

Greta Pelgrims, Céline Bauquis et Isabelle Schmutz

Répondre aux besoins pédagogiques et didactiques particuliers d'élèves intégrés au secondaire 1: exemple d'une séquence didactique en lecture

Résumé

Afin de contribuer à outiller les enseignants du secondaire 1 à considérer les besoins des élèves de leurs classes et ceux d'élèves en difficulté d'apprentissage et de comportement intégrés durant l'enseignement du français, une séquence visant l'acquisition de procédures de compréhension en lecture a été conçue. L'article présente les aspects essentiels de la séquence tout en argumentant comment elle vise à répondre au mieux à certains besoins didactiques et pédagogiques particuliers des élèves.

Zusammenfassung

Die im Artikel vorgestellte Unterrichtssequenz ist auf den Erwerb von Verfahren für das Leseverständnis ausgerichtet. Sie soll Lehrpersonen der Sekundarstufe I Instrumente vermitteln, um im Französischunterricht auf die Bedürfnisse ihrer Schülerinnen und Schüler einzugehen, einschliesslich der Schülerinnen und Schüler mit Lern- und Verhaltensschwierigkeiten. Neben einer Präsentation der wesentlichen Aspekte wird dargelegt, wie sich bestimmte besondere didaktische und pädagogische Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler mit dieser Sequenz optimal berücksichtigen lassen.

Introduction

Après avoir ratifié l'Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée (CDIP, 2007), le Département de l'instruction publique du canton de Genève déclare adopter une politique scolaire en faveur d'une école dite inclusive et mettre en œuvre différentes mesures contribuant à l'intégration en milieu ordinaire d'élèves déclarés comme ayant des besoins éducatifs particuliers. Au niveau de l'école primaire et du secondaire 1, on assiste notamment à l'augmentation de classes localement dites *classes intégrées*. Il s'agit de classes à effectif réduit, situées dans des écoles et collèges de l'enseignement ordinaire, tenues par des enseignants spécialisés, et accueillant des élèves présentant des besoins particuliers auparavant scolarisés dans des écoles séparées d'enseignement spécialisé. À partir de la classe intégrée, les élèves peuvent bénéficier d'intégrations in-

dividuelles ou collectives dans des classes ordinaires de l'école pour une ou plusieurs disciplines scolaires. Ces intégrations sont soutenues par des enseignants spécialisés collaborant selon des modalités variables avec les enseignants ordinaires.

Au niveau du secondaire, les échos du terrain (CRoTCES, 2012), ainsi que la littérature (Dieker & Powell, 2014) reconnaissent que l'organisation scolaire, fondée sur la multiplication des enseignants en fonction des différentes disciplines, risque d'augmenter les difficultés de collaboration et les obstacles à l'intégration en classe ordinaire. En outre, l'école secondaire, en Suisse comme ailleurs, connaît une part non négligeable d'adolescents confrontés à des difficultés scolaires si importantes qu'ils risquent l'échec, voire la rupture scolaire. Savoir répondre aux besoins particuliers à la fois des élèves émanant de l'enseignement ordinaire et des élèves relevant de mesures d'en-

seignement spécialisé est le défi que l'enseignement secondaire doit relever en vue d'une école plus inclusive. Dans cette perspective, nous nous intéressons au travail quotidien des enseignants et des élèves en classe, aux tâches et aux rôles sociaux que les uns et les autres ont à accomplir, ainsi qu'aux conditions qui facilitent ou handicapent leur activité. Afin que l'école inclusive se déploie effectivement dans l'activité quotidienne, il est essentiel de garantir la mise en place de conditions permettant aux adolescents à la fois d'une classe intégrée et d'une classe ordinaire qui les accueille, d'intégrer le rôle social d'élève et d'accéder aux savoirs disciplinaires. L'objectif de cet article est de présenter une séquence d'enseignement que nous avons conçue afin de répondre aux besoins *pédagogiques* et *didactiques* (Pelgrims, 2012) particuliers des élèves d'une classe intégrée et de leurs pairs d'une classe ordinaire de 10^e degré Harmos réunis durant l'enseignement du français. Après avoir brièvement décrit le contexte d'intégration scolaire et la séquence d'enseignement, nous développerons les besoins pédagogiques et didactiques particuliers des élèves auxquels certaines caractéristiques de la séquence tentent de répondre afin de favoriser l'engagement dans l'activité d'apprentissage et l'acquisition des connaissances procédurales nécessaires à la compréhension de textes écrits.

Les élèves d'une classe intégrée travaillant avec les élèves d'une classe ordinaire

Le contexte d'intégration scolaire pour lequel nous avons conçu une séquence d'enseignement concerne une classe intégrée au niveau du 10^e degré Harmos. Cette classe accueille des élèves de deux types de provenance. La majorité est issue d'une

école d'enseignement spécialisé séparée où les élèves, institutionnellement déclarés en difficulté d'apprentissage, de comportement et/ou d'adaptation sociale, se rendent une demi-journée par semaine. Mais l'établissement a décidé de profiter de cette classe intégrée comme mesure pour des élèves de l'ordinaire qui sont en échec ou en rupture scolaire au terme de la 9^e. Cette classe intégrée est un dispositif visant donc à répondre à des besoins particuliers d'élèves déclarés en difficulté par les procédures diagnostiques de pédagogie spécialisée pour la majorité, par celles d'évaluation certificative de l'enseignement ordinaire pour les autres. Elle a pour objectif la réintégration dans l'enseignement ordinaire de tous les élèves au terme d'une année et plusieurs destinations sont envisageables. Selon leurs résultats, les élèves réintègrent une classe de 10^e ou 11^e, pour la majorité

Savoir répondre aux besoins particuliers à la fois des élèves émanant de l'enseignement ordinaire et des élèves relevant de mesures d'enseignement spécialisé est le défi que l'enseignement secondaire doit relever en vue d'une école plus inclusive.

dans la filière localement dite *Communication et technologies* conduisant vers une formation professionnelle, pour certains dans la filière plus exigeante dite *Langues vivantes et communication*, ou encore dans celle moins exigeante dite *Atelier*. Dans la classe intégrée, l'enseignement est pris en charge par une équipe composée de deux enseignants spécialisés et de trois enseignants du secondaire 1 (histoire, géographie et anglais). De par son fonctionnement et les objectifs d'intégration visés, elle tend

vers une école dite inclusive, d'autant plus que les intégrations partielles en classe ordinaire de certains élèves de la classe intégrée font partie du projet. Ainsi, dans le continuum de cette logique, la séquence d'enseignement s'inscrit dans le contexte d'une classe ordinaire de 10^e qui réunit l'ensemble des élèves de cette dernière, certains élèves de la classe intégrée, ainsi que l'enseignant de français ordinaire et un enseignant spécialisé.

Une séquence d'enseignement des procédures de compréhension de l'écrit

La séquence vise des objectifs définis par le Plan d'étude romand (PER) pour le cycle 3 en français, relativement à la *compréhension de l'écrit*. Les attentes fondamentales pour un texte narratif sont « de dégager les éléments essentiels du contenu [] en s'appuyant sur l'organisation du texte, sur le contexte et sur le paratexte; de recourir spontanément à diverses stratégies pour lire et dépasser ses difficultés de lecture ». Ainsi, en considérant l'objectif central « lire et analyser des textes de genres différents et en dégager les multiples sens », nous avons désigné quelques composantes en tant qu'objectifs spécifiques travaillés dans la séquence: par exemple, émettre des hypothèses en prenant en compte le contexte, résumer les informations importantes d'un extrait du texte, développer les connaissances encyclopédiques.

Sur le plan organisationnel, la séquence prévoit un total de dix séances, dont deux se déroulent entre les enseignants ordinaire et spécialisé, en l'absence des élèves. Outre la désignation des objectifs spécifiques et leur agencement chronologique, les huit séances impliquant les élèves présentent des caractéristiques com-

munes. Tout d'abord, le format du déroulement de chaque séance est stabilisé (Cèbe & Goigoux, 2009; Pelgrims & Cèbe, 2010). Cette stabilité est une condition qui augmente les possibilités d'anticipation et de maîtrise des élèves et, ainsi, l'autorégulation de leur engagement, de leur activité cognitive et de leurs efforts, les élèves ayant décodé que l'enseignant commence toujours collectivement par faire expliciter l'objectif visé et les liens avec les séances antérieures, avant de poursuivre par une première tâche, éventuellement une seconde, puis une réflexion sur l'activité ou une synthèse collective et l'annonce de la reprise en guise de clôture de la séance. Elle contribue aussi au sentiment de compétence et diminue l'incertitude et la peur de l'échec que des situations de lecture peuvent générer chez les élèves adolescents déclarés en difficulté (Pelgrims, 2013). En second lieu, tout au long de la séquence, des tâches complexes, requérant la coordination de différentes connaissances, procédures et compétences (par exemple, comprendre un dialogue écrit), alternent avec des tâches spécifiques visant explicitement l'apprentissage d'une procédure en particulier (par exemple, identifier les locuteurs d'un dialogue). Cette alternance entre tâches complexes et spécifiques s'inspire d'un *curriculum en boucle* (Allal et al., 2001) qui permet de procéder au travail nécessaire d'automatisation de savoirs spécifiques dont l'utilité et l'intérêt, souvent considérés faibles par les élèves en difficulté, peuvent être augmentées grâce à l'amélioration de leurs compétences et performances de compréhension d'un texte dans des situations plus complexes mais socialement et culturellement partagées. Les tâches complexes s'inscrivent dans une lecture continue d'un album de jeunesse trai-

tant de la dictature chilienne (Skårmeta, 2003). Quant aux tâches visant des savoirs spécifiques, trois sont reprises de *Lector & Lectrix* (Cèbe & Goigoux, *op. cit.*). L'enseignant suscite explicitement la mise en lien des tâches et des savoirs par les élèves, condition favorable à la remobilisation dans une lecture continue des savoirs travaillés spécifiquement au travers de *Lector & Lectrix*. Finalement, l'alternance est également préconisée dans le choix des modes d'organisation sociale des tâches à accomplir lors de chaque séance (collectif directif et non directif, différents dispositifs de travail en sous-groupe, travail individuel) et des modalités de production des élèves.

Co-enseignement

La planification et la réalisation de la séquence sont assumées sous forme de co-enseignement entre un enseignant spécialisé de la classe intégrée et un enseignant de français exerçant dans une classe ordinaire. Le co-enseignement est un partenariat impliquant un partage des responsabilités lors de l'enseignement face à un groupe d'apprenants hétérogène (Friend & Cook, 2010). L'objectif est alors de répondre de manière flexible aux besoins particuliers des élèves (Gravel & Trépanier, 2010), en procédant plus facilement à de la différenciation et à des régulations grâce au partage des expertises des professionnels. Nous considérons que le co-enseignement ne doit pas augmenter les possibilités d'individualisation mais au contraire fournir les conditions augmentant l'intégration de chaque élève au sein du collectif. Le co-enseignement, pensé comme une mise en œuvre conjointe des différentes tâches d'enseignement (Pelgrims, 2012), permet de cerner plus précisément sur quoi repose cette coopération. Ainsi, co-enseigner ne se réduit pas à la co-

animation en présence des élèves, mais inclut toutes une série de tâches professionnelles d'ordre didactique en l'absence des élèves, telles que la planification et la désignation des objectifs, la préparation du matériel, l'anticipation d'obstacles et de régulations, l'évaluation. Des tâches d'ordre pédagogique concernent notamment la création de la culture commune, l'intégration de chaque élève au collectif, l'explicitation des règles de vie, etc. (Pelgrims, *Ibid.*). Dans notre séquence, afin d'intégrer l'ensemble des élèves et favoriser l'apprentissage des procédures de compréhension en lecture, il est essentiel que les enseignants co-planifient et co-élaborent la séquence, préalablement à sa mise en œuvre, de façon à s'accorder sur les attentes, à poursuivre les mêmes objectifs et rendre ainsi leurs interventions cohérentes et efficaces. Cette phase de préparation est aussi primordiale pour définir les rôles et les tâches de chacun. C'est pourquoi nous avons prévu deux séances à cet effet, l'une en début de sé-

Le co-enseignement ne doit pas augmenter les possibilités d'individualisation mais au contraire fournir les conditions augmentant l'intégration de chaque élève au sein du collectif.

quence (dont l'objectif principal est l'évaluation formative des élèves et l'identification des besoins particuliers) et l'autre au cours de la séquence afin de procéder aux régulations nécessaires. En outre, lors des séances en présence des élèves, un ou plusieurs dispositifs de co-enseignement (Friend & Cook, *op.cit.*) sont proposés en fonction des objets d'enseignement et des besoins particuliers identifiés.

Répondre à des besoins pédagogiques et didactiques particuliers

Le mouvement de l'école inclusive s'accompagne d'un champ lexical qui comprend notamment le terme élèves à besoins éducatifs particuliers. Ce terme a malheureusement été investi pour désigner un groupe, celui des élèves que l'institution scolaire déclare trop différents, trop à l'écart de la norme. Il est devenu un attribut de groupe ou d'individus, alors qu'il devait nous écarter du déficit pour mieux nous concentrer sur les conditions scolaires à mettre en œuvre pour conduire chaque élève à atteindre des objectifs scolaires attendus : de quoi un enfant ou un adolescent a-t-il besoin pour intégrer le rôle d'élève et accéder aux savoirs disciplinaires ? Nous proposons (Pelgrims, 2012) de décliner la notion générique de besoins éducatifs particuliers en fonction notamment des professionnels intervenant en pédagogie spécialisée : besoins éducatifs (par exemple, besoin d'apprendre à prendre un bus), thérapeutiques (par exemple, besoin de surmonter des problèmes de communication), pédagogiques et didactiques. Les besoins pédagogiques et didactiques, clairement interdépendants, relèvent des responsabilités et des compétences professionnelles des enseignants. Les besoins pédagogiques concernent les savoirs et les conditions pour les acquérir qui sont en lien avec les dimensions sociales, socio-affectives et comportementales du rôle d'élève en contexte scolaire (par exemple, besoin de se sentir appartenir à la classe). Les besoins didactiques concernent les savoirs et les conditions pour les apprendre qui sont en lien avec l'activité cognitive dans l'apprentissage des savoirs disciplinaires. Ainsi se pose la question des besoins essentiels qu'ont les élèves déclarés en difficulté pour apprendre à lire et analyser des textes de

genres différents et en dégager les multiples sens. Ils sont certes multiples et nous insistons ici sur le besoin d'un enseignement explicite qui caractérise la séquence. Nous présentons ensuite les conditions prévues par la séquence pour répondre à un besoin pédagogique particulier d'élèves en difficulté, celui consistant à apprendre à autoréguler des états affectifs peu compatibles avec l'activité d'apprentissage en classe.

Besoin d'un enseignement explicite des procédures de compréhension en lecture

Le niveau de lecture est souvent pointé comme n'étant pas suffisant pour un nombre important d'élèves de l'école primaire et secondaire. En effet, si le décodage est pleinement ou suffisamment acquis pour la plupart d'entre eux, les autres habiletés requises pour la compréhension peuvent faire défaut (Cèbe & Goigoux, *op.cit.*) : les compétences linguistiques (syntaxe et lexique), les compétences textuelles (genres, ponctuation, énonciation, cohésion), les compétences référentielles (connaissances encyclopédiques et culturelles) et les compétences métacognitives. Ces dernières ont une place prépondérante dans notre séquence. En effet, comme le définit Goigoux (2000), comprendre des textes écrits nécessite, outre l'automatisation de l'identification des mots, « la mise en œuvre délibérée de stratégies pour planifier et contrôler les traitements cognitifs adéquats et pour organiser les informations pertinentes en mémoire à long terme » (p. 95). Plus précisément, l'élève doit pouvoir évaluer sa propre compréhension grâce à des procédures métacognitives de régulation de son activité et être conscient que cette autorégulation est possible et néces-

saire (Goigoux, 2000). Or, la recherche a montré combien les pratiques consistent trop rarement à enseigner ces connaissances et procédures métacognitives. Plus généralement, différents travaux (Bautier & Équipe ESCOL, 2005 ; Rochex, 2001) ont mis en évidence que l'école requiert souvent des compétences et des procédures cognitives qu'elle n'enseigne pas ou insuffisamment. Ainsi, l'enseignant spécialisé a pour tâche d'« identifier les savoirs implicitement requis par l'acquisition de nouvelles compétences scolaires et les désigner comme objets d'enseignement » (Pelgrims, Cèbe, & Pilloud, 2010, p. 40), de sorte à favoriser l'apprentissage des élèves déclarés en difficulté, c'est-à-dire de ceux qui justement n'ont pas acquis ces compétences non-enseignées. L'enseignement explicite consiste, pour l'enseignant, à désigner les savoirs requis à l'école comme objectifs d'enseignement et à les enseigner, à l'aide de différents dispositifs et tâches. Dans le domaine de la lecture, l'enseignement explicite conduit les élèves à prendre conscience qu'il y a des procédures spécifiques à mettre en œuvre pour comprendre ce qu'on lit et qu'il est possible de les apprendre. Cette approche, particulièrement préconisée pour les élèves en difficulté, consiste aussi à expliciter et faire expliciter par les élèves l'objectif des leçons, expliciter et faire établir les liens de la tâche d'aujourd'hui avec celles antérieures. Ainsi, l'explicitation contribue à réintégrer l'activité d'apprentissage dans un axe temporel, à combler le sens d'une tâche à réaliser en vertu de ce qui a été travaillé hier et de ce que l'on saura demain. Cet axe temporel fait précisément défaut chez bien des élèves déclarés en difficulté pour qui les tâches à l'école se défilent souvent de façon morcelée selon un agencement qui leur demeure opaque. En

outre, devoir expliciter l'objectif contraint à distinguer ce dernier du but d'une tâche qui lui n'est qu'un prétexte pour atteindre le premier. Chez les élèves, cette confusion entre objectif d'enseignement et but d'une tâche peut nuire au décodage des attentes et empêcher la mobilisation des savoirs appropriés, générant sentiment d'incompréhension et d'incompétence. Ce choix didactique répond donc à un réel besoin didactique pour les élèves de la classe intégrée,

L'enseignement explicite conduit les élèves à prendre conscience qu'il y a des procédures spécifiques à mettre en œuvre pour comprendre ce qu'on lit et qu'il est possible de les apprendre.

mais sans aucun doute également à celui d'élèves de la classe ordinaire. Nos travaux montrent en effet que plus les élèves adolescents en difficulté perçoivent les pratiques d'enseignement de la lecture comme étant explicites, plus ils valorisent l'amélioration de leurs compétences lectorales, persévèrent face aux obstacles tout en sentant appartenir au groupe-classe (Pelgrims, 2013).

Besoin d'apprendre à autoréguler des états affectifs peu compatibles avec l'activité d'apprentissage

En classe, l'activité d'apprentissage requiert de la part des élèves qu'ils autorégulent leurs états émotionnels et affectifs. Parmi les différentes dimensions socio-affectives de l'apprentissage, l'autorégulation affective joue un rôle prédominant dans la réussite car elle permet aux élèves de centrer leur attention sur le déploiement des actions requises par la réalisation d'une tâche.

Elle favorise donc l'engagement et la persévérance dans une tâche. Or, cette autorégulation semble insuffisamment mobilisée chez bon nombre d'élèves présentant des difficultés d'apprentissage et de comportement, à l'école primaire et secondaire, ce qui se traduit par des états et stratégies d'évitement (Pelgrims, 2013). Ils peinent à se désengager d'un épisode qu'ils per-

Il paraît important de ne pas répondre systématiquement aux élèves peu engagés par un surplus d'aides mais de répondre à leur besoin d'apprendre par des moyens pour autoréguler leurs états affectifs.

çoivent négativement (par exemple, cesser de penser à l'exercice de lecture qu'ils pensent ne pas avoir réussi), peinent à désactiver des pensées générant des états émotionnels trop positifs ou négatifs (par exemple, désactiver l'anticipation d'un échec et de ses conséquences sociales), ont des difficultés à actualiser leurs intentions d'apprentissage et demeurent en état de ressassement ou d'évitement des tâches à accomplir. Or, nos travaux montrent que des conditions traumatisantes (par exemple, ruptures sociales, scolaires) ou surprotectrices (par exemple, pratiques d'aides et d'assistance parfois fréquentes en classe spécialisée) nuisent à la mobilisation de l'autorégulation affective. Il paraît donc important de ne pas répondre systématiquement aux élèves peu engagés par un surplus d'aides (risque élevé en situation de co-enseignement), mais de répondre à leur besoin d'apprendre par des moyens pour autoréguler leurs états affectifs.

Dans cette perspective, la séquence propose un rituel dit *temps de désengage-*

ment qui précède l'entrée en classe ordinaire et ensuite, le retour en classe intégrée. Il est pris en charge par l'enseignant spécialisé. L'objectif est d'amener les élèves à prendre conscience de leurs états émotionnels, qu'ils en comprennent les liens avec leurs pensées et perceptions d'événements, et qu'ils mettent en œuvre des techniques permettant de rétablir un état affectif suffisamment serein. Avant la transition vers la classe ordinaire, le rituel consiste à faire exprimer les émotions (réjouissance, excitation, confiance, peur de l'échec, angoisse, indifférence, etc.) et sentiments (d'appartenance au groupe, d'acceptation des pairs, d'être compétent pour les savoirs à apprendre, etc.) que suscite l'intégration. Cette discussion est suivie d'une réflexion et mise en œuvre de moyens d'autorégulation (langage intérieur, visualisation d'un objet absorbant les pensées intrusives ou clôturant un épisode, centration sur un plan d'action, etc.) qui peuvent aussi être utilisés par les élèves en classe ordinaire. Au retour en classe intégrée, ces rituels permettent aux élèves de se désengager des situations éventuellement vécues difficilement sur le plan social, affectif et cognitif dans les conditions de pression à accomplir d'une classe ordinaire (par exemple, désactiver la préoccupation de ne pas avoir été à la hauteur des exigences ordinaires).

Conclusion

L'école inclusive est souvent appréhendée sous l'angle des structures de scolarisation des élèves dits à besoins éducatifs particuliers. Cette approche structurale est nécessaire mais insuffisante par garantir que tous les enfants et adolescents, dont les difficultés font l'objet ou non d'un diagnostic institutionnalisé, soient en mesure d'intégrer le rôle social d'élève et d'accéder aux savoirs

culturels les conduisant à se projeter dans l'avenir. L'examen des conditions dans lesquelles se déploie l'activité des enseignants et des élèves au fil du quotidien nous paraît inéluctable. Un besoin souvent exprimé par les professionnels est le manque d'outils d'enseignement capables d'intégrer des élèves dans l'activité collective de la classe; outre les besoins pédagogiques et didactiques d'élèves en difficulté d'apprentissage et de comportement, c'est aussi à ce besoin, particulièrement exacerbé au niveau de l'enseignement secondaire, que la conception d'une séquence d'enseignement en lecture tente de répondre.

Références

- Allal, L., Béatrix Kohler, D., Rieben, L., Rouiller, Y., Saada-Robert, M., & Wegmuller, E. (2001). *Apprendre l'orthographe en produisant des textes*. Fribourg: Éditions Universitaires.
- Bautier, E., & Équipe ESCOL. (2005). *Apprendre à l'école, apprendre l'école: des risques de construction d'inégalités dès la maternelle*. Paris: Chronique sociale.
- CDIP (2007). *Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée du 25 octobre 2007*. Berne: Conférence des directeurs de l'instruction publique (CDIP).
- Cèbe, S., & Goigoux, R. (2009). *Lector & Lectrix: apprendre à comprendre les textes narratifs, CM1, CM2, 6^e, Segpa*. Paris: Retz.
- Goigoux, R. (2000). *Les élèves en grande difficulté de lecture et les enseignements adaptés: rapport de recherche étude réalisée à la demande de la direction de l'enseignement scolaire*. Suresnes: CNEFEL.
- CroTCEs. (2012). *La prise en charge des élèves en difficulté: un effort collectif!* (Actes du 82^e séminaire de la Conférence romande et tessinoise des chefs d'établissements secondaires). Repéré à <http://www.crotces.ch/index.php?page=p>
- Dieker, L. A., & Powell, S. (2014). Secondary special education and inclusive practices: Pitfalls and potential for the success of all. In L. Florian (Ed.), *The Sage handbook of special education* (Vol. 2, p. 659-674). London: Sage.
- Gravel, C., & Trépanier, N. S. (2010). Le coenseignement: comment l'appliquer? In N. S. Trépanier & M. Paré (Ed.), *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire* (pp. 257-274). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Friend, M., & Cook, L. (2010). *Interactions: Collaboration skills for school professionals* (6^e éd.). Colombus, OH: Merrill.
- Pelgrims, G. (2013). L'autorégulation émotionnelle et motivationnelle face aux difficultés d'apprentissage en classes spécialisées: des processus nécessaires parfois empêchés. In J.-L. Berger & F. Büchel (Ed.), *L'autorégulation de l'apprentissage: perspectives théoriques et applications* (p. 257-291). Nice: Ovidia.
- Pelgrims, G. (2012). Des élèves déclarés en difficulté aux besoins éducatifs particuliers en passant par l'école inclusive: de quoi parle-t-on? In CroTCEs, *La prise en charge des élèves en difficulté: un effort collectif!* (Actes du 82^e séminaire de la Conférence romande et tessinoise des chefs d'établissements secondaires, p. 5-14). Repéré à <http://www.crotces.ch/index.php?page=p>
- Pelgrims, G., & Cèbe, S. (2010). Aspects motivationnels et cognitifs des processus d'apprentissage. In M. Crahay & M. Dutrévis (Ed.), *Psychologie des apprentissages scolaires* (p. 111-135). Bruxelles: De Boeck.

Pelgrims, G., Cèbe, S., & Pilloud, J. (2010). Former des enseignants spécialisés répondant aux besoins scolaires particuliers des élèves. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik* 16(1), 37-42.

Rochex, J.-Y. (2001). Échec scolaire et démocratisation: enjeux, réalités, concepts, problématiques et résultats de recherche. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 23(2), 333-350.

Skårmeta, A. (2003). *La rédaction*. Paris: Syros Jeunesse.



Céline Bauquis
Assistante d'enseignement
et de recherche
Membre de l'équipe PACES
Celine.Bauquis@unige.ch



Greta Pelgrims
Professeure associée en
Enseignement spécialisé
Responsable de l'équipe Pratiques
professionnelles et apprentissages
en contextes d'enseignement
spécialisé (PACES)
Greta.Pelgrims@unige.ch



Isabelle Schmutz
Assistante d'enseignement
et de recherche
Membre du Groupe de recherche
en didactique comparée (GREDIC)
Isabelle.Schmutz@unige.ch

Université de Genève, FPSE
Section des sciences de l'éducation
Boulevard du Pont d'Arve 40
1205 Genève
www.unige.ch