

# Des pratiques d'individualisation aux pratiques d'intégration sociale en contextes scolaires hétérogènes

*Dr Greta Pelgrims*

*« Enseignement spécialisé et intégration »*



**UNIVERSITÉ  
DE GENÈVE**

FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE  
ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Conférence présentée à la journée de formation continue « Projet pédagogique inclusif et pratiques de co-enseignement »  
organisée par la HEPL et l'ECES, Université de Lausanne, 18 août 2010

*Première partie :*

Des pratiques d'individualisation ...

*Deuxième partie :*

... aux pratiques d'intégration sociale en contextes  
scolaires hétérogènes

*Première partie :*

Des pratiques d'individualisation ...

Logique de l'**individualisation** pour répondre aux « difficultés », aux « situations de handicap », aux « besoins éducatifs particuliers » des élèves :

Prescriptions pour l'enseignement spécialisé :

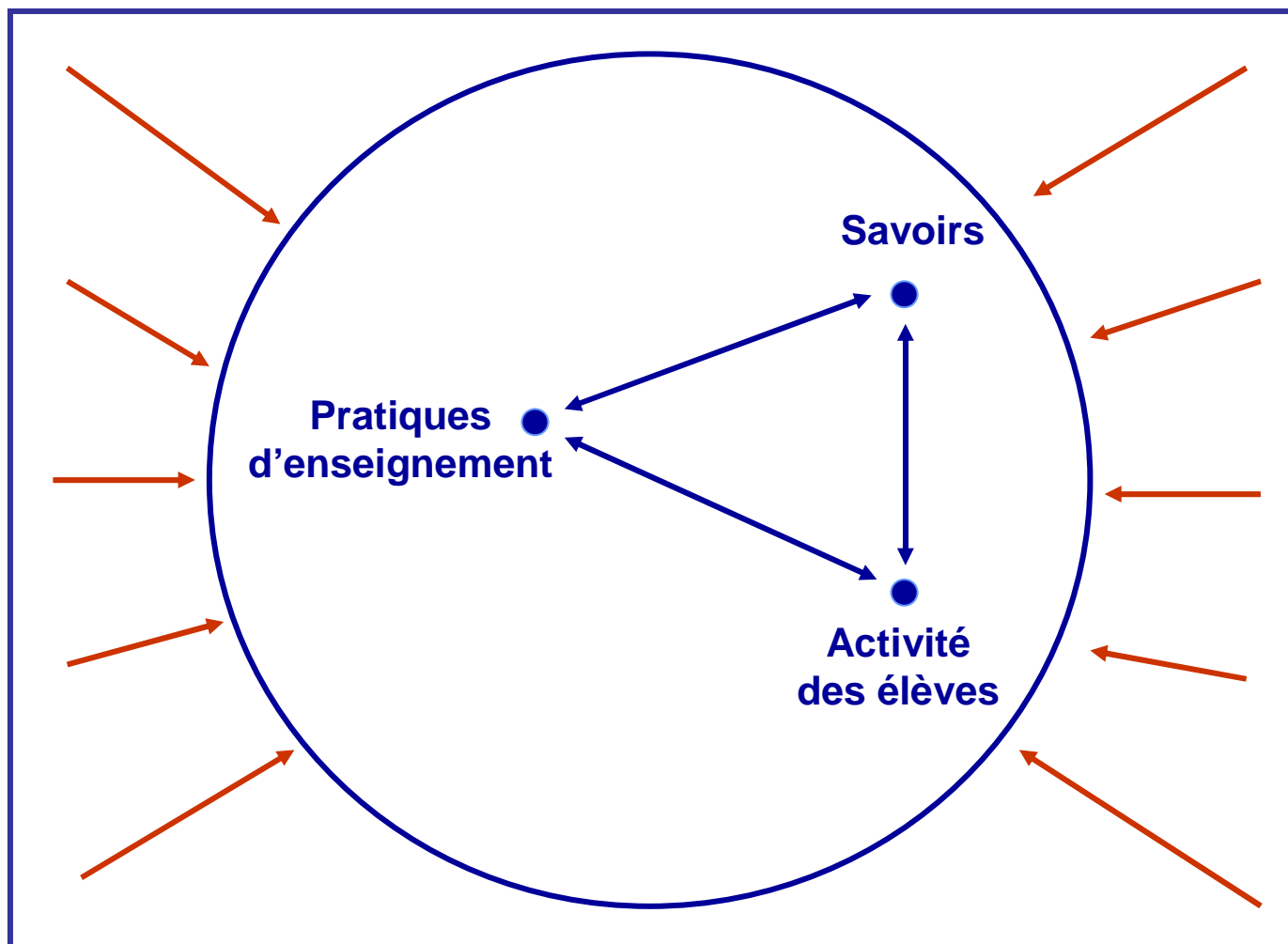
« projet éducatif individualisé », « intégration individuelle »,  
« parcours individualisé », « enseignement individualisé »,  
« aides individualisées »...

→ logique fondée sur le modèle médical du handicap, réducteur et amplificateur (p. ex., Poplin, 1988) et sur un modèle psychopédagogique de l'enseignement (p. ex., Meirieu, 2010)

→ logique postulant qu'à chaque « profil » (expressions comportementales, sociales, cognitives et affectives...) d'élèves est associée une prise en charge pédagogique singulière :  
« Système en cascade », « Différenciation structurale »

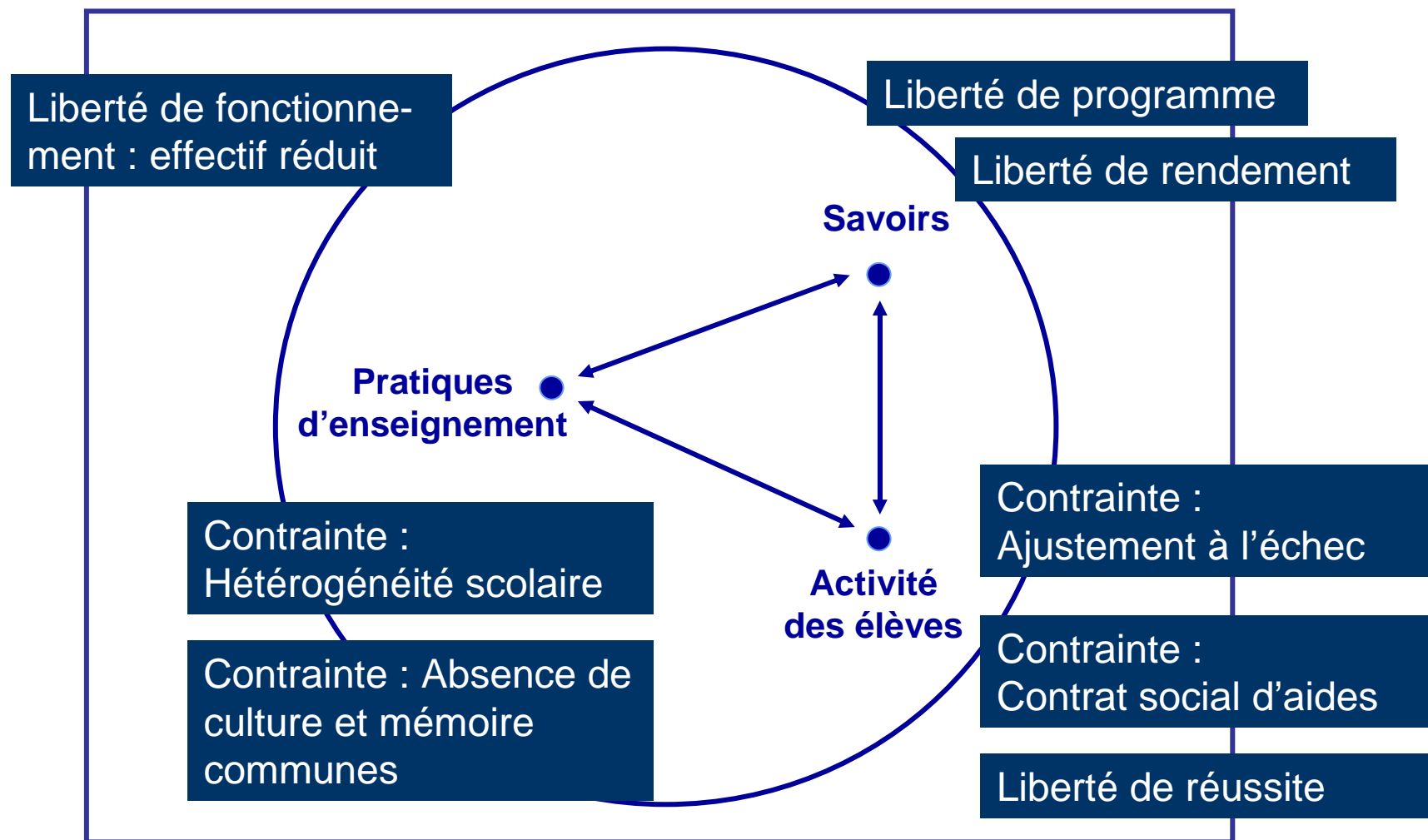
## Quelques pratiques d'enseignement en **classe spécialisée**...

- Plus de temps réservé aux activités d'environnement (géographie, histoire, sciences naturelles) et éducatives
- Moins de temps réservé à l'enseignement des savoirs fondamentaux
- Individualisation des objectifs et des tâches surtout en français et en mathématiques
- Travail individualisé: tâches sur savoirs maîtrisés, sur savoirs spécifiques, tâches complexes avec nombreuses aides individualisées
- Progression didactique plus lente



**Postulat : Pratiques observées relèvent moins des intentions d'enseignants que de tentatives d'adaptation de leurs actions à des contingences institutionnelles particulières**

## Quelles contingences institutionnelles particulières aux classes spécialisées ?



→ Pratiques d'enseignement particulières au contexte de classe spécialisée = stratégies d'adaptation permettant de tenir en équilibre enseignement et ordre en classe :

Plus d'activités d'environnement et éducatives = stratégies d'adaptation permettant de composer un groupe-classe malgré l'hétérogénéité scolaire (disciplines favorables à l'activité collective)

Individualisation des tâches en français et mathématiques = stratégies d'adaptation à l'hétérogénéité scolaire des élèves

Moins d'enseignement des savoirs fondamentaux et plus d'« expériences de réussite » = stratégies d'adaptation permettant de composer enseignement et obtention de la participation des élèves et de l'ordre en classe, malgré le contrat social d'aide et les comportements réactionnels aux situations d'échec



## Quelques faits de l'activité d'apprentissage en **classe spécialisée**

### *Les particularités de ce contexte...*

- peuvent renforcer les stratégies de *coping* (contrôle de l'environnement, négociations, copiage, évitement...) : l'engagement des élèves dépend plus des aides directes de l'enseignant
- peuvent affecter l'autorégulation cognitive, affective, comportementale
- peuvent générer un sentiment d'impuissance face à la réussite et à l'échec, moins de valeur aux savoirs à apprendre, moins d'engagement et de persévérance dans l'activité cognitive que requiert apprendre
- peuvent aboutir à des résultats scolaires plus faibles que certaines formes d'intégration en classe ordinaire

## Quelques pratiques d'enseignement en **classe ordinaire et en classe d'appui à l'intégration**

*Durant l'intégration en classe ordinaire :*

- Plus de temps réservé à l'enseignement des savoirs fondamentaux
- Plus de pression à réussir
- Séquences, tâches, conditions, régulations très peu différenciées
- Moins d'interactions didactiques entre le maître et l'élève intégré : rupture du contrat éducatif, « contrat de patience », contrôle du comportement

*Durant l'appui :*

- Changement d'objectifs, réinterprétation des difficultés et besoins
- Conditions d'accomplissement différentes : individualisation, aides, tâches spécifiques ou ludiques, temps didactique ralenti

## Quelques faits de l'activité d'apprentissage en **classe ordinaire** avec appui à l'intégration

- Perceptions du contexte d'appui : plus facile, plus amusant car aides
- Faible sentiment d'appartenance au groupe-classe, peu d'acceptabilité par les camarades → risque d'exclusion
- Plus faible sentiment de compétence dans les disciplines fondamentales, moins d'intérêt pour les apprentissages → risque de désengagement
- Résultats et progrès scolaires mitigés

Bien que contraintes, les pratiques d'individualisation produisent peu les effets escomptés car:

- Création de contextes d'enseignement et d'apprentissage qualitativement différents (objectifs, attentes, conditions d'accomplissement des tâches)
- Passages et transitions opèrent des ruptures de la culture et mémoire commune (sociale, socio-affective, didactique)
- La clarté et la stabilité des objectifs, des règles, des attentes, des situations didactiques, pourtant requises pour les élèves en difficulté, sont en fait plus affectées
- Modèle qui considère insuffisamment la nature sociale et contextualisée de l'activité d'enseignement et d'apprentissage
- Modèle qui considère insuffisamment les différentes tâches composant l'activité d'enseignement

*Deuxième partie :*

... aux pratiques d'intégration sociale en contextes  
scolaires hétérogènes

En préambule...

***intégration sociale*** concerne à la fois ***l'intégration scolaire*** des élèves présentant des besoins éducatifs particuliers en école ou en classe ordinaire et ***l'intégration professionnelle*** des enseignants spécialisés ou des enseignants d'appui.

Le contexte doit donc faciliter pour les ***élèves*** et pour les ***enseignants*** l'accomplissement de leurs tâches socialement attendues afin qu'***élèves*** et ***enseignants*** intègrent leurs rôles sociaux (modèle de la CIF, OMS, 2001).

## Pour faciliter l'intégration scolaire de tous les élèves en classe hétérogène, quelles pratiques préconiser ?

### Établissement scolaire :

- fonctionnement démocratique
- climat d'école, valeurs démocratiques
- inclusion relève d'un projet d'école
- collaboration, travail en équipe, compétences distribuées
- responsabilité de tous les élèves
- évaluation des ressources et besoins
- ...

### En classe :

- enseignant partenaire du projet
- évaluation des ressources et besoins
- climat de classe, valeurs démocratiques
- pédagogie différenciée
- apprentissage coopératif, tutorat...
- évaluation formative
- ...

→ Pour faciliter l'inclusion en contextes scolaires hétérogènes :  
la collaboration entre partenaires professionnels

Collaborer ----- Coopérer ----- Co-enseigner

Une ou plusieurs professions  
Concertations, décisions  
Actions séparées  
Partage d'un temps de travail  
Partage de ressources  
Répartition des rôles et des tâches

Plusieurs prof. ----- Seuls enseignants  
Concertations, décisions  
**Actions conjointes**  
Partage du temps et du lieu de travail  
Partage des ressources  
Partage du rôle, répartition de tâches



Le **co-enseignement** est effectif lorsque l'enseignant titulaire de la classe ordinaire et l'enseignant d'appui à l'inclusion gèrent ensemble le déroulement de leçons et d'activités collectives ou différenciées qu'ils ont planifiées et préparées ensemble (Cook & Friend, 1998)

→ Ne se limite pas à être ensemble dans la même salle

→ Concerne toutes les situations lors desquelles des enseignants agissent ensemble et ajustent en situation leur activité professionnelle afin d'atteindre un but commun (Marcel et al., 2007)

→ Ne se limite pas aux situations d'action en présence des élèves

## Enseigner : **Co-enseigner**

Désigner des objectifs  
Planifier l'enseignement  
Préparer les séquences  
Gérer le déroulement des leçons  
Observer et réguler en situation  
d'action  
Évaluer pour réguler, certifier,  
orienter, informer...  
...

Créer un climat de classe positif  
Créer une dynamique relationnelle  
positive  
Établir des règles, des rituels  
Obtenir l'ordre et la participation de  
chacun  
Observer, écouter, interpréter,  
réguler en situation d'action  
...

Collaborer avec d'autres partenaires  
Collaborer avec les parents  
Réfléchir et réguler sa pratique  
....

Une enseignante de classe ordinaire et une enseignante de soutien  
Une enseignante de classe ordinaire et une enseignante spécialisée  
Deux enseignantes spécialisées...

**Un groupe-classe d'élèves  
dont les deux enseignants sont responsables**

Une salle de classe  
Une salle de classe et un local  
Deux salles de classe (fonctions instituées)

## Les apports des pratiques de co-enseignement

### *Apports à l'enseignement et à l'activité d'apprentissage*

- Évite ruptures et multiplication des contextes
- Clarification des objectifs et des savoirs à enseigner
- Meilleure identification des besoins des élèves (enseignement et observation alternés)
- Réduction de l'hétérogénéité et possibilités de démarches de différenciation
- Démarches de régulation différenciées sans devoir tenir le collectif
- Prises de conscience métacognitives (dialogues entre adultes que l'on espère captés par les élèves)
- Désignation et valorisation publique des savoirs acquis et des progrès réalisés (faire expliciter, surprendre, dépister l'excellence)

## *Apports à l'activité sociale, affective, comportementale du groupe*

- Intégration dans le collectif d'élèves en évitement face à l'incertitude (pendant qu'un enseignant conduit une leçon, introduit une nouvelle notion, une nouvelle tâche, l'autre est parmi les élèves, pouvant discrètement marquer son soutien aux élèves, désamorcer des pensées préoccupantes, une peur et son agitation...)
- Régulation de l'attention, des affects, du comportement d'élèves (postures d'une ou des deux enseignantes durant l'activité des élèves; les injonctions sont moins publiques dont plus efficaces...)
- Prises de conscience des affects et émotions : dialogues entre adultes que l'on espère captés par les élèves (une enseignante exprime les émotions que susciteraient l'accomplissement d'une tâche lancée par l'autre ou un événement induit par l'activité ayant lieu avec l'autre...)

- De la négociation interpersonnelle à l'autorité et aux normes institutionnelles: une marque d'autorité (un refus, une évaluation, une sanction...) d'un enseignant est souvent perçue, par des élèves réagissant fortement aux situations perçues comme menaçantes à leur bien-être, comme un conflit interpersonnel; lorsqu'elle est défendue par deux enseignants, elle désigne les normes, l'institution. → autorité, normes plus claires pour l'élève et moins de sentiment de rupture, d'abandon. L'élève peut donc davantage s'autoréguler au lieu d'entrer en conflit et en *coping*.
- Maintien de l'autorité et d'un espace de médiation: une enseignante est en conflit avec un élève et l'autre, tout en soutenant l'autorité et la norme, peut être médiateur; empêche le sentiment de rupture ou d'abandon - fortement vécu par certains élèves - et maintient l'élève dans le groupe.
- Multiplication des espaces relationnels (pour une demande d'aide, de conseil, une confiance, un besoin d'écoute...) sans craindre de trahir l'autre
- Sentiment d'appartenance, dynamiques relationnelles et climat scolaire plus positifs → contribuent à augmenter la valeur accordée aux savoirs à apprendre, ainsi qu'à l'engagement et à la persévérance des élèves.

## *Apports au développement professionnel*

- Analyse et régulation des pratiques d'enseignement
- Compétences didactiques et pédagogiques
- Création et renforcement d'une culture professionnelle commune entre enseignants titulaires, enseignants d'appui, enseignants spécialisés

Merci pour votre attention

Greta.Pelgrims@unige.ch