

Greta Pelgrims, Coralie Delorme, Roland Emery et Xhejlane Fera

Soutien à l'intégration d'élèves en classe ordinaire : dilemmes auxquels des enseignants spécialisés sont confrontés dans leur travail

Résumé

L'école inclusive donne lieu à une multiplication de dispositifs à partir desquels des enseignants spécialisés fournissent le soutien à l'intégration en classe ordinaire d'élèves déclarés à besoins éducatifs particuliers. En nous basant sur une recherche collaborative, cet article examine le travail de soutien que certains enseignants spécialisés mènent tout en étant titulaire d'une classe spécialisée, sous l'angle de la complexité du travail généré par les projets d'intégration à soutenir, et des dilemmes auxquels ils sont confrontés dans leurs pratiques de soutien.

Zusammenfassung

Die inklusive Schule hat eine Vielfalt an Methoden hervorgebracht, die schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen bei der Integration von Schülerinnen und Schülern mit besonderem Förderbedarf in die Regelklasse unterstützen. Dieser Artikel befasst sich mit der Unterstützungsarbeit, welche schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen leisten, die gleichzeitig Klassenlehrerin oder Klassenlehrer einer Sonderklasse sind. Basierend auf einer kollaborativen Studie werden die Komplexität der Arbeit, die sich durch die unterschiedlichen Integrationsvorhaben ergibt, sowie die Dilemmas, mit denen die Lehrkräfte bei ihrer täglichen Unterstützungsarbeit konfrontiert sind, aufgezeigt.

Introduction

Les mesures de soutien d'enseignement spécialisé à la scolarisation en classe ordinaire d'élèves institutionnellement déclarés à besoins éducatifs particuliers (BEP) existent depuis plusieurs décennies en Suisse et ailleurs (OCDE, 1997). Le canton de Genève propose depuis les années 80 le soutien à l'intégration en classe ordinaire d'élèves malentendants, malvoyants, présentant un retard mental, des difficultés d'apprentissage et de comportement, etc. Suite à l'accord intercantonal (CDIP, 2007) ratifié en 2008, les nouvelles dispositions légales du canton (LIP, 2015; RIJBEP, 2011) préconisent encore plus de mesures dites inclusives et d'intégration en milieu ordinaire. Elles donnent lieu à une diversification des contextes dans lesquels le soutien

d'ordre pédagogique est pris en charge. Un enseignant spécialisé peut en effet soutenir des projets d'intégration à partir d'un réseau itinérant, en équipe pluriprofessionnelle au sein d'un établissement scolaire, en tant que titulaire d'une classe spécialisée. L'objectif de notre recherche consiste à mieux comprendre le travail que les enseignants spécialisés assument pour soutenir des projets d'intégration d'élèves en classes ordinaires, les tâches et l'activité qu'ils déploient, les dilemmes auxquels ils sont confrontés, les régularités et spécificités en fonction des différents contextes de soutien. Cet article rend compte de résultats relatifs au travail de soutien assumé par des enseignants spécialisés simultanément titulaires d'une classe spécialisée dans une école ordinaire.

Le soutien à l'intégration en classe ordinaire : quelques connaissances acquises

Les mesures de soutien à l'intégration suscitent de nombreux travaux. La majorité examine le soutien du point de vue des enseignants ordinaires en charge d'intégrer un ou plusieurs élèves déclarés à BEP dans leurs classes. Certains révèlent notamment combien les enseignants ordinaires différencient leur enseignement et s'engagent dans des interactions à intention didactique avec l'élève à intégrer, pour autant qu'ils considèrent l'enseignant en charge du soutien, non pas comme spécialiste d'un trouble à qui l'on délègue la responsabilité de l'élève, mais comme collègue enseignant coresponsable des apprentissages et disposant de compétences plus approfondies des obstacles et des leviers menant les élèves à les surmonter (Jordan & Stanovich, 2001). D'autres travaux comparent les pratiques d'enseignement et les interactions didactiques observées en classe ordinaire et dans le local du soutien. Depuis les années 90, les résultats montrent combien il paraît difficile de garantir l'articulation pédagogique et didactique entre l'enseignement en classe ordinaire et la mesure de soutien, et combien ce manque d'articulation peut se répercuter sur l'activité et les apprentissages des élèves (Leutenegger, 2009; Moulin & Pelgrims, 2008; Nédélec-Trohel, 2014; Pelgrims, 2001; Tambone, 2014). Les élèves concernés par le soutien sont en effet confrontés à un obstacle de taille supplémentaire : devoir assumer leur rôle d'élève en jonglant avec deux contextes différents sous l'angle des objectifs, des objets de savoir, du temps didactique, des conditions d'apprentissage, du degré de difficulté des tâches, des attentes et contrats implicites. De tels constats contribuent à confirmer

l'importance d'assigner la fonction de soutien à du personnel formé en tant qu'enseignant spécialisé (Bless, 2004) et à préconiser les modalités de co-enseignement (Cook & Friend, 1995) entre enseignant ordinaire et de soutien. La recherche multiplie l'étude des pratiques de co-enseignement et d'activité conjointe, ou encore des modalités de formation des enseignants à l'intégration et au travail de soutien à l'intégration.

Depuis les années 90, les résultats montrent combien il paraît difficile de garantir l'articulation pédagogique et didactique entre l'enseignement en classe ordinaire et la mesure de soutien.

Soutenir des projets d'intégration et enseigner en classe spécialisée : un travail peu étudié

La recherche offre ainsi de plus en plus de connaissances sur différents aspects de l'activité des enseignants ordinaires en lien avec l'intégration d'élèves déclarés à BEP dans leurs classes, ou de l'activité conjointe avec un enseignant de soutien. Par contre, elle renseigne trop peu le travail de l'enseignant de soutien dont la charge et les responsabilités au fil du quotidien professionnel ne se limitent en principe pas à collaborer avec un seul enseignant titulaire de classe ordinaire, ni à soutenir un seul projet d'élève. La fonction de soutien conduit un enseignant spécialisé à collaborer avec autant d'écoles, de classes et d'enseignants ordinaires qu'il a de projets d'intégration à soutenir. En outre, le soutien peut être assumé à partir de contextes fort variables : en équipe pluriprofessionnelle intervenant dans les classes d'un seul établissement scolaire, de façon itinérante dans plusieurs

écoles du canton, en assumant simultanément la fonction d'enseignant titulaire d'une classe spécialisée.

Or, l'observation des pratiques d'enseignement en classe spécialisée révèle combien les enseignants titulaires de ces classes sont amenés à ajuster leur activité à des contingences contextuelles particulières, et cherchent constamment à maintenir un équilibre précaire entre : enseigner tout en créant la dynamique collective du groupe classe malgré l'hétérogénéité trop importante des compétences individuelles et la faible mémoire didactique commune; faire avancer l'enseignement et obtenir la participation des élèves malgré la liberté de programme et de rendement, les conduites d'ajustement et d'évitement apprises par les élèves au fil des expériences d'échec; susciter l'appartenance de chaque élève au sein du groupe-classe spécialisée malgré l'absence de parcours scolaires, de culture et de perspectives partagés (Pelgrims, 2001, 2009). A ce travail d'équilibriste qu'est celui d'un titulaire de classe spécialisée s'ajoute la charge de soutenir les projets d'intégration dans une ou plusieurs classes ordinaires d'élèves qu'il convient dès lors de faire progresser dans deux classes vers un projet unique.

Une recherche collaborative visant à mieux comprendre le travail de soutien

Notre recherche contribue à saisir le travail de soutien assumé par des enseignants spécialisés et examine, dans différents types de contexte de soutien, les contraintes liées à la multitude des projets à soutenir, les tâches que le soutien implique, l'activité déployée au fil d'un projet d'intégration, ainsi que les dilemmes rencontrés. Cet article se limite aux deux questions de recherche suivantes :

- Avec quelles contraintes de collaboration et de fonctionnement liées aux projets d'intégration partielle d'élèves en classe ordinaire les enseignants spécialisés doivent-ils composer leur travail de titulaire de classe spécialisée ?
- A quels dilemmes sont-ils confrontés dans leur travail de soutien à l'intégration partielle d'élèves en classe ordinaire ?

Aspects méthodologiques de la recherche

La recherche est réalisée en collaboration avec des enseignants spécialisés, dits formateurs de terrain, accueillant des étudiants stagiaires en formation d'enseignant spécialisé. Les données sont recueillies dans le cadre d'un dispositif de coformation entre formateurs de l'institut de formation et de terrain. Douze enseignants spécialisés sont impliqués dans les résultats rapportés ici : ils sont tous titulaires d'une classe dite « spécialisée » ou « intégrée » (classe à effectif réduit accueillant des élèves présentant différents troubles ou difficultés).

Le dispositif de recueil de données comporte plusieurs tâches. La tâche 1 concerne les données liées aux projets d'intégration à soutenir. Chaque enseignant est invité à préciser le nombre de projets d'intégration qu'il soutient actuellement, et, pour chaque projet, le type d'intégration (nombre d'élèves et objectifs), les partenaires et les lieux impliqués. Cette tâche est introduite à l'aide de supports matériels et de consignes précises, dont une définition opérationnelle de l'intégration : « tout projet conduisant un ou plusieurs élèves de votre classe à interagir avec au moins un élève d'une classe ordinaire pour faire quelque chose ». Les 12 productions font l'objet d'une analyse de contenu centrée sur

les contraintes de collaboration et de fonctionnement.

Les tâches 2 à 4 concernent les données liées aux dilemmes. La tâche 2, « récits individuels », invite chaque enseignant, en sous-groupe de cinq enseignants, à préparer et à raconter en dix minutes le déroulement actuel d'un projet d'intégration précis en pointant, depuis son origine, les différentes phases, les difficultés rencontrées, les collaborations impliquées. Pour la tâche 3, l'animateur (chercheur) invite les membres du sous-groupe à convenir des difficultés et obstacles qui leur paraissent suffisamment saillants ou réguliers pour les rapporter sous forme de poster en séance collective. La tâche 4 invite les 12 enseignants réunis en collectif à discuter des posters produits par chaque sous-groupe et à se mettre d'accord sur les difficultés et obstacles les plus significatifs et réguliers dans le travail de soutien.

L'ensemble des récits et discussions est enregistré et intégralement retranscrit; les verbatim sont soumis à des démarches d'analyse de contenu sémantique.

Le soutien à partir d'une classe d'enseignement spécialisé: nouvelles contraintes

Les résultats issus de l'analyse des productions des 12 enseignants (tâche 1) révèlent que les enseignants titulaires de classe spécialisée soutiennent simultanément en moyenne 7 projets d'intégration en classes ordinaires. Si certains en soutiennent 3, d'autres comptent jusqu'à 11 projets.

Le travail de soutien concerne tout d'abord des intégrations individuelles d'élèves qui suivent chacun l'enseignement selon une grille horaire et dans une classe ordinaire différentes: en moyenne, les enseignants disent gérer simultanément 3 inté-

grations individuelles. Si certains ne compte pas d'intégrations individuelles durant la période du recueil de données, d'autres en déclarent jusqu'à 7. Le soutien concerne ensuite en moyenne 2 projets d'intégration collective et 2 projets d'intégration semi-collective (impliquant respectivement tous et une partie des élèves de la classe spécialisée). Ici aussi, certains enseignants ne gèrent pas de projets collectifs au moment de la recherche, d'autres jusqu'à 3 intégrations semi-collectives et 5 collectives. Les disciplines concernées sont diverses: allemand, chorale, éducation physique, études surveillées, français, mathématiques.

Les enseignants titulaires de classe spécialisée soutiennent simultanément en moyenne 7 projets d'intégration en classes ordinaires.

Le travail de soutien à l'intégration comprend l'initiation du projet, l'application des démarches, les réunions avec les partenaires pour définir, mettre en œuvre et réguler le projet, le soutien à l'enseignant ordinaire et à chaque élève ou groupe d'élèves concerné par les intégrations individuelles, semi-collectives et collectives. Or, nos résultats montrent qu'il implique de collaborer avec en moyenne 8 partenaires différents (enseignants ordinaires, spécialisés, maîtres d'éducation physique ou artistique, de travaux manuels, d'études surveillées), voire 11 partenaires pour certains enseignants, sans compter les partenaires impliqués dans leur fonction de titulaire de classe spécialisée. Enfin, ils soutiennent l'intégration de leurs élèves en moyenne dans 5 lieux différents (classe spécialisée, ordinaires, salles spécifiques aux disciplines, etc.).

Tout enseignant titulaire d'une classe spécialisée actualise des tâches didactiques, pédagogiques et collaboratives pour enseigner et faire progresser chaque élève précédemment en échec en ordinaire. Ces premiers résultats éclairent une certaine complexité du travail que ces enseignants ont à mener simultanément pour soutenir différents projets d'intégration d'élèves en classe ordinaire. Les injonctions à l'intégration semblent produire de nouvelles contraintes de collaboration (diversité de partenaires et de projets) et de fonctionnement (diversité des types de projets d'intégration à soutenir dans différents lieux) avec lesquelles les enseignants doivent composer leur double fonction de titulaire de classe spécialisée et de soutien.

Le soutien à partir d'une classe d'enseignement spécialisé: de multiples dilemmes

L'analyse des récits individuels et des discussions (tâches 2, 3 et 4) donne lieu à un ensemble de difficultés et d'obstacles qui paraissent aux 12 enseignants suffisamment significatifs et réguliers dans le travail de soutien d'un projet d'intégration. Leurs préoccupations traduisent une diversité de dilemmes auxquels ils sont confrontés, les conduisant à devoir concilier ou choisir entre des buts peu compatibles. Les dilemmes concernent le travail d'ordre administratif, pédagogique et collaboratif, dont quelques-uns sont rapportés ici.

Concilier le travail d'initiation et de mise en place d'un projet d'intégration avec le travail administratif lié aux procédures institutionnelles

Certains dilemmes consistent pour les enseignants à devoir concilier les pressions à initier et mettre en place des projets d'inté-

gration d'une part, et l'obligation de respecter les directives et procédures institutionnelles imposées à cet effet d'autre part: « *Si on faisait toutes les démarches comme il faudrait, le projet mis en place en début d'année commencerait six mois plus tard* ». Dans les pratiques effectives, les difficultés à trouver un enseignant ordinaire et une classe compatible avec un projet d'intégration ne peuvent souffrir d'attendre le temps requis par les étapes successives de la procédure administrative, en particulier les réunions pour discuter, décider, remplir les documents en présence de tous les partenaires: « *C'est souvent impossible de réunir tout le monde, les conditions n'y sont pas propices* » et les documents sont davantage complétés « *avec le collègue de l'ordinaire, entre deux portes* ». Lorsqu'ils sont confrontés à ce dilemme – renoncer à l'intégration ou aux directives –, les enseignants s'ajustent en donnant la priorité à la mise en œuvre du projet d'intégration au détriment de certaines étapes administratives.

Concilier le travail de soutien à l'intégration des élèves avec le travail d'enseignement en classe spécialisée

Les enseignants s'accordent sur la régularité de dilemmes liés aux décisions pédagogiques et didactiques à prendre en vertu de la classe spécialisée ou de la classe ordinaire et dont les enjeux sont les risques d'échec pour les élèves. L'intégration d'un élève est en majorité à temps partiel et l'arrêt du projet est une décision, certes d'équipe, mais toujours potentielle. Ainsi, ils sont souvent confrontés à la difficile conciliation entre d'une part le travail de soutien auprès d'un élève dans la perspective d'une (ré-)intégration à temps plein, travail soumis aux contraintes de l'ensei-

gnement et des besoins en classe ordinaire, et d'autre part le travail d'enseignement auprès du même élève dans la perspective d'un maintien dans l'enseignement spécialisé: « *Il faut gérer l'enseignement pour des élèves toujours en classe spécialisée, mais aussi répondre de suite à leurs besoins quand ils partent et reviennent à tout moment de l'intégration* ». Opter pour une seule fonction est risquer de mettre en péril l'intégration et la progression de l'élève soit en classe ordinaire, soit en classe spécialisée, ou pire dans les deux contextes. En outre, l'enseignement, les objectifs, savoirs, conditions d'apprentissage, contrats implicites peuvent être en contradiction et le risque est de générer pour l'élève deux contextes didactiquement disjoints pouvant affecter son activité. Face à l'incertitude de l'avenir du projet d'intégration et les risques d'échec pour l'élève, les enseignants spécialisés cherchent les stratégies subtiles pour « *encourager l'élève à partir tout en lui indiquant qu'il y a une place ici* ». Lorsqu'ils sont confrontés à ce dilemme – choisir entre soutenir et enseigner –, les enseignants s'ajustent en se soumettant davantage aux besoins dictés par l'intégration, le principe étant de faire au mieux pour que « *les deux structures paraissent à l'élève comme un seul contexte* », quitte à augmenter l'individualisation en classe spécialisée et risquer d'affaiblir la culture collective à laquelle chacun se sentirait appartenir.

Concilier le travail de soutien à l'intégration avec les contraintes de collaboration

Afin d'obtenir l'accord d'un enseignant ordinaire et d'assurer la mise en place et la continuité, toujours précaire, d'un projet d'intégration, les enseignants spécialisés concilient la prise de responsabilité totale

du projet (pour que ça marche) et la dévolution partielle à l'enseignant ordinaire (pour que ça paraisse marcher comme dans l'idéal). Selon eux, le manque d'obligations et de responsabilités institutionnellement partagées les contraint à endosser la responsabilité et à mettre en œuvre différentes stratégies pour assurer le projet: « *On fait tout pour l'enseignant ordinaire, pour le faciliter, pour assurer qu'il accepte le projet* », « *Je fais tout le suivi du projet* ». Ils s'accordent sur l'importance de la direction de l'établissement scolaire comme levier pour transformer les collaborations en véritables partenariats: « *Il faut éviter les conflits, veiller à construire et maintenir le lien, collaborer avec la directrice de l'école pour changer le paradigme des intégrations* ».

Les enseignants spécialisés concilient la prise de responsabilité totale du projet (pour que ça marche) et la dévolution partielle à l'enseignant ordinaire (pour que ça paraisse marcher comme dans l'idéal).

Conclusion

Les résultats rapportés ici contribuent à éclairer les contraintes de fonctionnement et de collaboration pesant sur le travail des enseignants titulaires de classes spécialisées devant intégrer ou réintégrer des élèves déclarés à BEP en classe ordinaire. Tout en assumant la responsabilité de l'enseignement, du collectif et de la scolarité de chaque élève de la classe dont ils sont titulaires, ils assurent la mise en place et le suivi de différents projets d'intégration individuelle, semi-collective et collective. Cette contrainte de fonctionnement liée à la double fonction de soutien et de titulaire les confronte régulièrement à devoir orienter

leur travail dans le sens, soit du projet d'intégration et des contraintes de la classe ordinaire, soit de leur propre enseignement et contraintes de classe spécialisée, le choix étant intensément vécu par eux comme un risque de conséquences et d'échec pour les élèves. Le bien-être et l'avenir de ces derniers sont souvent évoqués par les enseignants comme principe en vertu duquel ils dépassent un dilemme et donnent du sens à leur choix et travail.

En tant que titulaires de classes spécialisées, ils collaborent de façon continue avec des partenaires de la pédagogie spécialisée. Or, les projets d'intégration conduisent à collaborer, autour de différents projets, avec d'autres partenaires (en moyenne 8) de l'école ordinaire. La responsabilité du projet, de la progression, du parcours scolaires des élèves n'est pourtant pas institutionnellement partagée, rendant précaires la mise en place, le suivi et la continuité des projets d'intégration. Tout en étant contraints de collaborer pour intégrer, ils déclarent s'ajuster en prenant la responsabilité des projets, en déployant plus de travail, en s'appuyant sur la direction de l'école ordinaire, le risque étant de rompre les liens nécessaires à l'initiation, la mise en place, le suivi et la continuité de chaque projet d'intégration.

D'autres résultats complètent ces constats (Pelgrims et al., soumis). Exploités en formation, les matériaux et la compréhension du travail de soutien dans différents contextes nous ouvrent sur des possibles orientés à mieux garantir l'accessibilité au rôle d'élève et aux savoirs.

Références

CDIP. (2007). *Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée*. Berne : Auteur.

Cook, L., & Friend, M. (1995). Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children*, 28(3), 1-16.

Jordan, A., & Stanovich, P. (2001). Patterns of teacher-student interaction in inclusive elementary classrooms and correlates with student self-concept. *International Journal of Disability, Development and Education*, 48(1), 33-52.

Leutenegger, F. (2009). *Le temps d'instruire: approche clinique et expérimentale du didactique ordinaire en mathématique*. Berne : Peter Lang.

Loi sur l'instruction publique (LIP) du 17 septembre 2015. République et canton de Genève. Récupéré de www.ge.ch/legislation/rsg/ff/s/rsg_c1_10.html

Moulin, J.-P., & Pelgrims, G. (2008). De la différenciation structurale à la pédagogie différenciée: repères théoriques. In E. Berger, A. Kummer, J.-P. Moulin & G. Pelgrims (Ed.), *Différenciation pédagogique: théorie et pratiques* (Rapporto N° 5 della Commissione consultiva dei Servizi di Sostegno Pedagogico, pp. 9-35). Récupéré de <http://www4.ti.ch/fileadmin/DECS/DS/documenti/pubblicazioni/CommSSPno5.pdf>

Nédélec-Trohel, I. (2014). Classe ordinaire, regroupement d'adaptation, modes articulatoires et collaborations entre professeur spécialisé et professeur ordinaire. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 2, 113-126.

OCDE. (1995). *L'intégration scolaire des élèves à besoins particuliers*. Paris: Auteur.

Pelgrims, G. (2001). Comparaison des processus d'enseignement et conditions d'apprentissage en classes ordinaire et spécialisée: des prévisions aux contraintes. *Revue Française de Pédagogie*, 134, 147-166.

Pelgrims, G. (2009). Contraintes et libertés d'action en classe spécialisée: leurs traces dans la motivation des élèves à apprendre les mathématiques. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 9, 135-158.

Pelgrims, G., Bauquis, C., Delorme, C., & Emery, R. (en soumission). *Former des enseignants spécialisés à soutenir l'intégration d'élèves déclarés à besoins éducatifs particuliers en classes ordinaires: quelles contingences et dilemmes considérer dans la formation professionnelle?*

Règlement sur l'intégration des enfants et des jeunes à besoins éducatifs particuliers ou handicapés (RIJBEP) du 21 septembre 2011. République et canton de Genève. Récupéré de www.ge.ch/legislation/rsg/f/s/rsg_c1_12p01.html

Tambone, J. (2014). Enseigner dans un dispositif auxiliaire: le cas du regroupement d'adaptation et de sa relation avec la classe d'origine de l'élève. *Les Sciences de l'éducation pour l'Ère nouvelle*, 47(2), 51-71.



Prof. Dr Greta Pelgrims
Équipe «Pratiques professionnelles et apprentissages en contextes d'enseignement spécialisé (PACES)»
Université de Genève
Greta.Pelgrims@unige.ch



Coralie Delorme
Chargée d'enseignement, équipe PACES
Université de Genève
Coralie.Delorme@unige.ch



Dr Roland Emery
Chargé d'enseignement, équipe PACES
Université de Genève
Roland.Emery@unige.ch



Xhejlane Fera
Assistante, équipe PACES
Université de Genève
Xhejlane.Fera@unige.ch