu de la loi fédérale du 13 décembre 2002 sur l'égalité pour les handicapés (LHand; Assemblée fédérale de la Confédération suisse, 2012), les cantons sont tenus de veiller «à ce que les enfants et les adolescents handicapés bénéficient d'un enseignement de base adapté à leurs besoins spécifiques». Ils doivent encourager «l'intégration des enfants et adolescents handicapés dans l'école régulière par des formes de scolarisation adéquates pour autant que cela soit possible et serve le bien de l'enfant ou de l'adolescent handicapé». (art. 20, al. 2 LHand).

La Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées (ONU, 2006) a été ratifiée par la Suisse le 15 avril 2014 et est entrée en vigueur le 15 mai 2014. Cette adhésion signifie pour la Suisse l'obligation de lever les barrières auxquelles les personnes victimes de handicaps sont confrontées, de les protéger contre les discriminations et d'encourager leur inclusion et leur égalité dans la société. L'entrée en vigueur de cette convention délivre un message politique et juridique puissant et clair en faveur de l'égalité des personnes handicapées. En signant cette convention, la Suisse s'est engagée à assurer à l'intérieur de ses propres frontières le respect des droits humains inscrits dans la convention. Cette dernière définit des exigences minimales auxquelles les Etats Parties doivent répondre dans le contexte de l'intégration des personnes présentant un handicap (Département fédéral de l'intérieur, 2016).

Le droit à l'éducation ainsi que l'intégration dans le contexte scolaire pour les personnes handicapées sont mentionnés à l'article 24 de la convention. Conformément à cet article, les Etats Parties doivent reconnaître le droit des personnes handicapées à l'éducation. En vue d'assurer l'exercice de ce droit sans discrimination et sur la base de l'égalité des chances, les Etats Parties doivent faire en sorte que le système éducatif pourvoie à l'insertion scolaire à tous les niveaux et offre des possibilités d'éducation tout au long de la vie. Les Etats Parties s'engagent à inté-

Encouragement des formes de scolarisation intégratives et de l'intégration des personnes handicapées
Loi fédérale sur l'égalité pour les handicapés, 2002

Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées, ONU, décembre 2006

Engagement en faveur d'un système de formation intégratif/inclusif à tous les niveaux

grer les personnes handicapées dans le système d'enseignement général et à prendre des mesures permettant cette intégration, notamment en formant des professionnels qui travaillent avec des personnes handicapées. Le terme d'intégration (et non d'inclusion) employé dans la traduction française officielle de la Convention relative aux droits des personnes handicapées est critiqué. En effet, dans la version originale anglaise de la Convention on the Rights of Persons with Disabilities du CRPD (Committee of the Rights of Persons with Disabilities), il est question d'«inclusive education system» (art. 24, al. 1).

Pour que les enfants et les adolescents et adolescentes présentant un handicap puissent bénéficier d'une offre de formation comparable en dépit de l'autonomie laissée aux cantons, la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique a adopté l'accord intercantonal du 25 octobre 2007 sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée (concordat sur la pédagogie spécialisée; CDIP, 2007). Il est entré en vigueur le 1^{er} janvier 2011. Les cantons signataires s'engagent à mettre en œuvre de façon prioritaire l'intégration scolaire des enfants handicapés et à proposer une offre de base en matière de mesures de pédagogie spécialisée. A l'heure actuelle, 16 cantons* ont adhéré à ce concordat intercantonal. Ce dernier ne règle pas la forme et l'organisation des mesures, qui sont déterminées au moyen de prescriptions cantonales, mais se concentre avant tout sur la collaboration entre les cantons. Celle-ci passe principalement par trois instruments:

1. des standards de qualité uniformes pour les prestataires,
2. une terminologie uniforme,
3. une procédure d'évaluation standardisée.

Sur la base du concordat sur la pédagogie spécialisée, les mesures de pédagogie spécialisée sont réparties et réglées comme suit pour beaucoup de cantons:

L'accord intercantonal sur la pédagogie spécialisée (CDIP, 2007) permet une harmonisation à l'échelle nationale

* Etat en décembre 2016 : BL, BS, GL, LU, OW, SH, UR, AR, FR, GE, VD, VS, TI, ZH, JU, NE. Cf. www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/sonderpaed/liste_rat_df.pdf

«Art. 4 Offre de base

L'offre de base en pédagogie spécialisée comprend

- 1
 - a. le conseil et le soutien, l'éducation précoce spécialisée, la logopédie et la psychomotricité,
 - b. des mesures de pédagogie spécialisée dans une école ordinaire ou dans une école spécialisée, ainsi que
 - c. la prise en charge en structures de jour ou à caractère résidentiel dans une institution de pédagogie spécialisée.
- 2 Les cantons prennent en charge l'organisation des transports nécessaires ainsi que les frais correspondants pour les enfants et les jeunes qui, du fait de leur handicap, ne peuvent se déplacer par leurs propres moyens entre leur domicile et l'établissement scolaire et/ou le lieu de thérapie.

Art. 5 Mesures renforcées

- 1 Lorsque les mesures octroyées avant l'entrée en scolarité ou dans le cadre de l'école ordinaire s'avèrent insuffisantes, une décision quant à l'attribution de mesures renforcées doit être prise sur la base de la détermination des besoins individuels.
- 2 Les mesures renforcées se caractérisent par certains ou par l'ensemble des critères suivants:
 - a. une longue durée,
 - b. une intensité soutenue,
 - c. un niveau élevé de spécialisation des intervenants, ainsi que
 - d. des conséquences marquantes sur la vie quotidienne, sur l'environnement social ou sur le parcours de vie de l'enfant ou du jeune.» (CDIP, 2007, p. 3).

Mesures de pédagogie spécialisée renforcées

La procédure et les instruments d'évaluation susmentionnés ont été créés. Le principal outil pour évaluer le besoin en matière de pédagogie spécialisée est la procédure d'évaluation standardisée (PES; CDIP, 2014). Elle permet de déterminer les besoins individuels. Cette procédure est activée lorsqu'il est nécessaire de déterminer et d'ordonner des mesures de pédagogie spécialisée renforcées au sens de l'article 5 du concordat sur la pédagogie spécialisée (ibid.). Le but de la procédure d'évaluation

Procédure d'évaluation standardisée (PES) pour des mesures renforcées

standardisée (PES) est de créer des conditions de développement et de formation appropriées pour les jeunes, en tenant compte des directives nationales et internationales ainsi que des réalités locales. Des conditions de développement et de formation appropriées résultent d'une synergie positive entre les attentes et un soutien qui tient compte des aptitudes et des besoins de l'enfant et de son environnement. La PES doit permettre de recenser systématiquement les informations pertinentes pour la détermination des besoins individuels.

Cette procédure est d'approche pluridimensionnelle: un seul critère (par ex. une déficience) ne suffit pas à déclencher une mesure. Il s'agit plutôt de déterminer quels sont les besoins effectifs sur la base d'objectifs de développement et de formation rendus transparents. Si la PES sert de base à une prise en charge ciblée, elle n'inclut toutefois nullement la planification de la prise en charge elle-même.

La PES se réfère aux définitions internationales du handicap et applique les classifications et les standards élaborés dans ce contexte, dont la Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF) et la Classification internationale des maladies (CIM-10 ou CIM-11).

La CIF (OMC, 2001) est une classification du fonctionnement humain et du handicap. Elle appartient à la «famille» des classifications internationales proposées par l'Organisation mondiale de la santé (OMC) pour être appliquées à divers aspects de la santé. En particulier, elle vient compléter la Classification internationale des maladies (CIM). Par conséquent, la CIF ne peut être utilisée que pour les circonstances de la vie qui se rapportent à une maladie ou à un autre problème de santé au sens de la CIM. Elle ne couvre pas les autres situations, par exemple les limitations liées au sexe, à l'origine ethnique ou à la religion. Dans de tels cas, d'autres classifications ou critères seront utilisés en fonction du soutien requis par l'élève ou de son état de développement.

Les écoles et les professionnels basés dans des cantons qui n'adhèrent pas au concordat peuvent eux aussi travailler avec la procédure d'évaluation standardisée afin de déterminer le besoin en mesures renforcées que présentent les élèves et de planifier les mesures correspondantes (CDIP, 2014).

**Documentation filmique sur les deux écoles
bernoises partenaires sur la voie d'une école
inclusive pour tous**



Documentation filmique sur les deux écoles bernoises partenaires sur la voie d'une école inclusive pour tous

Les deux écoles partenaires d'Aarwangen et de Lorraine, qui ont été accompagnées et soutenues pendant plus de deux ans par une équipe de l'IHP de la PHBern, se trouvent dans le canton de Berne. Vu l'importance des bases légales, c'est-à-dire des lois, directives et conditions cantonales, pour le développement d'une «école de qualité pour tous», il est nécessaire de commencer par exposer plus en détail le système de formation du canton de Berne, d'autant plus qu'il existe de grandes différences entre les cantons.

Nous nous attacherons en particulier à la formation des enfants et des adolescents présentant des besoins éducatifs particuliers. Le projet de l'IHP sera ensuite esquissé avant d'expliquer comment les trois films sont nés et ce qu'ils contiennent.

Les degrés primaire et secondaire dans le canton de Berne

Le canton de Berne et ses communes assument ensemble la responsabilité (financière) de l'école obligatoire. La scolarité obligatoire dure 9 à 13 ans et comprend deux années d'école enfantine, six années de degré primaire (de la 3^e à la 8^e HarmoS) et trois années de degré secondaire I (de la 9^e à la 11^e HarmoS). L'entrée à l'école enfantine, obligatoire depuis l'année scolaire 2013-2014, a généralement lieu lorsque l'enfant a quatre ans révolus (Direction de l'instruction publique du canton de Berne, 2009).

Durée de l'école obligatoire

Cycle d'entrée et degré primaire

Les communes disposent de quatre possibilités différentes pour le modèle d'organisation du cycle d'entrée: école enfantine de deux ans, cycle élémentaire (école enfantine plus deux premières années du degré primaire), Basisstufe de quatre ans ou, à titre exceptionnel, classes à degrés multiples regroupant des élèves de l'école enfantine et des premières années du degré primaire. Les communes peuvent ainsi choisir le modèle qui correspond le mieux à leurs besoins et à leurs ressources.

Au degré primaire qui dure généralement six ans, les élèves reçoivent un enseignement commun. La procédure de passage au degré secondaire I a lieu en 7^e et 8^e années HarmoS dans la partie germanophone du canton.

Les quatre modèles d'organisation du cycle d'entrée

Degré secondaire

Au degré secondaire I, les élèves sont orientés, en fonction de leurs résultats, dans l'une des sections ou l'un des niveaux où ils suivent l'enseignement de la 9^e à la 11^e année HarmoS. Dans la partie francophone du canton, les élèves fréquentent des établissements secondaires où les élèves sont en section générale, en section moderne ou en section préparant aux écoles de maturité. Dans la partie germanophone du canton, les élèves fréquentent une école générale, une école secondaire ou encore une école dans laquelle sont regroupés les deux types de classe. Le passage au gymnase a lieu en 11^e année HarmoS.

Sélection

Depuis 1992, le canton de Berne offre la possibilité aux élèves du degré secondaire I de suivre partiellement ou totalement l'enseignement en commun avec des élèves de différents niveaux (classes générales et classes secondaires) [Streckeisen, Hänzi, & Hungerbühler, 2007, p. 15]. Depuis, les communes de la partie germanophone du canton peuvent choisir entre cinq modèles différents pour le degré secondaire I.

Les cinq modèles de scolarisation du degré secondaire I

- **Modèle 1:** les élèves des écoles secondaires et des écoles générales suivent l'enseignement dans des classes séparées comme c'était le cas avant 1992.
- **Modèle 2:** les élèves des écoles générales et des écoles secondaires suivent l'enseignement dans des classes séparées mais l'enseignement est commun dans une ou plusieurs disciplines (à l'exception des disciplines allemand, français et mathématiques enseignées par niveaux).
- **Modèle 3a ou «Modèle Manuel»:** les élèves fréquentent des classes générales et secondaires séparées. Toutefois, au maximum une des trois disciplines enseignées par niveaux peut être suivie à un autre niveau.
- **Modèle 3b ou «Modèle Spiegel»:** tous les élèves d'une volée suivent l'enseignement ensemble dans des classes d'origine. Dans les disciplines allemand, français et mathématiques enseignées par niveaux, les niveaux secondaires et généraux sont séparés.
- **Modèle 4 ou «Modèle Twann»:** tous les élèves suivent l'enseignement ensemble dans toutes les disciplines. La distinction entre les niveaux est réalisée par la différenciation interne.

La scolarisation des enfants et adolescents présentant des besoins éducatifs particuliers dans le canton de Berne

Dans le canton de Berne, la responsabilité de l'enseignement est répartie entre deux instances. La Direction de l'instruction publique (INS) est responsable des classes de l'école publique obligatoire et des classes spéciales (classes de soutien et classes d'introduction), alors que la Direction de la santé publique et de la prévoyance sociale (SAP) assume la responsabilité des écoles spécialisées reconnues par le canton (Direction de l'instruction publique du canton de Berne, 2009, p. 11).

La Direction de l'instruction publique a pour mandat de veiller à ce que les enfants et adolescents présentant des problèmes liés à l'apprentissage, aux performances ou au comportement, des troubles moteurs ou des troubles du langage ainsi que les enfants ayant des dons extraordinaires puissent bénéficier de mesures spéciales et être encouragés individuellement (ibid.). L'enseignement spécialisé fait partie de ces mesures de soutien et permet aux élèves présentant des besoins éducatifs particuliers d'être scolarisés à l'école obligatoire. On vise ainsi à détecter et empêcher à temps d'éventuelles difficultés d'apprentissage. Les prestations de l'enseignement spécialisé sont par exemple le soutien pédagogique ambulatoire (SPA) dispensé par des enseignants et enseignantes spécialisés, la logopédie ou la psychomotricité (ibid.).

Mandat de la Direction de la santé publique et de la prévoyance sociale
Parmi les autres formes de scolarisation (SAP), on distingue deux types d'établissements: d'une part, les écoles spécialisées reconnues par le canton et, d'autre part, les institutions pour enfants et adolescents présentant des troubles de l'adaptation sociale et/ou du comportement reconnues par l'Office fédéral de la justice. Lorsque les élèves issus de ces deux types d'établissements bénéficient d'une scolarisation intégrative, on distingue deux pools:

Le pool d'intégration (pool 1) concerne le soutien apporté aux enfants et adolescents présentant un handicap mental ou un autisme infantile précoce à l'école enfantine et à l'école obligatoire. Dans le canton de Berne, un enfant présentant un handicap est généralement scolarisé

Mandat de la
Direction de
l'instruction
publique

Pool d'intégration (pool 1)
Statut d'élève
d'école spécialisée

dans une école spécialisée. Dans des conditions données, les enfants et adolescents présentant un handicap ont cependant la possibilité de fréquenter l'école publique obligatoire. Ils peuvent bénéficier dans ce cas de leçons de soutien pédagogique spécialisé gérées par les écoles spécialisées (ibid.). Les enfants soutenus par le pool 1 ont aussi un statut d'élève d'école spécialisée dans le cadre de l'école obligatoire.

Le pool 2 concerne la scolarisation intégrative d'élèves présentant le syndrome d'Asperger, de graves troubles de la perception et/ou de graves troubles du comportement à l'école infantine et à l'école obligatoire. Eux aussi ont droit à un pool de leçons (ibid.). Par rapport aux élèves du pool 1, ces élèves ont un statut d'élève d'école régulière.

Pool 2
Statut d'élève
d'école régulière

Cadre légal

L'article 17 de la loi sur l'école obligatoire (LEO – version du 5 septembre 2001) est une base importante pour la réalisation et la promotion de l'intégration scolaire. L'article relatif à l'intégration et aux mesures particulières énonce ce qui suit:

«En règle générale, il convient d'offrir aux élèves qui présentent des troubles ou des handicaps de nature à perturber leur formation scolaire, aux élèves qui sont aux prises avec des difficultés d'intégration linguistique et culturelle ainsi qu'aux élèves qui ont des dons extraordinaires la possibilité de suivre l'enseignement dans des classes régulières.

Article 17
(LEO, 2001)

Au besoin, des mesures particulières comme l'enseignement spécialisé, l'appui pédagogique ou la scolarisation de l'élève dans une classe spéciale généralement intégrée à une école régulière seront adoptées si les objectifs de formation ne peuvent être atteints d'une autre manière.»

En 2008, l'ordonnance régissant les mesures pédagogiques particulières à l'école obligatoire (OMPP) est entrée en vigueur. Elle règle les mesures pédagogiques particulières à l'école infantine et à l'école obligatoire

ainsi que la procédure d'admission et le financement. Des pools de leçons sont mis à la disposition des communes. Ils doivent être recalculés tous les trois ans en tenant compte du nombre d'élèves, de l'indice social d'une commune et des effectifs des classes (Direction de l'instruction publique du canton de Berne, 2009, p. 37). Les communes décident librement de l'utilisation des leçons du pool. Elles peuvent choisir entre des modèles totalement intégratifs ou des modèles mixtes (soutien pédagogique ambulatoire et classes de soutien).

Les «Lignes directrices concernant la mise en œuvre de l'article 17 LEO à l'intention du corps enseignant, des directions d'école et des autorités scolaires» du canton de Berne ont pour but d'aider les directions d'école ainsi que les autorités communales et scolaires à mettre en œuvre l'ordonnance régissant les mesures pédagogiques particulières à l'école obligatoire (OMPP) [Direction de l'instruction publique du canton de Berne, 2016]. Les membres du corps enseignant peuvent aussi s'en inspirer pour planifier, organiser et/ou analyser leur enseignement. Ces lignes directrices permettent en outre aux autres personnes intéressées d'avoir un aperçu des mesures pédagogiques particulières proposées à l'école enfantine et à l'école obligatoire. Régulièrement mises à jour, elles peuvent être consultées sur le site Internet de la Direction de l'instruction publique.

Lignes directrices IMEP

Evolution de la scolarisation spécialisée dans le canton de Berne

Malgré les dispositions légales relatives à l'intégration scolaire, le nombre de classes spéciales a augmenté d'un tiers dans le canton de Berne entre 1998 et 2008, passant de 300 à plus de 400. L'école obligatoire bernoise s'est donc orientée vers la séparation plutôt que vers l'intégration souhaitée (Direction de l'instruction publique du canton de Berne, 2009; Pfister, 2013; Pfister et al., 2012). Cela peut s'expliquer notamment par le système d'incitations non adapté fixé à l'origine. Les écoles qui intégraient des élèves dans les classes de l'école obligatoire perdaient les leçons qui étaient allouées à la scolarisation dans les classes spéciales. Cet aspect négatif n'a disparu qu'avec l'entrée en vigueur de l'OMPP qui a entraîné une augmentation des ressources finan-

Evolution des mesures particulières à l'école obligatoire



cières et la création d'un pool de leçons. Les premiers effets se sont fait sentir dans les écoles peu de temps après l'introduction des modifications légales. Pour la première fois, l'enseignement dans les classes spéciales a diminué au profit de l'enseignement spécialisé dans des structures intégratives. Après l'introduction de la nouvelle ordonnance OMPP, on a ainsi déjà constaté en 2011 une diminution de plus de la moitié des classes spéciales (Stricker & Pfister, 2012). Depuis, la proportion de classes spéciales a encore diminué plus fortement (Stricker & Pfister, 2015) et l'enseignement spécialisé augmenté en conséquence.

De nombreuses écoles sont donc en train de mettre en œuvre l'article relatif à l'intégration. Vu que les prescriptions cantonales sont relativement ouvertes, beaucoup d'écoles continuent toutefois de proposer des modèles mixtes qui maintiennent des classes spéciales à côté des mesures intégratives.

Les élèves souffrant d'un handicap mental sont de plus en plus intégrés dans des classes intégratives de l'école obligatoire. La scolarisation spécialisée intégrative (pool 1) est par conséquent davantage mise en œuvre. Durant l'année scolaire 2012–2013, quelque 250 «projets d'intégration» de ce type ont été réalisés dans le canton de Berne.

Cependant, il y a lieu d'analyser la rapide augmentation des projets d'intégration sous un angle critique. On soupçonne que l'accroissement du nombre d'enfants ayant droit à une scolarisation spécialisée intégrés

Elèves ayant droit à une scolarisation spécialisée intégrés dans les classes régulières et bénéficiant de leçons de soutien pédagogique spécialisé de la SAP (pool 1)



dans les classes régulières n'est pas seulement dû à la simple volonté de permettre à ces enfants de suivre une scolarité ordinaire. Vu qu'un enfant qui a le statut d'élève d'école spécialisée reçoit davantage de leçons de soutien pédagogique spécialisé qu'un enfant soutenu au moyen des mesures pédagogiques particulières régies par l'OMPP, il est possible que, par manque de ressources, on scolarise aussi en école spécialisée des élèves pour lesquels une telle scolarisation n'aurait autrefois pas été envisagée (Pfister, 2013, p. 30).

Selon des analyses détaillées, le nombre d'enfants étrangers ayant droit à une scolarisation spécialisée a légèrement augmenté au cours de la période sous revue, alors que le nombre total d'élèves étrangers dans le canton de Berne est resté stable (ibid.). On peut dès lors supposer que les enfants étrangers restent plus souvent scolarisés dans les écoles spécialisées. Cela est peut-être dû au fait que ce sont les parents qui sont presque toujours à l'origine d'un projet d'intégration et qu'il est nécessaire, pour la procédure d'octroi d'une autorisation, de connaître les institutions impliquées et d'avoir de bonnes compétences linguistiques. Par ailleurs, il faut garder à l'esprit que les écoles spécialisées qui gèrent les leçons du pool 1 n'ont pas l'obligation de réduire le nombre d'élèves scolarisés de manière séparative. Cela signifie que la hausse du nombre d'enfants scolarisés de manière intégrative ne se traduit pas forcément par une diminution du nombre de classes à l'école spécialisée.

Le nombre d'élèves intégrés dans les classes régulières bénéficiant de leçons de soutien pédagogique spécialisé de la SAP (pool 2), dont la grande majorité présentent le syndrome d'Asperger, a lui aussi augmenté de façon significative (ibid.). Alors qu'ils étaient seulement trois

Elèves intégrés dans les classes régulières et bénéficiant de leçons de soutien pédagogique spécialisé de la SAP (pool 2)

durant l'année scolaire 2005–2006, il y en avait 142 cinq ans plus tard. En 2012–2013, quelque 300 élèves au total ont bénéficié de leçons du pool 2 dans les classes régulières. Toutefois, cette évolution doit aussi être examinée d'un œil critique et en tenant compte du contexte global. La prévalence de l'autisme a fortement augmenté au cours des 30 dernières années. Cela s'explique notamment par le fait que la définition de l'autisme a été étendue à toutes les formes d'autisme sous la dénomination «troubles du spectre autistique – TSA» (ibid.). De plus, le diagnostic est aujourd'hui posé plus tôt, plus précisément et plus généreusement, ce qui ne manque pas d'inciter à obtenir ainsi des ressources supplémentaires (ibid.).

Chances et défis des processus inclusifs

Les bases légales du canton de Berne constituent un fondement adéquat pour développer encore l'intégration. L'attribution fixe de pools de leçons en vigueur depuis 2009 permet aux communes et aux écoles d'utiliser les leçons comme elles l'entendent. Un rapport de la Direction de l'instruction publique montre que les communes et les écoles apprécient beaucoup la latitude dont elles jouissent et la flexibilité des mesures (Ulshöfer, 2015, p. 26). Les écoles peuvent ainsi tenir compte de leurs besoins et de leurs spécificités locales dans la mise en œuvre de l'intégration.

Chances

Cependant, la coexistence de la scolarisation en milieu ordinaire relevant de l'INS et des «autres formes de scolarisation» relevant de la SAP complique la coordination et la mise en œuvre des mesures préventives nécessaires au développement de l'inclusion.

Défis

Corina T. Ulshöfer (2015) souligne que la très grande latitude en matière d'aménagement des mesures particulières est source de difficultés pour de nombreuses directions d'école, car elles ne possèdent pas les connaissances spécialisées nécessaires et ne disposent pas des informations correspondantes. L'autonomie si appréciée des écoles et des communes a donc aussi son revers.

Manque de connaissances spécialisées et séparation des systèmes

Un autre problème de la scolarisation spécialisée intégrative du côté de la SAP (pool 1) est que l'autorisation d'un projet de scolarisation intégrative n'est délivrée que pour une année et qu'il faut donc la renouveler

chaque année (Direction de l'instruction publique du canton de Berne, 2009). Cela peut donner à penser que l'intégration est provisoire. De plus, le fait que six leçons au maximum sont accordées dans le cadre du pool 1 ne facilite pas le processus d'intégration. Dans le pool 2 également, le nombre de leçons de soutien ne correspond qu'à quatre à six leçons par semaine, ce qui limite le potentiel de la scolarisation intégrée.

Comme nous l'avons déjà mentionné, la latitude offerte par les directives permet l'application de modèles mixtes qui laissent subsister des classes séparées. Il faut donc se demander si les cultures, structures et pratiques (Boban & Hinz, 2003) d'une école inclusive peuvent être mises en œuvre et vécues dans des modèles mixtes ou si ceux-ci constituent plutôt un obstacle à la réalisation de l'intégration.

En ce qui concerne les mesures particulières, une direction spécifique est en de nombreux endroits chargée des mesures particulières, ce qui pourrait avoir pour conséquence que les directions d'école assument moins de responsabilité pour les processus de développement inclusifs. Les circonscriptions parfois étendues des directions chargées des mesures pédagogiques particulières empêchent aussi une collaboration étroite avec les différentes directions d'école dans la mise en œuvre des processus de développement de l'école.

De par leur ouverture, les directives cantonales permettent également une grande latitude dans la mise en œuvre de l'objectif d'intégration défini à l'article 17 de la loi sur l'école obligatoire. Cela entraîne des différences importantes à l'intérieur du canton (Svaton, 2015; Ulshöfer, 2015).

Il faut enfin relever que le soutien pédagogique ambulatoire est encore souvent dispensé à l'extérieur de la salle de classe, ce qui met en évidence le statut d'élève «intégré» des enfants et adolescents concernés (Svaton, 2015, p. 143). D'où un risque d'étiquetage et de stigmatisation des enfants et adolescents présentant des besoins éducatifs particuliers. Bien que l'intégration dans le canton de Berne ait tendance à croître, le nombre d'élèves scolarisés dans des écoles spécialisées augmente lui aussi. On a pu démontrer que le nombre d'enfants et d'adolescents étrangers était majoritaire dans les écoles spécialisées, signe d'un déplacement de la population scolaire. Les enfants et adolescents non suisses et/ou dont la langue maternelle n'est pas l'allemand sont également

Modèles mixtes

Direction chargée des mesures pédagogiques particulières

Différences intracantonales

Stigmatisation

Hausse du nombre d'élèves dans les écoles spécialisées

surreprésentés dans les classes de soutien (Pfister, 2013). Cela peut donner l'impression que les classes de soutien et les écoles spécialisées sont un réceptacle et accueillent davantage d'élèves issus de couches sociales défavorisées.

Le projet de l'Institut für Heilpädagogik de la PHBern associant des écoles partenaires

La phase de mise en œuvre du projet développé par l'Institut für Heilpädagogik (IHP) de la PHBern associant des écoles partenaires (projet PSP) a démarré à l'été 2012. Ce projet avait pour but de soutenir les écoles du canton de Berne sur la voie d'une école inclusive «de qualité pour tous». Après un processus de sélection à plusieurs niveaux, deux écoles partenaires ont été choisies et l'équipe chargée du projet les a ensuite accompagnées et soutenues pendant trois ans. A titre de soutien, des cours ont été organisés dans le but de transmettre les contenus pertinents et de présenter diverses possibilités de mise en œuvre aux membres du corps enseignant des écoles concernées. Les thématiques abordées reflétaient les pistes préalablement définies par chacune des écoles partenaires. A l'aide de structures existantes ou de groupes de discipline nouvellement constitués, les enseignants et enseignantes ont pu collaborer sur des disciplines ou des thèmes, partiellement encadrés par des membres du projet. Des groupes de degré réunissant des enseignants et enseignantes d'un degré ont également été constitués. Les groupes de discipline ou de degré étaient subordonnés à la direction d'école et aux groupes de pilotage qui coorganisaient les démarches de l'école dans le cadre du projet. Enfin, un coaching était proposé tant aux membres du corps enseignant qu'aux directions des deux écoles.

Les offres faites dans le cadre du projet PSP avaient pour but d'utiliser de manière optimale les ressources existantes sur le plan du personnel, des locaux et des finances. Les niveaux thématiques étaient subdivisés comme suit:

Lancement à l'été 2012

Sélection des écoles partenaires

Diverses formes de soutien

Documentation filmique sur les deux écoles bernoises partenaires sur la voie d'une école inclusive pour tous

1. Niveau structurel:

- Mise au point et développement du dispositif
- Mise en réseau interdisciplinaire
- asés organisationnelles

Niveaux thématiques
du processus de
développement de
l'école

2. Niveau personnel et relatif à l'équipe

- Renforcement du développement des compétences personnelles
- Mise sur pied et développement des instruments de conseil (conseil spécialisé, conseil entre collègues)
- Soutien du développement de formes de collaboration à potentiel intégratif

3. Niveau relatif à la didactique et à la didactique des disciplines

- Transmission des connaissances de base approfondies en vue de créer un environnement d'enseignement et d'apprentissage intégratif
- Contributions sur les thématiques choisies de l'évaluation pédagogique, p. ex. dépistage et soutien dans le domaine de la compétence de lecture
- Coaching spécifique (en matière de didactique des disciplines et de méthode) dans des classes individuelles



4. Niveau relatif à la pédagogie spécialisée, spécifique aux disciplines

- Incitation à prendre en compte les aspects d'hétérogénéité
- Instructions pour aborder des aspects spécifiques de syndromes (p. ex. trouble du déficit de l'attention avec hyperactivité, troubles du spectre autistique) et des aspects socioculturels
- Création de conditions propres au développement par une analyse approfondie de divers domaines de développement (motricité, langage, etc.)
- Interventions de crise en associant les personnes internes à l'école, les parents, les institutions spécialisées et les autorités

Les écoles partenaires de l'IHP

La Lorraine à Berne

L'école de la Lorraine à Berne (sites de Lorraine et Steckgut) a été la première école partenaire désignée. Cet établissement a choisi comme premier axe de développement les «formes d'apprentissage coopératives». Au cours du projet, d'autres thèmes ont aussi été abordés, notamment la conception de l'apprentissage et de l'enseignement, l'accompagnement du processus d'apprentissage, l'environnement d'enseignement et d'apprentissage, les évaluations en relation avec les objectifs d'apprentissage individuels, la mission et les fonctions des enseignants et enseignantes spécialisés ainsi que le travail en équipe.

Avec ses 28 enseignants et enseignantes ordinaires et spécialisés et 200 élèves, l'école est relativement petite. Les membres du corps enseignant se sont par conséquent regroupés par degrés pour discuter de ce qu'ils souhaitaient mettre en œuvre dans le cadre du projet. Déjà en place avant le début du projet, ces groupes ont pu être directement utilisés pour définir les nouveaux axes et objectifs liés au projet. Quand ils se réunissaient, les membres des différents groupes échangeaient notamment sur les succès obtenus dans la mise en œuvre des formes d'apprentissage coopératives et discutaient des difficultés et possibilités d'amélioration. En outre, l'IHP organisait chaque année quatre demi-journées de formation continue avec attribution de nouvelles missions et visites en classe suivies d'entretiens de feed-back.

Les formes d'apprentissage coopératives: premier axe de développement

Autres axes de développement définis et suivis de façon ciblée

Collaboration obligatoire au sein de groupes réunissant les enseignants et enseignantes d'un même degré

Journées de formation continue avec l'ensemble de l'équipe

Aarwangen

L'école d'Aarwangen est la plus importante des deux écoles partenaires. Dans cet établissement, 68 enseignants et enseignantes et 600 élèves ont participé au projet. Si l'on revient sur les deux années de collaboration, on constate de nombreux changements. Ainsi, des groupes de discipline ont été constitués ou poursuivis dans le but de mettre en œuvre «l'apprentissage en groupes d'âges mixtes» qui était la thématique choisie. Dans le cadre du projet, l'accent devait aussi être mis sur le soutien de la direction d'école dans la mise sur pied de structures de communication fonctionnelles et sur le renforcement de la fiabilité du corps enseignant en matière de développement de l'école. Ces modifications souhaitées avaient pour but d'aider les membres du corps enseignant à réagir correctement dans certaines situations et face aux élèves présentant des besoins pédagogiques particuliers importants.

Collaboration obligatoire au sein de groupes de discipline à plusieurs niveaux

Développement des structures de communication

Outre des échanges réguliers d'informations, l'équipe de projet de l'IHP a également organisé des formations continues dans cette école et a souvent dispensé conseils et accompagnement dans des situations de crise. Elle a aussi effectué des visites en classe suivies d'entretiens de feedback. Dans le cadre et en marge de l'axe principal traité, les membres du corps enseignant ont également travaillé en équipe sur d'autres thématiques comme les environnements d'apprentissage et d'enseignement dans les classes à plusieurs degrés, l'apprentissage coopératif, le diagnostic et le soutien dans la graphomotricité ainsi que la collaboration et la gestion des conflits.

Journées de formation continue avec l'ensemble de l'équipe

Soutien de l'évolution vers l'inclusion sans l'équipe de projet

Les écoles peuvent (et doivent) bien entendu emprunter elles-mêmes le chemin de l'école inclusive ou de l'école de qualité pour tous. Chaque école a les cartes en main pour faire évoluer sa culture, ses structures et ses pratiques vers l'inclusion et pour développer les compétences professionnelles. Le présent guide est là pour les aider.

Comme cela a été montré dans le chapitre «Coopérations extrascolaires», il est judicieux de faire appel à des instances et des services spécialisés externes qui complètent favorablement les écoles selon les be-

Einbezug und Nutzung schulgänzender Kooperationen

soins et les soutiennent dans la voie qu'elles ont choisie. Le large éventail d'offres de formation continue et de prestations constitue une ressource majeure en matière de conseil ou d'élargissement des compétences professionnelles aussi pour les écoles qui ne participent pas à un projet de développement scolaire de la PHBern. Outre de nombreuses formations continues orientées vers la pratique concernant tous les secteurs du modèle MPI, l'Institut für Weiterbildung und Medienbildung (IWM) propose aux écoles et aux membres du corps enseignant* des prestations d'accompagnement et de conseil qui sont en partie effectuées au sein des centres de conseil régionaux. Pour ce qui est des troubles du spectre autistique (TSA) par exemple, un soutien est dispensé, dans le cadre du projet «Heilpädagogische Fachberatung Pool 2 (HFP2)», aux membres du corps enseignant, directions d'école, enseignants et enseignantes spécialisés ainsi qu'inspecteurs et inspectrices scolaires afin de les aider à mettre au point des conditions et des structures adaptées aux enfants. De plus, la coopération entre les professionnels concernés est encadrée et soutenue**. Parmi les autres partenaires importants, on peut citer les

Services
psychologiques
pour enfants et
adolescents et
service de pé-
dopsychiatrie

* Disponible sous www.phbern.ch/schule-und-weiterbildung/beratung.html
[Dernière visite le 19.11.2015]

** Disponible sous www.phbern.ch/studiengaenge/sh/dienstleistungen-und-beratung/heilpaedagogische-fachberatung/hfp2.html
[Dernière visite le 19.11.2015]



Documentation filmique sur les deux écoles bernoises partenaires sur la voie d'une école inclusive pour tous

services psychologiques pour enfants et adolescents et le service de pédiopsychiatrie qui, en collaboration avec l'école, les parents/responsables légaux et d'autres institutions sociales, exercent une fonction importante pour ce qui est du conseil psychologique et pédagogique et de l'évaluation des élèves.

Le travail social en milieu scolaire dispensé à l'intérieur de l'école ou dans le cadre extrascolaire constitue une autre solution de recours. Il intervient dans des situations de crise individuelles ou familiales mais s'intéresse aussi aux questions sociales et pédagogiques liées au développement de l'école. De plus, les travailleurs et travailleuses sociaux proposent aux parents des adresses sur des questions d'éducation.

Travail social en milieu scolaire

La documentation filmique du projet d'écoles partenaires

Pour les autres écoles et membres du corps enseignant ainsi que pour les autorités et la haute école pédagogique, la documentation filmique rend visibles les processus de développement nés dans le cadre du projet d'écoles partenaires et montre qu'ils sont utilisables.

Les trois films créés en collaboration avec l'Institut für Weiterbildung und Medienbildung de la PHBern (IWM) illustrent de manière exemplaire comment les écoles évoluent vers des écoles de qualité pour tous et maîtrisent les défis éventuels. De par l'individualité des deux écoles, les spectateurs et spectatrices se rendent compte qu'avec des situations de départ et des ressources différentes, il existe des moyens d'aborder et d'atteindre des objectifs de développement supérieurs. Les films paraissent réalistes et dévoilent autant les chances et les succès que les obstacles et les problèmes émaillant les processus qui mènent à une école inclusive. Le caractère directif des films et du guide a pour but d'encourager d'autres écoles et professionnels à lancer et mettre eux-mêmes en œuvre un processus de développement allant dans le sens d'une école inclusive.

Objectif de la documentation filmique

La réalisation des produits filmiques peut se résumer en trois phases: la conception, le tournage et le montage.

Étapes du travail et méthodes

Dans la phase de conception, l'équipe de projet a défini le but et l'objet du produit ainsi que ses contenus et le public-cible. Durant cette phase, la décision a été prise d'accompagner le produit d'un guide documen-

Phase de conception

tant les développements des écoles partenaires par rapport à divers domaines de développement clés d'une école inclusive. Sur le plan du contenu, le film devait surtout rendre visibles les processus du développement systématique de l'école ainsi que les expériences faites dans ce cadre et s'adresser ainsi à un large public-cible.

Ensuite, les responsables du tournage (IBM) ont dû fixer des dates de tournage avec les écoles, inspecter les lieux de tournage et rencontrer les personnes associées au projet. Les écoles ont dû informer les parents et obtenir leur accord. La méthode choisie pour ces produits a été l'observation filmique participante, dans laquelle les événements et processus sont définis sans intervention de contrôle. Le vécu des événements doit avoir lieu dans le contexte naturel, ce qui signifie que les personnes se comportent autant que possible comme elles le feraient sans la présence d'une équipe de tournage. D'où un équilibre entre, d'une part, la participation directe qui crée une certaine proximité et, d'autre part, l'observation qui maintient une distance. Trouver cet équilibre est capital pour l'observation participante. L'équipe de tournage a filmé la vie sociale au quotidien, avec les interactions et les comportements individuels, ainsi que des interviews et des réunions. Il a d'abord fallu décider dans chaque cas ce qu'il fallait ou qui il fallait observer dans une situation donnée puis où cela devait avoir lieu. On notera que des aspects non verbaux de la communication ont également été pris en compte, ce qui est important.

Enfin, la phase de montage du film a été décisive. Il fallait concilier créativité et approche orientée vers les objectifs et spécifique aux groupes-cibles si l'on voulait obtenir un produit final cohérent. Ainsi, cette phase finale a fait intervenir non seulement les connaissances professionnelles, la créativité et le savoir-faire technique de l'équipe de tournage mais aussi les connaissances professionnelles de l'équipe de projet de l'IHP.

Tournage:
préparatifs

Méthode de
l'observation
filmique

Montage

Films et clips des deux écoles partenaires





Le présent chapitre est consacré à une brève description de chacun des clips réalisés sur la base des films relatifs aux écoles d'Aarwangen et de Lorraine. Il s'agit également d'établir des liens avec les thèmes/chapitres abordés dans le présent guide et avec le MPI.

Films des écoles d'Aarwangen et de Lorraine

En fonction des besoins et des intérêts des utilisateurs et utilisatrices, il existe de multiples façons de mettre à profit le présent guide et le matériel filmique dans le cadre des processus de développement scolaire et pédagogique. Dans un premier temps, il est conseillé de regarder un ou deux films et de s'en inspirer avant de réfléchir plus en détail aux différents domaines du MPI sur la base de la description des clips (cf. chap. Films et clips des deux écoles partenaires). Il est aussi possible de sélectionner des extraits de films et de se reporter ensuite aux chapitres correspondants dans le guide, voire de partir du guide pour visionner ensuite les films afin de plonger dans le vécu des deux écoles sur le chemin de l'inclusion.

Travail à partir du guide et du matériel filmique

Enfin, les repères pour la mise en œuvre, formulés sous forme d'objectifs, peuvent aussi servir de point de départ pour mener une réflexion approfondie sur sa propre école, son attitude vis-à-vis de l'inclusion, ses propres compétences ou d'autres domaines du MPI.

Travail à partir du matériel filmique

Travail à partir du texte ou des repères



Ecole de Lorraine à Berne

L'école de Lorraine est en passe de devenir une «école de qualité pour tous», avec ses 200 élèves et ses 28 enseignants et enseignantes, de l'école enfantine au degré secondaire I.

Thème central: formes d'apprentissage coopératives

1. Atelier de formation pour l'équipe enseignante: réflexions autour des deux pôles que sont l'individu et la société

0:40'-6:10'



«La volonté de l'école et de l'ensemble du corps enseignant d'accueillir tous les élèves constitue une base essentielle.»

Georg Bühler, enseignant à la PHBern

Georg Bühler, enseignant à la PHBern, donne des éléments de réflexion aux enseignants et enseignantes de l'école de Lorraine au sujet des pôles que forment l'individu et la société, lors d'un après-midi de formation et de réflexion. Il souligne le fait qu'il ne s'agit pas uniquement d'adopter un comportement intégratif, mais aussi d'obtenir une efficacité intégrative, qui va au-delà du simple comportement. Il évoque en outre des processus relatifs aux échanges au sein de l'école: l'enseignement en équipe, la participation des élèves ou encore les créneaux consacrés à la constitution d'une communauté. Il relève aussi l'importance du soutien de l'école dans sa globalité, en tant qu'institution, mais aussi le rôle important de la direction d'école dans les processus intégratifs. A la fin de la séquence, Jürg Lädach, le directeur de l'école de Lorraine, fait un tour d'horizon des questions pertinentes qui doivent être clarifiées.

«Comment pouvons-nous utiliser les formes d'apprentissage coopératives pour que les enfants présentant des besoins particuliers puissent être intégrés naturellement dans la communauté?»

Jürg Lädach, directeur d'école



Thèmes du clip 1	Chapitres du guide
Intégration/inclusion	<ul style="list-style-type: none"> - Séparation/sélection, intégration et inclusion dans le système éducatif suisse - Développements dans le système éducatif bernois
Soutien de l'école	<ul style="list-style-type: none"> - D'une école dirigée à une école de qualité pour tous
Attitudes/comportements	<ul style="list-style-type: none"> - Attitude inclusive et mise en place d'une nouvelle culture - Evolution des attitudes et des comportements

2. Ecole enfantine: formes d'apprentissage coopératives

6:10'–14:13'



«En tant que jeune enseignante d'école enfantine, j'avais beaucoup plus l'impression de mener un combat solitaire. Je n'ai plus du tout cette sensation aujourd'hui.»

Marlise von Arx, enseignante d'école enfantine

Dans le deuxième clip, Marlise von Arx présente les modifications qu'elle a observées ces dernières années. Elle mentionne l'augmentation constante des effectifs, l'avancement de l'âge des élèves et les programmes quotidiens chargés des enfants: les séquences d'enseignement se sont raccourcies, mais le programme comprend plus de séquences d'approfondissement sous forme d'apprentissage coopératif. Marlise von Arx insiste sur l'importance des rituels pour les enfants, qui ont besoin d'un cadre. De plus, aujourd'hui encore, le jeu reste un aspect essentiel de l'école enfantine et des processus d'apprentissage:

«Je considère chaque jeu comme un apprentissage – c'est quelque chose qui a résisté aux changements. Quoi qu'il fasse, un enfant apprend constamment [...]. Même lorsqu'ils jouent librement, certains enfants s'attribuent un rôle qui leur donne l'occasion d'apprendre. Ils le font consciemment parce qu'ils veulent être stimulés. Mais ils le font aussi de manière à ressentir un sentiment de réussite.»

Marlise von Arx explique que les différentes formes d'apprentissage coopératives (groupes de deux, demi-groupes, groupes de niveau, groupes d'âge) stimulent considérablement les compétences sociales et permettent aux enfants de tirer profit de l'hété-

rogénéité. Les formes d'apprentissage coopératives comprennent les environnements d'apprentissage nouvellement développés, que l'enseignante aimerait pouvoir propo-



ser davantage à l'avenir. Outre les modifications portant sur les contenus, Marlise von Arx évoque les modifications concernant les corps enseignant. Elle apprécie le travail à deux car il permet d'observer les élèves plus attentivement, mais aussi d'intervenir et d'aider de façon ciblée. Elle affirme en particulier que les enseignants et enseignantes abordent leur travail différemment:

«Soigner la collaboration, partager son expérience – beaucoup de choses se sont passées dans ces domaines, qui se manifestent dans le travail quotidien. Un changement s'est produit chez chacun d'entre nous. [...]. Entre les enseignants et enseignantes également, l'hétérogénéité est davantage mise en valeur et nous collaborons plus.»

Marlise von Arx, enseignante d'école enfantine

Thèmes du clip 2	Chapitres du guide
Formes d'apprentissage coopératives	<ul style="list-style-type: none"> – Orientation sur le groupe vs orientation sur l'individu – Formes d'apprentissage coopératives – Mise en place de formes d'apprentissage coopératives – Exemples de formes d'apprentissage coopératives – Résultats empiriques – Obstacles

3. 5° à 8° année HarmoS: formes d'apprentissage coopératives – travail en groupe de degrés

14:30'–20:05'

«Je trouve encore que l'intégration d'enfants ayant de grandes difficultés représente un gros défi. Comment intégrer ces enfants de manière adéquate dans un groupe de travail en respectant leurs capacités et leurs besoins?»

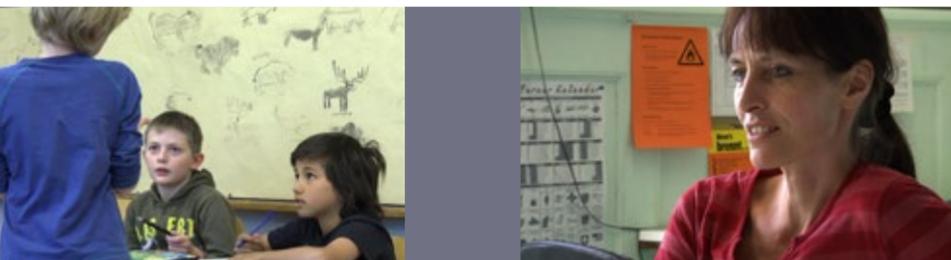
Erika Messerli, enseignante de 6° année HarmoS



Le troisième clip s'ouvre sur un entretien réalisé avec l'enseignante de 6° année HarmoS Erika Messerli. Celle-ci évoque la manière dont elle a abordé les ouvrages mis à la disposition des enseignants et enseignantes par l'Institut de pédagogie curative. Elle raconte également les échanges au sein du groupe de degré, qui lui ont été utiles car ils lui ont offert un aperçu de l'enseignement donné par ses collègues et ont permis de discuter d'exemples et d'obstacles rencontrés.

La deuxième partie du clip est consacrée à une séance du groupe de degré, au cours de laquelle les participants et participantes partagent leur expérience sur les formes d'apprentissage coopératives.

A l'issue de cette séquence, Erika Messerli présente les défis et difficultés qui se sont présentés à elle, puis elle décrit les prochaines étapes auxquelles elle souhaiterait se consacrer à l'avenir. Elle souligne qu'elle préfère commencer par des formes d'apprentissage coopératives simples, pouvant être assimilées par les élèves, et que l'apprentissage coopératif doit être mis en place successivement.



Thèmes du clip 3	Chapitres du guide
Formes d'apprentissage coopératives	<ul style="list-style-type: none"> – Orientation sur le groupe vs orientation sur l'individu – Formes d'apprentissage coopératives – Mise en place de formes d'apprentissage coopératives – Exemples de formes d'apprentissage coopératives – Résultats empiriques – Obstacles
Collaboration	<ul style="list-style-type: none"> – Collaboration au sein de l'école – Ecole et direction
Attitudes/comportements	<ul style="list-style-type: none"> – Attitude inclusive et mise en place d'une nouvelle culture – Evolution des attitudes et des comportements

4. Degré secondaire I: collaboration entre l'enseignant ordinaire et l'enseignante spécialisée – soutien pédagogique ambulatoire

20:05'–28:20'

«Deux enseignants ou enseignantes dans une même salle de cours, cela signifie plus de temps de soutien individuel à consacrer à chaque élève.»

Corinne Buschor, enseignante spécialisée



Cette séquence filmique offre un aperçu de la collaboration entre Dres Kohler, enseignant au degré secondaire I, et Corinne Buschor, enseignante spécialisée. Tous deux discutent des défis que pose le soutien pédagogique spécialisé, par exemple la collaboration avec les différents enseignants et enseignantes de discipline et les différentes classes. Dres Kohler indique apprécier les commentaires et les suggestions que Corinne Buschor peut lui faire après des leçons en commun. Cette dernière met elle aussi en avant les avantages de la collaboration, notamment la répartition du travail et le temps supplémentaire de soutien individualisé qu'elle permet. Dres Kohler raconte que tous les élèves perçoivent l'enseignante spécialisée comme une aide et qu'ils profitent tous de sa présence, qu'ils aient des besoins éducatifs particuliers ou non.

«Le travail en commun est finalement fructueux, en particulier le regard différent porté par une personne différente. Nous ne voyons pas les mêmes choses – ma collègue possède une formation particulière et, pour certains enfants, ses indications sont très importantes et utiles.»

Dres Kohler, enseignant au degré secondaire I



Thèmes du clip 4	Chapitres du guide
Projet éducatif individualisé	<ul style="list-style-type: none"> – Orientation sur les élèves – Pratiques d'évaluation dans le cadre de l'école inclusive
Mandat des enseignant-e-s ordinaires et des enseignant-e-s spécialisé-e-s	<ul style="list-style-type: none"> – Compétences professionnelles – Collaboration au sein de l'école
Collaboration	<ul style="list-style-type: none"> – Collaboration au sein de l'école – Ecole et direction

5. Echanges au sein de l'équipe pédagogique: pratique d'évaluation et objectifs d'apprentissage individuels

28:20'-37:15'

«Lorsqu'un enfant a des objectifs d'apprentissage qui ne sont ni réduits, ni étendus en dépit d'un niveau différent des autres élèves, c'est un problème.»

Pippo Reist, enseignant du degré secondaire I

Cette séquence aborde les bienfaits et les risques des objectifs d'apprentissage individuels. Brigitte Gross Rigoli, responsable du projet d'école partenaire de l'Institut de pédagogie curative, participe à la discussion en groupe de degrés. Au cours des échanges, différents thèmes sont abordés, notamment la stigmatisation, la vision de l'enfant, la perméabilité, le climat au sein de la classe ou encore l'attribution des notes. Les participants et participantes discutent également du rôle de l'enseignant ou de l'enseignante spécialisée dans le projet éducatif individualisé ainsi que de la problématique du passage au degré supérieur à l'issue de la 8^e année HarmoS.

«L'enseignant ordinaire et l'enseignante spécialisée se partagent la responsabilité du projet éducatif individualisé. Ce n'est jamais l'enseignante spécialisée qui élabore seule ce projet. De même, en temps normal, l'enseignant ne devrait pas s'en charger seul.»

Brigitte Gross Rigoli, responsable du projet d'école partenaire



Thèmes du clip 5	Chapitres du guide
Objectifs d'apprentissage individuels	– Orientation sur les élèves – Pratiques d'évaluation dans le cadre de l'école inclusive
Mandat des enseignant-e-s ordinaires et des enseignant-e-s spécialisé-e-s	– Compétences professionnelles – Collaboration au sein de l'école
Evaluation	– Pratiques d'évaluation dans le cadre de l'école inclusive

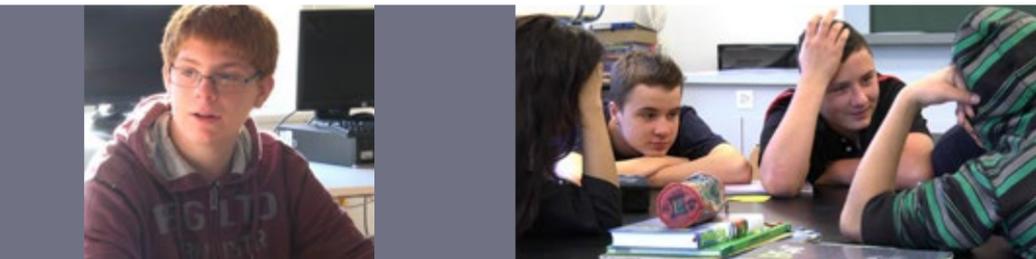


6. Degré secondaire I: formes d'apprentissage en autonomie

37:15'-44:10'

«Lorsque nous avons introduit l'apprentissage autonome, l'un des élèves nous a dit: "Ce qui est bien, c'est qu'on n'est pas dérangé par un enseignant pendant qu'on apprend".»

Pippo Reist, enseignant au degré secondaire I



«Je trouve ça bien, parce que les élèves de 11^e année (HarmoS) peuvent aussi aider ceux de 9^e année. Ou encore ceux de 10^e année: on s'entraide, tout simplement, et ça fonctionne.»

Elève du degré secondaire I

Pippo Reist, enseignant au degré secondaire I, partage son expérience en matière d'apprentissage autonome. La bonne ambiance d'apprentissage, l'autonomie et la flexibilité sont appréciées des enseignants et enseignantes comme des élèves.

Un élève explique également qu'il aime l'échange et l'aide mutuelle dans et entre les classes et que cette collaboration fonctionne bien.

En revanche, Pippo Reist affirme aussi que l'enseignement ne peut pas se baser uniquement sur des unités autonomes. Il faut d'une part formuler ouvertement des tâches en vue des travaux autonomes et, d'autre part, transmettre oralement des savoirs, par exemple sous la forme de discussions en classe ou d'enseignement frontal.



«Nous devons éviter de confier les tâches comme nous donnerions une recette. Les formulations ouvertes, qui permettent aux élèves d'exécuter les tâches en fonction de leur niveau, sont importantes. Il est difficile d'évaluer si un objectif d'apprentissage a été atteint par rapport à d'autres adolescents et adolescentes. Mais d'après les retours des entreprises formatrices, nos élèves sont très autonomes.»

Pippo Reist, enseignant au degré secondaire I

Thèmes du clip 6	Chapitres du guide
Individualisation	– Orientation sur le groupe vs orientation sur l'individu
Apprentissage autonome	– Orientation sur les enseignants et enseignantes – orientation sur les élèves – La culture des devoirs dans les écoles inclusives

Aarwangen

L'école d'Aarwangen, qui compte environ 500 élèves et 70 enseignants et enseignantes de l'école infantine au degré secondaire I, est sur la voie de devenir une «école de qualité pour tous».

Thème prioritaire: apprentissage en groupes d'âges mixtes

1. Groupe de matières Mathématiques: environnement d'apprentissage mêlant plusieurs degrés d'enseignement

03:00' - 11:10'



«J'aimerais enseigner davantage en mêlant les élèves de plusieurs degrés. Et sortir du carcan qui n'existe en réalité pas dans la pratique selon lequel les autres sont toujours différents.»

Miassa Manz, enseignante de 7^e et 8^e année scolaire HarmoS

Le groupe de matières Mathématiques de l'école d'Aarwangen discute au sujet de l'organisation de l'environnement d'apprentissage mêlant plusieurs degrés d'enseignement. Comment enseigner les mathématiques dans une classe composée d'élèves de différents âges? Miassa Manz, enseignante de 7^e et 8^e année HarmoS, se dit prête à réinventer cet environnement.

L'expérience a déjà bien fonctionné à la première tentative. L'enseignante révèle que le grand sens de l'autonomie et la motivation des élèves ont en particulier contribué à son succès. Toutefois, pour Miassa Manz, les besoins différents des élèves représentent un défi.

Au sein du groupe de matières Mathématiques, Miassa Manz parle à ses collègues des expériences positives qu'elle a réalisées dans la mise en œuvre de l'environnement d'apprentissage ainsi que des difficultés auxquelles elle a été confrontée. Par son récit, elle montre clairement l'importance de la collaboration entre les enseignants et enseignantes. Les membres du groupe clarifient ensuite les questions en suspens et discutent de la suite de la procédure.

«On fracture entièrement la classe, aussi du point de vue des locaux. C'est une forme de travail totalement nouvelle.»

Enseignant de l'école d'Aarwangen



Thèmes du clip 1	Chapitres du guide
Environnement d'apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> – Orientation sur les enseignants et enseignantes – orientation sur les élèves – Elaboration coopérative d'environnements pédagogiques

2. Degré secondaire I: enseignement en tandem pour les activités manuelles

11:10'–16:35'

«Ils doivent apprendre à travailler ensemble. [...] Nous sommes convaincus que, s'ils le font depuis l'école enfantine, les effets s'en ressentent aussi plus tard. [...] C'est également ainsi que cela fonctionne dans le monde professionnel.»

Heiner Mosimann, enseignant d'activités manuelles et directeur d'école



La scène débute dans la classe des activités manuelles. Avec l'enseignement en tandem, les deux enseignants d'activités manuelles Ueli Herren et Heiner Mosimann entendent satisfaire aux besoins différents des élèves. Ils ont élaboré ensemble une grille de compétences avec laquelle les élèves travaillent et évaluent régulièrement leurs progrès. L'objectif est de mieux relever les compétences des élèves.

Les enseignants encouragent aussi la collaboration entre les élèves, qui constitue une compétence cruciale pour la suite de leur parcours.

Les deux enseignants considèrent que leur coopération permet de les décharger grandement.

«Bien que la situation paraisse peut-être effervescente ou que nous nous donnions toujours à 100 %, je pense que tout est plus facile pour moi. J'ai la possibilité de lui demander rapidement «comment ferais-tu....?» [...]»

Ueli Herren, enseignant d'activités manuelles et directeur d'école



Thèmes du clip 2	Chapitres du guide
Collaboration	<ul style="list-style-type: none"> - Collaboration au sein de l'école - Ecole et direction
Grille de compétences	<ul style="list-style-type: none"> - Pratiques d'évaluation dans le cadre de l'école inclusive
Formes d'apprentissage coopératives	<ul style="list-style-type: none"> - Orientation sur le groupe vs orientation sur l'individu - Formes d'apprentissage coopératives - Mise en place de formes d'apprentissage coopératives - Exemples de formes d'apprentissage coopératives - Résultats empiriques - Obstacles

3. Echange d'expériences au sein de l'équipe de direction

16:35'-20:20'; 26:50'-29:40'; 37:22'-39:40'



«Je suis convaincu que c'est la bonne solution si nous voulons aller dans la direction de l'apprentissage en groupes d'âges mixtes.»

Ueli Herren, directeur d'école

La direction de l'école d'Aarwangen et l'équipe qui encadre le projet à la PHBern se réunissent pour faire un bilan. Cette scène est passée plusieurs fois dans le film.

Lors de cette séance, ils discutent de difficultés organisationnelles. L'hétérogénéité du collège d'enseignants et d'enseignantes, c'est-à-dire les expériences différentes vécues par les enseignants et enseignantes dans les classes à degrés multiples, est considérée comme un défi. La direction d'école estime toutefois être sur la bonne voie.

Les participants et participantes à la séance se fixent en outre pour objectif de développer une culture de l'apprentissage en groupes d'âges mixtes et réfléchissent à la manière de procéder.

«Outre la vision et la structure, nous avons besoin de développer gentiment une culture [...] de l'apprentissage en groupes d'âges mixtes.»

Ueli Herren, directeur d'école

Le développement de l'enseignement est considéré comme crucial pour la mise en place de l'apprentissage en groupes d'âges mixtes.



«Si je pouvais revenir en arrière, je pense que je commencerais par développer l'enseignement. Et l'attitude. Tout serait beaucoup plus facile maintenant.»

Marianne Knödler, directrice d'école

Enfin, les participants et participantes à la séance parlent du fait que l'école d'Aarwangen est un modèle pour d'autres établissements.

«Sans vouloir nous surestimer, je pense que nous avons la possibilité de donner un certain signal vers l'extérieur. Car nous sommes maintenant sensibilisés, dans une mesure [...] plus importante que la majorité des écoles. Mais cela ne signifie de loin pas que les autres écoles ne sont pas confrontées aux mêmes situations que nous.»

Ueli Herren, directeur d'école

Thèmes du clip 3	Chapitres du guide
Fonction de la direction d'école	<ul style="list-style-type: none"> – Ecole et direction – Compétences professionnelles

4. Degré secondaire I: apprentissage autonome et collaboration entre les enseignants et enseignantes ordinaires et spécialisés

20:20'–26:45'

«Coach, accompagnateur, organisateur d'apprentissage ou devrait-on plutôt dire «arrangeur d'apprentissage», qui est selon moi l'une des meilleures expressions. Il s'agit de créer un espace, un lieu où l'apprentissage est possible.»

Hermann Flükiger, enseignant au degré secondaire I



Hermann Flükiger décrit comment l'apprentissage autonome peut être concrètement mis en place et les différents rôles qu'il assume dans ce contexte. Lors de l'enseignement en commun, il alterne entre le travail individuel ou en groupe.

Dans le cadre des projets pédagogiques individualisés, il collabore avec l'enseignant spécialisé Erik Oosterveld afin de créer une offre supplémentaire qui le décharge et qui permet de satisfaire encore plus aux besoins individuels des élèves. Il est crucial que cette collaboration fonctionne bien.



«Parfois, je propose des plages horaires réservées aux offres de soutien, par exemple «surfaces à 9 h». Ainsi, les élèves qui en ont besoin peuvent venir me voir et les autres continuent à travailler.»

Hermann Flückiger, enseignant au degré secondaire I

Thèmes du clip 4	Chapitres du guide
Apprentissage autonome	– Orientation sur les enseignants et enseignantes – orientation sur les élèves
Collaboration	– Collaboration au sein de l'école – Compétences professionnelles
Projet pédagogique individualisé	– Orientation sur les élèves – Pratiques d'évaluation dans le cadre de l'école inclusive

5. 5° à 8° année HarmoS: intégration des enfants ayant un besoin important de soutien – apprentissage en groupes d'âges mixtes

29:45'–33.30'



«Les enfants doivent comprendre que nous n'avons pas tous les mêmes points forts. [...] Je pense que cela devient plus normal pour eux.»

Pirmin Schimdlin, enseignant au primaire

Pirmin Schimdlin parle des opportunités et des défis liés à l'hétérogénéité des élèves. D'une part, les différences deviennent la norme.

D'autre part, Pirmin Schimdlin explique qu'il est difficile de protéger un enfant intégré de l'exclusion sociale.

L'enseignant rencontre encore d'autres défis dans le cadre de l'intégration, notamment la transmission de la matière de sorte que tous les élèves la comprennent et la collaboration avec les parents.



«Il arrive parfois que, lorsqu'on parle avec les enfants et qu'on leur réexplique les choses, ils se donnent de la peine pour aider et soutenir l'enfant intégré.»

Pirmin Schimdlin, enseignant au primaire

Thèmes du clip 5	Chapitres du guide
Apprentissage en groupes d'âges mixtes	– Orientation sur les enseignants et enseignantes – orientation sur les élèves
Collaboration avec les parents	– Coopération avec les parents – La culture des devoirs dans les écoles inclusives

6. 1^{re} à 4^e année HarmoS: formes d'apprentissage coopératives – structure de l'enseignement – enseignement en tandem

33:30'–39:40'

«Je trouve enrichissant de pouvoir travailler à deux.»

Michaela Schmalhardt, enseignante au primaire



Les enseignantes Barbara Wingeier et Michaela Schmalhardt pratiquent l'enseignement en tandem. Elles travaillent avec un plan journalier qui consigne les leçons, les contenus à enseigner, les pauses et leur présence. Lorsqu'elles sont les deux en classe, l'une d'elles se charge du soutien individuel aux élèves. Elles travaillent aussi avec la musique et des symboles, ce qui facilite la communication, et encouragent les élèves à se soutenir mutuellement.

«Nous avons un cahier d'échange pour ce que nous ne pouvons pas nous dire oralement. Nous y inscrivons nos remarques. Ainsi, nous savons toujours si quelque chose s'est passé la veille en arrivant le matin.»

Michaela Schmalhardt, enseignante au primaire



Thèmes du clip 6	Chapitres du guide
Collaboration	<ul style="list-style-type: none"> – Collaboration au sein de l'école – Compétences professionnelles
Formes d'apprentissage coopératives	<ul style="list-style-type: none"> – Orientation sur le groupe vs orientation sur l'individu – Formes d'apprentissage coopératives – Mise en place de formes d'apprentissage coopératives – Exemples de formes d'apprentissage coopératives – Résultats empiriques – Obstacles

Bibliographie

- Achermann, E. (2009). *Der Vielfalt Raum und Struktur geben: Unterricht mit Kindern von 4 bis 8; Impulse zur Unterrichtsentwicklung* (1. Aufl.). Bern: Schulverlag Plus.
- Achermann, E., & Gehrig, H. (2011). *Altersdurchmischtes Lernen. Auf dem Weg zu individualisierenden Gemeinschaftsschule*. Bern: Schulverlag Plus.
- Adorno, T. W. (1984). *Minima Moralia. Réflexions sur la vie mutilée*. Paris: Editions Payot
- Allemann-Ghionda, C., & Terhart, E. (2006). Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf. *Zeitschrift für Pädagogik* (51. Beiheft), 7–11.
- Anderegg, N. (2016). Pädagogische Schulführung: Ein Kernelement der Inklusiven Schule: Der Einfluss der Schulleitung auf das Lernen aller Schülerinnen und Schüler. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 11–12, 48.
- Anliker, B., Lietz, M., & Thommen, B. (2008). Zusammenarbeit zwischen integrativ tätigen schulischen Sonderpädagoginnen/Sonderpädagogen und Regellehrpersonen. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN)*, 77(3), 226–236.
- Baeriswyl, F., & Bertschy, B. (2010). Schulische Leistungen kohärent beurteilen – auch bei Inklusionen. *Zeitschrift Für Heilpädagogik*, 9, 12–19.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Professionelle Kompetenz von Lehrpersonen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.
- Becker, R. (2010). Soziale Ungleichheit im Schweizer Bildungssystem und was man dagegen tun könnte. In M. Neuenschwander, & H. Grunder (édit.), *Schulübergang und Selektion – Forschungserträge und Umsetzungsstrategien* (pp 91–108). Chur: Rüegger.
- Becker, R. (2011). Entstehung und Reproduktion dauerhafter Bildungsungleichheiten. In R. Becker (édit.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (2^e édition, p. 85–129). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Berwanger, D., Brumann, A., Lang, E., Reichert Garschhammer, E., & Weier, U. (2012). *Gemeinsam Verantwortung tragen. Bayerische Leitlinien für die Bildung und Erziehung von Kindern bis zum Ende der Grundschulzeit*. Munich: Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen/Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus.
- Birri, T., Grossenbacher, S., Moser, U., Bayer, N., Vogt, F., Zumwald, et al. (2010). *Projektschlussbericht Erziehung und Bildung in Kindergarten und Unterstufe im Rahmen der EDK – Ost und Partnerkantone*. EDK – Ost und Schulverlag plus AG.
- Bless, G. (2007). *Zur Wirksamkeit der Integration: Forschungsüberblick, praktische Umsetzung einer integrativen Schulform, Untersuchungen zum Lernfortschritt* (3^e édition). Berne: Haupt.
- Bless, G., & Mohr, K. (2007). Die Effekte von Sonderunterricht und gemeinsamem Unterricht auf die Entwicklung von Kindern mit Lernbehinderungen. In J. Walter, & F. B. Wember (édit.), *Sonderpädagogik des Lernens* (pp 375–382). Göttingen: Hogrefe.
- Boban, I., & Hinz, A. (2003). *Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln*. Halle-Wittenberg: Martin-Luther-Universität.

- Bochmann, R., Kirchmann, R., Green, K., & Green, N. (2012). *Kooperatives Lernen in der Grundschule: zusammen arbeiten – aktive Kinder lernen mehr* (2^e édition). Essen: Neue Deutsche Schule.
- Bonsen, M. (2010). Schulleitungshandeln. In H. Altrichter, & K. Maag Merki (édit.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (pp 277–294). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bonsen, M., & Rolff, H.-G. (2006). Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrer. *Zeitschrift für Pädagogik* 52(2), 167–184.
- Born, M (2003). Integration gelingt – warum denn eigentlich? Mosaiksteine des Erfolgs. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 2, 5–10.
- Borsch, F. (2015). *Kooperatives Lernen: Theorie, Anwendung, Wirksamkeit* (2^e édition revue et augmentée). Stuttgart: Kohlhammer.
- Borsch, F., Jürgen-Lohmann, J., & Giesen, H. (2002). Kooperatives Lernen in Grundschulen: Leistungssteigerung durch den Einsatz des Gruppenpuzzles im Sachunterricht. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 49(3), 172–183.
- Boudon, R. (1974). *Education, Opportunity and Social Inequality. Chancing Prospects in Western Society*. New York: Wiley & Sons.
- Bourdieu, P. (1979). *Les trois états du capital culturel*. In: Actes de la recherche en sciences sociales. Vol. 30, novembre 1979. L'institution scolaire. p. 3–6.
- Bourdieu, P. (1966). *L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture*. In: Revue française de sociologie, 1966, 7–3. Les changements en France. p. 325–347.
- Bourdieu, P. (2009). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In H. Solga, J. Powell, & P. A. Berger (édit.), *Soziale Ungleichheit. Klassische Texte zur Sozialstrukturanalyse* (pp 111–126). Frankfurt: Campus Verlag.
- Brägger, G., & Posse, N. (2007). *Instrumente für die Qualitätsentwicklung und Evaluation in Schulen (IQES). Wie Schulen durch eine integrierte Gesundheits- und Qualitätsförderung besser werden können. Band 2: Vierzig Qualitätsbereiche mit Umsetzungsideen*. Berne: h.e.p.
- Brüning, L., & Saum, T. (2009). *Strategien zur Schüleraktivierung*. Essen: Neue Deutsche Schule.
- Bühler-Garcia, G. (2012). *Gemeinsam für Vielfalt. Briefe an eine Lehrerin*. Berne: SZH/CSPS Edition.
- Bühler-Garcia, G., Eckhart, M., & Schindler, V. (2013). Förderplanung im Unterricht. Berichterstattung der Gemeinden und Controlling durch die regionalen Schulinspektorate. *Umsetzungshilfen für Gemeinden und Schulleitungen 2013–2016*, 2, 32–34.
- Buholzer, A., Joller-Graf, K., Kummer Wyss, A., & Zobrist, B. (2012). *Kompetenzprofil zum Umgang mit heterogenen Lerngruppen. Band I der Schriftenreihe «Schule und Heterogenität»*. Münster/Zürich: LIT.
- Buholzer, A., & Müller, T. (2016). Handlungsmöglichkeiten von Schulleitungen in integrativen Schulsettings. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 11–12, 6.
- Bundesversammlung der Schweizerischen Eidgenossenschaft (2002). *Loi fédérale du 13 décembre 2002 sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées (Loi sur l'égalité pour les handicapés, LHand (état au 1er janvier 2017)*. [en ligne]. Disponible sous: <https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/20002658/201701010000/151.3.pdf>.

Bibliographie

- CDIP, Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique. (2007). *Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée*. Disponible sous: https://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/sonderpaed/konkordat_f.pdf
- CDIP, Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique. (2014). *Procédure d'évaluation standardisée (PES). Instrument du concordat sur la pédagogie spécialisée pour la détermination des besoins individuels en vue de l'attribution de mesures renforcées*. Manuel. Disponible sous: https://edudoc.ch/record/115391/files/SAV_f_web.pdf [05.12.2016]
- CDIP, Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique. (2016). *Aspects de la pédagogie spécialisée dans la formation des enseignantes et enseignants des classes ordinaires» Recommandations de la Chambre des hautes écoles pédagogiques de swissuniversities*. Disponible sous: https://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Kammern/Kammer_PH/Empf/20160914_20161027_AP_Chambre_HEP_Recommandations_p%C3%A9dagogie_sp%C3%A9cialis%C3%A9e_fr.pdf [05.12.2016]
- Center, Y., & Ward, J. (1987). Teachers' attitudes towards the integration of disabled children into regular schools. *The Exceptional Child*, 34, 41–56
- Cloerkes, G. (2014). Die Problematik widersprüchlicher Normen in der sozialen Reaktion auf Behinderte. In J. M. Kastl, & K. Felkendorff (édit.), *Behinderung, Soziologie und gesellschaftliche Erfahrung* (pp 121–139). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Comité de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP), (2009). *Profil pour les formations complémentaires de responsable d'établissement scolaire*. Disponible sous: https://edudoc.ch/record/35586/files/Prof_Zus_Schulleitung_f.pdf
- Committee of the Rights of Persons with Disabilities (CRPD). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. Disponible sous: <http://www.ohchr.org/EN/HRBodies/CRPD/Pages/ConventionRightsPersonsWithDisabilities.aspx#24> [05.12.2016]
- Conférence des directeurs cantonaux de l'instruction publique de Suisse alémanique (D-EDK). (2015). *Lehrplan 21*. Lucerne: D-EDK.
- Constitution fédérale de la Confédération suisse du 18 avril 1999 (état au 1^{er} janvier 2016).
- Crotti, C. (2015). Von der Teilzeit- zur Ganztagsbetreuung? Die Zeitpolitik von Kindergarten, Vor- Grundschule in der Schweiz. In K. Hagemann, & K. Jaraus (édit.), *Halbtags oder Ganztags? Zeitpolitikern von Kinderbetreuung und Schule nach 1945 im europäischen Vergleich* (pp 371–391). Weinheim: Beltz Juventa.
- Dammann, E., Stähling, R., Wenders, B., Leonhard, B., Neubert, K.-H., & Schnell, I. (2012). Berg Fidel. Die inklusive internationale Modellschule Berg Fidel in Münster. Das Konzept. Disponible sous: http://www.muenster.org/gggsbefi/cms/starnet/media/2012_Konzept_Berg_Fidel_1-13.pdf. [05.12.2016]
- Dannenbeck, C. (2012). Jugendhilfe und Schule auf dem Weg zu inklusiven Verhältnissen – theoretische (Re-)Fundierung, politischer Auftrag und Praxisreflexion. In R. Markowetz, & J. E. Schwab (édit.), *Die Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule. Inklusion und Chancengerechtigkeit zwischen Anspruch und Wirklichkeit*. (pp 16–17). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

- Deckert-Peaceman, H. (2015). Herausforderung Inklusion. Konsequenzen für das Professionsverständnis von Lehrerinnen und Lehrern. In R. Braches-Chyrek, C. Fischer, C. Mangione, A. Penczek, & S. Rahm (édit.), *Herausforderung Inklusion: Schule – Unterricht – Profession* (pp 45–63). Bamberg: University of Bamberg Press.
- Département fédéral de l'intérieur. (2016). *Convention de l'ONU relative aux droits des personnes handicapées*. Disponible sous: <https://www.edi.admin.ch/edi/fr/home/fachstellen/bfeh/droit/international/uebereinkommen-der-uno-ueber-die-rechte-von-menschen-mit-behinde.html> [05.12.2016]
- Dettmers, S., Trautwein, U., & Lüdtke, O. (2009). The relationship between homework time and achievement is not universal: Evidence from multilevel analyses in 40 countries. *School Effectiveness and School Improvement*, 20, 375–405.
- Dietiker, M. C., & Muhl, R. (2011). Die Tagesschule – ein «neuer» Arbeitsort? In F. Brückel (édit.), *Tagesschulen heute. Theoretische Grundlagen und praktische Modelle* (pp 49–67). Zurich: Verlag Pestalozzianum.
- Direction de l'éducation du canton de Zurich, Office de l'école obligatoire. (2007). *Angebote für Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen. Schulische Standortgespräche*. Direction de l'éducation du canton de Zurich.
- Direction de l'instruction publique du canton de Berne. (2009a). *Intégration et mesures pédagogiques particulières à l'école enfantine et à l'école obligatoire dans le canton de Berne (IMEP). Lignes directrices concernant la mise en œuvre de l'article 17 LEO à l'intention des directions d'école, des autorités communales et scolaires et du corps enseignant*. Berne: Office de l'enseignement préscolaire et obligatoire, du conseil et de l'orientation de la Direction de l'instruction publique du canton de Berne.
- Direction de l'instruction publique du canton de Berne. (2009b). *Lignes directrices pour l'introduction et la mise en œuvre de modules d'école à journée continue*. Berne: Office de l'enseignement préscolaire et obligatoire, du conseil et de l'orientation de la Direction de l'instruction publique du canton de Berne.
- Dumke, D., & Eberl, D. (2002). Bereitschaft von Grundschullehrern zum gemeinsamen Unterricht von behinderten und nichtbehinderten Schülern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 49(1), 71–83.
- Eberl, D. (2000). *Gemeinsamer Unterricht von behinderten und nichtbehinderten Schülern in der Beurteilung von Schulleitern und Lehrern: eine Untersuchung an Grund- und Sonderschulen in Nordrhein-Westfalen*. Witterschlick/Bonn: Wehle.
- Eckert, A. & Sodogé, A. (2016). Kooperation mit Eltern an inklusiven Schulen. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 22(10), 7–13.
- Eckert, A., Sodogé, A., & Kern, M. (2012). Zusammenkommen ist ein Beginn, Zusammenarbeit ein Erfolg. Kriterien für eine gelingende Zusammenarbeit von Eltern und sonderpädagogischen Fachkräften im schulischen Kontext. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 57(1), 76–90.
- Eckhart, M. (2005). *Anerkennung und Ablehnung in Schulklassen: Einstellungen und Beziehungen von Schweizer Kindern und Immigrantenkindern*. Berne: Haupt.
- Eckhart, M. (2008). Zwischen Programmatik und Bewährung – Überlegungen zur Wirksamkeit des offenen Unterrichts. In K. Aregger, & E. M. Waibel (édit.), *Offener Unterricht* (pp 77–110). Augsburg: Brigg Verlag.

Bibliographie

- Eckhart, M. (2010) Umgang mit Heterogenität – Notwendigkeit einer mehrdimensionalen Didaktik. In H. Grunder, & A. Gut (édit.): *Zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Gesellschaft. Band 2.* (pp 133–150). Hohengehren: Muster.
- Eckhart, M. (2013). Verschiedenheit und Unterricht. In B. Deuter Friedli (édit.), *Lernräume. Kinder lernen und lehren in heterogenen Gruppen* (pp 15–25). Berne: Haupt.
- Eckhart, M. & Gross, Brigitte (2012). *Modell integrativer Prozesse*. Manuscrit non publié, Institut für Heilpädagogik, Haute école pédagogique germanophone (PHBern), Suisse.
- Eckhart, M., Haeberlin, U., Sahli Lozano, C., & Blanc, P. (2011). *Langzeitwirkungen der schulischen Integration. Eine empirische Studie zur Bedeutung von Integrationserfahrungen in der Schulzeit für die soziale und berufliche Situation im jungen Erwachsenenalter*. Berne: Haupt.
- ED Schwyz (1993). *Erziehungsratsbeschluss bezüglich Hausaufgaben vom 18. März*.
- Fausser, P. (2009). Was zeichnet gute Schule aus? Einsichten aus dem Deutschen Schulpreis. *Lernende Schule*, 12(46/47), 22–26.
- Fend, H. (1982). *Gesamtschule im Vergleich. Bilanz der Ergebnisse des Gesamtschulversuchs*. Weinheim: Beltz.
- Feuser, G. (1994). Aspekte einer integrativen Didaktik unter Berücksichtigung tätigkeitstheoretischer und entwicklungspsychologischer Erkenntnisse. In H. Eberwein (édit.), *Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik* (3^e édition). Weinheim: Beltz
- Feuser, G. (1995). *Behinderte Kinder und Jugendliche. Zwischen Integration und Aussonderung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Fischer, E., Heimlich, U., Kalhert, J., & Lelgemann, R. (2013). *Profilbildung inklusive Schule – ein Leitfaden für die Praxis*. Munich: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus.
- Fondation Centre suisse de pédagogie spécialisée (CSPS). (2015). *FAQ Compensation des désavantages*. Disponible sous: <http://www.csps.ch/themes/compensation-des-desavantages/faq> [05.12.2016]
- Friedli Deuter, B. (2013). *Lernräume. Kinder lernen und lehren in heterogenen Gruppen*. Berne: Haupt.
- Frostad, P. & Pijl, S. J. (2007). Does being friendly help in making friends? The relation between the social position and social skills of pupils with special needs in mainstream education. *European Journal of Special Needs Education*, 22(1), 15–30.
- Fürstenau, S., & Gomolla, M. (édit.) (2012). *Migration und schulischer Wandel: Leistungsbeurteilung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Gans, K. D. (1987). Willingness of regular and special school teachers to teach students with handicaps. *Exceptional Children*, 54, 41–45.
- Gasser, L., Chilver-Stainer, J., & Buholzer, A. (2011). Einstellungen nicht behinderter Kinder gegenüber Kindern mit einer körperlichen oder geistigen Behinderung in integrativen und nicht integrativen Schulklassen. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 16(1), 30–35.
- Gebhardt, M., Schwab, S., Reicher, H., Ellmeier, B., Gmeiner, S., Rossmann, P. et al., (2011). Einstellungen von LehrerInnen zur schulischen Integration von Kindern mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf in Österreich. *Empirische Sonderpädagogik*, 4, 275–290.

- Gomolla, M. (2003). Fördern und Fordern alleine genügt nicht! Mechanismen institutioneller Diskriminierung von Migrantenkindern und -jugendlichen im deutschen Schulsystem. In G. Auernheimer (édit.), *Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder* (pp 97–113). Opladen: Leske + Budrich.
- Gomolla, M. (2005). Institutionelle Diskriminierung im Erziehungs- und Bildungssystem. In R. Leiprecht, & A. Kerber (édit.), *Schule in der Einwanderungsgesellschaft: Ein Handbuch* (p.97–109). Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Gomolla, M. & Radtke, F.-O. (2002). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Opladen: Leske + Budrich.
- Gräsel, C., Fussnagel, K., & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift Für Pädagogik*, 52(2), 205–219.
- Grosche, M. (2011). Effekte einer direkt-instruktiven Förderung der Lesegenauigkeit. *Empirische Sonderpädagogik*, 2, 147–161.
- Grünke, M. (2006). Zur Effektivität von Fördermethoden bei Kindern und Jugendlichen mit Lernstörungen: Eine Synopse vorliegender Metaanalysen. *Kindheit und Entwicklung*, 15, 238–253.
- Haeberlin, U. (1996). Heilpädagogik als wertgeleitete Wissenschaft. *Ein propädeutisches Einführungsbuch in Grundfragen einer Pädagogik für Benachteiligte und Ausgegrenzte*. Berne: Haupt.
- Haeberlin, U. (2003). *Die Integration von Lernbehinderten: Versuche, Theorien, Forschungen, Enttäuschungen, Hoffnungen* (4^e édition). Berne: Haupt.
- Hartke, B. (2003). Offener Unterricht bei besonderem Förderbedarf. In A. Leonhardt, & F. Wember (édit.), *Bildung, Erziehung, Behinderung – Grundfragen und Methoden der pädagogischen Rehabilitation* (pp 770–790). Berlin: Luchterhand-Verlag.
- Hascher, T., & Bischof, F. (2000). Integrierte und traditionelle Hausaufgaben in der Primarschule – ein Vergleich bezüglich Leistung, Belastung und Einstellungen zur Schule. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 47(4), 252–265.
- Hasselhorn, M., & Gold, A. (2006). *Pädagogische Psychologie: erfolgreiches Lernen und Lehren* (1. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von «Visible learning», besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hattie, J. (2014). *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von Visible Learning for Teachers*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Haute école pédagogique de Thurgovie. (2012). *Altersdurchmisches Lernen AdL. Eine Lernorganisation, welche den Blick auf Individuen in Lerngruppen schärft*. Frauenfeld: Amt für Volksschule Thurgau. Disponible sous: http://av.formular.tg.ch/dokumente/temp/5BED3EFE-0C20-F573-882BB72F9D4BC705/AdL_Broschuere_korrigiert_1.pdf?CFID=69430209&CFTOKEN=51717315 [05.12.2016]
- Heinrich, M., Urban, M., & Werning, R. (2013). Grundlagen, Handlungsstrategien und Forschungsperspektiven für die Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Schule. In H. Döbert, & H. Weishaupt (édit.), *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen* (pp 69–133). Münster: Waxmann.

Bibliographie

- Hellmüller, P. (2006). *Führungskräfteentwicklung im Kontext der Organisation Schule. Ein Kompetenzmodell für Schulleitungen*. travail de master, EMBA Human Resources Management. Berne: Haute école spécialisée bernoise, Haute école de gestion.
- Hofmann, H., Hellmüller, P., & Hostettler, U. (2016). Vorwort. In H. Hofmann, P. Hellmüller, & U. Hostettler (édit.), *Eine Schule leiten – Grundlagen und Praxis*. (9–11). Berne: hep Verlag
- Helmke, A. (2012). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (4^e édition). Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Helmke, A. (2014). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (5^e édition revue, Schule weiterentwickeln – Unterricht verbessern. Orientierungsband). Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Helmke, A., & Weinert, F. E. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In F. E. Weinert (édit.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule* (pp 71–176). Seattle: Hogrefe.
- Heuberger, S. (2011). Zwischen sinnvoller Praxis und Hausfriedensbruch. *Bildung Schweiz*, 3, 11.
- Hillenbrand, C., Melzer, C., & Hagen, T. (2013). Bildung schulischer Fachkräfte für inklusive Bildungssysteme. In H. Döbert, & H. Weishaupt (édit.), *Inklusive Lehrerbildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen* (pp 33–68). Münster: Waxmann.
- Hinz, A. (2005). Segregation – Integration – Inklusion. Zur Entwicklung der Gemeinsamen Erziehung. In Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Berlin (édit.), *Von der Integration zur Inklusion. Kinder und Jugendliche mit Behinderungen gehören auch in der Schule dazu. Referate und Arbeitsgruppenbeiträge der Fachtagung «Von der Integration zur Inklusion» am 12. November 2005* (pp 6–19). Berlin: GEW.
- Hoffmeister, H. (2007). Möglichkeiten der Binnendifferenzierung bei der Leistungsbeurteilung – Beispiele aus der Praxis. In I. Scholz (édit.), *Der Spagat zwischen Fördern und Fordern: Unterrichten in heterogenen Klassen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hofmann, H., Hellmüller, P., & Hostettler, U. (édit.) (2016). *Eine Schule leiten. Grundlagen und Praxis*. Berne: hep Verlag.
- Hofmann-Lun, I. (2014). *Mit der Ganztagschule auf dem Weg zur Inklusion. Wie tragen Ganztagskonzepte und Jugendhilfe zur gleichberechtigten Teilhabe von Menschen mit und ohne Behinderung an allen Bereichen des Lebens bei?* Munich: Deutsches Jugendinstitut e. V.
- Huber, C. (2013). Der Einfluss von Lehrkraftfeedback auf die soziale Akzeptanz bei Grundschulkindern – eine experimentelle Studie zur Wirkung von sozialen Referenzierungsprozessen in Lerngruppen. *Heilpädagogische Forschung*, 1, 16–23.
- Huber, C., & Wilbert, J. (2012). Soziale Ausgrenzung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und niedrigen Schulleistungen im gemeinsamen Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 4(2), 147–165.
- Streckeisen, U., Hänzli, D., & Hungerbühler, A. (2007). *Fördern und Auslesen*. Wiesbaden: Springer.
- Jerusalem, M. (1990). *Persönliche Ressourcen, Vulnerabilität und Stresserleben*. Göttingen: Hogrefe.
- Jerusalem, M., & Hopf, D. (2002). Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. *Zeitschrift Für Pädagogik (Beiheft)*, 44, 28–53.

- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. (2005). *Kooperatives Lernen, kooperative Schule: Tipps – Praxishilfen – Konzepte*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Joller-Graf, K. (2010) Binnendifferenziert unterrichten. In A. Buholzer, & A. Kummer Wyss (édit.) *Alle gleich – alle unterschiedlich! Zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht*. Zoug: Klett und Balmer.
- Kern, M., Sodogé, A., & Eckert, A. (2012). Die Sicht der Eltern von Kindern mit besonderem Förderbedarf auf die Zusammenarbeit mit den heilpädagogischen Fachpersonen. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 18(10), 36–42.
- Klein, G., Kreie, G., Kron, M., & Reiser, H. (1987). *Integrative Prozesse in Kindergarten- gruppen. Über die gemeinsame Erziehung von behinderten und nichtbehinderten Kindern. Reihe Erziehung behinderter Kinder*. Weinheim/Munich: DJI-Materialien.
- Konrad, K. (2014). Kooperatives Lernen. In K. Konrad (édit.), *Lernen lernen – allein und mit anderen* (pp 79–87). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Kounin, J. S. (2006). *Techniken der Klassenführung*. Münster: Waxmann.
- Kummer Wyss, A. (2010). Kooperativ unterrichten. In A. Buholzer, & A. Kummer Wyss (édit.), *Alle gleich – alle unterschiedlich! Zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht* (pp 151–161). Seelze: Friedrich.
- Kummer Wyss, A., Ottiger, A., & Buholzer, A. (2009). *Neuausrichtung der Speziellen Förderung im Kanton Basel-Landschaft. Schlussbericht*. Lucerne: Haute école pédagogique de Suisse centrale, Haute école de Lucerne.
- Künsting, J., Billich, M., & Lipowsky, F. (2009). Der Einfluss von Lehrerkompetenzen und Lehrerhandeln auf den Schulerfolg von Lernenden. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus, & R. Mulder (édit.), *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (pp 655–668). Weinheim: Beltz.
- Kunter, M., Kleickmann, T., Klusmann, U., & Richter, D. (2011). Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss, & M. Neubrand (édit.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (pp 55–68). Münster: Waxmann.
- Krille, F. (2014). Selbstgesteuertes Lernen mit Kompetenzrastern. Ein theoretischer Blick auf das Potenzial eines pädagogischen Instruments zum individualisierten Lernen. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik Online*, 26, 1–27. Disponible sous: http://www.pedocs.de/volltexte/2016/12322/pdf/Krille_2014_Selbstgesteuertes_Lernen.pdf [05.12.2016]
- Kristen, C. (1999). *Bildungsentscheidungen und Bildungsungleichheit – ein Überblick über den Forschungsstand* (Arbeitspapier Nr. 5). Mannheim: Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung.
- Kronig, W. (1993). *Lernfortschritte schulleistungsschwacher Kinder in integrierenden Schulformen*. Unveröffentlichte Lizentiatsarbeit, Universität Freiburg, Schweiz.
- Kronig, W. (2000). *Die Integration von Immigrantenkidern mit Schulleistungsschwächen. Eine vergleichende Längsschnittuntersuchung über die Wirkung integrierender und separierender Schulformen*. Zurich: Zentralstelle der Studentenschaft der Universität Zürich.
- Kronig, W. (2003). Das Konstrukt des leistungsschwachen Immigrantenkindes. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6(1), 126–141.
- Kronig, W. (2007). *Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs. Theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Lernentwicklung und zur Leistungsbewertung in unterschiedlichen Schulklassen*. Berne: Haupt.

Bibliographie

- Kronig, W., & Bless, G. (1995). Ergebnisse empirischer Forschung zur Integration von schulleistungsschwachen und/oder lernbehinderten Kindern und zur Effizienz heilpädagogischer Zusatzmassnahmen. In G. Zimmerli (édit.), *Heilpädagogische Arbeit – Sinn, Effizienz, Ökonomie* (pp 19–20). Lucerne: Fondation Centre suisse de pédagogie spécialisée (SZH/SPC).
- Kronig, W., Haerberlin, U., & Eckhart, M. (2007). *Immigrantenkinder und schulische Selektion: pädagogische Visionen, theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Wirkung integrierender und separierender Schulformen in den Grundschuljahren (2^e édition)*. Berne: Haupt.
- Labinsky, I. (2010). *Beispiele für Kooperationen zwischen Schulen und ausserschulischen Partnern*. Hannover: Serviceagentur Ganztätig lernen, Bildungswerk der Niedersächsischen Wirtschaft.
- Laging, R. (2010). Altersmischung – eine pädagogische Chance. In R. Laging (édit.), *Altersgemischtes Lernen in der Schule. Grundlagen, Schulmodelle, Unterrichtspraxis* (4^e édition, p. 6–29). Baltmannsweiler: Schneider.
- Landwehr, N. (2015). *Integrative Schule. Orientierungsraaster für die Schulentwicklung und Schulevaluation an den Volksschulen des Kantons Basel-Stadt*. Bâle: Haute école spécialisée du nord-ouest de la Suisse, Haute école pédagogique.
- Lanfranchi, A. (2007). Ein gutes Betreuungsangebot ist der halbe Schulerfolg. In C. Bollier, & M. Sigris (édit.), *Auf dem Weg zu einer integrativen Basisstufe. Integration, Prävention, frühe heilpädagogische Förderung als Auftrag der Basis- und Grundstufe* (pp 73–87). Lucerne: SZH/SPC.
- Lanz, C., & Kummer Wyss, A. (2016). Schulleiterinnen und Schulleiter – ausgebildet für die Integration? *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 11–12, 20–27.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), 27–42.
- Lentz, A., & Radtke, F.-O. (1994). Bildungsghettos – Institutionalisierte Diskriminierung von Migrantenkindern in der Grundschule. *Unterrichtswissenschaft*, 22(2), 182–191.
- Lienhard-Tuggener, P., Joller-Graf, K., & Mettauer Szaday, B. (2011). *Rezeptbuch schulische Integration: Auf dem Weg zu einer inklusiven Schule*. Berne: Haupt.
- Liesen, C., & Luder, R. (2011). Forschungsstand zur integrativen und separativen schulischen Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 17(8), 11–18.
- Louis, C. (2015). Schullergänzende Kinderbetreuung – ein Begriff für ein vielfältiges Angebot. *Bulletin SAGW*, 3, 43–44.
- Luder, R., Kunz, A., & Müller Bösch, C. (2014). *Inklusive Pädagogik und Didaktik*. Zurich: Pestalozzianum.
- Maaz, K., Baumert, J., & Trautwein, U. (2009). Genese sozialer Ungleichheit in der Schule: Wo entsteht und vergrössert sich soziale Ungleichheit? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 12, 11–46.
- Maikowski, R., & Podlesch, W. (2002). Zur Sozialentwicklung von Kindern mit und ohne Behinderung. In H. Eberwein, & S. Knauer (édit.), *Integrationspädagogik: Ein Handbuch* (6^e édition, p. 226–238). Weinheim: Beltz.

- Markowetz, R. (1997). Soziale Integration von Menschen mit Behinderungen. In G. Cloerkes (édit.), *Soziologie der Behinderten. Eine Einführung. Unter Mitwirkung von REINHARD MARKOWETZ.* (p. 187–237). Heidelberg: Universitätsverlag C. Winter – Edition Schiele.
- Mavroudis, A. (2009). Kooperation von Schulen mit außerschulischen Partnern im Ganzttag. Der Ganzttag in der Sekundarstufe I. Eine Handreichung für Schulen und weitere Partner im Ganzttag der Sekundarstufe I. *Der Ganzttag in NRW, Beiträge zur Qualitätsentwicklung*, 12, 38–42. Disponible sous: http://www.ganztaegig-lernen.de/media/Aktuell/GanzTag%2012_2009klein.pdf [05.12.2016]
- Maykus, S. (2007). «Zum Nutzen von multiprofessioneller Kooperation für die Akteure in Feldern schulbezogener Jugendhilfe» in der Dokumentation «Netze der Kooperation 9». Disponible sous: www.jugend.lvr.d [04.12.2016]
- Meyer, F., Bühler, G., & Eckhart, M. (2015). *Prinzip Vielfalt. Unterrichtsbausteine zum Thema Anderssein und Gleichsein.* St. Gallen: Lehrmittelverlag St. Gallen.
- Müller, A. (2006). *Eigentlich wäre Lernen geil. Wie Schule (auch) sein kann: Alles ausser gewöhnlich.* Weinheim: Beltz
- Muth, J. (1991). Zehn Thesen zur Integration von behinderten Kindern. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 60(1), 1–5.
- Nations Unies. (2006). *Convention relative aux droits des personnes handicapées.* Disponible sous: <https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/20122488/>
- Netzwerk integrative Schulungsformen. (2007). *Conditions-cadre pour une école pour tous.* Lucerne: SZH/SPC.
- Neuenschwander, M. P. (2012). Selektionsprozesse beim Übergang in die Sekundarstufe 1, die Berufsausbildung und die tertiäre Ausbildung. In M. M. Bergman, & S. Hupka-Brunner (édit.), *Bildung - Arbeit - Erwachsenwerden: ein interdisziplinärer Blick auf die Transition im Jugend- und jungen Erwachsenenalter* (pp 181–201). Wiesbaden: Springer VS.
- Neuenschwander, M. P. (2014). Selektionsentscheidungen beim Übergang in die Sekundarstufe I und in den Arbeitsmarkt im Vergleich. In M. P. Neuenschwander (édit.), *Selektion in Schule und Arbeitsmarkt* (pp 63–98). Zurich: Rüegger.
- Neuenschwander, M. P., Balmer, T., Gasser, A., Goltz, S., Hirt, U., Ryser, U. et al. (2005). *Schule und Familie – was sie zum Schulerfolg beitragen.* Berne: Haupt.
- Neuenschwander, M. P., Gerber, M., Frank, N., & Rottermann, B. (2012). *Schule und Beruf: Wege in die Erwerbstätigkeit.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Neuenschwander, M. P., Lanfranchi, A., & Ermert, C. (2008). Les relations école-familles. In: Commission fédérale de coordination pour les questions familiales (édit.), *Familles – Education – Formation* (p. 68–79). Berne: OCFIM.
- Neuenschwander, M. P., Rottermann, B., Rösselet, S., & Niederbacher, E. (2015). Bedingungen von erwartungswidrigen Schulniveauzuweisungen beim Übergang in die Sekundarstufe I. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 35(3), 417–433.
- Neuenschwander, M. P., & Schneitter, J. (2014). *Übertritt in die Sekundarstufe I im Kanton Aargau.* Soleure: Haute école spécialisée du nord-ouest de la Suisse, Haute école pédagogique.
- Neumann, B., & Spitzlay, A. (2014). *Kooperative Lernformen für den kompetenzorientierten Unterricht: 1.–4. Schuljahr* (1^{re} édition). Munich: Oldenbourg-Schulbuchverlag.
- Niggli, A., Moroni, S., & Furter, R. (2009). *Hausaufgaben geben-erledigen-betreuen: vom erfolgreichen Umgang mit Hausaufgaben.* Fribourg: Lehrmittelverlag Freiburg.

Bibliographie

- Oelkers, J., & Reusser, K. (2008). *Qualität Entwickeln – Standards sichern – mit Differenzen umgehen. Bildungsforschung Band 27*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Oser, F., & Spychiger, M. (2005). *Lernen ist schmerzhaft. Zur Theorie des Negativen Wissens und zur Praxis der Fehlerkultur*. Weinheim: Beltz.
- Peter, C. (2008). *Eine Schule für alle. Handreichung: Umgang mit Heterogenität*. Zurich: Kreisschule Schwamendingen.
- Pfister, M. (2013). *Die zahlenmässige Entwicklung der Sonderschulberechtigten und der Kinder und Jugendlichen mit heilpädagogischen Unterstützungsleistungen im Längsschnitt 2005/06 und 2010/11*. Berne: Planification de la formation et évaluation (BiEv) du canton de Berne.
- Pfister, M., Eckhart, M., & Bärtschi, S. (2012). Integrierte Sonderklassenschülerinnen und -schüler. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 9, 22–30.
- Prenzel, A. (1995). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Prenzel, A. (1999). Impulse der jüngeren kritischen Theorie für eine Pädagogik der Vielfalt. In H. Sünker, & H.-H. Krüger (édit.), *Kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn?!* (p. 231–254). Francfort-sur-le-Main: Suhrkamp.
- Prenzel, A. (2001). Egalitäre Differenz in der Bildung. In H. Lutz, & N. Wenning (édit.), *Unterschiedlich verschieden* (p. 93–107). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Prenzel, A. (2005). Heterogenität in der Bildung – Rückblick und Ausblick. In K. Brä, & U. Schwerdt (édit.), *Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule* (p. 19–36). Münster: Lit Verlag.
- Prenzel, A., Geiling, U., & Heinzel, F. (1999). *Vielfalt durch gute Ordnung im Anfangsunterricht*. Opladen: Leske+ Budrich.
- Preuss-Lausitz, U. (1993). *Die Kinder des Jahrhunderts: zur Pädagogik der Vielfalt im Jahr 2000*. Weinheim: Beltz.
- Quellmelz, M., & Ruschin, S. (2013): Kompetenzorientiert prüfen mit Lernportfolios. *Journal Hochschuldidaktik*, 1–2, 19–22.
- Radisch, F., & Klieme, E. (2003). *Wirkung ganztägiger Schulorganisationen. Bilanzierung der Forschungslage*. Unveröffentlichtes Typoskript (p. 48), Deutsches Institut für internationale Pädagogische Forschung, Francfort-sur-le-Main.
- Ralsler, M. (édit.) (2001). *Egalitäre Differenz. Ansätze, Einsätze und Auseinandersetzungen im Kampf um Anerkennung und Gerechtigkeit*. Innsbruck: Studia.
- Reiser, H., Klein, G., Kreie, G., & Kron, M. (1986a). Integration als Prozess. *Sonderpädagogik*, 16(3), 115–122.
- Reiser, H., Klein, G., Kreie, G., & Kron, M. (1986b). Integration als Prozess. *Sonderpädagogik*, 16(4), 154–160.
- Reusser, K., Stebler, R., Mandel, D., & Eckstein, B. (2013). *Erfolgreicher Unterricht in heterogenen Lerngruppen auf der Volksschulstufe des Kantons Zürich. Wissenschaftlicher Bericht zu Händen der Bildungsdirektion des Kantons Zürich*. Zurich: Université de Zurich, Institut für Erziehungswissenschaft.

- Riedo, D. (2000). *«Ich war früher ein sehr schlechter Schüler...»: Schule, Beruf und Ausbildungswege aus der Sicht ehemals schulleistungsschwacher junger Erwachsener; eine Analyse von Langzeitwirkungen schulischer Integration oder Separation*. Berne: Haupt.
- Rowan, B., Correnti, R., & Miller, R. (2002). What large-scale survey research tells us about teacher effects on student achievement. Insights from the prospects study of elementary schools. *Teachers College Record*, 104, 1525–1567.
- Sahli Lozano, C. (2005). *Einstellungen von Regelklassenlehrpersonen zur Realisierung integrativer Schulformen. Untersuchung des Einflusses von Erfahrung auf die Einstellung zur Regelklasse mit Heilpädagogischer Schülerhilfe*. Unveröffentlichte Lizentiatsarbeit, Université de Fribourg, Suisse.
- Sahli Lozano, C. (2012). *Schulische Selektion und berufliche Integration. Theorien, Positionen und Ergebnisse einer Längsschnittstudie zu den Wirkungen integrativer und separativer Schulformen auf Ausbildungszugänge und -wege*. Dissertation, Université de Fribourg, Suisse.
- Scheer, D., Laubenstein, D., & Lindmeier, D. L. C. (2014). Die Rolle von Schulleitung in der Entwicklung des inklusiven Unterrichts in Rheinland-Pfalz. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 65(4), 147.
- Scheerens, J., Glas, C., & Thomas, S. M. (2003). *Educational evaluation, assessment, and monitoring. A systematic approach*. Lisse: Swets and Zeitlinger.
- Scholz, I. (2012). *Das heterogene Klassenzimmer: Differenziert unterrichten*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co KG.
- Schütz, G. & Neuenschwander, M. P. (2010). Motivierte und starke Schüler – mit den Eltern am gleichen Strang ziehen. Den Elterndialog erfolgreich gestalten. In *Starke Lehrer – Starke Schule*. Stuttgart: Raabe-Verlag.
- Schütz, G., & Wössmann, L. (2005). Wie lässt sich die Ungleichheit der Bildungschancen verringern? *ifo Schnelldienst*, 58(21), 15–25.
- Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1958–1995: A research synthesis. *Exceptional Children*, 63(1), 59–74.
- Section Planification de la formation et évaluation du canton de Berne (BiEv). Direction de l'instruction publique du canton de Berne (2009 [jusqu'à 2016]). Statistiques de la formation du canton de Berne: données de base 2008 [jusqu'à 2015]. Disponible sous: www.erz.be.ch/statistique [05.12.2016]
- Sermier Dessemontet, R., Benoit, V., & Bless, G. (2011). Schulische Integration von Kindern mit einer geistigen Behinderung – Untersuchung der Entwicklung der Schulleistungen und der adaptiven Fähigkeiten, der Wirkung auf die Lernentwicklung der Mitschüler sowie der Lehrereinstellungen zur Integration. *Empirische Sonderpädagogik*, 4, 291–307.
- Slavin, R. E. (1995). *Cooperative learning: theory, research, and practice* (2nd ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Sodogé, A., & Eckert, A. (2007). Kooperation mit den Eltern – ein Hindernislauf? Zehn mögliche Kooperationshindernisse und die Suche nach Lösungsansätzen – Spielregeln und ihre Hintergründe verstehen und verändern. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 3, 195–211.

Bibliographie

- Sodogé, A., Eckert, A., & Kern, M. (2012). Kooperation von Eltern und sonderpädagogischen Fachkräften in der Schule – Ergebnisse einer Fragebogenuntersuchung. *Heilpädagogische Forschung*, 1, 66–78.
- Steffens, U., & Höfer, D. (2012). *Die Hattie-Studie. Hintergrundartikel zur Studie von John Hattie* («Visible Learning», 2009). (Stand 27.8. 2012). Wiesbaden: Bundesministerium für Bildung und Frauen, Schulqualität Allgemeinbildung.
- Strasser, U. (2006). Eine Schule für alle: Integration und Inklusion auch in der Schweiz? Eine Standortbestimmung. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 3, 6–14.
- Stricker, C., & Pfister, M. (2012). *Evaluation de la mise en œuvre de l'article 17 LEO. Mesures pédagogiques particulières à l'école enfantine et à l'école obligatoire. L'enseignement spécialisé dans le canton de Berne*: Planification de la formation et évaluation (BiEv).
- Stricker, C., & Pfister, M. (2015). *Rapport partiel Evaluation de la mise en œuvre de l'article 17 LEO. Mesures pédagogiques particulières à l'école obligatoire sur la période 2005 à 2013*. Berne: Planification de la formation et évaluation (BiEv).
- Svaton, C. J. (2015). Governance einer «integrativen Volksschule» in der Schweiz am Beispiel des Kantons Bern. In D. Blömer, M. Lichtblau, A. K. Jüttner, K. Koch, M. Krüger, & R. Werning (édit.), *Perspektiven auf inklusive Bildung. Gemeinsam anders lehren und lernen* (p. 139–144). Wiesbaden: Springer VS.
- Terhart, E. (2010). Personalauswahl, Personaleinsatz und Personalentwicklung an Schulen. In H. Altrichter, & K. Maag Merki (édit.), *Handbuch: Neue Steuerung im Schulsystem* (p. 255–276). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Thommen, B. (2003). Integrative Schulung: Duldung oder Recht? Persönliche Reaktion auf das Themenheft Integration (2/03). *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 6, 45–47.
- Tille-Koch, J. (2012). *Methoden für soziales Lernen: Kooperative Lernformen für selbstständigen* (1^{re} édition). Kerpen: Kohl.
- Trachsler, E. (2008). *Altersdurchmischte Klassen in der Thurgauer Volksschule. Eine explorative Studie zu einer vielversprechenden Schulform zwischen Tradition und Innovation*. Kreuzlingen: Haute école pédagogique de Thurgovie.
- Traub, S. (2010). Kooperativ Lernen. In A. Buholzer, & A. Kummer Wyss (édit.), *Kooperativ Lernen* (p. 138–150). Seelze-Velber: Friedrich.
- Ulshöfer, C. T. (2015). *Version abrégée du rapport Evaluation de la mise en œuvre de l'article 17 LEO. Onze écoles et leurs expériences en matière d'intégration scolaire dans le canton de Berne*. Berne: Planification de la formation et évaluation (BiEv).
- UNESCO (2005). *Principes directeurs pour l'inclusion: Assurer l'accès à «l'Education Pour Tous»*. Paris: UNESCO.
- Verband Schulleiterinnen und Schulleiter Schweiz (VSLCH). Disponible sous: <http://www.vslch.ch/index.php/beruf-schulleiterin/berufsbild> [02.12.2016]
- Walther-Müller, P., & Häfeli, K. (2005). WASA I: Das Wachstum des sonderpädagogischen Angebots im interkantonalen Vergleich. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 7–8, 36–44.
- Wilhelm, M., Eggertsdottir, G., & Marinsson, G. (2006). *Inklusive Schulentwicklung: Planungs- und Arbeitshilfen zur neuen Schulkultur*. Bâle: Beltz.

- Willems, A. S., & Holtappels, H. G. (2014). Pädagogische Prozessqualität an Ganztagschulen: Ausgewählte Befunde des bundesweiten StEG – Bildungsmonitoring 2012 zu Zielen und Konzepten von Ganztagsgrund- und Sekundarstufenschulen. In K. Drossel, & R. Strietholt (édit.), *Empirische Bildungsforschung und evidenzbasierte Reformen im Bildungswesen* (p. 327–348). Münster: Waxmann.
- Windlinger, R. (2016). *Von «Unterricht plus Betreuung» zur Tagesschule. Wie wachsen Schule und Betreuung zu einem Ganzen zusammen*. Forschungsüberblick und Literaturanalyse, verfasst im Auftrag von Bildung und Betreuung, Schweizerischer Verband für schulische Tagesbetreuung, und des Instituts für Weiterbildung und Medienbildung IWM (Bereich Kader- und Systementwicklung) der PH Bern.
- Wocken, H. (1988). Kooperation von Pädagogen an integrativen Grundschulen. In H. Wocken, G. Antor, & A. Hinz (édit.), *Integrationsklassen in Hamburger Grundschulen* (p. 199–274). Hambourg: Curio Verlag.
- Wocken, H. (2015). *Vom Haus der inklusiven Schule. Berichte – Botschaften – Widerworte*. Hambourg: Feldhaus Verlag.