

Conformément aux dispositions de l'Accord sur la pédagogie spécialisée, l'avant-projet de loi met l'accent sur la priorité à donner aux solutions intégratives plutôt que séparatives.

La pédagogie différenciée devient la règle, non seulement pour les élèves qui rencontrent des difficultés scolaires mais également pour ceux qui, plus rapides que les autres, peuvent atteindre les objectifs avec davantage d'aisance. L'avant-projet précise ainsi les bénéficiaires de mesures de pédagogie différenciée et les types de mesures à mettre en place, qui ne sont plus décrites sous l'angle de « regroupements d'élèves », autrement dit sous l'angle de « classes spéciales », mais sous l'angle des mesures dispensées aux élèves qui ont des besoins particuliers, ce qui donne davantage de souplesse dans l'organisation de ces mesures et permet de privilégier les mesures intégratives. Si le principe de priorité à donner aux situations intégratives est affirmé, cela ne signifie pas pour autant que tous les élèves pourront suivre un enseignement régulier dans des classes régulières.

### Questions – Réponses

---

- [L'école inclusive, jusqu'où ?](#)
- [L'école inclusive en pratique](#)
- [Les moyens](#)
- [Les élèves allophones](#)
- [Les élèves à compétences exceptionnelles](#)

### Qu'en dit la recherche ?

---

- [Les systèmes scolaires et la gestion de l'hétérogénéité](#)
- [Les avantages et inconvénients de dix activités de pédagogie différenciée](#)
- [L'importance des pratiques d'enseignement](#)
- [Les élèves difficiles – situation dans le canton de Vaud](#)
- [Les classes multi-âges](#)
- [Les effectifs des classes](#)

### Qu'en disent les Accords intercantonaux ?

---

### ***Jusqu'où aller dans les mesures inclusives ?***

Il n'y a pas de réponse formelle et normative à cette question mais plutôt des réponses fonctionnelles : l'enseignant-e est-il-elle prêt-e à accueillir un tel élève dans sa classe ? L'environnement peut-il être adapté afin d'offrir les meilleures conditions possibles ? Les parents souhaitent-ils cette intégration ? Le personnel qui entoure l'élève se sent-il solidaire de ses apprentissages ? L'élève se sent-il à l'aise et motivé ? Les camarades ont-ils été préparés à le côtoyer ? Chaque situation doit faire l'objet d'une réflexion particulière...

### ***Les appuis en dehors des heures de classe prévus pour les plus petits seront-ils maintenus ?***

Non. En règle générale, ces appuis (dispensés aux CYP1 et CYP2) limitent le temps d'école de tous les élèves qui n'y sont pas conviés. De plus, ils entravent la mise en place d'horaires harmonisés. D'autres solutions d'aide devront être trouvées, en principe dans le cadre de l'horaire de la classe.

### ***La responsabilité des élèves à besoins particuliers sera-t-elle seulement celle du maître de classe ?***

En tout état de cause, l'enseignant est responsable de la progression des apprentissages de tous ses élèves, non pas en regard de résultats à garantir qu'en regard des moyens qu'il met en œuvre pour favoriser la réussite. Cette responsabilité est inaliénable. En revanche, lorsque la situation est particulièrement complexe, l'enseignant peut demander de l'aide soit à des collègues plus expérimentés, soit à des spécialistes qui connaissent mieux les besoins de certains élèves. Cette prise en charge repose alors sur un travail d'équipe et sur le partage des connaissances et des compétences propres à chaque professionnel. Les parents qui doivent faire face à des enfants différents apprennent à s'en occuper par l'observation, l'expérience et l'échange. L'école peut aussi compter sur sa propre capacité à permettre aux élèves d'apprendre, quelles que soient les difficultés rencontrées. Les programmes personnalisés visent précisément à fixer des objectifs réalistes et atteignables, pour éviter tout découragement, aussi bien chez les élèves que chez les enseignants

### ***Si l'on met en place des mesures compensatoires pour plusieurs élèves dans une classe, comment gérer tous les intervenants ?***

Cela réclame sans aucun doute une bonne coordination, de manière à éviter des intervenants différents pour chaque élève en difficulté tout en tirant le meilleur parti des ressources à disposition. L'appui individualisé est à éviter, dans la mesure où les élèves apprennent en interactions entre eux autant qu'en interactions avec les adultes. L'appui en classe peut se faire aux moments où les élèves travaillent en groupes et où la présence de deux adultes peut être profitable à tous, sans trop de stigmatisations. De la même manière, il est préférable d'éviter que les élèves quittent fréquemment la classe pour des appuis, s'il est possible de les obtenir dans le cadre régulier, en relation avec ce que font tous les élèves de la classe même s'il ne s'agit pas tout à fait des mêmes activités ou des mêmes exigences.

***Comment cette charge de travail supplémentaire (formation spécifique pour évaluer les besoins de l'élève, pour leur créer un programme) sera-t-elle intégrée à l'emploi du temps des enseignants ? Sous la forme de décharges ? En fonction du nombre d'élèves ? En décanat supplémentaire ?***

Dans toutes les classes, certains élèves demandent plus d'attention que d'autres. Cela fait partie des tâches qu'un enseignant gère au quotidien. Lorsqu'un élève est en grande difficulté, lorsqu'il réclame un encadrement plus soutenu, des solutions supplémentaires doivent être trouvées, de cas en cas et non de manière automatique et uniforme, puisque les élèves ont des besoins différents. Les programmes personnalisés peuvent être réalisés en collaboration avec les spécialistes qui connaissent l'enfant, voire entre enseignants qui partagent le même type de responsabilités, ainsi qu'avec les parents qui connaissent bien les besoins de leur enfant. Le temps consacré à des tâches réellement supplémentaires (n'entrant pas dans un cahier des charges ordinaire) doit être pris en compte. La loi prévoit que certaines tâches particulières peuvent être confiées aux enseignants et rétribuées sous la forme d'allègements du temps consacré à l'enseignement. Il est également possible de diminuer l'effectif ordinaire d'une classe lorsqu'elle inclut un ou plusieurs élèves en grande difficulté. Il est enfin possible de prévoir du co-enseignement partiel ou permanent, lorsque les circonstances le justifient. Quant à la formation continue, elle fait aujourd'hui déjà partie des obligations du personnel enseignant et le temps qui peut y être consacré sur et hors temps de travail est déjà fixé.

***Les directeurs seront-ils formés à toutes les formes de difficultés que peuvent rencontrer les enfants ?***

Si cela devait être le cas, il ne serait guère possible d'envisager quelque solution d'inclusion que ce soit. Comme dit plus haut, chaque situation est particulière et mérite examen, en fonction de ses spécificités. Les solutions sont à trouver de manière consensuelle, entre professionnels soucieux du bien de chaque élève et autant que possible d'entente avec les parents.

***L'accord des parents semble requis pour initier des mesures de pédagogie compensatoire... et si les parents refusent, que fait le directeur ?***

Il est assez rare que les parents refusent un appui pour leur enfant. Il y en a en revanche qui s'opposent à ce que leur enfant soit orienté vers une filière spécialisée, qui peut avoir des conséquences importantes pour l'avenir de leur enfant. Il paraît logique que leur avis soit pris en compte. Lorsqu'une telle décision doit être prise dans l'intérêt même de l'enfant et qu'elle semble la plus adéquate pour lui, le SPJ peut être appelé en renfort. Au besoin, une instance d'arbitrage sera peut-être nécessaire pour éviter des rapports de force entre parents et école, au détriment de l'intérêt de l'enfant.

***Quel avenir pour les classes de développement ?***

L'avenir des classes de développement dépendra étroitement de la capacité de l'école régulière à intégrer les élèves qui s'y trouvent. Il ne s'agit pas de les vider, du jour au lendemain, des élèves qu'elles accueillent. En revanche, dans toute nouvelle situation, il s'agira d'examiner avec soin quelle est la solution la plus intégrative, celle dont l'élève pourra tirer le meilleur profit. Aujourd'hui déjà, les MCDI (maîtres de classes de développement itinérants) apportent une aide précieuse à l'intégration.

### ***Combien tout cela va-t-il coûter ?***

L'élève placé aujourd'hui dans des groupes ou des classes à effectifs réduits, voire très réduits, coûte déjà plus cher qu'un autre élève. Le placement en institution représente, lui aussi, un coût élevé. Il ne s'agit pas de remettre en cause les coûts consentis pour les élèves qui ont des besoins particuliers, mais de les utiliser au mieux, en respectant le droit de chaque enfant à vivre le plus normalement possible, quelle que soit la situation de handicap qui est la sienne.

On peut rappeler ici que les budgets à disposition du Département sont ceux que le Parlement lui alloue, sur proposition du Conseil d'Etat.

### ***Les moyens sont-ils suffisants, dans le canton, pour établir des programmes personnalisés ?***

Il ne s'agit pas ici d'offrir un programme personnalisé pour chaque élève mais bien de favoriser l'inclusion de tous les élèves, autant que possible, dans l'école régulière. Or, pour certains d'entre eux, il n'est tout simplement pas envisageable de poursuivre les objectifs fixés dans le plan d'études romand. Il ne suffit sans doute pas non plus d'adapter certains objectifs afin de permettre un cheminement mieux à la portée de l'élève. En revanche, certaines **compétences** doivent être développées le plus tôt possible. Elles sont souvent d'ordre pratique et visent la meilleure autonomie dans les gestes de la vie courante, ce qui demande davantage d'observation et de réflexion que de moyens financiers, même si ceux-ci sont indéniablement nécessaires à un encadrement adéquat de ces élèves.

### ***L'avant-projet prévoit que les effectifs des classes pourront tenir compte du nombre d'élèves ayant des besoins particuliers. Concrètement, comment cela se passera-t-il ? Quels moyens seront donnés aux établissements ?***

L'avant-projet pose clairement le principe d'une adaptation des effectifs des classes tenant compte du nombre d'élèves ayant des besoins particuliers intégrés dans les classes. Il est prévu que les effectifs seront adaptés en fonction de l'encadrement que la présence de ces enfants nécessite : concrètement, il s'agira, dans chacune des situations, d'évaluer quels sont les besoins de l'élève concerné, et leur impact sur l'ensemble de la classe, pour déterminer la baisse d'effectifs à prévoir. Il est en effet très difficile de fixer par avance une grille permettant de calculer en fonction de handicaps théoriques les variations des effectifs. Outre la réduction des effectifs, d'autres mesures sont prévues pour permettre la bonne intégration de ces élèves dans l'école régulière, et notamment l'intervention d'enseignants spécialisés, travaillant en duo avec l'enseignant dit « régulier ».

L'avant-projet de loi prévoit que des ressources complémentaires spécifiques – qui peuvent émarginer au budget d'autres services du Département comme le Service de l'enseignement spécialisé et de l'appui à la formation (SESAF) – seront allouées aux établissements pour la scolarisation des élèves ayant des besoins particuliers.

### ***Pourquoi les classes d'accueil (pour les enfants allophones) sont-elles réservées au degré secondaire ?***

En acceptant l'Accord sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée (RPT), le canton de Vaud a accepté le principe de choisir, chaque fois que c'est possible, les solutions les plus intégratives pour la scolarisation de tous les élèves. Un élève qui arrive dans notre pays dès le début de la scolarité peut plus facilement être intégré dans une classe régulière qu'un élève plus âgé. Comme la toute grande majorité des élèves ont déjà été scolarisés dans leur pays d'origine, il s'agira surtout de prévoir des cours intensifs de français pour qu'ils puissent suivre le plus vite possible le même enseignement que les autres, dans toutes les disciplines. Ce faisant, ils apprendront aussi le français tout en s'intégrant progressivement à une classe dans laquelle le français est la langue commune.

En revanche, plus un élève est intégré tardivement dans une classe, plus les différences de programme (par rapport à ce qu'il a pu apprendre dans son pays d'origine) sont importantes, raison pour laquelle il peut être parfois utile de prévoir un passage en classe d'accueil (à effectif plus réduit), avant une intégration en classe régulière. Enfin, il semble aussi que la multiplicité des enseignants qui interviennent au secondaire peut parfois constituer un obstacle à une intégration réussie. C'est la raison pour laquelle la proposition de l'avant-projet préconise de réserver les classes d'accueil au degré secondaire (HarmoS), lorsque cette solution s'avère nécessaire.

***Quand l'avant-projet prévoit que l'école peut favoriser le développement de « compétences exceptionnelles » (art.7), s'agit-il des élèves HP ?***

Il peut s'agir d'élèves à haut potentiel intellectuel ou élèves HPI mais également de tout élève qui développerait un ou plusieurs talent(s) particulier(s) (art, sport par exemple). Tous les élèves à haut potentiel n'ont pas un parcours aisé dans l'école. Il arrive qu'ils soient mis au bénéfice de mesures particulières en raison de difficultés (relationnelles notamment) qui constituent un obstacle aux apprentissages.

***Existera-t-il une possibilité pour un élève excellent en sport (mais moyen voire faible en mathématiques) de suivre une formation supérieure en sport ?***

Un élève reconnu excellent en sport (cette excellence est attestée par les organismes sportifs habilités à cet effet) peut consacrer du temps à l'exercice du sport. L'école doit veiller toutefois à ce qu'il ne soit pas « déscolarisé » pour autant dans des disciplines essentielles. Cette question est traitée dans un autre chapitre (Finalités et objectifs de l'école) qui prévoit que l'élève peut développer des compétences exceptionnelles, disposer de temps pour les exercer ou faire partie d'un projet « Sport-Art-Etudes ». Il ne s'agit toutefois pas d'un droit. Les solutions d'allègement d'horaire, lorsqu'elles sont accordées, doivent être examinées avec attention pour que la formation scolaire ne soit pas préteritée, à un âge où l'élève n'est pas formellement entré dans une « spécialisation » de sa formation, comme c'est le cas dans l'enseignement post-obligatoire.

***Pourquoi accepter l'avancement des élèves et pas le redoublement ?***

Si l'avant-projet propose de remplacer le redoublement par des mesures d'appui ([voir le document consacré à la question](#)), il ne paraît guère raisonnable d'empêcher un avancement lorsque l'élève a manifestement acquis les compétences et connaissances qui lui permettraient d'envisager cette solution et si ses parents le souhaitent. C'est la raison pour laquelle ces deux « aménagements du temps scolaire » (redoublement et avancement) sont traités différemment. Un « saut de classe » est généralement jugé comme valorisant alors que le redoublement ne l'est pas.

## Qu'en dit la recherche

---

L'un des défis majeurs qui se pose à l'école est celui que constitue l'hétérogénéité des élèves : hétérogénéité de sexe, d'âge et de maturité, d'origine, de milieux socio-économiques, hétérogénéité également dans les rythmes de progression, les intérêts, les motivations, les comportements, etc. Cette différenciation peut se faire selon le mode d'orientation des élèves, elle peut également s'effectuer dans les classes. Les recherches ont relevé l'importance des pratiques pédagogiques différenciées pour les apprentissages des élèves, des meilleurs comme des moins bons.

### Les systèmes scolaires et la gestion de l'hétérogénéité

**Dupriez V. et Dumay X. (2006)- Des systèmes meilleurs que d'autres? in *Sciences humaines*. Hors-série spécial No 5 L'école en question - octobre-novembre 2006**

Résumé : Les politiques éducatives des différents pays européens ont une influence majeure sur l'efficacité de l'école en termes d'intégration et d'égalité sociale. Cette influence sur les chances de réussite est particulièrement visible sur les élèves en difficulté. Si l'organisation du parcours de l'élève – et notamment la question de savoir à quel moment l'orientation s'effectue (filières précoces ou tronc commun) a une incidence sur l'efficacité de l'école, d'autres facteurs liés à la différenciation des élèves sont également déterminant à cet égard (filières, options, redoublement, classes de niveau, ou encore remédiation individualisée).

[>> Lien vers le document](#)

### Les avantages et les inconvénients de dix activités de pédagogie différenciée

**Descampe S, Robin F. et Tremblay P. (dir Rey B.) (2007). *Pratique de pédagogie différenciée à l'école primaire* - Bruxelles : Service des sciences de l'éducation de l'Université libre de Bruxelles**

Résumé : cette brochure contient une présentation de dix activités de pédagogie différenciée pouvant être menées à l'école primaire (groupes de besoins, groupes de remédiation, ateliers, plans de travail, tutorats, activités en échelons, indices, processus d'apprentissage et de mémorisation, projets personnels et/ou collectifs, groupes de niveaux) ainsi que leurs avantages et limites. Il contient également des retranscriptions de discussions concrètes autour de la thématique.

[>> Lien vers le document](#)

## Importance des pratiques d'enseignement

**Galand B. (2009), Hétérogénéité des élèves et apprentissages : quelle place pour les pratiques d'enseignement. *Les Cahiers de Recherche en éducation et formation*. No 71 septembre 2009**

Résumé : « Les recherches sur la gestion de l'hétérogénéité synthétisées dans ce texte indiquent que chaque possibilité de différenciation introduite dans les parcours scolaires (classes de niveau\*, filières, redoublement...) tend à renforcer les inégalités d'acquis scolaires entre les élèves. Elles invitent à supprimer toute différenciation des parcours scolaires dans les premières années de scolarité et à retarder au maximum l'introduction de parcours différents.

Ces recherches montrent également que, si un parcours commun permet de limiter les risques de ségrégation, il ne garantit pas une réduction des inégalités entre élèves, qui nécessite une action pédagogique volontaire dans ce sens. Inversement, ces études soulignent que, même dans des contextes à forte ségrégation, certaines approches pédagogiques apparaissent mieux à même que d'autres de réduire ou de limiter les écarts d'acquisition scolaire entre élèves. Autrement dit, les pratiques d'enseignement, facilitées ou entravées par la manière dont le groupe d'élèves est constitué, et mises en oeuvre par les enseignants, jouent un rôle crucial dans la relation entre hétérogénéité et apprentissages. Si la façon dont un système d'enseignement régule l'hétérogénéité scolaire des élèves contraint la marge de manœuvre des enseignants, les choix pédagogiques opérés par ces derniers restent un facteur déterminant des apprentissages. Concernant ces choix pédagogiques, les recherches présentées invitent à augmenter la qualité des activités collectives, que ce soit via la guidance cognitive de l'enseignant ou via la structuration des interactions entre pairs, plutôt qu'à accroître l'individualisation des apprentissages ».

- *attention la terminologie « classes de niveau » utilisée dans cet article ne correspond pas au système à niveaux tel que proposé dans l'avant-projet de loi sur l'enseignement obligatoire.*

[>> Lien vers le document](#)

**Richot J.C. et D. Pasche D. (2009) Des classes et des élèves difficiles. Mais combien exactement ? *Prismes* No 11 novembre 2009**

Résumé : cet article présente les résultats de deux enquêtes menées dans les cantons de Berne et dans le canton de Vaud auprès des enseignants de classes primaires sur les classes jugées difficiles et les élèves difficiles. Selon les résultats de ces enquêtes, les classes jugées « très difficiles » sont plus nombreuses dans le canton de Vaud (8.6%) que celui de Berne (3%). Dans le canton de Vaud, ces classes sont signalées dans toutes les régions mais leur nombre est plus important dans les villes qu'en campagne. Ainsi, 4,6 élèves posent des difficultés aux enseignants, sur une moyenne de 19,43 élèves par classe. Cela représente 24,1% des élèves si l'on cumule les deux types de difficultés et 15,7% en ne tenant compte que des difficultés comportementales. En regardant les choses de manière globale, cela signifie tout d'abord qu'une très grande majorité des élèves ne sont pas difficiles et ne posent pas de problèmes majeurs aux enseignants », indiquent les auteurs qui soulignent que les situations difficiles semblent en nette augmentation depuis quatre à cinq ans. Ils relèvent que « le type de classes, le fait qu'elles soient mono-âges ou multi-âges, le nombre d'élèves par classe, le sexe et le nombre d'années d'expérience des enseignants, le fait que l'enseignant enseigne seul ou en duo » n'ont que « peu d'incidence sur le degré de difficultés à gérer les classes estimé par les enseignants ». Ils soulignent enfin la nécessité de réagir avant que le phénomène ne prenne plus d'ampleur.

[>> Lien vers le document](#)

## Classes multi-âges

**Leroy-Audouin C. et Suchaut B. (2006), Efficacité pédagogique des classes à plusieurs cours : des résultats nouveaux qui relancent le débat, *Les notes de l'IREDU- 06/01***

Résumé : Cet article présente les résultats d'une recherche menée dans 132 écoles élémentaires de l'Académie de Bourgogne sur l'efficacité pédagogique des classes multi-âges (à plusieurs cours) qui conclut à leur effet négatif : « jamais les élèves ne progressent mieux dans un cours double que dans un cours simple ». Il apparaît en effet que « la fréquentation d'un cours multiple n'est jamais efficace au plan pédagogique, elle est même néfaste quand les élèves sont placés d'office dans ce type de classe parce qu'il n'y a pas d'autre choix pour eux. Quand les équipes pédagogiques ont la possibilité d'affecter intentionnellement les élèves dans les classes à plusieurs cours, les progressions des élèves de ces classes ne sont pas différentes de celles des élèves qui fréquentent des cours simples. Les choix opérés par les enseignants apparaissent donc efficaces puisqu'ils permettent de neutraliser les effets négatifs des classes à plusieurs cours. Autrement dit, les enseignants mobilisent les « bons » critères d'affectation et apprécient avec pertinence les qualités requises pour « profiter » ou ne pas pâtir d'une scolarisation dans ce contexte particulier ».

[>> Lien vers le document](#)

## Effectifs des classes

**Meuret D. (2001), *Les recherches sur la réduction de la taille des classes.*- Paris : Rapport établi à l'intention du Haut Conseil de l'évaluation de l'école.**

Résumé : ce rapport contient une synthèse des recherches effectuées sur la réduction de la taille des classes et conclut que ces recherches « laissent avec bien des incertitudes ». Il présente néanmoins certaines conclusions « relativement sûres sur les effets en situation expérimentale », et notamment que « pour être efficace, la réduction doit être importante et amener les classes nettement en dessous de 20 élèves. Une réduction importante ne conduit qu'à un effet faible (pour un élève médian, un gain de 8 rangs sur 100 ou de 2 rangs dans une classe de 25. Pour les élèves défavorisés, cet effet devient important. Il peut atteindre un gain de 16 rangs sur 100. Cet effet perdure longtemps après que les élèves ont rejoint de grandes classes ». Des résultats moins probants sont donnés par les études corrélationnelles en France comme aux Etats-Unis, dans le primaire comme le secondaire. Certaines études concluent en faveur des grandes classes, d'autres en faveur des petites, la plupart à des effets non significatifs. Les modalités précises de la baisse, les mesures d'accompagnement, importent sans doute fortement. L'auteur relève que « d'autres politiques, orientées vers un accroissement du temps d'enseignement semblent pouvoir être plus efficaces et peut-être aussi équitables ». Il relève également qu'aucune recherche ne porte sur la question des dédoublements (effet de diminutions sporadiques de la taille du groupe ».

[>> Lien vers le document](#)