

Master of Arts et Diplôme d'enseignement spécialisé

Des ressources de l'environnement aux compétences de l'élève aux besoins particuliers

Mémoire professionnel

Travail de	Serge Rickli
Sous la direction de	Viviane Guerdan
Membres du jury	Jean-Louis Korpes Marco Allenbach
Lausanne	Juin 2012

Remerciements

Tout au long de ce travail de mémoire, j'ai eu la chance de pouvoir compter sur la générosité d'élèves, de familles, de collègues, de formateurs, d'amis et de ma famille dont les compétences associées ont été des soutiens inestimables.

Je tiens à remercier tout particulièrement ici ceux sans qui ce travail n'aurait pas été possible:

- les élèves « accompagnés » et leur famille, qui m'ont accordé leur confiance et qui ont avivé ma démarche par leur curiosité et leur intérêt,*
- Madame Viviane Guerdan, ma directrice de mémoire, qui a accompagné et stimulé ma réflexion par la richesse et la pertinence de ses références et avec qui j'ai eu le plaisir de collaborer dans divers ateliers en lien avec la CIF-EA,*
- les nombreux et nombreuses collègues qui se sont investis sans compter dans des partenariats nouveaux, dans des démarches complexes et pas toujours couronnées du succès espéré, et dont le questionnement critique et bienveillant a été un soutien de taille,*
- José, qui, par ses conseils amicaux et ses constants encouragements, m'a permis de maintenir le cap, tout au long de ce processus,*
- Monique, qui, par sa très grande disponibilité et sa maîtrise de l'informatique, a donné à ce travail ses plus beaux atours,*
- Barbara, qui, par ses questions critiques, ses propositions décalées et ses suggestions pertinentes, a plus d'une fois relancé ma recherche,*
- mon épouse et mes enfants, qui m'ont offert, durant mon « marathon » étudiantin, leur patience, leur tolérance et leur amour indéfectibles.*

Les opinions émises dans ce mémoire n'engagent que son auteur.

Les prénoms utilisés sont des prénoms d'emprunt.

"AIMER L'ÉCOLE AUJOURD'HUI, C'EST AIMER LA VIE DEMAIN"

(R. Töpffer)

Table des Matières

Introduction	6
1. Théories illustrées	11
1.1. La CIF- EA (2007) un accent mis sur l'approche bio-psycho-sociale du handicap et sur la prise en compte des facteurs environnementaux	11
1.1.1 Quelques définitions introductives	11
1.1.2 Les modèles social et médical du handicap dans l'approche bio-psycho-sociale de la CIF	14
1.1.3 Quelques éléments retenus pour ma pratique	16
1.2 De l'écologie à l'écologie de l'éducation	18
1.2.1 L'écologie: un peu d'histoire et quelques définitions	19
1.2.2 Ecologie humaine ou écologies humaines?	20
1.2.3 Ecologie humaine et réalité scolaire	23
1.2.4 L'éducation	24
1.2.5 L'écologie de l'éducation	24
1.2.5.1 Quelques néologismes pour définir cette nouvelle discipline	24
1.2.5.2 Le "triangle" pédagogique à la lumière écosystémique	25
1.2.5.3 Dimensions objectives et subjectives: milieu et environnement	28
1.2.5.4 La niche écologique	30
1.2.5.5 Les eury- et sténosujets	31
1.2.5.6 Les facteurs éducatifs	32
1.3 L'approche systémique	33
1.3.1 Eléments introductifs	33
1.3.1.1 La totalité	33
1.3.1.2 L'équifinalité	33
1.3.1.3 La rétroaction	34
1.3.2 De la faute à la compétence	35
1.3.3 Le questionnement circulaire	36
1.3.4 Connotation positive et variations	38
1.3.5 La partialité multidirectionnelle	39
2. Pratiques questionnantes	40
2.1 Constellation contextuelle	40
2.1.1 Le renfort pédagogique	40
2.1.2 Les mesures de soutien thérapeutique	42
2.1.3 L'établissement scolaire et son organisation	43
2.1.4 La classe de Léa et ses enseignants	43
2.1.5 La famille de Léa	44
2.1.6 Léa	44
2.2 Quelques facteurs environnementaux	45
2.2.1 Soutiens et outils proposés	45
2.2.2 Attitudes développées et auto-analyses	48
2.2.2.1 Attitudes du renfort pédagogique	48
2.2.2.2 Attitudes des intervenants de l'office de psychologie scolaire	49
2.2.2.3 Attitudes des intervenants de l'école de Léa	50

2.2.2.4	Relation école - famille	53
2.3	En regard de l'écologie de l'éducation	54
2.3.1	Le triangle pédagogique "éducosystémique"	54
2.3.2	Les systèmes	56
2.3.3	La niche pédagogique	58
2.3.4	Les sujets	58
2.3.5	Les facteurs éducologiques	59
2.4	Une approche systémique balbutiante	60
2.4.1	Information et rétroaction	61
2.4.2	La connotation positive et ses variations	62
2.4.3	La partialité multidirectionnelle	63
2.5	Epilogue et constats provisoires	63
3.	Retours de terrain et regards croisés	66
3.1	Contexte d'échanges	66
3.2	Enseignantes et demandes d'information	67
3.3	Entre choix et contrainte d'accueillir	68
3.4	Sentiments vécus	71
3.5	Responsabilité et apports partagés	73
3.6	Co-enseignements en devenir	75
3.7	Et si...	78
	Conclusion	80
	Pour un bon usage de la CIF-EA	80
	Les intérêts du focus éducologique	81
	Les opportunités systémiques	84
	Enseignements à tirer de la situation de Léa	85
	Retours de terrain encourageants	87
	Synthèse finale	87
	Bibliographie	91
	Annexes	
	Liste des annexes	I
	Annexe 1: présentation de la réorganisation de la pédagogie compensatoire de l'établissement primaire	II-III
	Annexe 2: exemple d'un support adapté: la dictée de Manon, sa préparation et son retour	IV-VIII
	Annexe 3: check-list des rubriques CIF-EA	IX-XV
	Annexe 4: optimisation du renfort pédagogique. Nouvelle conception	XVI-XVIII
	Annexe 5: illustration de triangle pédagogique à la lumière écosystémique	XIX-XXII
	Annexe 6: extrait du bilan de Tom	XXIII-XXVI
	Annexe 7: déroulement d'un résolution de mathématique dans la classe d'un élève « sténosujet »	XXVII-XXX
	Annexe 8: quelques outils pratiques pouvant aider des élèves ayant des difficultés de dyslexie	XXXI-XXXIV
	Annexe 9: canevas et questions d'entretien	XXXV-LI

Introduction

Formé d'abord à une profession paramédicale, l'ergothérapie, qui promeut les compétences, les capacités ou les ressources de la personne en situation de handicap, j'ai été interpellé, depuis de nombreuses années, par notre tendance à voir ce qui va mal chez la personne avant ce qui va bien, de mettre le doigt sur ses faiblesses plutôt que sur ses ressources, de souligner les obstacles en lieu et place de réfléchir sur les aménagements possibles.

Le monde scolaire dans lequel je suis plongé aujourd'hui n'échappe pas à ce constat. Même si j'ai pu partager mon quotidien avec de nombreux collègues, enseignants, enseignants spécialisés et thérapeutes, qui ont aiguisé leur regard à voir les ressources avant les freins, il n'en demeure pas moins que les élèves qui nous sont confiés, portent souvent les marques d'un apprentissage où leurs erreurs ont été soulignées, plus rarement celles où les réussites ont été valorisées.

Par mon profil de thérapeute et d'intervenant social, j'ai eu la chance d'entrer dans l'enseignement par un poste à temps partiel dans une école d'enseignement spécialisé. Celle-ci présentait alors son activité pédago-thérapeutique par une métaphore poétique : « Un oiseau est blessé... L'oiseau trouve refuge dans un châtaignier magnifique. Il reprend des forces. Pour soigner sa blessure, il prend des feuilles. Un matin, au lever du soleil, il s'aperçoit qu'il est guéri. Il remercie le beau châtaignier de l'avoir aidé à se rétablir(...) et (...) s'envole. » Ainsi, j'ai commencé mon parcours professionnel d'enseignant dans un refuge naturel dont la fonction était d'offrir à de jeunes oiseaux blessés soin et réconfort! Dans cette école, j'y ai côtoyé des enfants en âge préscolaire ou scolaire (4-9 ans) dont les difficultés identifiées portaient les noms de « troubles du comportement, de la personnalité, du langage,... ». Ces jeunes élèves avaient débuté une scolarité de manière chaotique, mettant à mal leur confiance en eux et leur envie d'apprendre. Souvent isolés sur le plan relationnel, ils étaient pour la plupart dans une position de méfiance ou de maladresse vis-à-vis de l'autre, adulte ou camarade. Avant que ces ressources ne s'épuisent de manière durable, notre mission était de leur offrir une alternative à cette expérience scolaire débutante difficile, de leur permettre de revivre réussite et motivation à apprendre, en faisant émerger chez eux de nouvelles compétences.

Pour compléter ce temps partiel, l'opportunité m'a été donnée de travailler pour quelques périodes dans un établissement scolaire régulier. Durant une année, cette expérience professionnelle m'a permis de vivre en parallèle une autre réalité vis-à-vis des besoins en enseignement spécialisé et de faire le constat que les compétences et les réussites sont valorisées d'autant plus que l'on s'éloigne du modèle normatif de l'école régulière.

Un tel constat a suscité en moi un grand étonnement. Comment comprendre ce paradoxe ? Mon expérience dans l'enseignement étant modeste, il a été intéressant pour moi de me remémorer souvenirs et expériences vécus dans des domaines voisins : éducatif, thérapeutique ou social. J'en ai retenu deux qui ont contribué à la genèse de ma réflexion sur mon accompagnement de l'élève aux besoins particuliers et qui m'ont incité à porter un regard vigilant sur « l'environnement » qui leur est offert.

La première est liée à mon expérience professionnelle en tant qu'ergothérapeute et qu'intervenant social. J'ai rempli la fonction durant quelques temps de coordinateur d'un lieu d'accueil pour personnes en situation d'extrême précarité. Dans ce lieu se côtoyaient des personnes dans la clandestinité, des gens de passage, des personnes bénéficiaires de l'aide sociale, des individus retraités ou dont la santé mentale les poussaient dans un isolement social grandissant. Ces rencontres se faisaient notamment autour de l'activité du repas de midi¹. Ce moment limité à quelques heures quotidiennes, défini par des règles explicites, un lieu précis, des activités communes et significatives et une participation exigée de chacun, mettait en avant la force du groupe et permettait de rendre de la dignité à la personne fragilisée. En se rendant co-actrice, elle reprenait l'espace de ce moment une place active, elle ré-apprenait à collaborer, elle enseignait à l'autre comme elle apprenait de lui. On pouvait y rencontrer des cuisiniers hors pair, des organisateurs efficaces, des leaders positifs, des bricoleurs innés, des pâtisseries talentueux,... La classe régulière est proche, en de nombreux points dans sa définition et son organisation, d'un tel lieu d'accueil. Comment faire pour que l'élève quel qu'il soit y trouve un lieu pour construire sa dignité et développer son autonomie ?

La seconde est liée à ce constat entendu, il y a quelques années: « Il est possible de trouver pour certains professionnels ou intervenants, une dizaine de compétences à un élève en situation de polyhandicap alors que pour d'autres, il est impossible d'en trouver une seule à un élève en situation d'échec scolaire. » Y-a-t-il une si grande différence entre l'échec scolaire et la situation de polyhandicap?

Dans ces deux réalités, comme dans beaucoup d'autres dans le domaine de « l'humain », la force de l'accompagnement de la personne en situation de précarité, de vulnérabilité ou de besoins particuliers apparaît être la prise en compte de l'ensemble du système auquel appartient l'individu afin de l'appréhender par les interactions qu'il (l'individu) entretient avec les autres éléments du même système (Romero-Guillod, 2007). De cette manière, on ne travaille pas directement sur lui, mais sur les facteurs à modifier. On va tenter d'améliorer la qualité des interactions et de donner à l'élève ou la personne en situation de handicap les meilleures chances pour en sortir et prendre conscience de ses compétences.

Ces quelques observations et constats m'ont donné à réfléchir sur la place que je souhaitais occuper en tant qu'enseignant spécialisé. Après quelques années de travail en école d'enseignement spécialisé, j'ai opté pour l'alternative d'être enseignant spécialisé de renfort pédagogique dans un établissement scolaire régulier, particulièrement intéressé à travailler sur l'analyse et la prise en compte des facteurs de l'environnement de l'élève aux besoins particuliers, pour améliorer la qualité de ses interactions et faire émerger ses compétences.

Retenu pour participer au projet de renfort pédagogique mis en place dans le canton de Vaud, j'ai été engagé en tant qu'enseignant spécialisé en formation. Cette nouvelle conception, initiée dans le cadre de la phase intermédiaire de la RPT, demande à l'enseignant spécialisé rattaché à

¹Il s'agissait de travailler de manière complémentaire sur la réalisation d'un repas communautaire pour 20 à 25 personnes en associant tous les participants à l'une ou l'autre étape de cette activité : choix, préparatifs, réalisation, organisation, confection, rangements,...

ce projet et engagé par le SESAF², de redéfinir son intervention auprès des élèves relevant de l'art. 1 de la LES³. Il le fait en intensifiant l'aide apportée en classe, en partenariat avec l'enseignant titulaire et dans une idée de co-enseignement.

En tant que nouvel intervenant dans un établissement scolaire secondaire du canton, j'ai été rapidement confronté à une réalité de terrain assez éloignée de ces finalités conceptuelles et proche de ce que décrit l'étude de Béatrix-Köhler et Blanchet (1999) qui souligne que ce canton fonctionne avec un système élitiste basé sur une conception innéiste de l'apprentissage: « selon cette conception, les possibilités d'apprentissage sont fortement contraintes par le bagage génétique propre à chaque individu. Face à un enfant qui n'apprend pas, il n'y a donc pas grand chose à faire: il a peu reçu et il faut peu lui demander. »

Dans ce contexte et durant l'année scolaire qui a suivi, j'ai accompagné une demi-douzaine d'élèves suivant le cycle de transition ou cycle secondaire, relevant de cette mesure. Dans ce contexte, ma réalité d'intervention a été complexe⁴ à plusieurs niveaux et la question de savoir comment travailler sur les facteurs « environnementaux » s'est posée alors avec insistance.

Cette ébauche de travail d'intégration scolaire en secondaire s'est enrichie l'année suivante par mon rattachement à un établissement primaire menant un projet inclusif⁵, (dans lequel je travaille encore actuellement). La dénomination de mon intervention est devenue celle de Soutien Spécialisé Intégré (SSI), mais est restée une intervention, en de nombreux points, similaire à celle de Renfort Pédagogique (RP).

Dans cette nouvelle réalité de terrain où le mouvement et la politique inclusive étaient lancés par le projet d'établissement, l'intérêt pour l'analyse et la prise en compte des facteurs « environnementaux » m'est apparu tout autant central et intéressant. En réfléchissant sur les adaptations, les aides ou les moyens proposés, on approche une grande part de la spécificité de la profession d'enseignant spécialisé, tout en poussant à sa redéfinition dans le cadre du système scolaire régulier. On met en exergue également les questions posées par Nendaz (2001) qui interpellent l'environnement de l'élève au sens large : « Comment atteindre les objectifs fixés par le fundementum du programme scolaire du degré concerné alors que l'émergence de l'hétérogénéité exige des curriculums individualisés ? (...) Comment donner du sens aux apprentissages et avec quels moyens de médiation des savoirs ? Comment éviter l'écueil de la suradaptation scolaire et des apprentissages vides de sens pour les élèves handicapés ? » L'élève en difficulté trouve-t-il sa place à part entière dans une école davantage inclusive ? Comment enseignant titulaire et enseignant spécialisé peuvent-ils construire, ensemble (voire avec les autres intervenants) un partenariat évolutif et constructif ?

Ces questions, en mettant l'accent sur l'importance des interactions entre les différents acteurs du projet et leur milieu, sur les pré-requis au mode d'intervention et sur les perspectives à choisir, rejoignent mon intérêt à chercher les conditions nécessaires pour faire émerger les

²SESAF : Service d'Enseignement Spécialisé et d'Aide à la Formation.

³Art.1 de la Loi sur l'enseignement spécialisé « L'enseignement spécialisé est destiné aux enfants et adolescents dont l'état exige une formation particulière, notamment en raison d'une maladie ou d'un handicap mental, psychique, physique, sensoriel ou instrumental. »

⁴Illustration de cette réalité dans la deuxième partie de ce travail.

⁵Description de la démarche de cet établissement en annexe (1) de ce travail.

compétences de l'individu, avant ses incompétences. Elles me poussent à formuler ma question de recherche de la manière suivante:

Comment développer et intégrer la prise en compte des éléments de l'environnement dans l'accompagnement des élèves aux besoins particuliers et dans le but de faciliter leur inclusion en classe régulière?

Par la complexité de la démarche à mener, par les réflexions à conduire à plusieurs niveaux, ma méthodologie de recherche a été d'abord qualitative et clinique en questionnant ma pratique et en interrogeant la théorie. J'ai travaillé sur le sens holistique⁶ de l'objet d'étude. J'ai mis au centre de ma démarche mon implication en tant qu'enseignant-chercheur et je l'ai développée en trois volets.

Une première source documentaire a été de m'intéresser à des appuis théoriques en lien avec ma pratique. Je me suis intéressé d'une part à la Classification Internationale du Fonctionnement, du handicap et de la santé, version pour Enfants et Adolescents (CIF-EA), à son approche du handicap et à certains des facteurs environnementaux qu'elle définit. D'autre part, j'ai trouvé des supports intéressants en écologie de l'éducation par rapport aux postulats qu'elle évoque, aux définitions qu'elle développe, et aux modèles qu'elle propose comme celui systémique de la situation pédagogique. Finalement, l'approche systémique et contextuelle a complété ces appuis notamment avec les notions de compétence, de connotation positive, de questionnement circulaire ou de partialité multidirectionnelle.

Une seconde source a été expérientielle avec l'analyse d'une situation suivie durant une année scolaire et dans le contexte intégratif d'un établissement secondaire. Dans l'étude de cas de Léa, j'ai essayé de faire dialoguer théorie et pratique, en imaginant la première au service de la seconde. Je me suis limité au développement d'une situation suffisamment complexe et ardue, qui puisse mettre en lumière de manière condensée les difficultés que j'aurais pu rencontrer dans d'autres situations et en tirer autant d'enseignements. J'ai développé cette démarche réflexive avec la mise en œuvre d'un « journal de bord » permettant l'analyse des obstacles et des facilitateurs environnementaux. Je me suis efforcé dans ce second volet de respecter un développement proche des apports théoriques énoncés dans la première partie de mon travail.

La troisième et dernière source est celle d'un questionnaire-interview proposé à mes collègues de l'établissement primaire, impliqués à mes côtés pour l'inclusion d'élèves aux besoins particuliers dans leur classe. Dans ces entretiens, je me suis aussi intéressé à mieux connaître les éléments de l'environnement perçus comme freins ou forces à l'inclusion de ces élèves. J'ai cherché à savoir quelles avaient été leurs expériences antérieures dans ce domaine, quels avaient été le contexte d'accueil et leur ressenti dans l'accompagnement de tels élèves, et finalement quels avantages et quels écueils elles voyaient dans notre partenariat enseignante – enseignant spécialisé, dans le cadre d'interventions en co-enseignement. De plus pour moi, ces échanges avaient comme autres buts de récolter des informations complémentaires à mes

⁶L'holisme est une doctrine épistémologique selon laquelle, face à l'expérience, chaque énoncé scientifique est tributaire du domaine tout entier dans lequel il apparaît.

Des ressources de l'environnement aux compétences de l'élève aux besoins particuliers

apports théoriques et mes démarches réflexives, venant corroborer ou non, mes lectures ou mes réflexions personnelles et de m'offrir un feed-back sur les activités menées conjointement durant une année scolaire.

L'organisation de cette recherche en trois volets m'a permis des réponses et des questionnements intermédiaires au sein même de chacun d'entre eux. Sous la forme de réponses diverses et complexes à la question de recherche, la conclusion de ce travail tente une synthèse des différents éléments significatifs récoltés tout au long de ma démarche et l'ouverture de perspectives et de réflexions plus larges.

1. Théories illustrées

1.1 La CIF-EA (2007) : un accent mis sur l'approche bio-psycho-sociale du handicap et sur la prise en compte des facteurs environnementaux

1.1.1 Quelques définitions introductives

« La CIF-EA, Classification internationale du fonctionnement du handicap et de la santé pour enfants et adolescents est une classification dérivée de la CIF, conçue pour enregistrer les caractéristiques de l'enfant en développement et l'influence des environnements qui l'entourent. » (OMS, 2007, ix) Elle fournit un cadre pour coder une large gamme d'informations sur la santé et le fonctionnement et utilise un langage standardisé pour communiquer sur la santé au sens large, à travers le monde entre des disciplines et des sciences différentes. Elle a comme but d'aider les professionnels (cliniciens, éducateurs, chercheurs, administrateurs,...), les décideurs politiques et les parents à décrire les caractéristiques des enfants et des adolescents pour favoriser leur croissance, leur santé et leur développement. Sa réalisation est étroitement liée à l'application des droits des enfants en matière d'accès aux soins, à l'éducation, aux services sociaux et spécialisés, avec un accent particulier sur les enfants et les adolescents les plus vulnérables. Elle couvre les domaines de la santé et ceux qui lui sont connexes qui peuvent être décrits en prenant comme perspective la personne en tant qu'individu ou la personne en tant qu'être social.

La CIF-EA est composée de deux grandes subdivisions appelées parties de la classification. Je les développe succinctement dans les lignes qui suivent et au moyen du tableau 1 intitulé « Vue d'ensemble de la CIF » (p.12) afin de mieux saisir le modèle théorique dans lequel s'insèrent les facteurs environnementaux que j'ai retenus.

La 1^{ère} partie couvre le fonctionnement et le handicap, le fonctionnement désignant les aspects positifs de l'interaction entre un individu et les facteurs contextuels (facteurs personnels et environnementaux), le handicap désignant les aspects négatifs d'une telle interaction.⁸ Elle a comme composante les fonctions organiques et les structures anatomiques ainsi que les activités et la participation. Les fonctions organiques sont les fonctions physiologiques des systèmes organiques, fonctions psychologiques comprises. Les structures anatomiques sont les parties structurelles du corps comme les organes, les membres et leurs composants. On parle de déficience quand on a à faire à une perte ou à une anomalie d'une structure anatomique ou d'une fonction organique. L'activité est l'exécution d'une tâche ou d'une action par un individu. Elle constitue la perspective individuelle du fonctionnement. Les limitations d'activité sont des difficultés qu'un individu peut éprouver dans l'accomplissement de ses activités. L'écart observé par rapport à un individu n'ayant pas « ce problème de santé » peut être plus ou moins grand, tant en qualité qu'en quantité. La participation est l'implication de l'individu dans

⁷Je me propose dans cette partie théorique d'utiliser l'écriture *italique* pour mettre en évidence les observations de ma pratique.

⁸Les lignes qui suivent sont très proches des descriptifs donnés dans l'appendice 1 de la CIF-EA (OMS, 2007, p.239-245)

une situation de la vie réelle. Elle constitue la perspective sociétale du fonctionnement. Les restrictions de la participation sont des problèmes qui peuvent se poser à un individu lorsqu'il s'implique dans des situations de la vie réelle. La présence d'une restriction de la participation se détermine en comparant la participation d'un individu à celle qu'on attend, dans telle culture ou telle société, sans limitation d'activité.

Tableau 1. Vue d'ensemble de la CIF-EA

	Partie 1		Partie 2	
	Fonctionnement et handicap (pp. 49-195) ⁹ <i>Précisions (p. 242)</i>		Facteurs contextuels (pp. 197-235) <i>Précisions (pp. 16-17)</i>	
Composantes <i>Précisions (pp. 240-241)</i>	Fonctions organiques (pp. 49-131)	Activités et participation (pp.133-195) <i>Précisions (p.14)</i>	Facteurs environnementaux (pp. 197-235) <i>Précisions (pp. 16-17)</i>	Facteurs personnels <i>Précisions (p.17)</i>
Codage <i>Guide de codage (pp .246-259)</i> <i>Codes qualitatifs (p. 24)</i>	b 110-b 899 (b pour fonctions organiques) s 110-s 899 (s pour structure anatomique)	d 110-d 999 (d pour activités et participation)	e 110-e 599 (e pour facteurs environnementaux)	
Domaines	Fonctions organiques (pp. 49-110) <i>Précisions (p.12)</i> Structures anatomiques (pp. 111-131) <i>Précisions (p.12)</i>	Domaines de la vie (tâches, actions)	Facteurs externes affectant le fonctionnement et le handicap	Facteurs internes affectant le fonctionnement et le handicap
Schémas	Changement dans les fonctions organiques (physiologiques) Changement dans la structure anatomique	Capacité <i>Précisions (p.242-pp. 14-15)</i> Réaliser des tâches dans un environnement standard Performance <i>Précisions (p.242, pp.14-15)</i> Réaliser des tâches dans l'environnement réel	Impact (facilitateur ou obstacle) de la réalité physique, de la réalité sociale ou des attitudes	Impact des attributs de la personne
Aspect positif	Intégrité fonctionnelle et structurelle	Activité participation	Facilitateurs <i>Précisions (p.242)</i>	Sans objet
	Fonctionnement			
Aspect négatif	Déficience <i>Précisions (pp.12-13)</i>	Limitation de l'activité Restriction de la participation	Barrières/ obstacles <i>Précisions (p.242)</i>	Sans objet
	Handicap			

⁹Références en lien avec la version CIF-EA 2007

La 2^{ème} partie couvre les facteurs contextuels. Ces facteurs constituent le contexte global de la vie d'un individu et sont répartis en deux catégories : les facteurs environnementaux et les facteurs personnels. Les facteurs environnementaux renvoient à tous les aspects du monde extérieur ou extrinsèque qui forment le contexte de la vie d'un individu et ont une influence sur celui-ci. Ces facteurs sont définis en cinq catégories, les produits et systèmes techniques, l'environnement naturel et changements apportés par l'homme à l'environnement, les soutiens et les relations, les attitudes, les systèmes, les services et les politiques. Les facteurs personnels ont trait à l'individu tels que l'âge, le sexe, la condition sociale, les expériences de vie. En plus, « les facilitateurs désignent tous les facteurs présents dans l'environnement de l'individu, qui par leur présence ou leur absence, améliorent le fonctionnement ou réduisent le handicap. Il pourra notamment s'agir (...) d'aides techniques, d'attitudes positives des gens vis-à-vis de l'incapacité, ainsi que de services, de structures et de politiques visant à accroître l'implication, dans tous les secteurs de la vie, de tous ceux qui ont un problème de santé. L'absence d'un facteur peut également faciliter les choses, comme l'absence de stigmatisation ou d'attitudes négatives. Les facilitateurs empêcheront une déficience ou une limitation d'activité de devenir une restriction de la participation, puisque la performance réelle d'une action s'en trouvera améliorée, en dépit du problème de capacité que connaît la personne. » (OMS, 2007, p. 242). Dans le sens inverse, on parlera d'obstacles.

Au carrefour de ces deux parties, les notions de « capacité » et de « performance » demandent une dernière précision. La « capacité » indique, sous forme de code qualitatif, le plus haut niveau possible de fonctionnement qu'un individu puisse atteindre dans le domaine « activité et participation » à un moment donné. Elle se mesure dans un environnement uniforme ou normal dont la composante « facteurs environnementaux » peut permettre de définir les caractéristiques. La « performance » indique, quant à elle, également sous forme de code qualitatif, ce que les personnes réalisent dans leur environnement habituel et leur implication dans des situations de la vie réelle.

L'articulation de ces deux parties et la prise en compte des éléments de l'une comme de l'autre, promeuvent, me semble-t-il, l'idée que le handicap est tout autant le résultat des barrières environnementales que d'un état de la santé ou d'une déficience.

1.1.2 Les modèles médical et social du handicap dans l'approche bio-psycho-sociale de la CIF

Ainsi, au-delà du fait de « proposer un langage uniformisé et normalisé ainsi qu'un cadre pour la description des états de la santé (...) » (OMS, 2007, p.3), je retiens les modèles médical et social sous-jacents qu'elle développe au travers de sa structure, ainsi que la notion de fonctionnement et de santé.

En parlant de santé voire de fonctionnement, nous nous plaçons en marge d'une vision uniquement déficitaire de maladie et de handicap. Si nous transposons cette notion de santé générale au domaine de l'école, la notion de santé scolaire pourrait aller bien au-delà des

manques mis en avant par les résultats notés ou les comportements observés.

Si nous nous permettons de poursuivre ce parallèle, en nous référant à ce qui est développé dans cette classification (OMS, 2007, p.5-6), nous, acteurs de la société, nous aurons tendance à nous référer d'abord, et certainement par habitude, au modèle médical pour comprendre et expliquer le handicap et son fonctionnement. Nos représentations en tant qu'enseignant ou enseignant spécialisé nous feront dire rapidement que le problème est dû à l'élève.

« Dans le modèle médical, le handicap est perçu comme un problème de la personne, conséquence directe d'une maladie, d'un traumatisme ou d'un autre problème de santé, qui nécessite des soins médicaux fournis sous forme de traitement individuel par des professionnels. Le traitement du handicap vise la guérison ou l'adaptation de l'individu, ou le changement de son comportement. » (OMS, 2007, p.19-20).

Dans cette approche, nous sommes pleinement dans une attribution des difficultés à la personne.

Dans le quotidien d'une salle des maîtres, ce modèle s'est traduit à mes oreilles par des propos comme: « Il ne fait aucun effort, s'il se concentrait, il y arriverait », « Il n'y met aucune bonne volonté, je le leur ai répété cela mille et une fois », « T'as vu ses notes, si elle travaillait plus régulièrement, cela n'arriverait pas! », « Elle ne tient pas en place et elle n'est pas à son affaire, je le dis depuis longtemps, il devrait aller consulter, elle a besoin d'un traitement. », « Elle n'a pas sa place dans notre classe, elle aurait besoin d'une classe particulière. » Cette manière de voir et de penser la recherche de solutions nécessite un complément que l'on peut trouver dans le second modèle proposé: l'approche sociale.

« Dans le modèle social, le handicap est perçu comme étant principalement un problème créé par la société et une question d'intégration complète des individus dans la société. Le handicap n'est pas un attribut de la personne, mais plutôt un ensemble complexe de situations dont bon nombre sont créées par l'environnement social (...). La solution au problème exige que des mesures soient prises en termes d'action sociale, et c'est la responsabilité collective dans son ensemble que d'apporter des changements environnementaux nécessaires pour permettre aux personnes handicapées de participer pleinement à tous les aspects de la vie sociale. La question est donc de l'ordre des attitudes et de l'idéologie; elle nécessite un changement social, ce qui, au niveau politique, se traduit en termes de droits de la personne humaine. Selon ce système, le handicap est une question politique. » (OMS, 2007, p.20)

Proche de ce modèle de pensée, j'ai entendu quelques enseignants dire : « Comment faire avec cette élève qui ne suit pas? », « J'aimerais bien davantage différencier avec ces élèves mais où trouver le temps de préparation nécessaire! », « Les maths demandent pour certains des explications différentes. Je ne suis pas certaine que mes seules explications suffisent. C'est super si ses camarades ou toi, lui dites les choses d'une autre manière. »,

Pour permettre le développement et la sensibilisation de ce modèle social dans ma pratique et auprès de mes collègues, j'ai porté mon regard plus attentivement sur la deuxième partie de la CIF-EA et dans celle-ci à ce qu'elle nomme facteurs environnementaux qui « constituent

l'environnement physique, social et attitudinal dans lequel les gens vivent et mènent leur vie » (OMS, 2007, p197). Dans cette classification, je rappelle que ces facteurs sont définis en cinq catégories : les produits et systèmes techniques, l'environnement naturel et changements apportés par l'homme à l'environnement, les soutiens et les relations, les attitudes, les systèmes, services et politiques.

Les produits et systèmes techniques ont retenu mon attention dans le domaine de l'éducation par rapport à l'utilité des outils utilisés, proposés ou conçus dans les situations suivies et surtout au développement d'une articulation entre les « produits et systèmes techniques généraux pour l'éducation, comme des livres, des manuels...qui n'ont pas été adaptés ou spécialement conçus (OMS, 2007, p.202) » et les « aides techniques pour l'éducation, produits équipement, processus, méthodes et systèmes techniques, adaptés ou spécialement conçus. » (OMS, 2007, p.202)¹⁰

Une démarche de soutien, comme celle proposée dans l'accompagnement des élèves aux besoins particuliers, demande une analyse constante et répétée pour savoir si la forme proposée est adéquate ou si l'on est piégé dans ce que Curonici, Joliat, Mc Culloch (2007) appellent le paradoxe de l'aide. L'analyse et l'utilisation de la catégorie « soutiens et relations » a été, pour moi, des plus utiles.

Finalement, la catégorie dite « attitudes » a retenu mon attention car elle est centrale dans un projet intégratif voire inclusif : « L'attitude des enseignants a un impact significatif sur les apprentissages, l'estime de soi, la motivation et la réussite scolaire des élèves. En fait, la relation affective pédagogue élève peut favoriser la réussite ou l'échec, d'où l'importance chez l'enseignant de procéder à une auto-analyse de ses attitudes. Une attitude positive peut par ailleurs contribuer à diminuer les problèmes de comportement en classe et peut changer la perception des élèves à l'égard des pairs qui ont des besoins particuliers.» (Bélanger & Rousseau, 2004. p.40) La complexité de ces deux catégories ont stimulé mon intérêt à m'approcher des modèles théoriques développés dans la suite de ce travail.

1.1.3 Quelques éléments retenus pour ma pratique

Dans un premier temps, ma démarche s'est orientée vers la mise en exergue de quelques composantes générales exposées. Tout en portant un intérêt aux fonctions organiques, je me suis construit une check-list centrée sur les composantes « activités et participation » et « facteurs environnementaux » avec, dans l'une comme dans l'autre, l'abandon d'items non significatifs.¹¹ (p.17)

En rappelant que le contexte qui est le mien dans mon travail de renfort pédagogique n'était pas sensibilisé à l'approche de la CIF-EA, que la majorité des collègues partenaires n'avaient pas l'habitude de fonctionner de manière pluri ou transdisciplinaire, comme j'avais pu l'expérimenter dans d'autres institutions éducatives ou thérapeutiques, que le développement de

¹⁰Ma pratique m'a amené au quotidien à entrer dans une telle démarche de rapprochement. Les outils développés et les supports adaptés l'ont été en nombre. J'en glisse un exemple en annexe (2) à titre d'illustration.

¹¹Cette check-list est jointe en annexe (3) à ce travail. Les items retenus sont en grands caractères.

ma démarche de recherche s'est faite simultanément à mon entrée en fonction dans chacun des deux établissements, la finalité de cet outil est restée limitée à une utilisation personnelle.

Tableau 2. Extraits de la check-list des rubriques de la CIF-EA retenues

Activités et participation				
	Items	Obs.	Pas obs.	Remarques
<i>1. Apprentissage et application de connaissances</i>	<i>Perceptions sensorielles intentionnelles (d110-d129)</i> <i>Apprentissage élémentaire (d130-d159) :</i> - <i>d130 copier,</i> - <i>d131 apprendre à travers des actions portant sur des objets,</i>			
Facteurs environnementaux				
	Items	Obs.	Pas obs.	Remarques
4. Attitudes (= manifestations observables des coutumes pratique, idéologies, normes, croyances religieuses et autres)	- <i>e 410 attitudes individuelles des membres de la famille proche,</i> - <i>e 415 attitudes individuelles des membres de la famille élargie,</i> - <i>e 450 attitudes individuelles des professionnels de la santé,</i> - <i>e 455 attitudes individuelles d'autres professionnels (travailleurs sociaux, professeurs, ...)</i>			

J'ai pu voir l'utilité d'un tel support dans la construction du projet pédagogique personnalisé ou dans la rédaction du bilan de fin de prestation. L'intérêt de relater et de construire ma pratique avec cette double focale «activités et participation/facteurs environnementaux » m'a mené à réfléchir sur l'utilisation pratique de cet outil dans mon quotidien.

Si le fond me paraissait offrir un cadre des plus utiles à l'approche de l'élève aux besoins particuliers en classe régulière, la forme nécessitait des aménagements pour voir y figurer en parallèle ces deux items et avoir suffisamment d'espace pour y retranscrire mes notes d'observation. J'ai fait le choix de la version « journal de bord » tel que présentée ci après. Si, à la base, j'imaginai codifier les informations introduites sur le modèle de la CIF-EA, par mon contexte d'intervention et l'ensemble des exigences requises dans ma nouvelle fonction, j'ai dû me limiter à introduire dans ce canevas mes notes d'observation sans autre codification.

Malgré tout, par la nouvelle organisation de mes données, j'avais l'avantage d'avoir des renseignements simultanés et précieux à plusieurs niveaux: au niveau de l'évolution de la situation dans le temps, au niveau des différents contextes d'interventions, au niveau des domaines d'observations ou des types d'intervention menées et au niveau des facteurs

environnementaux, faisant obstacle ou étant facilitateur. En synthétisant ces informations, il m'était possible de souligner l'évolution de l'élève dans le temps et de mettre en lumière les conditions et le contexte de ses réalisations. Au niveau des ressources fournies, il était possible de faire état des moyens, des soutiens et des attitudes développés ou pas. Par conséquent, j'avais une sorte de garde-fou pour développer une démarche professionnelle et éthique. « Un professionnel a l'obligation d'utiliser tous les moyens disponibles pour intervenir ou résoudre un problème ; c'est une obligation de moyens. Il doit pouvoir justifier ses choix » (...) mais « n'a pas l'obligation de résultats » (Desaulniers et Jutras, 2006, p.74-75) .

Tableau 3. Canevas de mon journal de bord

Elève:		Journal de bord:			Page:
Date	Durée	Contextes	Activités-interventions-observations	Facilitateurs	Obstacles

Si les rubriques « date » et « durée » ne demandent pas de commentaires. La rubrique « contextes » a oscillé dans mon intervention entre un accompagnement individuel en classe ou hors de celle-ci et un accompagnement en groupe (plus ou moins grand) dans ces deux contextes. En classe, dans une démarche de co-enseignement ou d'observation comme en individuel dans un travail délégué ou spécifique, l'énoncé des « activités » permettait de préciser en quoi elles consistaient et leur déroulement. La rubrique « interventions » a été, pour moi, intéressante dans l'idée de garder une trace des apports extérieurs de l'élève quelle que soit la personne qui les avait faits (les pairs, les enseignants, d'autres intervenants, moi-même). Sous la rubrique « observations », j'ai procédé de la même manière. Les éléments observés, chez l'élève aux besoins particuliers, pouvaient provenir des différents intervenants. Les rubriques « facilitateurs » et « obstacles »¹², qui m'ont demandé de changer mon regard sur les expériences vécues, amenaient la réflexion sur l'environnement.

Pour compléter les outils et références s'appuyant sur la « CIF-EA », j'ai retenu quelques éléments pertinents de l'écologie de l'éducation et de l'approche systémique qui apportent à leur manière, par une démarche circulaire et transversale plus que linéaire, des éléments précieux pour identifier les interventions capables d'améliorer les niveaux de participation des personnes en situation de handicap. Ces deux approches se penchent sur ce qui « fait » l'environnement de la personne et interrogent ce qui est le principal « problème » du handicap, « l'environnement qui crée une barrière, l'absence de facilitateur, la capacité limitée de l'individu lui-même ou toute combinaison de ces facteurs » (OMS, 2007, p.268).

1.2 De l'écologie à l'écologie de l'éducation

Ce cheminement riche et complexe est mené de manière détaillée par Rocque (1999). L'écologie de l'éducation propose de repenser les pratiques pédagogiques en identifiant les

¹²Définis précédemment.

contraintes que les milieux d'éducation exercent sur l'apprentissage des élèves: « Les limites de l'apprentissage sont inconnues, les limitations imposées par le milieu deviennent opérantes bien avant que les limites intrinsèques de la personne ne soient atteintes. » (Rocque, 1999, p. 116). Elle propose d'envisager toute situation pédagogique comme un écosystème, avec le souci, comme pour la CIF, de circonscrire l'objet d'étude, de disposer d'un vocabulaire de base pour en parler et de se préoccuper du lien élève-milieu.

1.2.1 L'écologie : un peu d'histoire et quelques définitions

L'écologie n'est ni une idéologie, ni une mode mais avant tout une science, c'est-à-dire « un ensemble logique, exact dynamique et structuré en domaines particuliers et interdépendants de connaissances objectives issues de l'investigation systématique de la réalité selon des méthodes rigoureuses qui lui sont propres. » (Legendre, 1993, p. 1139). Cette nouvelle science voit le jour avec le chercheur Haeckel, au milieu du XIX^{ème} siècle. Elle a, comme objet d'étude, l'ensemble de la dynamique que produit le lien unissant les organismes vivants à leurs milieux de vie. Ce chercheur propose le terme « écologie » par référence au grec *oikos*, signifiant « demeure » ou « habitat » et *logos* « science ». Un demi-siècle plus tard, d'autres chercheurs¹³ développent plus précisément les schèmes conceptuels et notamment le concept central de l'écologie : l'écosystème.

L'écosystème représente « un ensemble d'éléments vivants (biotiques) et non vivants (non biotiques) interreliés dans un espace limité constituant une unité fonctionnelle » (Rocque, 1999, p.22). La définition de cette unité étant une construction de l'esprit, elle doit être précisée pour chaque étude et respecter un certain nombre de principes. Le niveau d'étude choisi a ses composantes, des processus et des interactions qui lui sont propres¹⁴. Une attention particulière doit être portée au principe d'intégration fonctionnelle des écosystèmes, c'est-à-dire que les unités plus vastes sont dotées à la fois des propriétés des écosystèmes plus restreints qu'ils englobent ainsi que de nouvelles propriétés. Plus l'écosystème choisi est vaste, plus il a des chances d'être complexe. De plus, les composantes majeures d'un écosystème, - les ressources, les agents, les processus et les produits¹⁵ -, doivent être présentes, opérer entre elles et jouer un rôle caractéristique pour percevoir cet ensemble comme une unité fonctionnelle (Rocque, 1999)¹⁶. La définition des limites spatio-temporelles de l'écosystème complètent ces conditions.

L'environnement auquel j'ai fait référence dans mon introduction est défini « comme une réalité multidimensionnelle constituée par l'ensemble des agents physiques, chimiques,

¹³Manfred Schroeter propose en 1896 le terme « autoécologie » dans le but d'orienter de façon plus spécifique les études sur le comportement et le fonctionnement d'un seul organisme (individu ou espèce unique) dans son habitat. Il propose en 1902 celui de « synécologie », conscient du fait que l'étude d'un habitat peut également porter sur les rapports qu'entretiennent entre elles les espèces d'une communauté, ainsi que leurs rapports avec les éléments de leur habitat commun. J'ose tisser là un parallèle avec les éléments du concept théorique de l'optimisation du renfort pédagogique qui propose un accompagnement passant constamment de l'élève aux besoins particuliers à l'espace classe.

¹⁴Dans le domaine de l'écologie de la nature, il est bien différent à titre d'exemple, d'étudier un marais dans une forêt ou la forêt dans son entier.

¹⁵Dansereau précise ces composantes majeures : « les ressources qui « alimentent les processus de recyclage », (...) les agents qui sont « capables d'enclencher les différents processus du métabolisme par absorption, transformation, emmagasinage, canalisation et transports des ressources », les processus qui sont « les mécanismes par lesquels les ressources subissent toute sorte de changement ou de transmutation : anaboliques, métaboliques et cataboliques, ils impliquent tous un transfert d'énergie » et les produits qui sont les « objets ou services résultant des processus empruntés par les agents et qui sont consommés, emmagasinés ou réinvestis par le cycle. » (1976, dans Tessier, 1989, p.33)

¹⁶On a dans la CIF-EA, une organisation analogue dans sa structure.

biologiques et sociaux susceptibles d'avoir un effet direct ou indirect, immédiat ou à terme, sur les être vivants et les activités humaines dans un espace temps limité et circonscrit » (Rocque, 1999, p.24). Comme pour l'écosystème, la complexité de circonscrire un environnement est grande.

La définition des facteurs écologiques mérite un dernier arrêt au niveau de l'écologie. En les définissant « comme étant des éléments biotiques ou non biotiques susceptibles d'agir directement sur un organisme vivant, tout au long de son développement, ou tout au moins, à l'un de ses stades de développement » (Rocque, 1999, p.26), en les observant, les analysant voire en les « expérimentant », on peut découvrir lesquels d'entre eux ont un impact sur les organismes vivants d'un écosystème particulier et quelle est la dynamique établie au sein d'un écosystème. L'action, l'abondance ou la disponibilité d'un facteur peuvent modifier la façon dont un organisme, une population ou une communauté utilise les autres ressources de l'écosystème et par conséquent, peut modifier leurs limites de tolérance au regard de ces facteurs (Odum, 1971). Dans cette réflexion, pour savoir si ces facteurs ont un impact plutôt positif ou négatif sur l'organisme vivant, Rocque (1999) nous met en garde sur le fait que «seules des connaissances approfondies quant à la dynamique d'un écosystème peuvent mener à une telle identification » (p. 27).

1.2.2 Ecologie humaine ou écologies humaines ?

L'écologie humaine est complexe. Emile Crognier (1994) ne restreint pas l'écologie humaine à l'alternative entre l'étude de l'individu ou celles des rapports sociaux d'une communauté, (à savoir une étude psychologique ou sociologique), mais il y intègre la perspectives de la « cohabitation » de plusieurs écologies humaines considérant la pluralité des disciplines comme indispensables à une telle étape.

Les travaux de Bronfenbrenner (1975, 1979, 1996), qui en donnent une perspective systémique, sont à cet égard des plus intéressants. Il parle de microsystème, mésosystème, exosystème et macrosystème qui ont tout leur sens dans la réalité de l'élève en situation de handicap, dans la recherche de la dynamique de groupe et qui sont au centre de notre démarche pédagogique.

Il définit le microsystème comme «étant un ensemble d'activités, de rôles et de relations interpersonnelles vécu par la personne en développement dans un environnement particulier constitué de composantes physiques et matérielles spécifiques et comprenant d'autres personnes ayant des caractéristiques distinctives de tempérament, de personnalité ainsi qu'un système propre de valeurs.» (Rocque, 1999, p.44). Du point de vue écologique, ce système est important à considérer dans l'analyse du comportement d'un individu puisqu'il a une influence directe sur le développement et l'adaptation de ce dernier (Pauzé, 2011).

Dans ma pratique, le microsystème classe est un espace d'observation privilégié. Des variantes plus ou moins importantes sont présentes quel que soit le cycle retenu: la succession des périodes, la présence d'enseignants différents par branches enseignées à partir du cycle de transition et les configurations de classes variables par groupes de niveau, d'intérêts,..., sont des

Des ressources de l'environnement aux compétences de l'élève aux besoins particuliers

exemples significatifs. L'ordonnance de ces variations est loin d'être anodine pour l'élève aux besoins particuliers. Il m'apparaît responsable d'en prendre conscience et d'amener des adaptations quant cela se peut de manière anticipée ou réfléchie en ayant en tant que « renfort pédagogique » à l'esprit autant les processus d'apprentissages que les spécificités liées au handicap de l'enfant.¹⁷

Un épisode de l'accompagnement de Léa¹⁸, élève suivie en cycle de transition, est intéressant par rapport à la notion de microsystème. Alors qu'elle n'intervient que de manière très ponctuelle dans les activités proposées dans une configuration de classe en enseignement dit « frontal », son comportement et sa participation est bien différente lorsque ce microsystème classe est organisé différemment. Cette manière ne déplaît pas non plus aux autres élèves qui s'investissent et respectent le cadre proposé.

J'ai retenu deux observations allant dans ce sens :

Elève: Léa		Journal de bord:			Page: 13
Date	Durée	Contextes	Activités-interventions-observations	Facilitateurs	Obstacles
30.11 (09)	45'	Période d'histoire en classe	Travail de répétition sur l'Islam en vue d'une évaluation. Proposition a été faite de travailler sous forme de groupes de travail qui ont un tournus à effectuer pour répondre à des questions : « Elle montre une participation active dans son groupe de travail (partiellement évaluée). Elle peut donner des réponses qui s'avèrent correctes et aider d'autres camarades par le fait qu'elle est familiarisée à la forme de support utilisée. »	Organisation de la période, du contexte de recherche (travail en groupe), reprise d'un support déjà utilisé, valorisation de ses acquis auprès de ses camarades,	Utilisation de cette période par l'enseignante pour corriger.

Elève: Léa		Journal de bord:			Page: 29
Date	Durée	Contextes	Activités-interventions-observations	Facilitateurs	Obstacles
16.03 (09)	45'	Période de sciences, 1/2 classe en classe de science	Travail sur les notions d'éclairage primaire et secondaire : a) Elle participe quelques fois spontanément en levant la main sans être sollicitée par l'enseignante. Elle dit parvenir à répondre à la question posée. Elle est installée au fond de la classe et un peu isolée. b) Dans un travail en petit groupe, elle est active, participe, donne des réponses et agit. Elle n'est pas inhibée lorsqu'elle est la porte-parole du groupe ou dans un deuxième temps, pour répondre à l'enseignante seule.	Nombre d'élèves, organisation de la période, du contexte de recherche, de l'espace, encadrement des adultes, attitude bienveillante de l'enseignante	Agencement de la classe

Le mésosystème est, quant à lui, «un ensemble de liens et de processus qui s'établissent entre deux ou plusieurs milieux de vie de la personne en développement comme par exemple l'école et la maison.» (Rocque, 1999, p.44) Là, aussi cette définition inscrit pleinement mon intervention dans une démarche professionnelle complexe à l'articulation entre plusieurs microsystèmes différents dont les dynamiques propres peuvent représenter des obstacles ou des facilitateurs pour l'apprentissage d'un élève en situation de vulnérabilité. Il a été démontré

¹⁷Se référer pour le « renfort pédagogique » au concept théorique de l'optimisation du renfort pédagogique, dans son document de présentation en phase intermédiaire RPT (DFJC/ SESAF/OES) en annexe (4).

¹⁸Les prénoms utilisés dans ce travail sont des prénoms d'emprunt.

par exemple que les relations conflictuelles entre l'école et les parents (deux microsystèmes avec lesquels l'enfant a des relations directes) peuvent avoir une influence néfaste sur la conduite de l'enfant en classe (Evequoz, 1984) comme dans ses démarches d'apprentissage.

Un extrait du suivi de la situation de Marie, en cycle de transition, en donne une bonne illustration. Lors d'une période d'accompagnement en dehors de la classe, Marie, sœur de Léa, va me parler des difficultés de santé grandissantes de son grand-père et des répercussions que celles-ci vont avoir dans l'organisation de sa famille. J'observerai les semaines qui suivront des difficultés à se mobiliser dans les apprentissages en classe et hors de celles-ci.

Elève: Marie		Journal de bord:			Page: 14
Date	Durée	Contextes	Activités-interventions-observations	Facilitateurs	Obstacles
30.11 (09)	45'	Période de renfort hors classe et horaire scolaire avec sa sœur (autre élève « RP »)	<p><i>Information sur les problèmes de santé de son grand-père qui se sont répercutés sur la vie familiale durant le week-end qui a précédé.</i></p> <p><i>Demande de reprise des notions travaillées en histoire sur le monde musulman.</i></p> <p><i>« Elle n'a encore qu'une connaissance partielle des notions abordées avec des difficultés de mise en lien des termes utilisés, du positionnement des repères sur la carte de géographie ainsi que de la mémorisation des noms des villes »</i></p> <p><i>Discussion autour de l'utilisation des cartes proposées pour la mémorisation du vocabulaire allemand.</i></p>	<p><i>Stimulation d'un travail en petit groupe, utilisation d'un support pratique manipulable</i></p> <p><i>Possibilité d'une utilisation conjointe avec sa sœur du support d'allemand</i></p>	<p><i>Difficulté d'en faire référence lors de moments en classe.</i></p> <p><i>Apport soutenu des notions d'histoire selon le support standard proposé par l'enseignante</i></p>

« L'exosystème est un ensemble de liens et de processus établis entre deux ou plusieurs milieux, dont au moins un ne représente pas un milieu de vie de la personne en développement, mais qui est susceptible d'influencer les processus vécus dans son milieu immédiat. » (Rocque, 1999, p.45). C'est pour moi toutes les questions en lien avec les relations que peuvent entretenir un système propre à l'enfant élève (école, maison, loisirs,...) et un milieu propre au réseau de celui-ci sans qu'il en soit directement partie prenante (le lieu de travail des parents, le lieu de loisir ou d'études d'un membre de la fratrie, le lieu de travail de l'un de ses professeurs, les changements économiques auxquels ils sont confrontés,...). Par exemple, il est à retenir que bien que l'enfant (ou l'élève) ne soit pas concerné par les conditions de travail de ses parents (ou de ses enseignants), celui-ci peut en subir, malgré tout, les contrecoups. En effet, le parent ou l'enseignant qui vit des stress au travail et qui est préoccupé par certaines échéances risque d'être moins disponible, moins patient et parfois plus coercitif.

La situation de Tom, élève en cycle initial, montre à deux reprises dans mon accompagnement d'une année des incidences de ce type. Son enseignante réalise au milieu de l'année scolaire un déménagement qui l'implique de manière significative. Sa disponibilité pour des moments d'échange dans notre collaboration est diminuée. En février, la santé de la mère de Tom, qui

s'occupe seul de son fils, lui demande une hospitalisation de quelques jours. En urgence, elle sollicite le père de Tom et sa belle-famille qui acceptent cette garde. Tom sera absent de l'école une semaine.

«Le macrosystème est constitué de l'ensemble des micro, méso, et exosystèmes caractéristiques d'une culture, d'une sous-culture ou d'un large contexte social spécifique, caractérisé par un système de valeurs, des ressources, des styles de vie, des structures, des possibilités ainsi que par les structures d'échanges sociaux qui prévalent dans chacun de ces systèmes» (Rocque, 1999, p.45).

En lisant Pauzé (2011), on peut encore définir l'ontosystème, qui s'approche des caractéristiques intrinsèques de la personne, comme l'ensemble des caractéristiques, des états, des compétences, des habiletés, des vulnérabilités ou des déficits innés ou acquis d'un individu. Il s'agit de voir ici que bien que plusieurs caractéristiques d'un individu résultent de l'influence de son environnement, l'individu n'est pas considéré comme celui qui ne fait que de le subir. Il contribue également à transformer son environnement tout en évoluant lui-même dans des relations réciproques.

Le chronosystème est, quant à lui, le système du temps et des événements. Il comprend la chronologie des événements vécus par les individus, les tâches de développement auxquelles ils sont confrontés et l'influence de ces changements. On a en tête les périodes de transitions (la naissance d'un enfant, l'entrée à l'école, l'entrée dans l'adolescence) ou les effets cumulatifs d'une séquence d'événements stressants. La prise en considération du chronosystème permet une analyse évolutive de la situation. La connaissance de l'histoire des systèmes est essentielle à la compréhension du présent.

1.2.3 Ecologie humaine et réalité scolaire

La lecture de Bronfenbrenner (1979,1996) m'invite à prendre en considération de multiples variables dans l'analyse des situations et à proposer des interventions qui concernent différentes dimensions de la vie d'un individu. Il n'est pas (ou plus) possible d'invoquer exclusivement les caractéristiques personnelles comme facteurs de développement. Il est impératif de garder comme objet d'étude l'interaction personne-milieu et de la penser en termes de systèmes.

La situation d'Alex, qui suit actuellement une première année de deuxième cycle primaire, illustre cet état de fait. Après un cycle initial réalisé en trois ans à la place de deux, Alex suit pendant deux ans sa scolarité dans une classe d'enseignement spécialisé. Par le projet inclusif de l'établissement dans lequel il est rattaché par son domicile, il rejoint une classe régulière pour débiter son deuxième cycle primaire. Il bénéficie pour son soutien de deux périodes de soutien spécialisé intégré, d'un suivi en logopédie et de cours intensif de français. Ces mesures concertées, associées à une collaboration active de sa famille, lui ont permis durant une année d'évoluer positivement dans les relations réciproques observées. Mais au-delà de ce qui a pu lui être mis à disposition, il a également contribué activement au développement de son environnement classe et à son investissement dans son métier d'élève. L'observation, partagée

entre intervenants et famille, sur son interaction avec son milieu, met en avant des réussites et une progression très importantes en regard de celles que pouvait annoncer les bilans neuropsychologiques reçus: l'ensemble de ce que la CIF-EA appelle « facteurs personnels », en quelque sorte son « ontosystème », lui a permis de prendre une position, dans ce cas, où il n'est pas celui qui ne fait que subir son environnement.

1.2.4 L'éducation

Si nous avons fait un détour par l'écologie, il apparaît dès lors judicieux de nous arrêter quelques instants sur le terme « éducation ». Legendre (1993) donne une définition intéressante : « L'ensemble de valeurs, de concepts, de savoirs et de pratiques dont l'objet est le développement de l'être humain et de la société » (p.435) Cette éducation doit permettre, à parts égales, l'unicité et le développement de chaque individu et son intégration sociale.¹⁹

1.2.5 L'écologie de l'éducation:

1.2.5.1 Quelques néologismes pour définir cette nouvelle discipline

Avant de m'arrêter sur quelques concepts qui ont dynamisé ma pratique, la définition des termes clefs permettant la transposition du modèle systémique de l'écologie humaine à celui de l'écologie de l'éducation m'apparaissent nécessaires.

L'écologie de l'éducation est une discipline para-éducative ayant pour objet « l'étude des interrelations qui s'établissent entre un apprenant, ou un groupe d'apprenants, et les éléments vivants et non vivants d'un milieu en vue du développement et de l'apprentissage. Le but est de comprendre la dynamique de ce qui se produit dans ces divers milieux, voire de formuler les lois qui régissent cette dynamique » (Rocque, 1999, p.111). L'objet d'études de l'écologie de l'éducation est dès lors l'éducosystème qui se définit « comme étant tout l'ensemble d'éléments vivants et non vivants interreliés dans un espace limité constituant une unité fonctionnelle et systémique, finalisée au regard de l'apprentissage et du développement » (Rocque, 1999, p.134). Il est intéressant de relever qu'une telle écologie différencie et étudie de manière rigoureuse les interactions qui s'établissent entre un apprenant ou un groupe d'apprenants. On retrouve ici les deux tendances psychologique et sociologique de l'écologie humaine qui représentent deux catégories d'étude.

La première est celle centrée sur l'individu appelée autoécologie qui est définie comme étant « une sous discipline de l'écologie de l'éducation qui a pour objet l'étude des interrelations qui s'établissent entre un apprenant ou (Sujet) et les diverses composantes d'un éducosystème en vue de l'apprentissage » (Rocque, 1999, p.135). La seconde est centrée sur un groupe d'apprenants et appelée démécologie. La démécologie de l'éducation se définit comme étant « une sous discipline de l'écologie de l'éducation ayant pour objet l'étude des rapports établis

¹⁹Cet auteur parle encore de quatre tendances importantes de l'éducation, qui représentent des "balises" non négligeables dans l'accompagnement d'un élève ou d'une classe: la démocratisation totale de l'éducation, le développement intégral de la personne, la personnalisation de l'enseignement et finalement, l'éducation d'un être total, c'est-à-dire développé de façon optimale au regard de l'ensemble de ses aspects et de ses potentialités.

dans un groupe d'apprenants ainsi que les relations que ce groupe entretient avec les éléments vivants et non vivants d'un éducosystème ».

Comme pour l'écosystème où l'on parle de micro, méso, exo, macrosystème, on catégorise l'écologie de l'éducation et ses éducosystèmes par la nature des milieux étudiés. Les différents types de milieux retenus sont dès lors pédagogique, scolaire et éducationnel²⁰ en faisant référence à la situation pédagogique²¹, aux systèmes scolaire²² et éducationnel²³.

1.2.5.2 Le « triangle pédagogique » à la lumière écosystémique.

Si les systèmes scolaire et éducationnel ne demandent pas de précisions supplémentaires, la situation pédagogique retenue et développée par Sauvé (1992) est digne d'intérêt et mérite qu'on s'y arrête quelques instants. La situation pédagogique est définie, par cet auteur, comme étant la « situation contextuelle où se déroulent les processus d'enseignement et d'apprentissage », situation constituée des « composantes interreliées Sujet – Objet - Agent dans un Milieu » (Legendre, 1993, p.1167). Elle est utilisée en référence à un seul ou plusieurs individus. La définition des termes utilisés la précise : « La composante Sujet (S) représente l'élève, l'étudiant ou l'apprenant. (...) La composante Sujet intègre également les opérations (activités et processus conduits par le sujet pour apprendre) ainsi que les moyens qu'il mobilise. La composante Objet (O) représente un ensemble plus ou moins explicité d'objectifs d'apprentissage (connaissances et habilités) qui est proposé dans le cadre des situations pédagogiques. La composante Agent (A) représente « l'ensemble intermédiaire des ressources humaines et matérielles, voué à l'intégration la plus parfaite possible de l'objet par le sujet, c'est-à-dire au plus franc succès d'un apprentissage » (Legendre, 1983, p.273). La composante Milieu (M) représente l'ensemble des ressources humaines, incluant les personnes autres que le Sujet et l'Agent, ( l ves, pairs, etc.), susceptibles de contribuer à l'apprentissage, les opérations ainsi que les ressources mat rielles²⁴ mises au service de l'apprentissage et de l'enseignement. » (Rocque, 1999, p.119).

Ces quatre composantes permettent trois types de relations: la relation d'apprentissage entre le sujet et l'objet, la relation d'enseignement entre l'agent et le sujet et la relation didactique entre l'agent et l'objet qui constituent à elle trois la relation pédagogique. Il en ressort alors que «la réussite d'un apprentissage est fonction de la nature de l'objet, du milieu et de l'agent par rapport aux attributs du sujet ainsi que la qualité des interrelations entre ces quatre composantes de la situation pédagogique» (Legendre, 1983, p.278).

²⁰Auto cologie ou démécologie pédagogique, scolaire ou éducationnel

²¹P dagogique comme « relatif à l'enseignement » et « conforme aux normes et aux qualités attendues d'un enseignement, d'un matériel, d'un agent ou d'un milieu convenant à un sujet en situation d'apprendre un objet » (Legendre, 1993, p.972)

²²Scolaire en lien avec le système scolaire, comme étant « l'ensemble des écoles, des services et des ressources d'appui, sous la direction d'une administration centrale, sur un territoire déterminé (ibid., p.1268)

²³ ducationnel comme « relatif à l'éducation, qui concerne indirectement les apprentissages » (Legendre, 1993, p.470).

²⁴Ces ressources matérielles sont regroupées en cinq sous-ensembles principaux : les locaux, les équipements, le matériel didactique, le temps et les finances.

Tableau 4: schémas des modèles systémique de la situation pédagogique et analytique de l'infrastructure pédagogique

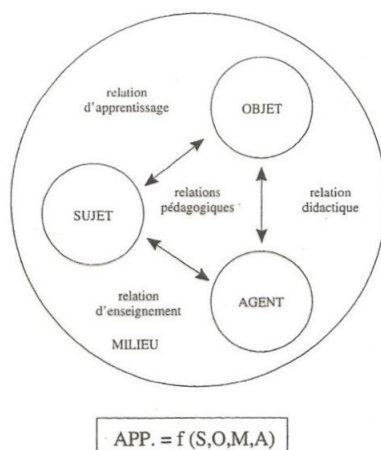


Figure 6-3

«**MODÈLE SYSTÉMIQUE DE LA SITUATION PÉDAGOGIQUE**». (LEGENDRE, 1993, p. 1168)

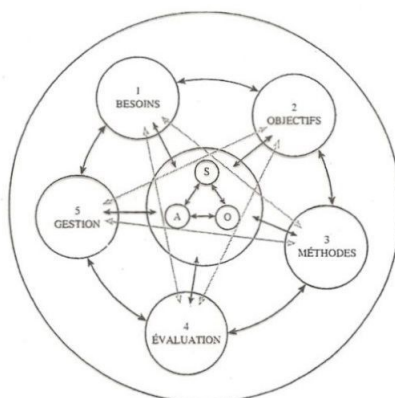


Figure 6-4

«**MODÈLE ANALYTIQUE DE L'INFRASTRUCTURE PÉDAGOGIQUE**». (LEGENDRE, 1993, p. 723)

Ce modèle rend compte de façon explicite de l'apprentissage en contexte pédagogique. Il se modélise de manière mathématique ($App = f(SOMA)$) ce qui rend l'aspect dynamique de l'apprentissage comme un processus interactif et une finalité. Il distingue de manière claire les différentes relations de la situation pédagogique. Finalement, « les termes Sujet et Agent ne limitent pas l'apprentissage en contexte pédagogique au seul cadre scolaire. Le Sujet fait référence à l'élève, mais il peut représenter l'apprenant de tout milieu. (...). De même, le terme Agent se rapporte à l'enseignant ou toute personne qui a un mandat explicite ou non, ponctuel ou régulier, formel ou informel, d'assister le Sujet dans son apprentissage. Dans cette optique, le terme Agent ne limite pas la situation pédagogique au seul cadre scolaire » (Rocque, 1999, p.123).

De plus, elle s'intègre à la notion d'infrastructure pédagogique développée par Legendre (1993) et définie comme étant « l'ensemble des ressources éducatives en constante évolution, mis à disposition des éducateurs et des éduqués et susceptible de contribuer au succès des apprentissages » (p. 722). Elle est composée de cinq éléments principaux qui sont les besoins

des éduqués²⁵, les plans de formation²⁶, les méthodes²⁷, l'évaluation²⁸ et la gestion des apprentissages²⁹.

Deux exemples issus de ma pratique me semblent illustrer l'intérêt d'une telle grille de lecture pour analyser la situation pédagogique et pour développer des facilitateurs vis-à-vis des apprentissages demandés aux élèves.

Le premier est l'investissement d'un père de famille dans une situation sociale précaire. Cet homme allophone, s'exprimant difficilement en français, dont l'activité professionnelle est irrégulière, suivi ainsi que sa famille par les services de la protection de la jeunesse (SPJ) vient régulièrement aux entretiens que nous lui proposons. Il s'intéresse et s'inquiète tout à la fois des apprentissages de sa fille Eva. Celle-ci suit une deuxième année de cycle initial, marqué par des difficultés récurrentes dans la mémorisation des lettres ou dans la reconnaissance et l'addition des premiers chiffres. Nous l'encourageons à proposer une aide régulière à sa fille, mais limitée dans le temps. Nous voyons tout le bonheur et la fierté d'Eva un matin tandis que nous travaillons l'addition des chiffres lorsqu'elle peut nous montrer comment elle a travaillé cela avec son père et les « trucs » qu'il lui a montrés.

Pour le deuxième exemple, j'aimerais revenir également sur une de mes expériences professionnelles antérieures à celle d'enseignant de Renfort Pédagogique. Une expérience alliant co-enseignement, pédagogie coopérative et travail transdisciplinaire menée lors de mon activité professionnelle dans l'école d'enseignement spécialisé qui m'employait, illustre bien la richesse donnée par la variété des composantes de la situation pédagogique.³⁰ Le dispositif mis en place a permis un échange entre enseignants spécialisés et logopédiste, un apport d'idées, de supports et d'outils variés ainsi qu'une démarche d'équipe réflexive.

Il y a quelques années dans le cadre de ma formation d'enseignant spécialisé, nous avons fait le choix ma collègue enseignante spécialisée PF³¹, la logopédiste qui nous accompagnait dans cette démarche et moi-même, de développer, sur une année scolaire d'octobre à juin, un atelier d'apprentissage sur la thématique de la découverte et de l'expérimentation de jeux de société avec nos deux classes réunies, 18 élèves aux besoins particuliers de 5 à 11 ans.

Notre temps hebdomadaire de jeu (env. 90 min.) a été l'occasion de visiter des jeux anciens et nouveaux, d'y jouer ensemble, de les construire, de les illustrer et d'en imprimer les règles. Dans nos découvertes ludiques, nous avons eu l'occasion d'approcher 16 jeux dont 5 jeux coopératifs auxquels nous avons pu nous familiariser. La diversité de ces jeux joués en classe ainsi que leur exploitation a permis des prolongements différents : les jeux pour lesquels un support a été réalisé par l'élève lui-même et une règle rédigée et imprimée, ont pu être pris par

²⁵Besoin défini comme « l'expression de manques ou d'exigences chez une population par rapport à un niveau de satisfaction de référence » (ibid., p.135)

²⁶ « Le cadre général qui détermine les diverses phases d'une séquence d'apprentissage : préalables, objectifs de contenu et d'habileté, objectifs spécifiques, activités, travaux pratiques, ... » (ibid., p.994)

²⁷ « Les ensembles de techniques optimales, ordonnées selon des règles et mises en œuvre consciemment pour atteindre un but » (ibid., p.838)

²⁸ « Un jugement permettant de se prononcer sur « la valeur d'une personne, d'un objet, d'un processus, d'une situation ou d'une organisation en comparant les caractéristiques observables à des normes établies, à partir de critères explicites, en vue de fournir des données utiles à la prise de décisions dans la poursuite d'un but ou d'un objectif » (ibid., p.573)

²⁹ « Des moyens mis en œuvre pour assurer le plus adéquatement et efficacement possible le déroulement des activités d'apprentissage et par conséquent, des activités d'enseignement » (Rocque, 1999, p.125)

³⁰Je résume ici une partie de mon pfp (projet de formation professionnelle) mené dans le cadre de ma formation d'enseignant spécialisé.

³¹PF : praticienne formatrice

les élèves chez eux et investis hors de l'espace de la classe et de l'école, la rédaction des règles a nécessité l'utilisation de l'ordinateur et un partenariat entre deux ou trois enfants pour dicter et dactylographier ce qui devait être écrit. Ils ont pu ainsi approcher ou se familiariser avec l'ordinateur comme outil de communication et d'apprentissage. La diversité des types de jeu a permis d'équilibrer dans les jeux de compétition, les vainqueurs, et dans les jeux coopératifs, la place de chacun dans l'équipe. Les jeux coopératifs ont permis une approche nouvelle du jeu. Par une collecte d'observations sur 24 semaines ainsi que par une analyse réflexive de l'atelier dans son ensemble, les constats et des réflexions par rapport à l'organisation et la planification, la collaboration et la coopération, le sens de l'apprentissage chez l'élève, les savoirs effectifs développés, le rôle de l'enseignant ainsi que les ressources utilisées soulignent les nombreuses forces et les quelques faiblesses d'une telle situation pédagogique, ses composantes (Sujet, Objet, Agent, Milieu) et la qualité des interactions entre elles.³²

Cette expérience m'a amené à m'interroger sur ce que Houssaye (2000) appelle la « position du mort » dans le triangle pédagogique qu'il dit être à éviter mais difficilement inévitable. Est-ce que la richesse et la multiplicité des agents, associées à celles du milieu et de la qualité des interactions, permettent de rendre cette « position du mort » évitable ? Sans pouvoir apporter une réponse tranchée à cette question, les éléments décrits ici ou qui le seront ultérieurement, me montrent une grande richesse dans les alternatives possibles pour pallier un manque dans une relation ou une autre. La relation d'apprentissage entre le Sujet et l'Objet est assurée par les agents et le milieu choisis, si sujet et objet ne se rencontrent pas, l'un ou l'autre agent peut adapter le milieu pour pallier à ce manque sans pour autant déséquilibrer de manière importante le système mis en place. Si la relation d'enseignement ne se fait pas entre un Agent et un Sujet sur un Objet donné, cette relation peut être offerte par un autre Agent. Finalement, si la relation didactique n'est pas de qualité entre un Agent et l'Objet, là aussi la permutabilité offerte par les Agents en présence offre des solutions de rechange. Selon le modèle systémique de la situation pédagogique, la relation pédagogique ne serait pas ainsi amputée de l'une ou l'autre des situations qui la compose.

1.2.5.3 Dimensions objectives et subjectives : milieu et environnement

Dans la réalité professionnelle qui est la mienne comme dans un écosystème défini, les dimensions dont on doit tenir compte sont plurielles. Il y a notamment l'opposition entre la nature objective et la nature subjective. On peut se rendre compte que plusieurs mécanismes entrent en jeu pour transformer une réalité objectivable en réalité vécue et subjective (Wachs 1191, 1996). On peut nommer au nombre de ces mécanismes et processus : la confiance en soi, l'histoire personnelle, la culture, la sensibilité et la vulnérabilité individuelles !

Ce qu'écrit Cyrulnik (2010) dans *Mourir de dire* est des plus explicites : « Arièle s'étonne de la variation de ses résultats scolaires. Elle était très bonne élève jusqu'à cette nuit de 1942 où son père l'a réveillée pour la confier à deux dames qui l'ont emmenée au « dépôt des enfants de

³²Je glisse en annexe (5) le détail de cette démarche analysée avec les composantes: Sujet, Objet, Agent, Milieu.

Denfert-Rochereau » à Paris. A l'Assistance publique, elle a été à l'abri des rafles antisémites. (...) Arièle n'a pas compris pourquoi son père l'avait abandonnée. Son âme s'est gelée. Elle n'éprouvait plus le plaisir de lire, elle n'avait plus la force de se défendre, elle ne bougeait plus, elle se laissait faire. Quand elle est enfin retournée à l'école, l'institutrice a soupiré : « Encore une de l'assistance ! » Sa voix n'était pas gentille. Elle n'a pas regardé l'enfant. « Je ne comprends rien du tout. Mais vraiment rien du tout...Rien n'entre dans ma tête », dit Arièle. « Honte. Honte de moi de ne pas comprendre... » (...) En septembre 1945, après la guerre, la fillette retourne dans son école (...). Dès qu'elle retrouve son père et reprend place dans son école, la vie mentale renaît en elle. « Curieusement, dès la première leçon, je crois comprendre...Est-ce bien moi ? » Instantanément, Arièle redevient première de classe. De nombreux enfants ont connu une telle expérience. Bons élèves quand ils sont sécurisés, leur esprit se glace quand ils sont rejetés. » (p.185-186)

Pour tenir compte de cette double perspective dans l'écologie de l'éducation, la distinction milieu-environnement, soulignée chez Giolitto (1982) permet la clarification entre nature objective définie par le terme milieu et nature subjective définie par environnement.

Pour ces deux termes, les définitions retenues par Rocque (1999) sont les suivantes : « Le milieu est défini comme étant une réalité multidimensionnelle et contextuelle constituée par l'ensemble des éléments physiques, chimiques, climatiques, biologiques, culturels et sociaux qui interagissent avec les êtres humains. La description du milieu a pour but de dépeindre le plus objectivement possible cette réalité. Quant à l'environnement, nous le définissons de la façon générale comme étant la réalité multidimensionnelle et contextuelle telle que perçue et interprétée par chacun des être humains qui vivent dans un éducosystème spécifique (...) » et, autrement dit : « L'environnement est défini comme étant la réalité multidimensionnelle et contextuelle telle que perçue et interprétée par le Sujet et les Agents d'éducation en interrelation dans un éducosystème particulier ainsi que par les participants externes qui ont une influence sur ces éducosystèmes» (p.168-169).³³

Pour clore mon exploration au niveau de l'écologie de l'éducation, il me reste à définir et illustrer quelques notions pertinentes que sont la niche écologique, les sténosujets et les eury Sujets et les facteurs éducologiques qui interrogent l'organisation offerte aux élèves aux besoins particuliers, interpellent la planification de la situation pédagogique et questionnent les moyens proposés.

³³Il serait intéressant de préciser ses termes en lien avec les sous-disciplines de l'écologie de l'éducation que sont l'écologie pédagogique, l'écologie scolaire et l'écologie éducationnelle. Pour exemple et par intérêt par rapport à ma pratique, je cite ici les définitions en lien avec l'écologie pédagogique : « Le milieu pédagogique est défini comme étant la réalité multidimensionnelle constituée par l'ensemble des éléments physiques, chimiques, climatiques, biologiques, culturels et sociaux qui sert de cadre aux activités et processus pédagogiques devant favoriser l'apprentissage. L'environnement pédagogique est plus restreint que le Milieu puisqu'il se limite aux composantes et aux relations d'une situation pédagogique telles que perçues et interprétées par le Sujet, un groupe de Sujets ou par les Agents d'éducation. » (Rocque, 1999, p.169-170)

1.2.5.4 La niche écologique

On considère, en écologie, le rôle fondamental joué par une espèce ou un organisme dans une communauté. Dans les divers éducosystèmes, chacun des acteurs joue un rôle particulier, occupe une partie de l'espace, réalise des activités particulières et établit des relations spécifiques dans le but d'apprendre. Ainsi, pour l'écosystème pédagogique, on définit « la niche pédagogique comme étant le rôle fondamental joué par l'un des acteurs de l'écosystème pédagogique, incluant son espace physique et culturel, ses activités ainsi que ses relations avec les autres composantes de cet éducosystème » (Rocque, 1999, p.174).³⁴

Quand il s'agit de réfléchir sur le milieu offert à l'élève en situation de grande vulnérabilité ou d'analyser avec lui l'environnement perçu, ce concept permet d'identifier de quelle façon les acteurs d'un éducosystème utilisent les conditions existantes et de mieux déterminer dans quelle mesure l'une ou l'autre niche constituée favorise ou entrave son apprentissage. On peut alors postuler qu'il existe un ensemble de conditions qui sont favorables à son apprentissage. Dans le cadre de l'élève signalé pour une mesure de renfort pédagogique, il est intéressant d'évaluer l'écart entre la « niche pédagogique potentielle, c'est-à-dire celle qu'il peut théoriquement occuper en l'absence de toute contrainte exercée par les autres acteurs de l'écosystème pédagogique » et la niche pédagogique réalisée « c'est-à-dire celle qu'il occupera réellement » (Rocque, 1999, p.174). A partir de ces résultats et en identifiant les éléments favorables et défavorables à l'apprentissage de cet élève, une meilleure utilisation des ressources de l'écosystème pédagogique pourrait être développée.

Cette analyse me fait penser à la situation de Tom. *Ce jeune garçon suit une deuxième année de cycle initial. Après un suivi préscolaire marqué par un soutien pédo-psychiatrique et une demande des professionnels pour l'initialisation de sa scolarité dans une structure spécialisée, la mère de Tom insiste pour que son fils soit intégré en classe régulière. La première année de cycle initial se passe essentiellement autour de la socialisation de Tom, de son respect des règles de vie et d'interactions avec les autres élèves et les adultes, de sa prise de repère dans son espace classe. Lorsque je le rencontre en début d'année, ce sont essentiellement ces éléments qui ont été travaillés. Une approche des premiers chiffres et de quelques lettres a pu également être réalisée. Interpellé à la fois par une évaluation lente, parasitée par des troubles mis en avant au niveau de ses fonctions organiques et des niches constituées dans l'espace classe, je prends l'option durant quelques semaines de sortir majoritairement Tom de la classe lors des périodes d'accompagnement. La niche pédagogique offerte se situe alors dans une petite salle. Quelques fois sont associés à ce milieu d'apprentissage un ou deux autres camarades. Dans cet environnement, mon objectif est double : celui de susciter son expression orale (notamment sur les sentiments et émotions ressenties) et celui d'évaluer ses capacités à développer les pré-requis nécessaires à la lecture. Mon constat après quelques séances est que le choix d'une telle niche pédagogique, en regard de ses caractéristiques et des impasses observées précédemment, améliore significativement la relation pédagogique dans ce domaine.*

³⁴Par analogie, la niche scolaire et la niche éducative répondent à la même définition.

L'impact de l'adaptation de l'environnement a été positif sur cet apprentissage et sur la mobilisation de ses compétences résiduelles. Dans cette démarche, j'ai tenté en quelques sortes de me rapprocher d'une niche pédagogique potentielle pour déparasiter l'environnement de Tom le temps de quelques périodes. Cela m'a permis de signifier l'écart entre capacité et performance, la différence d'impacts entre environnement usuel et standard et de proposer des modifications dans le cadre de vie de Tom pour améliorer son niveau de réalisation. La première a été de demander des aménagements majeurs quant à l'accompagnement de Tom en classe régulière avec la présence d'une aide à l'enseignant quand Tom est à l'école, la seconde, une classe à effectif réduit dans le cadre d'une structure pédo-thérapeutique spécialisée.³⁵

1.2.5.5 Les eury et sténosujets

En écologie, les liens que les espèces vont établir avec leur milieu vont définir si elles sont plutôt sténoèces, c'est-à-dire « incapables d'occuper et de survivre dans une grande diversité de milieux, (...) à l'inverse des espèces euryèces qui peuvent occuper une pluralité de milieux différents » (Rocque, 1999, p.175). Dans cet ordre d'idée, les élèves signalés pour du renfort pédagogique, comme pour d'autres mesures de pédagogie compensatoire seraient des sténosujets, c'est-à-dire des « sujets qui possèdent une faible capacité à compenser, au regard de l'apprentissage, l'adéquation qui existe entre les conditions de l'éducosystème et leurs caractéristiques personnelles. Dans cette optique, leurs échecs ou leurs difficultés à réussir un apprentissage seraient imputables aux conditions de l'éducosystème ou encore à l'incapacité des agents d'éducation à créer des conditions qui leur soient appropriées. Pour fournir les conditions adéquates, il serait essentiel de comprendre la dynamique qui existe dans les divers éducosystèmes qui leur sont favorables dans le but d'identifier les éléments qui s'harmonisent le mieux à leurs caractéristiques. » (Rocque, 1999, p.175). A l'inverse, les euryjets ont une capacité élevée à compenser, au regard de l'apprentissage, l'inadéquation qui existe entre les conditions d'un éducosystème et leurs caractéristiques personnelles. Cette notion me paraît intéressante; une démarche réalisée dans la classe d'un élève aux besoins particuliers me vient en tête.

Nous constatons avec l'enseignante d'Alex que la résolution des situations problèmes, reste problématique non seulement pour lui mais également pour une bonne moitié de la classe. Lors de la période d'appui hebdomadaire, j'interviens en classe, en amenant un support, tableau à double entrée pour aider à la résolution de problèmes de ce type. Mon objectif pour Alex est qu'il passe par une phase écrite et visuelle dans son raisonnement car celui-ci est souvent confus et incomplet. Par l'organisation de la période, je propose la démarche par enseignement métacognitif³⁶ en trois étapes : modelage et pratique guidée en classe au moment

³⁵La tentative de mon appropriation du concept de niche pédagogique a été précieux à la rédaction de mon bilan pédagogique. J'en glisse en annexe (6) quelques extraits, en mettant en évidence le rôle joué par quelques facteurs environnementaux dans la participation de Tom.

³⁶Je m'appuie ici sur sa présentation par D. Martin dans le cours A303 du module Penser-apprendre de la formation d'enseignement spécialisé que j'ai suivie à la HEP du canton de Vaud.

de mon intervention, pratique autonome gérée par l'enseignante ultérieurement. Quatre problèmes différents construits sur le même modèle que le premier sont donnés au moment de la pratique guidée. Cette variété garantit une appropriation individuelle de la démarche déductive proposée, seulement deux à trois élèves situés à des places éloignées de la classe résolvent le même problème. C'est eux qui expliqueront leur démarche en fin de période ou lors d'une autre période à leurs camarades³⁷.

1.2.5.6 Les facteurs éducologiques

L'identification des facteurs éducologiques des éducosystèmes rencontrés, facteurs définis comme étant « susceptibles d'agir directement sur l'apprentissage d'un ou plusieurs Sujets en ayant un impact significatif sur l'apprentissage » (Rocque, 1999, p.176) est dès lors des plus aidant. Ainsi, l'absence, la présence ou l'excès de certains facteurs éducologiques peuvent se situer hors des limites des capacités de compensation du Sujet et limiter son apprentissage, sans pouvoir lui offrir une régulation efficace (Rocque, 1999). L'un dans l'autre, la bonne connaissance de ces facteurs va permettre de circonscrire pour l'élève ou le groupe d'élèves concernés leur zone de tolérance et leur zone optimale, à savoir d'une part « l'étendue de variation d'un facteur éducologique qui correspond à la zone dans laquelle ces Sujets peuvent réussir leurs apprentissages et, d'autre part, l'étendue de variation d'un facteur éducologique qui correspond à la zone de plein épanouissement des Sujets » (Rocque, 1999, p.177).

Si on reprend l'exemple d'Alex, l'identification chez lui d'un raisonnement mental « souvent confus et incomplet » m'a amené à travailler sur ce facteur qui a un impact significatif sur l'apprentissage qui lui est demandé. Je lui propose un support et un passage par un raisonnement écrit. En agissant ainsi, je vais essayer d'atteindre la zone de tolérance d'Alex et de ses camarades voire de mieux cerner leur zone optimale commune d'apprentissage.

Elève: Alex		Journal de bord:			Page: 16
Date	Durée	Contextes	Activités-interventions-observations	Facilitateurs	Obstacles
1.12 (10)	45'	Période d'appui, ½ classe, en classe	Travail sur la résolution de situations problèmes par un enseignement métacognitif en partenariat avec l'enseignante de classe: a) Ecoute et participation ponctuelle de l'ensemble des élèves présents lors de la phase de « modelage » b) Participation active et soutenue d'Alex et ses camarades lors de la phase de pratique guidée, Alex veut prendre son tour de parole et essaie de poser des déductions c) Il arrive à noter au fur et à mesure ce qui est dit.	Nombre d'élèves, organisation de la période, choix de l'outil pédagogique, passage par l'écrit et le support visuel, encadrement des adultes,	Difficultés dans la gestion de prise de parole dans la classe par les enseignants.

³⁷Je glisse en annexe (7) l'illustration de la démarche réalisée.

1.3 L'approche systémique : quelques précisions

Pour clore cette partie théorique, je souhaite apporter quelques éléments de l'approche systémique qui rappellent l'importance de l'articulation entre les dimensions objectives et subjectives en jeu dans le développement et l'apprentissage de l'individu, qui mettent l'accent sur l'importance des interactions entre les différentes personnes en présence et qui abordent la notion d'attitude.

1.3.1 Eléments introductifs

L'approche systémique apparaît à la fin des années 1940 avec les travaux de Von Bertalanffy qui se demande s'il y a un concept, une notion que l'on retrouverait dans la majorité des sciences. La notion retenue, qui s'en approche le plus, est celle de système, terme qui s'emploie dans différents domaines: système d'équations en mathématique, système solaire, système digestif,.... Il va dès lors se demander si cette notion de système peut être décrite de façon générale et si une définition peut être trouvée qui s'applique à toute forme de système. Il développera la théorie des systèmes en mettant en lumière trois principes de base: la totalité, l'équifinalité et la rétroaction. Morin (1990) dira de cette démarche qu'elle aura eu la vertu « d'avoir mis au centre de la théorie, avec la notion de système, non une unité élémentaire discrète, mais une unité complexe, un « tout » qui ne se réduit pas à la somme de ses parties constitutives; d'avoir conçu la notion « réelle », ni comme une notion purement formelle, mais comme une notion ambiguë ou fantôme; de se situer à un niveau transdisciplinaire, qui permet à la fois de concevoir l'unité de la science et la différenciation des sciences, non seulement selon la nature matérielle de leur objet, mais aussi selon les types et les complexités des phénomènes d'association / organisation. Dans ce dernier sens, le champ de la théorie des systèmes est (...) d'une ampleur qui s'étend à tout le connaissable. » Je me propose de développer ici brièvement ces trois principes de base.

1.3.1.1 La totalité

Si un système est d'abord un ensemble d'éléments, il ne s'y réduit pas. Selon la formule consacrée, le tout est plus que la somme de ses parties. Von Bertalanffy montre, « qu'on ne peut obtenir le comportement de l'ensemble comme somme de ceux des parties et qu'on doit tenir compte des relations entre les divers systèmes secondaires et les systèmes qui les coiffent pour comprendre le comportement des parties » (<http://fr.wikipedia.org/wiki>)

1.3.1.2 L'équifinalité

Ce principe peut s'énoncer comme: « Le même but peut être atteint par différentes voies. Inversement, une même voie peut produire des résultats bien différents. » Avec lui, il y a l'encouragement à sortir du dualisme platonicien « ou bien...ou bien » pour trouver une « troisième solution afin d'en trouver une quatrième, une cinquième (...) dans des interactions complexes » (Ausloos, 2007, p.189). Si on essaie de simplifier la complexité, on la détruit. Pour

ne pas simplifier, il est de notre devoir de réfléchir à plusieurs, tout en tenant compte de la liberté d'action de chacun. Il est une priorité de développer un travail en partenariat pour ne pas appliquer une solution simple à un problème complexe et, par là, d'amener un changement dans une culture professionnelle.

1.3.1.3 La rétroaction

La cybernétique, la science des machines qui se gouvernent elles-mêmes, qui fonctionnent par elles-mêmes (robotique, informatique), inventée et développée dans un premier temps par Wiener (1950), met en lumière le principe de rétroaction, de feed-back. Il l'expérimente avec d'autres cybernéticiens aux moyens de machines qu'ils inventent.³⁸ Ils observent dans ce qu'on appelle la première cybernétique, la nature des feed-backs: négative ou positive. Le feed-back négatif est celui qui ramène à la norme, qui réduit la déviation. C'est l'exemple concret du thermostat. Quant au feed-back positif, lui ne réduit pas mais amplifie la déviation dans une direction catastrophique, comme celle de l'avalanche ou dans une direction de succès, comme dans celle d'une réussite commerciale. A la suite de cette réflexion en cybernétique des liens ont été faits dans d'autres domaines et notamment par rapport à l'être humain. Aux premières années de la thérapie familiale, on a considéré que les familles étaient analogues à des machines homéostatiques, c'est-à-dire à des systèmes qui ont, en quelque sorte, un thermostat qui les ramène toujours à une position moyenne qu'on a appelée l'équilibration (Whitaker, Bowen, Haley, Minuchin). A sa suite une autre réflexion a porté sur le fait que le changement supposait à l'inverse un feed-back positif.

A l'image, en biologie, de la cellule qui tend à l'homéostasie, c'est-à-dire à maintenir son milieu interne constant, l'être humain procède de la même manière pour répondre à certains de ses besoins comme l'alimentation ou le sommeil. Ce n'est qu'une partie de notre fonctionnement car nous faisons également des choses pour changer. En parlant de peur du changement chez certaines familles qu'il suit en thérapie plutôt qu'une tendance au non-changement, Ausloos (2007, p. 189) nous fait comprendre que si l'on vit beaucoup de changements et que ceux-ci amènent à des fonctionnements moins satisfaisants, on se dira qu'il est préférable de rester dans l'état où l'on est plutôt que de se lancer dans un changement aléatoire dont on ne connaît pas les conséquences.

En suivant le développement de la cybernétique et l'évolution de la systémique, une deuxième position (équivalente à la deuxième cybernétique), a été de considérer l'observateur comme faisant pleinement partie du système qu'il observe. Sans renier les notions de rétroactions et de feed-back, les interventions et non interventions de celui-ci ne seront pas anodines pour donner au système un feed-back positif et une possibilité de changement.

Si on reprend la situation d'Alex, plusieurs de mes interventions en co-enseignement ou en réseau, ont permis des changements à différents niveaux: chez Alex, dans son estime de lui,

³⁸Une des plus célèbres était la « tortue de Ashby », une machine cybernétique dans laquelle il y avait tout un programme et qui, entre autre, était programmée pour aller se recharger quand ses batteries tombaient à plat. »

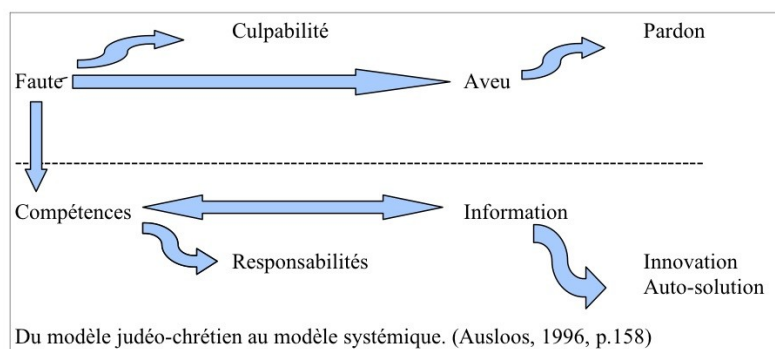
dans sa manière d'investir « son métier » d'écologiste, dans ses interactions avec ses camarades; chez ses parents, dans les aides recherchées et mises à disposition d'Alex, dans leur attitude coopérative et d'échange vis-à-vis de l'école et des autres intervenants médico-thérapeutiques; chez les enseignantes de classe, dans leur relevé des efforts et des progrès observés chez lui, dans leur intérêt pour un apport diversifié auprès des élèves et une co-responsabilité intensifiée par rapport à Alex ; chez moi, dans le regard que j'ai pu avoir sur la posture d'enseignant de classe expérimentant la gestion de la classe de vingt élèves dont fait partie l'élève aux besoins particuliers.

1.3.2 De la faute à la compétence

Ausloos (1996) dit qu'il n'y a pas de vérité en éducation mais seulement un processus d'essais et d'erreurs dans lequel on peut cheminer. En s'appuyant sur la thèse de Delumeau (1983) qui montre que la faute et le péché sont à la base du système éducatif, et sur les écrits de Foucault (1981) qui mettent en avant l'importance de l'aveu, il souligne combien ce modèle a été adopté dans notre civilisation judéo-chrétienne. Nous grandissons et vivons dans un quotidien où nos réussites sont banalisées et nos fautes ou erreurs sont soulignées. L'école comme les espaces de soutien n'échappent pas à cette réalité. On apprend aux élèves en soulignant leurs erreurs plutôt qu'en amplifiant leurs compétences ou en valorisant leurs réussites. Foucault souligne que la majorité des intervenants en psychologie et en éducation a repris le rôle des confesseurs ; on essaie de faire dire à l'individu ce qui ne va pas, plutôt que ce qui va encore bien !

En définissant avec le plus de précision possible responsabilité et culpabilité, il nous propose de passer de ce modèle à celui de la compétence. Il devient une priorité de chercher les compétences et les capacités de chacune. Il dit que « c'est circulariser l'information qui permettra les innovations » (Ausloos, 1996, p.158). Cette démarche, il l'illustre de manière intéressante avec la famille, exemple à partir duquel des parallèles avec le système scolaire paraissent pertinents. « Une famille responsable signifie une famille qui a des responsabilités et qui est capable de les prendre. Cela ne signifie pas que la façon dont elle exerce ses responsabilités sera toujours la meilleure, mais cela ne signifie pas non plus qu'elle soit coupable de manques graves. De cette notion de famille responsable je passerai à la notion de famille compétente. Là encore, cela ne signifie pas que cette famille sait tout faire, mais qu'elle a des compétences» (Ausloos, 1996, p.159).

Tableau 5. De la faute à la compétence



Dans le cadre de mon intervention en tant que renfort pédagogique, il s'agira pour moi de considérer la personne (l'élève, l'enseignant,...) ou le système (famille, classe, école,...) comme une entité qui a des responsabilités et qui est capable de les prendre. La notion de compétence ne signifie pas que cette personne, ce groupe, ce système sache tout faire. Dans certaines situations, on peut imaginer que ces compétences, soit on ne sait pas les utiliser, soit on ne sait pas qu'on les a, soit on est empêché de les utiliser, soit on s'empêche de les utiliser soi-même (Ausloos, 1996). Il sera aussi intéressant de partir de l'idée que souvent l'élève, le groupe d'élève, la classe ou la famille accompagnée savent mais qu'il ne savent pas forcément qu'ils savent et ce qu'ils savent.

En poursuivant la réflexion systémique d'Ausloos (1996) : « Si une famille est compétente et responsable et pourtant se trouve parfois confrontée à des difficultés qu'elle ne peut pas arriver à résoudre, c'est qu'elle ne dispose pas toujours de l'information nécessaire pour fonctionner de façon satisfaisante. J'entends ici information au sens où Bateson l'a définie « une différence qui fait la différence », quelque chose qui fait que l'on ne voit plus les choses comme avant, qui fait que l'on s'étonne, qui fait dire « je n'avais jamais vu les choses comme cela » ou encore « je ne m'étais encore jamais posé cette question. (...) Circulariser l'information, c'est aller chercher dans la famille l'information pertinente. Et je définirais cette information pertinente comme celle qui vient du système et qui va y retourner pour informer le système de son propre fonctionnement » (p.159).

1.3.3 Le questionnement circulaire

L'information va demander de la part de la personne, élève, parent, enseignant, une réflexion pour répondre. Si on part du principe que l'information est déjà en possession du système, même partiellement, et que l'intérêt de la démarche réside en grande partie dans le jeu interactionnel, je pense à un « outil » systémique intéressant: le questionnement circulaire. Au lieu de demander directement à l'élève ce qu'il sait, on peut très bien chercher à savoir ce qu'il pense que sa maîtresse lui a demandé à ce sujet, ce qu'il pense de ce qu'il a compris ou perçu tel ou tel camarade. J'ai pu constater sa grande utilité dans les conseils de classe. Les personnes concernées par la question vont entrer en interactions, chacun se demandant ce que va répondre l'autre. Un premier contact visuel, incité par la question posée et la réponse donnée, s'installera.

Dès lors, ou bien la personne à qui la question est posée tentera une réponse, réponse qui nécessitera une affirmation ou une confirmation de la personne citée, ou bien la personne à qui la question est posée ne saura pas et il sera de mon ressort en tant qu'intervenant de l'inciter à questionner la personne citée. L'un dans l'autre, je crée un espace d'interaction qui peut être un premier levier au changement.

Un autre exemple de ma pratique illustre cette réflexion.

Nous avons convenu lors d'un moment de co-enseignement organisé avec l'enseignante de classe de Xavier et d'Eric que je suivrai le travail d'un petit groupe d'élèves dont Xavier et Eric. Le travail à faire est identique pour l'ensemble des élèves. Il se présente sous la forme d'un recueil de fiches qui travaillent les lettres, leur ordre dans l'alphabet, si elles sont voyelle ou consonne. A mi-période, Xavier progresse avec peine dans son travail, soupire et se dévalorise: « Mein Gott! Je n'y arriverai jamais, je suis un nul! » J'interpelle Eric qui est assis à côté de Xavier.

Enseignant: « Eric, c'est un nul Xavier? »

Eric: « Non. »

Enseignant: « Pourquoi Xavier dit qu'il est un nul? »

Eric: « C'est parce qu'il n'arrive pas à finir ses exercices. » Xavier écoute

Enseignant: « On lui demande? » Eric acquiesce de la tête.

Enseignant: « Est-ce qu'Eric a deviné juste? »

Xavier acquiesce, Eric regarde Xavier.

Xavier: « Je sais pas ce qu'il faut faire. C'est dur. »

Enseignant: « Eric, on peut faire comment pour aider Xavier? »

Eric : « On peut lui montrer comment faire? »

Enseignant: « Comment lui montrer? »

Eric: « On fait le premier avec lui. »

Enseignant: « Montre-nous pour cet exercice. »

Eric fait le premier exemple sur la feuille de Xavier: « Regarde j'entoure les voyelles! »

Xavier: « Ah, c'est ça! Mais, je connais les voyelles. » Il reprend son crayon et poursuit rapidement la suite de son exercice.

Enseignant: « Regarde, Eric, tes explications aident Xavier. Si on lui donne un exemple à Xavier, il comprend tout de suite. Toi, tu lui as donné un exemple sans lui donner les réponses. C'est ce qu'il fallait à Xavier. »

Xavier enthousiaste: « Tu pourras me ré'aider en classe? »

Enseignant: « C'est qui qu'est nul? » Sourire et croisement de regards entre Eric et Xavier.

Eric, comme Xavier, sont deux élèves qui bénéficient d'un soutien spécialisé intégré. L'un comme l'autre sont ressortis grandis de cet échange pouvant faire valoir des compétences qu'ils avaient en eux, autant pour eux qu'aux yeux des autres. A une petite échelle, ils gagnent en autonomie. A leur échelle, ils peuvent reproduire une interaction dynamique et

complémentaire, mon rôle étant bien plus celui de facilitateur d'échanges de savoir et d'informations que de transmetteur de savoir. Après cet échange, Eric a l'information qu'il sait expliquer une notion exercée, que sa manière de faire est efficace. Il sait comment aider Xavier, en transcrivant la consigne de l'exercice par un exemple, comment faire abandonner à Xavier sa croyance qu'il est nul. Xavier sait qu'Eric peut lui donner des explications utiles pour son travail, que lui il est capable de comprendre les exercices proposés lorsqu'il y a un exemple donné, qu'Eric ne l'estime pas comme un copain nul, qu'il est disponible pour l'aider,...Xavier et Eric savaient mais ils ne savaient pas forcément qu'ils savaient et ce qu'ils savaient.

1.3.4 Connotation positive et variations

Utiliser la connotation positive c'est faire apparaître des compétences, quelque minimes soient-elles, dans un contexte, un processus ou un résultat que l'on aurait tendance à étiqueter négativement. Je vois également, dans la recherche d'une telle formulation, un travail sur soi. En cherchant l'aspect positif d'éléments déplaisants, je tente de changer mon regard. Je me mets dans des conditions favorables pour accueillir les particularités de l'autre. J'expérimente sur moi ce que je demanderais aux collègues dans un deuxième temps.

Une variation de la connotation positive amenée par Ausloos, est particulièrement intéressante dans mon contexte scolaire. Il l'intitule du « + mais - » au « - mais + ». Dans notre culture judéo-chrétienne, on commence habituellement par dire ce que l'on a apprécié avant de dire ce qui ne va pas. Les exemples des bulletins scolaires en sont des exemples concrets : « Bon travail en français, mais grosses difficultés à rester attentif. ». Ce qui est constaté dans une telle formulation est que le « mais » a pour effet d'atténuer la portée de la proposition qui le précède, l'auditeur restant plus concerné par ce qui vient après. Ce type de formulation étonne l'interlocuteur en commençant par aborder l'aspect négatif des choses ; il le rend attentif par ce fait même, il gagne sa confiance en se montrant honnête, puisqu'il ose dire des choses qui ne sont pas nécessairement plaisantes ; il le laisse avec la connotation positive puisque le « mais » fait oublier en partie la proposition qui précède » (p. 86).

Voisin de la connotation positive, le parler en « je » emprunté à la communication non-violente est un outil de plus pour aller à la rencontre de l'autre en soignant l'ambiance de la rencontre et favorisant une interaction dynamique³⁹.

L'utilisation de la reformulation positive est complémentaire à cela pour « reconforter l'estime de soi qu'on sait durement touchée par les situations de handicaps » (Bhérier, 1993, p.61) et pour travailler sur la qualité de nos attitudes. En étant attentif à son utilisation, cette manière de dire évitera les apriori négatifs. Face à une mère qui nie l'état de son enfant, une reformulation positive pourrait être « Vous tenez à conserver de l'espoir. Vous cherchez à rester résolument optimiste »; face à une mère trop inquiète qui téléphone souvent: « Vous vous intéressez à tout ce qui lui arrive, vous tenez à vous assurer qu'il va bien. » (Bhérier, 1993, p.60-61)

³⁹Les travaux de E.Dessoy sont à ce niveau des plus intéressants et développés dans *Thérapie Familiale: Ambiance et double lien une lecture auto-organisationnelle* (no.4, 1997)

1.3.5 La partialité multidirectionnelle

Les situations suivies dans les degrés primaire, de transition et secondaire m'ont permis de me rendre compte de la richesse comme de la complexité du réseau de l'élève. J'ai compté jusqu'à 20 personnes dans le réseau scolaire et parascolaire de l'élève aux besoins particuliers! Dès lors, les pièges relationnels sont multiples: disqualification, coalitions, triangulation, relations symétriques ou conflits de loyauté guettent rapidement.

Pour tenter d'éviter cet imbroglio, j'ai été interpellé par le principe de partialité multidirectionnelle développé par Boszormenyi-Nagy (1980) qui a pour but de rechercher un lien privilégié (mais équitable), en évitant neutralité et impartialité mais en sollicitant engagement et implication. La définition que nous en donne Salem (2009) pose des jalons intéressants pour ce qui est de l'école. « Ce principe a un caractère paradoxal, en ce sens qu'il implique de prendre le parti de chacun sans se laisser pour autant happer dans le jeu des triangulations et des coalitions; le thérapeute manifeste dans ses interventions verbales et non verbales le même degré d'intérêt, la même intensité de préoccupation vis-à-vis de chacun (...) En outre, il inclut dans ses préoccupations les intérêts des membres absents de la séance, sans jamais prendre position contre eux. Cette façon de procéder a l'avantage d'introduire d'emblée, et ouvertement, le thème de l'équité (...). Enfin, il explorera les ressources du système (...), en interrogeant les membres sur le degré de confiance et de fiabilité des relations actuelles (...). De la sorte, il se présente comme un témoin et un garant de la dimension éthique (...) (p.152).

Dans les nombreuses relations symétriques auxquelles j'ai assisté entre enseignants et parents, entre enseignants et thérapeutes, entre parents et direction ou encore entre élèves et enseignants, je constate combien il est important pour moi de garder en tête ce principe de partialité multidirectionnelle pour éviter d'être entraîné, par l'un ou l'autre partenaire, dans une coalition, une triangulation ou une disqualification, pour soigner les alliances entre les différents membres du réseau et pour prendre soin de cette dimension éthique complexe.

Il est intéressant maintenant de regarder comment j'ai pu ou pas, utiliser ces différents supports théoriques dans ma pratique. Je développerai dans un premier temps la situation de Léa, élève du cycle de transition. Dans un deuxième temps, j'essaierai de synthétiser les éléments recueillis lors d'interviews effectués auprès de mes collègues des cycles initial et primaire.

2. Pratiques questionnantes

2.1 Constellation contextuelle

Pour présenter la situation de Léa, je propose une forme d'approche centrifuge par rapport à elle, en partant de la description des mesures de soutien pédagogique (renfort pédagogique, appuis) et thérapeutique (logopédie, psychologie scolaire), puis en m'arrêtant à son école et sa classe pour finalement dire quelques mots de sa famille et d'elle-même. Ma recherche, en lien avec cette étude de cas, est le reflet d'un travail qui s'étend sur une période relativement longue, une année scolaire, mais avec une fréquence de suivi limitée à deux périodes hebdomadaires. Cet accompagnement a eu lieu durant l'année scolaire 2009-2010. Il s'appuie sur l'utilisation quasi exclusive de mon journal de bord et traduit une démarche introspective et réflexive qui n'engage que moi.

2.1.1 Le renfort pédagogique

Mon intervention en tant qu'enseignant de renfort pédagogique s'est faite dans le cadre du nouveau dispositif de renfort pédagogique mis en place dans le canton de Vaud. J'intervenais dans un établissement secondaire, dépendant de la direction générale de l'enseignement obligatoire (DGEO) et étais rattaché au service d'enseignement spécialisé et d'aide à la formation (SESAF)⁴⁰.

La création de ces nouveaux postes d'enseignants spécialisés participe à la finalité inclusive de tout mettre en oeuvre pour que chaque élève puisse suivre une scolarité à proximité de son lieu d'habitation et avec ses pairs. La mission du renfort pédagogique est dès lors de permettre le maintien dans l'école ordinaire des élèves en situation de handicap⁴¹. Ses mesures se caractérisent par une longue durée, une intensité soutenue et exigent un niveau élevé de spécialisation des intervenants, en ayant des conséquences marquantes sur la vie quotidienne, sur l'environnement social ou sur le parcours de vie de l'enfant⁴².

Dans ce cadre, il est demandé d'intervenir prioritairement dans une démarche de co-enseignement avec l'enseignant titulaire de la classe régulière dans le but de mettre au service des apprenants tant des outils pédagogiques ordinaires que spécialisés, et de co-construire des dispositifs didactiques et pédagogiques permettant une meilleure gestion du groupe classe dans lequel se trouve un ou plusieurs élèves en situation de handicap, en limitant la différenciation structurelle et en se centrant sur les ressources des élèves et de la classe.

Dans ce contexte, le renfort pédagogique aura pour tâche la création de situations d'apprentissage individuelles ou plus ou moins collectives.

⁴⁰Un nouveau secteur de « renfort pédagogique » a été créé au sein d'une école d'enseignement spécialisée, rattachée au SESAF. Cette dernière a pour mission d'organiser ces mesures tout en veillant à la formation continue du personnel. Cette organisation offre finalement comme ressource à l'enseignant spécialisé de renfort pédagogique, une structure permettant des rencontres régulières pour la formation continue, l'intervention et la supervision.

⁴¹ C'est-à-dire des élèves relevant de l'art.1 de la loi sur l'enseignement spécialisé «L'enseignement spécialisé est destiné aux enfants et adolescents dont l'état exige une formation particulière, notamment en raison d'une maladie ou d'un handicap mental, psychique, physique, sensoriel ou instrumental. »

⁴²On rejoint ici les éléments développés dans l'accord inter-cantonal par rapport à la pédagogie spécialisée...

Il est demandé qu'un projet pédagogique concerté avec les différents partenaires soit établi au cours du premier semestre, que deux moments minimum de concertation soient agendés en cours d'année scolaire. Un rapport de fin d'année relate l'évolution de l'élève durant l'année écoulée, énumère les dispositifs et les résultats observés et pose des pistes d'interventions pour l'année scolaire à venir.

La prestation de renfort pédagogique est demandée par les enseignants titulaires en accord avec les parents de l'élève présentant des besoins particuliers et étayée par des bilans médicaux ou paramédicaux.⁴³ C'est l'inspecteur qui avalise une telle demande et précise le nombre de périodes octroyées.

Cette prestation d'enseignement, dite « généraliste », s'adresse autant aux processus d'apprentissage qu'aux spécificités liées à la situation de handicap.

Pour Léa, la demande de soutien pédagogique a été faite à la fin de son cycle primaire et formulée de la manière suivante « CYT avec soutien pédagogique ». Les difficultés mises en avant l'ont été par rapport à la lecture, à la compréhension de textes et de consignes, à de la dyslexie, à un rythme lent, et à un manque d'autonomie, d'initiative, de maturité et de confiance en soi. Les objectifs fondamentaux sont fragiles. Léa peut, par contre, s'appuyer sur de bonnes compétences en calcul mental et en livret. Elle est également perçue comme persévérante, attentive et serviable. Il est constaté des résultats en baisse en fin d'année. Ses parents sont très présents.

Cette demande de soutien s'est traduite, pour l'année scolaire suivante (2008-2009), par une prise en charge à l'interne de l'établissement. Un enseignant auquel il a été donné deux périodes d'appui scolaire, a accompagné Léa. Cet appui proposé en petit groupe ou en individuel s'est déroulé de mars à juin, exclusivement en dehors de la classe et des périodes scolaires. Les conclusions de mon collègue ont permis de réactualiser la demande dans le cadre de la nouvelle mesure de renfort pédagogique « nouvelle conception ». Il soulignait ceci: « Elle peut faire de meilleurs résultats, mais en aucun cas seule. Malheureusement, elle est condamnée, par son lourd handicap⁴⁴, du moins pour l'instant, à fournir un travail plus conséquent que les autres pour garder un niveau moyen » .

Conformément à ce qui m'était demandé, quatre réseaux pluridisciplinaires procès-verbalisés ont eu lieu durant l'année: en novembre, décembre, février et mai. La direction de l'établissement, par la présence de la doyenne de pédagogie compensatoire, a participé au dernier réseau. Il a été discuté et échangé sur le projet pédagogique⁴⁵ et ses adaptations, sur les observations et les évolutions observées en classe et hors de celle-ci, sur la proposition de pré-orientation puis d'orientation du conseil de classe. Un rapport pédagogique a été rédigé et co-

⁴³Il s'agit là pour l'enseignant de remplir le formulaire de signalement pour une prestation d'enseignement spécialisé, d'y décrire la situation actuelle de l'enfant, d'y énoncer les objectifs poursuivis avec l'élève, des objectifs à poursuivre dans le cadre de la classe, ainsi que des mesures et structures proposées, de le compléter par les propositions et avis de la direction et par l' (les) évaluation(s) médicales, psychologiques psychomotrices ou logopédiques.

⁴⁴Il est sous-entendu ici sa dyslexie.

⁴⁵Il s'est agi dans un premier temps d'un rapport pédagogique et d'une liste d'objectifs de prise en charge, document co-signé avec l'enseignante titulaire, discuté avec les parents de Léa et sa logopédiste.

signé par l'enseignante titulaire et l'enseignant spécialisé en fin d'année scolaire afin de faire une synthèse de la situation.

Pour répondre au mieux à cette situation, le temps mobilisé s'est partagé entre des prestations en présence de Léa et d'autres en son absence. Un extrait de mon compte rendu des heures effectuées⁴⁶ durant l'année est intéressant par rapport au pourcentage que représentent les différentes tâches menées. Pour un total d'un peu moins de 175 heures⁴⁷:

- le temps de prise en charge de l'élève en classe ou en dehors représente 30,7% du temps total,
- le temps de préparation en vue du suivi pédagogique, de son projet spécifique, de l'élaboration de documents ou de supports de cours en partenariat représente 23% du temps,
- le temps d'entretien avec les parents et la famille de Léa s'élève à 8,8% du temps total,
- le temps d'entretien entre professionnels ainsi que les colloques, synthèses ou bilans sont de l'ordre de 6,8% du temps,
- le temps de préparation pris individuellement en vue de la gestion du projet pédagogique, des préparations de séance, des rapports de synthèse ou de réseau, les déplacements ainsi que les visites en lien avec l'enfant représente quant à lui 30,3% du temps total,
- le temps d'absence de Léa quant à lui ne représente que le 0,4% de ce temps total!

Autrement dit, le travail de réseau, de réflexion et de conception mené en amont et en aval de l'intervention auprès de Léa s'est inscrit pour 2/3 dans le temps total. Mon travail en partenariat, que cela soit dans les tentatives de conception et d'élaboration, par les contacts réguliers avec la famille de Léa et par les contacts avec les autres professionnels, est proche des 40% de mon temps (38,6%).

2.1.2 Les mesures de soutien thérapeutique

Un suivi logopédique a eu lieu tout au long de l'année scolaire à raison d'une séance de 45 minutes par semaine. Ce soutien thérapeutique avait été initié déjà au premier cycle primaire par rapport à des troubles dyslexiques reconnus et sévères. Dès le début du cycle de transition, il avait lieu en dehors de ces périodes de cours.

Lors du premier semestre, la situation de difficultés récurrentes et les témoignages de mal-être exprimés par Léa a incité l'enseignante de classe, relayée dans sa proposition par les autres professionnels du réseau, à proposer à Léa de bénéficier d'un accompagnement par une des nouvelles psychologues scolaires. Cette démarche a été avalisée lors du réseau du mois de décembre et a débuté à la fin du mois de janvier à raison d'une séance par semaine hors des heures de cours et a pris fin de manière provisoire à la fin de l'année scolaire.

D'une manière plus indirecte, ce service a apporté un soutien à Léa. Le service de psychologie, psychomotricité et logopédie en milieu scolaire (PPLS) a mis sur pied en collaboration avec la direction de l'établissement scolaire, une journée de formation et d'échange, journée dite

⁴⁶L'école d'enseignement spécialisée qui m'employait demandait à chacun de ses enseignants de renfort pédagogique un compte rendu de son travail en fonction des items auxquels je me réfère ici.

⁴⁷Dans ces heures, n'ont pas été comptabilisés les temps consacrés à la situation de Léa dans le cadre d'interventions, d'analyses de pratique, de réunions générales ou de formations.

« pédagogique » centrée sur la dyslexie durant l'année scolaire 2008-2009 et durant lesquelles ont été données par différents spécialistes des pistes d'adaptation. Un document intitulé «Elèves dyslexiques-dysorthographiques en classe » a été mis à disposition des enseignants via le site informatique de l'établissement⁴⁸. J'en relate un extrait:

« Aide en classe. Diminuer la quantité de travail (plutôt que la difficulté), accorder plus de temps pour effectuer un travail, lire les consignes à haute voix (lors d'une explication de texte, lire le texte avant de le donner avec les questions), donner des consignes avec des phrases courtes (problèmes de maths par exemple), (...) si des corrections se font par transparent, laisser l'original à côté de l'élève (la copie lui sera ainsi beaucoup plus aisée), souligner les mots ou les réponses justes plutôt que noter les fautes, encourager l'élève à répondre par des phrases courtes (SCN, GEO, HIS...), utilisation éventuelle d'un ordinateur en classe. »

2.1.3 L'établissement scolaire et son organisation

L'établissement dans lequel est scolarisée Léa est un établissement scolaire secondaire uniquement. Son organisation et sa structure répondent de manière type aux articles de la loi scolaire en vigueur (1984) notamment en ce qui concerne le cycle de transition (art.26) et la pédagogie compensatoire (art.40e-46). Il est organisé sur un seul site. L'établissement a élaboré depuis plusieurs années, des solutions organisationnelles internes pour le soutien de ses élèves. Des moments d'appui en fonction des branches sont à disposition. Ouverts à tous, des moments de soutien, ciblés sur l'acquisition et le développement de stratégies d'apprentissage, sont proposés à deux moments de la semaine. Une aide sous forme d'appui scolaire individuelle vient compléter cette offre pour les élèves dont le décrochage scolaire est important et pour lesquels les autres mesures en groupe plus ou moins grand, sont estimées inadaptées. Ce soutien a lieu entre une à trois fois par semaine, sur une durée qui peut s'étendre de quelques mois à un peu plus d'une année. L'enseignante qui répond à ces demandes le fait, majoritairement voire exclusivement, en dehors du temps de cours, hors de la classe⁴⁹. Finalement, une classe de développement composée d'un duo d'enseignants spécialisés complète cette organisation⁵⁰.

2.1.4 La classe de Léa et ses enseignants

Léa est en deuxième année de cycle de transition. Elle est la seule élève de sa classe de 20 à bénéficier d'un suivi de l'enseignement spécialisé. Quatre conseils de classe animés par l'enseignant de classe, ponctuent les deux ans de ce cycle. Ils regroupent l'ensemble des enseignants de la classe. En deuxième année de cycle, au moment de l'orientation pour le cycle secondaire, les conseils de classe sont les moments où sont débattues les propositions des différents enseignants.

L'enseignant de classe a souvent un temps d'enseignement conséquent dans « sa » classe. C'est

⁴⁸ Cette démarche concertée avait été précédée une année auparavant d'un document adressé aux enseignants par la direction, intitulé: "Travail avec des élèves dyslexiques. Lignes directrices de l'établissement.

⁴⁹Il ne m'a pas été rapporté l'existence actuelle ou de par le passé, de mesures dites SPS.

⁵⁰A ma connaissance, une dernière forme d'appui existe: elle est spécifique au cycle de transition. J'en ferai référence au point suivant.

lui, qui en plus d'animer les moments des conseils de classe, est l'enseignant qui rencontre les parents. De plus, il dispose d'une période dite « de vie de classe ». La répartition de l'enseignement sur 12 branches donne à Léa 9 enseignants. Le temps d'enseignement des branches varie d'une à 5 périodes hebdomadaires. La grande majorité des enseignants de Léa enseigne dans l'établissement depuis de nombreuses années.

Les différentes classes du cycle de transition de cet établissement bénéficient d'une forme d'appui intégré par rapport aux branches français-mathématiques. Cet appui prend la forme de deux périodes hebdomadaires, une en français et une en mathématique lors de la première année du cycle et d'une période hebdomadaire durant la deuxième année du cycle (moitié de l'année en alternance). L'idée force, à la base de ce projet, était de travailler en co-enseignement et en classe. Ce projet particulier s'est vu être pérennisé pour le cycle de transition avec un nombre de périodes reconnu. L'enseignante, qui réalise ce travail, constate qu'aujourd'hui ces périodes sont utilisées comme des périodes d'appui délégué où un petit groupe d'élèves ayant des difficultés est sorti de la classe. Cette démarche est d'autant plus marquée dans la deuxième année du cycle. Ainsi, elle offre une aide pratique, en soutenant l'élève dans la gestion de son matériel et de son organisation et en lui proposant des stratégies d'apprentissage et de mémorisation. Cette nouvelle forme n'est plus de l'ordre du co-enseignement.

2.1.5 La famille de Léa

La famille de Léa vit à une quinzaine de minutes à pied de l'école. Léa a une soeur jumelle; c'est elle l'aînée des deux. Le père de Léa travaille comme indépendant. Son épouse le soutient dans la gestion administrative.

Pour soutenir leur fille, les parents de Léa ont mis en place, depuis plusieurs années, à domicile, une répétitrice scolaire deux fois une heure par semaine, en individuel. Léa a également bénéficié d'autres suivis ou soutiens, durant les vacances scolaires.

2.1.6 Léa

Léa est une enfant de 12 ans au moment de mon accompagnement. Elle se définit comme studieuse et persévérante, un peu timide et peu à l'aise pour intervenir dans le groupe classe. Elle dit préférer les mathématiques, la conjugaison, l'informatique et les travaux manuels à l'orthographe, l'allemand, l'histoire et la géographie. En dehors de l'école, elle a plusieurs hobbies qu'elle pratique régulièrement. Elle se reconnaît des qualités dans les branches scientifiques, en couture et en cuisine. Selon elle, dans un contexte favorable et sécurisant, il lui est plutôt facile de prendre des décisions, de se concentrer sur un travail scolaire, de demander de l'aide ou des explications en cas de besoin. Elle voit, chez elle, plus de difficultés dans l'organisation de son travail, dans la compréhension des consignes, dans la gestion du stress ainsi que de ses émotions.⁵¹

⁵¹Ces informations sont le reflet d'un mini questionnaire que j'ai fait passer en début et en fin d'année. Je l'avais conçu dans une autre réalité professionnelle différente de la démarche que je développe ici. L'évolution dans auto-évaluation que montre ce support est moindre entre le début et la fin de l'année scolaire.

Elle montre une grande conscience de ses difficultés et de la situation de handicap dans laquelle elle se trouve. Elle se dit sensible à l'environnement dans lequel elle se trouve. Les tâches scolaires demandées en cycle de transition sont pour elle conséquentes, parfois difficilement compréhensibles, le contexte d'apprentissage comme stressant et exigeant.

La description du décor dans lequel évolue Léa, que j'ai résumé ici, reste de l'ordre de ma perception, celle que j'ai pu construire tout au long de l'année durant laquelle j'ai oeuvré en tant que renfort pédagogique dans l'établissement. Elle est intéressante parce que construite par les informations qui m'ont été données ou par celles que j'ai recueillies. « Ce paysage », « ce fond d'écran » mérite que je m'y attarde, que je le regarde en détail au moyen des différentes lunettes proposées en première partie de ce travail.

2.2 Quelques facteurs environnementaux

2.2.1 Soutiens et outils proposés

La situation de Léa montre un grande diversité des soutiens en présence: directement pour Léa, un soutien logopédique, un soutien psychologique et un triple soutien pédagogique. Indirectement, en lien avec la dyslexie, les différents documents de référence cités précédemment ainsi que les personnes dites « spécialistes » offrent un autre type de soutien. En fonction des branches étudiées sa famille, quelques amies, quelques camarades de classe, certains de ses professeurs de branche seront également des soutiens pédagogiques⁵².

Cette réalité m'a interpellé en me faisant penser à ce que Curonici, McCulloch, Joliat (2007) définissent comme le paradoxe de l'aide et me poser la question du comment étaient agencés ces soutiens variés et multiples. L'ordonnance du dispositif est une juxtaposition de mesures complémentaires avec peu d'espaces de rencontres et de travail en commun.

L'école d'enseignement spécialisé, à laquelle j'étais rattaché, me demandait d'aller dans le sens d'une coopération du type du co-enseignement et par conséquent, d'espaces de rencontres réguliers. L'établissement scolaire avait un autre modèle organisationnel: « L'année dernière la plupart de ces élèves ont été suivis par un maître d'appui de l'établissement. Ces appuis ont été menés hors de la classe et en dehors des heures de classe, alternative qu'il serait intéressant de reconduire. A priori, compte tenu de l'âge des élèves et de leurs difficultés, des expériences observées, une intervention de renfort en classe paraît prématurée et délicate. (...) Dans le cadre du cycle d'orientation, beaucoup de concertations se font par les conseils de classe. Un travail pointu d'observation des compétences et des difficultés des élèves se fait déjà dans le cadre des équipes en place.» (Extraits de la 1ère rencontre avec un des membres du décanat).

Des attentes m'ont été également exprimées par un autre membre du décanat de l'établissement: « Mon (notre) travail est de donner beaucoup de matière aux élèves pour qu'ils puissent acquérir des connaissances de base. Votre travail est de les aider en individuel. Il s'agit de deux démarches à mener en parallèle. Les élèves performants ne doivent pas pâtir du rythme des plus

⁵²Une période en classe d'appui non individualisé, deux périodes de renfort pédagogique et deux heures par semaine de répétiteur scolaire.

lents. Le renfort pédagogique doit reprendre ce qui s'est fait auparavant avec les ressources internes de l'établissement. Aider l'élève en difficulté est de votre ressort.»

D'autres extraits de discussion laissent présager des rapprochements possibles au travers des soutiens indirects comme les pistes d'adaptation en lien avec la dyslexie: « Notre établissement s'est penché l'année dernière sur des questions en lien avec la dyslexie. Si des pistes ont été données par des spécialistes, il reste en suspend la question de l'évaluation. L'adoption d'une charte d'établissement par rapport à la dyslexie est un projet d'établissement à court terme. Les situations particulières (HPI, dyslexie, etc) font l'objet d'un intérêt soutenu dans l'établissement. »

Ainsi, le soutien attendu par rapport au renfort pédagogique se révèle différent selon les divers membres du réseau. L'analyse partielle de ce que la CIF-EA nomme les soutiens et relations⁵³, m'a permis de me rendre compte que j'étais devant une injonction paradoxale. Les résultats encourageants que j'avais obtenus, dans un partenariat transdisciplinaire enseignant spécialisé-thérapeutes dans un autre contexte professionnel, m'a poussé à m'intéresser aux interactions du réseau en place.

En m'appuyant sur les exigences demandées pour le suivi d'un élève aux besoins particuliers, à savoir qu'un projet pédagogique concerté soit établi, que deux moments minimum de concertation soient agendés en cours d'année et qu'un rapport de fin d'année relate l'évolution de l'élève pour l'année scolaire à venir, et en m'éloignant des prescriptions de l'établissement, j'ai tenté de construire les prémisses d'une forme de soutien concerté.

Sous forme écrite, il y eût deux rapports pédagogiques en début et fin d'année, rapports co-signés par l'enseignante de classe et les procès-verbaux des réunions de réseau (ces documents envoyés en copie aux différents membres du réseau de Léa⁵⁴). Sous forme de réunions de réseau, quatre rencontres ont eu lieu dont deux en lien avec les propositions d'orientation faites par le conseil de classe en février et en mai. Lors de ces rencontres, la présence des personnes du réseau de Léa (elle-même, ses deux parents, l'enseignante de classe, la logopédiste et l'enseignant spécialisé) a été complétée ponctuellement par celle d'autres enseignants de branche et de la doyenne de pédagogie compensatoire. Sous forme de contacts informels, j'ai eu des entrevues avec les collègues enseignants et thérapeutes ainsi que des téléphones et mails avec les parents.

Ce fonctionnement a eu pour résultat d'amener un espace commun dans le soutien, un échange sur les objectifs posés, les faits et évolutions observés. Au-delà des résultats scolaires chiffrés, des attentes normatives du cycle d'orientation et sans que les formes de soutien ne changent forcément, il a été possible d'évoquer l'évolution plus générale de Léa, de confronter, par rapport à la réalité d'intervention de chaque intervenant, les observations faites comme les regards posés.

⁵³Lire CIF-EA Soutiens et relations p.215-216

⁵⁴Selon la direction de l'établissement, le relais de cette information pédagogique (projet pédagogique, pv des rencontres) aux autres enseignants de Léa, était du ressort de l'enseignante de classe.

Ma démarche de rechercher des espaces communs ou des concertations dans les formes de soutien en place, m'a permis une plus grande intervention en classe, en deuxième partie d'année. En proposant une fréquence plus soutenue en classe pour améliorer mon observation dans ce contexte d'apprentissage, mes passages se sont faits lors de l'enseignement de plusieurs branches différentes. Sur les deux périodes à disposition, l'une des deux s'est traduite régulièrement par ma présence en classe.

En connaissant la dyslexie avérée chez Léa et en prenant connaissance des évaluations et des travaux demandés à Léa, j'ai réfléchi à partir des documents en ma possession, à la réalisation d'une forme de check-list permettant une autre approche de cette situation de handicap, basée sur une observation conjointe et contextualisée.

Tableau 6. Quelques outils pratiques pouvant aider des élèves ayant des difficultés de dyslexie (extrait)⁵⁵

Domaines	Items	Mis en place	A mettre en place ?	Dans quel contexte?	Observations Résultats
a) général	1) laisser plus de temps pour la lecture des consignes				
b) lecture	1) lire en individuel (en l'encourageant et en déculpabilisant devant la classe entière) seulement si le texte a été préparé				
c) devoirs	1) aider l'élève à organiser son travail				
d) notation	1) noter le fond plutôt que la forme				
	...				

Pour moi, l'intérêt d'un tel outil était de passer en revue l'ensemble des items, non pas pour retenir chacun d'entre eux. Il s'agissait de connaître ceux pour lesquels des éléments de réponse avaient été mis en place (mis en place), ceux pour lesquels il serait prioritaire d'appliquer des mesures (à mettre en place?). Il était dès lors intéressant de préciser le contexte particulier ou plus général où ceci est mis ou devrait être mis en pratique (dans quel contexte?). Finalement, les observations et les résultats ancrèrent la démarche dans le temps et offraient des réponses qui pouvaient affiner la pertinence de tel ou tel choix ou induire la recherche de nouvelles hypothèses de travail. Ce support avait également pour but de cibler l'aide apportée et les supports adaptés, anticiper et organiser mes interventions. Le manque de temps de concertation et de suivi ainsi que la délicate question de la discrimination positive (Walzer, 1997) ne m'a permis d'utiliser ce support que de manière personnelle.⁵⁶

Léa, comme l'ensemble de ses camarades, a travaillé sur des manuels, des livres et du matériel qui n'ont pas été adaptés ou spécialement conçus. L'acquisition des connaissances, des compétences et des savoirs-faire se sont faits exclusivement par l'intermédiaire du matériel scolaire proposés. J'ai pu proposer à Léa « des équipements, des processus ou des méthodes

⁵⁵En annexe (8), sa forme complète.

⁵⁶Aujourd'hui avec plus de temps à disposition et une adaptation de cet outil à d'autres situations de handicap, ce support m'a permis des démarches concertées et a facilité la discussion avec certaines familles.

adaptés ou spécialement conçus pour un enseignement plus spécialisé » en dehors de l'espace de la classe aux moments de suivis individuels, par rapport aux devoirs ou à la préparation des évaluations. Ces adaptations ont apporté à Léa des soutiens ou des alternatives modestes.

La tentative menée d'élaborer et de mettre en place un projet pédagogique a pu voir le jour, être co-signé par les enseignants et donné en copie aux autres membres du réseau. Les parents de Léa ont demandé en fin d'année s'ils pouvaient être également associés à l'avenir à un tel projet avec des objectifs qui leur soient spécifiques.

L'ensemble de ces faits m'a amené à requestionner ma pratique et à réfléchir à de nouvelles adaptations à trouver: comment proposer un projet pédagogique intégrant à part entière l'ensemble des intervenants du réseau? Devrait-on s'appuyer sur un projet pédagogique personnalisé, porteur d'un objectif général formulé de manière commune entre les différents intervenants et des objectifs spécifiques à chacun d'entre eux?

Ce projet, difficile à imaginer dans le contexte tel que décrit précédemment, a l'avantage d'intensifier les interactions entre les différents membres du réseau de l'élève concerné. Il sollicite une discussion de fond pour faire émerger un objectif général commun, il impose à chacun de rendre explicite son accompagnement et les objectifs qu'il s'est fixés. Il part du principe que les parents comme l'élève en question sont des partenaires à part entière et peuvent formuler des démarches et des objectifs qui les impliquent⁵⁷. Il jalonne l'année scolaire et donnerait des indications à intervalles réguliers.

2.2.2 Attitudes développées et auto-analyse

L'attitude que l'on peut développer vis-à-vis d'un élève aux besoins particuliers n'est pas anodine. A ce niveau, la situation de Léa est porteuse d'enseignements.

Ces « manifestations observables de coutume, de pratiques, idéologies, valeurs, normes, croyances religieuses et autres » (OMS, 2007, p.217) peuvent avoir une influence de taille sur une personne en situation de vulnérabilité.

Pour les quelques éléments que je vais relater, je me propose de reprendre les acteurs du système de Léa de la même manière que dans le chapitre précédent.

2.2.2.1 Attitudes du renfort pédagogique

Il m'a été demandé de développer une attitude empathique à l'égard des différents intervenants du réseau de Léa, d'être au service des autres acteurs du système pour permettre un rapprochement et un échange sur les pratiques, d'offrir sécurité et réassurance dans les apprentissages, de favoriser et d'encourager la transmission d'informations, ainsi que d'instaurer un partenariat de confiance entre l'école, l'élève et sa famille.

Tout au long de cette année scolaire, mon attitude à l'égard de Léa a été celle de tenter de

⁵⁷Un projet pédagogique personnalisé allant dans ce sens et s'inscrivant de plus dans un suivi intégratif, a été développé dans le cadre du travail de mémoire d'une collègue MCDI du canton de Fribourg, Marianne Rey. Il est consultable à la HEP Vaud : Partenariat dans le soutien pédagogique [MCDI], Côte: ESMP 2008/10. Nous en avons également réalisé dans le cadre de l'école d'enseignement où je travaillais avant d'être enseignant spécialisé de renfort pédagogique.

relativiser les échecs et les désillusions vécus, de souligner dans les démarches de Léa les points de réussite, de progression observables et concrets. Par l'intermédiaire de l'école d'enseignement spécialisé qui m'employait et supervisait mon travail, des conseils et des pistes d'interventions se sont traduits de la manière suivante: « En tant que renfort pédagogique, travaille sur les attentes et les représentations de l'élève, de l'école, des enseignants. Assure-toi que des traces écrites accompagnent les rencontres. Informe-toi du travail en cours, des démarches réalisées, des investissements déjà consentis. Ne propose pas forcément une aide qui change le type d'enseignement en place mais propose un soutien technique sous forme de micro-analyse. Reste attentif aux progressions si minimes soient-elles, en donnant l'occasion aux enseignants de voir l'élève avec un regard positif et neuf, l'intérêt étant d'amener de la tranquillité à chacun.»...

2.2.2.2 Attitudes des intervenants de l'office de psychologie scolaire

Les intervenantes du service de psychologie scolaire, dans leur suivi individuel et thérapeutique, ont développé auprès de Léa une attitude réconfortante. Elles ont mis en avant, selon des observations contextualisées par des suivis individualisés, des compétences et des savoirs-faire en progression constante chez Léa. Lors d'une rencontre entre professionnels en fin d'année scolaire, elles ont pu souligner chez Léa une fréquentation et un investissement significatif de l'espace psychothérapeutique offert, marqués par une grande démotivation exprimée chez elle au moment de la proposition de stage en classe de développement. Une démarche importante de remotivation a été nécessaire chez elle pour maintenir son implication dans la tâche scolaire, Léa attribuant une grande influence aux éléments de son environnement. Ce fait se retrouve non seulement dans son investissement scolaire mais également dans le développement de son estime et de sa confiance en elle.

Ce dernier élément m'a fait réfléchir sur ma propre attitude en tant qu'enseignant spécialisé et de son influence vis-à-vis des élèves que j'accompagne. Ne sommes-nous pas contraints en tant qu'adultes et professionnels d'analyser et d'adapter nos attitudes à l'égard de l'élève et plus spécifiquement de l'élève aux besoins particuliers par rapport au développement de son attitude à lui face au processus d'apprentissage? En ayant en tête quelques éléments propres au terme « attitude » défini dans le dictionnaire actuel de l'éducation (Legendre,1993), on comprend mieux encore l'influence attitudinale : « Etat d'esprit, disposition intérieure acquise d'une personne à l'égard d'elle-même ou de tout élément de son environnement qui incite à une manière d'être ou d'agir favorable ou défavorable.(...) L'attitude est une disposition à agir ou à réagir face à un certain objet psychologique.(...) Comme les intérêts, les attitudes s'apprennent, leur forme n'est pas déterminée à la naissance mais dépend de l'environnement dans lequel l'enfant grandit ainsi que de la manière dont il est traité. (...) Elle est de plus évolutive tout en conservant une stabilité relative garante de la cohérence interne de la personnalité. K.M. Evans (1970) affirme que les enfants changent favorablement d'attitudes lorsqu'ils prennent plaisir à leur travail, lorsqu'ils participent aux activités de groupe ayant déjà une attitude favorable,

lorsqu'ils sont plongés dans un nouvel environnement. » (p.112).

Qu'apporter à l'enseignant, au professionnel voire au parent, pour lui permettre une telle démarche? Que faire de celles qui sont contre productives à notre tâche pédao-éducative? En parallèle, comment donner à l'enfant-élève les moyens de connaître les attitudes qu'on souhaite lui enseigner tout en prenant en compte celles qui sont déjà les siennes?

2.2.2.3 Attitudes des intervenants de l'école de Léa.

Dans le cadre de la classe de Léa, les remarques entendues ont été nombreuses. Je propose d'en relater quelques-unes inscrites dans mon journal de bord.

Elève: Léa		Journal de bord			Page: 1
Date	Durée	Contextes	Activités-interventions-observations	Facilitateurs	Obstacles
04.09 (09)	45'	Rencontre avec enseignante de classe	Après une présentation réciproque, l'enseignante débute la présentation de Léa par la dictée faite la veille. Constat négatif: péjoration par rapport à la fin de l'année précédente. Selon elle, il n'y a pas seulement des fautes dues à la dyslexie. Les mots sont appris par des phrases faites par les élèves. L'enseignante dicte de nouvelles phrases. Elle constate chez Léa peu de maturité, des phrases très basiques, des lacunes dans l'application des règles. Seule, l'année dernière à un pupitre, elle l'a placée au fond de la classe avec un élève « doué »	Travail avec check-list des adaptations possibles pour élève dyslexique. ⁵⁸ Travail sur les séquences et déroulement de l'apprentissage Travail avec un support visuel provisoire, un cahier de règles construit par elle. ⁵⁹ Ressource extérieure, soutien d'un pair.	Reprise scolaire. Evolution de la difficulté de la matière, des exigences. Perception intuitive négative de l'enseignante à l'égard de Léa.

Elève: Léa		Journal de bord			Page: 6
Date	Durée	Contextes	Activités-interventions-observations	Facilitateurs	Obstacles
26.10 (09)	30'	Rencontre avec enseignante de classe	L'enseignante m'énumère l'ensemble des éléments qui ne vont pas chez Léa. Le travail de Léa est souvent bâclé. « Elle est trop lente, elle doit être plus autonome, se reprendre en main. » Elle me dit percevoir dans mes demandes le constat d'un manque de collaboration et me redit être tout à fait ok pour collaborer.	Reconnaître complexité de la situation, l'impuissance que je peux vivre aussi. Souligner les mini points+ Convoquer un réseau, agender rencontre professionnels, reconnaître moments d'échanges ⁶⁰	Possibilités limitées de changer attitude de l'enseignante quant à ce que lui fait vivre Léa (mise en échec, impuissance, remise en question) Contacts avec parents. Renfort pédagogique ne répondant pas aux attentes.

⁵⁸Ces facilitateurs potentiels ont été élaborés ou proposés, notamment en consultation par mail. Des propositions allant dans le sens d'une prise en charge par l'enseignant spécialisé de l'ensemble de ce matériel ont été formulées. Une proposition a été retenue pour un cours d'histoire.

⁵⁹Idem point précédent.

⁶⁰Démarches à effectuer par l'enseignant spécialisé de renfort pédagogique. Ces rendez-vous auront lieu et seront l'occasion de soutien et de pistes d'interventions concertées.

Des ressources de l'environnement aux compétences de l'élève aux besoins particuliers

Elève: Léa		Journal de bord			Page: 12
Date	Durée	Contextes	Activités-interventions-observations	Facilitateurs	Obstacles
24.11 (09)	45'	Contact téléphonique avec enseignante d'histoire	<p>Echanges et demande de ma part d'avoir le canevas du test d'histoire afin d'apporter des adaptations qui facilitent son accessibilité à Léa.</p> <p>L'enseignante me parle du niveau bas de ses élèves. Elle constate une péjoration constante des résultats depuis quelques années.</p> <p>(Je lui propose d'utiliser ma présence et mon suivi de Léa au service de la classe en utilisant une période d'histoire avant l'évaluation pour proposer des exercices de répétition par petits groupes.)</p>	<p>Adaptation de la mise en page.</p> <p>Ecoute active, recherche de solutions nouvelles, d'alternatives</p> <p>Soutien et apport extérieur</p>	<p>Sentiment de ne pas être juste et équitable vis-à-vis de tous les élèves.</p> <p>Comparaison entre ses élèves par des supports identiques .</p>

Elève: Léa		Journal de bord			Page: 16
Date	Durée	Contextes	Activités-interventions-observations	Facilitateurs	Obstacles
05.01 (10)	5'	Rencontre fortuite avec enseignante	Elle me dit que Léa ne fait toujours rien, que la situation de falsification des notes observées en décembre semble s'être reproduite pour l'allemand.	Contact le jour même avec l'enseignante d'allemand par rapport à d'autres points et possibilité de reprendre cela rapidement.	Coordination et suivi avec une nouvelle enseignante

Elève: Léa		Journal de bord:			Page: 18
Date	Durée	Contextes	Activités-interventions-observations	Facilitateurs	Obstacles
22.01 (10)	5'	Echange en salle des maîtres avec enseignant de math	Il me dit être content de pouvoir monter Léa dans le groupe A. Elle le doit à son investissement, à sa persévérance et à son assiduité dans le travail. Elle doit encore faire attention à la précision à apporter dans ses réalisations en géométrie.		

Elève: Léa		Journal de bord			Page: 19
Date	Durée	Contextes	Activités-interventions-observations	Facilitateurs	Obstacles
02.02 (10)	15'	Rencontre avec enseignante de classe	<p>Elle me transmet la décision du conseil de classe de demander que Léa fasse un stage en classe de développement et l'information comme quoi la lettre de proposition d'orientation aux parents sera envoyée avec la mention « autres », sans autres précisions.⁶¹</p> <p>(Je réagis en montrant mon incompréhension . A la suite de ma réaction, je serai convoqué à la demande de l'enseignante la même matinée, en sa présence, chez le doyen.)</p>		<p>Position en porte à faux par rapport à la démarche de réseau</p> <p>Mise à mal du travail de confiance initié avec Léa et ses parents</p>

⁶¹La lettre d'information sera envoyée aux parents quelques jours avant les relâches de février. Aucune précision quant à ce choix n'est à transmettre avant la rencontre de réseau, agendée au 15 février.

Des ressources de l'environnement aux compétences de l'élève aux besoins particuliers

Elève: Léa		Journal de bord			Page: 26
Date	Durée	Contextes	Activités-interventions-observations	Facilitateurs	Obstacles
02.03 (10)	10'	Echange avec enseignante d'histoire (ens. de classe)	Elle me souligne la difficulté de Léa de terminer ce qu'elle a commencé en histoire. Elle « gâche » son travail en intervenant de manière précipitée.	Travailler sur l'organisation de son matériel, reprise en individuel du travail qui n'a pas pu être fait	Regard de l'enseignante portée sur le travail de Léa et sur Léa elle-même.

Elève: Léa		Journal de bord			Page: 34
Date	Durée	Contextes	Activités-interventions-observations	Facilitateurs	Obstacles
19.04 (10)	45'	Période de français, suivi en classe.	(Extrait) Il est abordé des notions de grammaire et de conjugaison, notamment l'identification des temps. Je constate chez elle une réussite de 2/3 dans les exercices travaillés Elle tombe souvent dans les pièges des exercices. Elle participe, lève la main et demande la parole. Les réponses qu'elle donne sont justes. Quand elle ne sait pas ou qu'elle est hésitante, elle ne lève pas la main. L'enseignante l'encourage à quelques reprises, souligne ses bonnes réponses.	Suivi en proximité de l'enseignant spécialisé. Valorisation et soutien de l'enseignante.	Manque de temps pour une analyse fine des pièges.

Elève: Léa		Journal de bord			Page: 35
Date	Durée	Contextes	Activités-interventions-observations	Facilitateurs	Obstacles
10.05 (10)	30'	Conseil de classe d'orientation de fin d'année.	(Extrait) Plusieurs enseignants de branches secondaires soulignent que Léa participe plutôt activement aux travaux demandés, surtout quand ceux-ci sont à faire en petits groupes. Elle peut y occuper une place de leader positif. Le travail en groupe mobilise son énergie et met en valeur ses compétences. Il est souligné qu'elle a besoin de se sentir en confiance pour oser et pour être performante.	Suivi en proximité de l'enseignant spécialisé. Valorisation et soutien des enseignants.	Difficulté de transférer ces observations à d'autres contextes d'étude

Cet échantillon d'attitudes résume la complexité des enjeux qui se cachent derrière le défi de l'intégration et de l'organisation sur laquelle il a été décidé de s'appuyer pour la mettre en oeuvre. Mes attitudes, celles qui se sont forgées par mon parcours professionnel antérieur à cette expérience, celles que j'ai pu développer non seulement à l'égard de plus jeunes élèves mais également celles qui m'ont servi dans mon activité d'intervenant social et d'ergothérapeute sont venues se confronter à celles de mes collègues, forgées dans une réalité professionnelle autre⁶².

Dans ce sens, je me suis demandé si les changements de conception sollicités, les demandes de reconnaître avant tout les compétences de l'élève, représentaient des obstacles par trop conséquent pour certains intervenants dans la situation de Léa. Cette situation m'a fait m'interroger également sur les questions liées aux moyens et ressources pour permettre aux attitudes de chacun de se modifier, pour instaurer un système d'encadrement reconnu et pour compter sur des points de convergence qui pourraient s'apparenter à des dénominateurs communs significatifs.

⁶²Il est intéressant de garder ce constat en tête et de le rapprocher des éléments développés dans le paragraphe à venir intitulé «les systèmes ».

2.2.2.4 Relation école-famille

Les attitudes mentionnées précédemment par les différents partenaires du réseau ont influencé la relation avec les parents. Je mentionnerai, pour clore cette partie, quelques échanges que j'ai pu avoir avec les parents de Léa et qui me semblent montrer leur position oscillante en fonction de notre attitude à leur égard et à l'égard de leur fille. Les interactions positives, soutenues et coordonnées au premier semestre, me semblent avoir été l'occasion d'un lien plus fort.

Elève : Léa		Journal de bord			Pages : 2-3	
Date	Durée	Contextes	Activités-interventions-observations	Facilitateurs	Obstacles	
10.09 (09)	30'	Tél avec maman de Léa	<p>Elle me dit que sa fille est suivie dès son premier cycle primaire en logopédie. La parcours de sa fille a été marqué par beaucoup d'événements et de suivis difficiles. Elle et son mari estiment qu'il ne faut pas demander moins à sa fille ils sont conscients que cela demande un gros travail à faire avec régularité. Ils se rendent très disponibles pour Léa et sa soeur et ont engagé des répétitrices scolaires à la maison.</p> <p>Elle me parle de la récompense sous forme d'un ordinateur qu'ils donneraient à leur fille s'il y a une orientation en VSG!</p>	<p>Ecoute active, reformulation, valorisation des solutions trouvées, reconnaissance des difficultés vécues (de la part de l'enseignant spécialisé)</p>	système de récompense	

Elève : Léa		Journal de bord			Page : 7	
Date	Durée	Contextes	Activités-interventions-observations	Facilitateurs	Obstacles	
27.10 (09)	10'	Tél. avec maman de Léa	<p>Elle me dit avoir diminué la pression sur ses filles et fait allusion aux difficultés de santé du grand-père de Léa.</p>	<p>soutien et valorisation de leur changement de position écoute et prise en compte des problèmes de santé et du risque de répercussion éventuelle sur Léa</p>		

Elève : Léa		Journal de bord			Page : 12	
Date	Durée	Contextes	Activités-interventions-observations	Facilitateurs	Obstacles	
24.11 (09)	10'	Tél avec la maman de Léa.	<p>Elle dit avoir apprécié le moment de synthèse (réseau du 20.11), même s'il était intense au niveau émotionnel (échange notamment sur les constats de falsification de notes chez sa fille). Elle est ok et intéressée par le P.V. de la rencontre ainsi que d'avoir une copie du bilan et du projet pédagogique de sa fille. Elle me questionne quant à la possibilité d'avoir un projet qu'ils co-signeraient en tant que parents.</p>	<p>Prise en compte de son retour et de son intérêt pour une trace écrite.</p> <p>Transmission de leur demande d'être partenaire</p>		

Elève : Léa		Journal de bord			Page : 15	
Date	Durée	Contextes	Activités-interventions-observations	Facilitateurs	Obstacles	
18.12 (09)	60'	2ème rencontre de réseau.	<p>(Extrait) La proposition faite par les intervenants d'un soutien psychologique est soutenue par les parents et acceptée par Léa.</p>			

Elève : Léa		Journal de bord			Page : 20
Date	Durée	Contextes	Activités-interventions-observations	Facilitateurs	Obstacles
4.2 (10)	60'	Tél. de la maman de Léa (suite à la proposition d'orientation sans explication)	(Extrait) Elle m'exprime son incompréhension de cette décision suite au projet construit en réseau. Le stage proposé en classe de développement est pour elle hors projet. Elle attend des éclaircissements.	Ecoute active. Transfert de sa demande à qui de droit	

Elève : Léa		Journal de bord			Page : 22
Date	Durée	Contextes	Activités-interventions-observations	Facilitateurs	Obstacles
19.02 (10)	60'	Rencontre Léa, parents, enseignant spécialisé (autour de travaux à domicile)	(Extrait) Les parents se disent opposés au stage comme à une place en classe D: Léa a sa place selon elle dans une classe régulière. Les deux parents redisent à Léa qu'ils sont convaincus qu'elle a beaucoup de compétences qu'elle ne montre pas. L'ensemble de la famille reconnaît que les devoirs sont une source de tension. Léa reconnaît cela.	Contexte restreint, perçu comme sécure et propice à l'échange.	Attitude de l'école dans la proposition d'orientation.

La mise en place du changement de culture qu'implique la nouvelle forme de soutien nécessite du temps. Au moment de la tentative d'accompagnement de Léa, les contours du projet d'optimisation du renfort pédagogique étaient encore partiellement flous. Ils anticipaient un projet de modification de lois scolaires et une votation populaire. Ce moment de transition, marqué par de nombreuses incertitudes, pourrait apparaître comme un obstacle plutôt que comme un facilitateur dans le développement d'attitudes d'ouverture et de changement.

2.3 En regard de l'écologie de l'éducation

L'analyse de quelques facteurs environnementaux comme les soutiens et les relations⁶³ et les attitudes⁶⁴, m'a offert l'opportunité d'initier une forme de recherche « éducologique ».

2.3.1 Le triangle pédagogique « éducosystémique »

Dans la situation de Léa, et si l'on reprend le triangle pédagogique à la lumière écosystémique, il est intéressant de regarder l'état des composantes Sujet, Objet, Agent et Milieu. Les objectifs d'apprentissage (O) sont définis pour Léa par le Plan d'Etude Vaudois, et les situations pédagogiques proposées en classe sont issues du matériel didactique standard et travaillées par un enseignement majoritairement frontal. Ces éléments semblent avoir conduit Léa (S) à une évolution personnelle modeste, marquée par des connaissances et des habilités partielles. Les ressources humaines et matérielles (A) ont apporté des réponses ponctuelles et partielles dans l'intégration par Léa des objets d'étude. Ils ne lui ont pas offert de francs succès dans ses apprentissages. La composante du milieu (M) a été présente, dans la situation de Léa, par des ressources humaines nombreuses. Les opérations menées ont été variées mais, me semble-t-il, pas suffisamment coordonnées, pour permettre une bonne évolution des apprentissages de Léa. Les ressources matérielles proposées ont pu s'appuyer sur des locaux et des équipements

⁶³c.f. Chapitre 3 p.215-216

⁶⁴c.f. Chapitre 4 p.217-219

pouvant répondre à un grand nombre de besoins de l'élève.

J'ai l'impression que nous nous sommes retrouvés de la sorte, souvent, dans la « position du mort » énoncée par Houssaye (2000): la relation d'apprentissage entre Léa et un objet d'apprentissage comme « situer certains événements d'histoire sur une frise chronologique », a été difficile pour elle, dans un contexte de classe type⁶⁵. Les relations parfois difficiles de Léa avec quelques-unes de ses enseignantes ont pu desservir la relation d'enseignement. Mes moments d'accompagnement hors classe et en individuel ont pu, quant à eux, ne lui offrir qu'une relation didactique sommaire dans l'apprentissage de notions d'allemand. De ce fait, ces observations interrogent la nature des relations pédagogiques possibles.

Autrement dit, les quatre composantes « SOMA » ont été au service des apprentissages de Léa mais sans l'être suffisamment, à mon avis, pour que la nature de l'Objet, du Milieu et de l'Agent se rapportent aux attributs de Léa (Sujet) (Legendre, 1983) le soit de manière la plus efficiente possible.

Cette analyse écosystémique du triangle pédagogique et des résultats en demi-teinte observés, me fait penser à deux pistes de travail que je pourrais améliorer à l'avenir: d'une part, un recueil plus fin des observations en lien avec la situation de l'élève suivi; d'autre part, une réflexion sur les prérequis à un co-enseignement régulier voire sur les autres alternatives de soutien possibles.

Impliqué dernièrement dans la réalisation d'une grille d'observation pour le recueil et le partage d'informations utiles dans l'accompagnement d'un élève aux besoins particuliers⁶⁶, j'ai été amené à adapter ma manière de récolter l'information, de partager les observations et de développer un projet pédagogique concerté autour de l'élève en question. Comme proposé dans cet outil, observer l'élève à partir de six domaines différents en tenant compte des caractéristiques de son environnement scolaire, vont me permettre de mieux cerner les objectifs à dégager.

Le fait que cet inventaire se réfère non seulement à la CIF-EA mais, également au nouveau PER (Programme d'Etude Romand) apparaît comme un atout de taille dans la mise en commun des observations et des réflexions entre enseignant et enseignant spécialisé. Sa construction intégrant non seulement la possibilité de relater le fonctionnement de l'enfant mais également, de souligner les facilitateurs et obstacles environnementaux, permettra, assurément de contextualiser la situation d'accompagnement et d'affiner les mesures proposées. Elles le seront à plusieurs niveaux: au niveau du Sujet, des processus observés chez lui pour apprendre, au niveau de l'Objet d'apprentissage, de son explicitation par rapport aux connaissances et aux habiletés visées, et au niveau des Agents en présence.

Les constats et les réalités observés dans la situation de Léa questionnent le milieu proposé. Au niveau de l'établissement scolaire, la mesure d'aide demandée était essentiellement celle d'une aide individuelle. Au niveau du projet de renfort pédagogique, il s'agissait au contraire de développer le co-enseignement dans le but d'allier mesures d'aide individuelle et mesures

⁶⁵Je pense ici à l'éducosystème pédagogique suivant: la situation d'un enseignant face à 20 élèves, un enseignement frontal et une fiche A4 standard à compléter.

⁶⁶Travail de recherche en cours de Polli et Guerdan (2012) dans le cadre de l'ECES.

pédagogiques. Dans un contexte de ce type, une réflexion comme celle de Vianin (2012) aurait pu m'être utile: « Son organisation dépend des besoins exprimés par les titulaires et/ ou identifiés pour l'élève. Il s'agit donc de distinguer clairement le but - « aide aux élèves ayant des difficultés scolaires reconnues- des moyens - aide individuelle ou en groupe, en classe ou à l'extérieur, spécifique ou globale » (p.15). Pour sortir d'une telle dualité, pourquoi ne pas avoir l'opportunité de faire appel à un troisième type de collaboration, sous la forme d'un modèle « consultatif » de soutien? Une telle alternative offrirait peut-être l'opportunité d'optimiser la qualité des interrelations entre les différentes composantes de la situation pédagogique (SOMA).

2.3.2 Les systèmes

A ce niveau d'analyse et dans la situation de Léa, on pourrait s'interroger de la manière suivante: « Comment sont présentes les composantes majeures dans les éducosystèmes autour de Léa? Comment opèrent-elles entre elles? Jouent-elles chacune entre elles un rôle caractéristique pour percevoir cet ensemble comme une unité fonctionnelle?»

La situation de Jean, père de famille, tiraillé par les différents autres membres de sa famille, dans l'ouvrage de Satir (1980) pourrait être proche de celle de Léa dans sa situation d'élève. On peut imaginer la sculpture humaine suivante: Léa debout au milieu d'une pièce. Ses parents et sa soeur viennent lui prendre la main droite; son enseignante (ou ses enseignants), la main gauche. La logopédiste vient la prendre par la taille, alors que la psychologue se mettra derrière elle et lui entourera la taille de ses bras. L'enseignant de renfort pédagogique agrippera son genou droit et sa répétitrice le gauche. Il est plus difficile de l'imaginer mais ses différents intervenants sont assurément porteurs de leurs méthodes, de leurs cadres de référence, de leurs attentes et de leurs solutions pour Léa. On met alors en mouvement ce tableau: chacun tire doucement, lentement mais fermement Léa à soi. Après quelques secondes, il est certain que Léa commencera à se sentir tiraillée et malheureuse, pourra même avoir peur de perdre l'équilibre et ne pourra rester longtemps dans cette position. Il faut qu'elle fasse quelque chose.⁶⁷ Elle « peut décider d'endurer et s'engourdir progressivement jusqu'à ce qu' » elle « ne sente plus rien. Une fois paralysée » elle « pourra attendre indéfiniment. Les personnes qui l'entourent » la « laisseront tomber en gardant le sentiment que » Léa « s'en fiche ». » (Satir,1980, p.169) ». En relisant mon journal de bord, les retours de certains de mes collègues pourraient étayer plutôt cette hypothèse.

Elle « peut aussi décider d'utiliser la force pour s'en sortir. Certains de ceux qui la tiennent pourraient être accidentellement, se faire renverser ou blesser. Alors, lorsque » Léa « regardera de plus près », elle verra qu'elle a été blessante. Elle « pourra se sentir coupable et se blâmer de ne pas arriver à faire ce qu'ils veulent », elle « pourra aussi les blâmer de lui avoir imposé ce fardeau. » (Satir, 1980, p.169). Des actes de falsification, des « explications » vives tendraient

⁶⁷ Je m'inspire ici des propositions faite par V.Satir (1980, p.169) que je mets en parallèle dans la situation de Léa. Léa remplace Jean dans les propos cités,

quant à eux d'illustrer ce passage à l'acte.

Léa « peut aussi s'écrouler sous la pression ». Elle « s'écrase à terre, ce qui correspond à a solution de se sentir malade et sans forces. Quand cela arrive, les personnes qui » la « sollicitent, peuvent se voir comme des vilains méchants qui lui ont fait mal. » De son côté, Léa « pourra être irritée contre eux parce qu'elles lui ont fait sentir sa faiblesse » (Satir, 1980, p.169). Léa a pu montrer cette réaction vis-à-vis de l'une ou l'autre de ses enseignantes.

« Un autre choix qui s'offre à » Léa, « c'est de s'organiser pour les acheter en faisant des promesses qu' » elle « ne pourra pas tenir mais qui lui fourniront une porte de sortie. Dans ce cas », Léa « demande à chacun son prix pour la laisser tranquille. (...) De cette manoeuvre découleront de la méfiance et tous les autres sentiments que l'on éprouve vis-à-vis de ceux qui ne tiennent pas leurs promesses » (Satir, 1980, p.169). Les échanges informels que j'ai pu avoir avec certains enseignants de Léa tendent à montrer des sentiments analogues chez eux.

Léa peut encore choisir autre chose. Quand elle se sent mal à l'aise, elle peut demander de l'aide à l'un ou l'autre ou encore à quelqu'un d'extérieur. Si celui auquel elle fait appel est assez habile, assez puissant ou assez séduisant, Léa pourra être libérée, avec le risque dans la cas contraire, d'amplifier la probabilité de rupture. Si l'aide a été demandée par Léa dans cet ordre d'idée à l'un ou l'autre d'entre « nous », les facteurs propres à une « libération » n'ont pas été suffisants.

Finalement, « une autre possibilité s'ouvre à Léa. Elle se rend compte qu'elle est une personne importante aux yeux de tous ceux qui lui en demandent tant. Elle peut prendre conscience que tous ceux qui la tiraillent ne savent pas ce qu'elle ressent et dire comment elle se sent, avoir espoir, qu'elle pourra leur demander de l'aide, le faire ouvertement, et non par allusions » (Satir, 1980, p.169-170). Cette dernière alternative me semble intéressante. Sans toutefois être une solution miraculeuse, elle me questionne sur la place active que laisse un accompagnement tel que décrit à l'élève, et sur la faculté de décentration et d'échange des différents protagonistes de cette mise en scène.

Si on suit les suggestions de Satyr (1980), une étape indispensable reste à réaliser une fois que Léa a joué son rôle en essayant chacune des façons de s'en sortir. Elle nous propose : « Ensuite tous (...) peuvent échanger sur la façon dont ils se sont sentis pendant que cet exercice se déroulait. Je crois que chacun (...) en apprendra quelque chose » (p.170). Il pourrait s'agir là d'un moyen ou d'un pré-requis pour opérer un rapprochement entre les « composantes majeures de l'éducosystème » autour de Léa et une possibilité d'améliorer leur unité. Deux pistes d'intervention me viennent en tête: un temps de concertation reconnu et/ou le soutien instrumental (Doudin, 2011).

En m'intéressant aux travaux de Varela sur les systèmes biologiques et les écosystèmes (Salem, 2009), j'ai pu lire: « Un agent extérieur ne saurait avoir un effet qu'à condition de posséder une ressemblance suffisante avec les molécules faisant partie de la clôture du système. » (p.44) Est-ce que mon arrivée en tant qu'enseignant spécialisé de renfort pédagogique dans un établissement secondaire pourrait être vue comme l'arrivée d'un agent extérieur? Mon statut d'étudiant en cours de formation et mon expérience d'enseignement débutante n'avaient, à

première vue que peu de ressemblance, avec le profil professionnel de mes collègues enseignants ou membres de la direction de l'établissement. Comment dès lors rendre le rapprochement possible; comment en tant qu'agent extérieur à l'établissement scolaire, avoir une ressemblance suffisante avec le corps enseignant pour permettre un effet significatif et faire émerger des potentialités évolutives ?

2.3.3 La niche pédagogique

Un concept d'écologie de l'éducation qui m'est apparu être au centre de l'accompagnement de l'élève aux besoins particuliers, a été celui de niche pédagogique (et avec lui, de l'évaluation de l'écart entre la « niche potentielle et la niche réalisée⁶⁸ »).

Plusieurs éléments montrent que dans la situation de Léa, l'écart était présent. Par exemple, dans sa situation d'élève en situation de handicap en classe régulière, le travail en petit groupe, la prise en compte d'aménagements spécifiques en lien avec sa dyslexie, le développement et l'enrichissement des interactions du réseau sont apparus comme des facilitateurs pour développer son plein potentiel d'apprentissage. On a pu postuler qu'il existe un ensemble de conditions qui sont favorables, voire essentielles à son apprentissage mais qu'il n'a pas été possible de rendre ces conditions, ou du moins une partie d'entre elles, présentes dans l'écosystème pédagogique majoritaire à savoir la classe. Cette identification s'est faite. Plusieurs hypothèses se sont construites sans que des réaménagements de son milieu ne soient effectifs. Il est à penser que les conditions nécessaires à cette bascule n'étaient pas réunies. Les forces du Sujet, des Agents et du Milieu étaient-elles insuffisamment concertées? Comment accepter la notion de discrimination positive (Walzer, 2007) dans le système sélectif d'orientation du cycle de transition?

Avoir le temps de s'arrêter, en tant que professionnel de soutien, en tant que thérapeute, en tant que parent ou en tant qu'enseignant auprès d'une élève comme Léa, sur sa propre histoire, sa culture, sa sensibilité, face au handicap (Gardou, 2010) pourrait être une piste de travail à investiguer. Un espace protégé (supervision, espaces d'analyse de pratique et inter-vision concertées) serait alors des plus utile.

2.3.4 Les sujets

Léa est-elle une élève « eurysujet » ou plutôt « sténosujet »⁶⁹? En tant qu'enseignant spécialisé ayant fait mien le postulat de l'écologie de l'éducation qui dit que « les limites à l'apprentissage sont inconnues, les limitations imposées par le milieu deviennent opérantes bien avant que les limitations intrinsèques de la personne ne soient atteintes. » (Rocque, p.116), j'aurais envie de répondre affirmativement à la deuxième affirmation plutôt qu'à la première. Cette réponse n'est

⁶⁸ C'est à dire entre celle qu'il peut théoriquement occuper en l'absence de toute contrainte exercée par les autres acteurs de l'écosystème pédagogique » et la niche pédagogique réalisée « c'est-à-dire celle qu'il occupera réellement » (Rocque, 1999, p.174).

⁶⁹Pour rappel: sténosujets: « sujets possédant une faible capacité à compenser, au regard de l'apprentissage, l'adéquation qui existe entre les conditions de l'éducosystème et leurs caractéristiques personnelles. » A l'inverse, les eurysujets ont une capacité élevée à compenser, au regard de l'apprentissage, l'inadéquation qui existe entre les conditions d'un éducosystème et leurs caractéristiques personnelles. (Rocque, 1999, p.175)

toutefois pas anodine et demande que l'on s'y arrête quelques instants. En se questionnant de la sorte, on entre dans une démarche qui comme le dit Rocque (1999) permet « d'accroître la responsabilité des éducateurs pour l'éducation des personnes à besoins particuliers » (p.176) . De plus, elle rappelle que « les échecs et les difficultés de ces sujets à réussir un apprentissage seraient imputables aux conditions de l'éducosystème ou encore à l'incapacité des agents d'éducation à créer des conditions qui leur soient appropriées ». Face à cette responsabilité nouvelle et accrue et fort de ce constat, on touche à un défi de taille qui bouscule.

Cette analyse amène notamment l'idée que les aménagements de l'environnement nécessaires pour compenser la faible capacité d'adaptation (en lien avec les apprentissages) d'un sténosujet en l'occurrence comme Léa, peuvent être non seulement des facilitateurs pour elle, mais ne représentent en aucun cas un obstacle pour ses camarades de classe.

Dans la situation de Léa, les actes de différenciation sont restés rares, notamment en classe. Quelques périodes où j'ai pu être présent en classe ou qui m'ont été rapportées, ont été conçues en tenant compte de Léa (un cours d'histoire effectué sous forme d'ateliers, des travaux pratiques de sciences effectués en petits groupes, des dictées préparées ou des leçons d'allemand où prévalent les échanges oraux). Ils ont permis de voir Léa active et actrice de ses apprentissages, ses camarades de classe participants et pour la plupart engagés activement. Ils ont mis en évidence des aménagements utiles, à même de lier les intérêts de Léa à ceux des autres élèves de la classe.

Mener à bien une telle démarche mobilise certainement des compétences étendues et spécifiques qu'il paraît difficile de trouver chez une seule personne. Dans ce sens, le partenariat et la collaboration entre enseignants, entre enseignant et enseignant spécialisé, voire entre enseignant et thérapeute au sein de l'école apparaissent rapidement comme un prérequis indispensable.

Dans la situation de Léa, comme dans plusieurs autres, ces exigences qui demandent des changements organisationnels peuvent rencontrer des obstacles, des réticences du type: « Pourquoi devrais-je m'impliquer dans une démarche intégrative qui m'a été imposée? ». « A la limite, je veux bien travailler en collaboration mais où trouver le temps nécessaire à la préparation d'une telle démarche? ». Ces réactions auraient tendance à montrer, me semble-t-il, que nous sommes plus proches, ici, du modèle médical du handicap que du modèle social du handicap, second modèle qui demande une différenciation pédagogique plutôt que structurale.

2.3.5 Les facteurs éducatifs

Dans mon accompagnement de Léa, le cas de figure dans lequel je me suis retrouvé est intéressant par rapport aux facteurs éducatifs (rubrique: facilitateurs et obstacles environnementaux dans mon cahier de bord).

Quand je travaille avec Léa hors de la classe, j'ai loisir d'observer et d'adapter les éléments facilitant ou faisant obstacle à ses apprentissages. Dans une telle situation, la probabilité que mes observations ou constats soient transférables dans le contexte classe, est faible.

Si j'accompagne Léa en classe, à ses côtés, dans une forme d'accompagnement s'approchant de la forme d'un co-enseignement de soutien (Trépanier & Pavé, 2010), la marge de manoeuvre pour partager mes observations sur les obstacles et facilitateurs environnementaux est aussi délicate. Ma position d'observateur avive mon regard sur les obstacles en place et sur les facilitateurs à proposer. Proche de la situation d'élève, je vais, là aussi, être dans un contexte bien différent de celui de mes collègues enseignants. Les aménagements ou les propositions que va amener ma perception de l'absence, de la présence ou de l'excès de certains facteurs éducatifs, pourraient être perçus comme des critiques par rapport à l'enseignement donné ou être des propositions au service uniquement de Léa. On peut plus facilement, dans ce deuxième cas de figure, avoir un premier dénominateur commun par le moment partagé. Il reste l'obstacle de son angle de vision.

Cette réalité m'est apparue comme un frein pour bien connaître les capacités de compensation de Léa et pour lui offrir une régulation efficace (Rocque, 1999). Des expériences permettant des contextes différents d'apprentissage seraient utiles pour développer une connaissance suffisante de ces facteurs et pour permettre de circonscrire, pour Léa, sa zone de tolérance et sa zone optimale d'apprentissage. En d'autres termes, il s'agirait de développer la différenciation pédagogique par exemple en variant les formes de co-enseignement mises en pratique.

La réflexion portant sur « l'étendue de variation d'un facteur éducatif qui correspond à la zone dans laquelle ces Sujets peuvent réussir leurs apprentissages » (Rocque, 1999, p.177), ne s'est faite que partiellement avec, en classe, une zone d'apprentissage pour tous similaire.

L'accompagnement d'une élève comme Léa, dans ce cycle d'étude, m'a rendu conscient de la demande contradictoire de tenir compte de ses spécificités, de faire émerger ses compétences en prenant en compte le contexte dans lequel se passent ses apprentissages et, en même temps, de s'en tenir au cadre défini en lui demandant une adaptation unilatérale⁷⁰.

2.4 Une approche systémique balbutiante

On voit, par les éléments développés jusqu'à maintenant, que la situation de handicap dans laquelle se trouvait Léa et qui avait justifié mon intervention, était reconnue, majoritairement, sous l'angle du modèle médical du handicap: « Le handicap est perçu comme un problème de la personne, conséquence directe d'une maladie, d'un traumatisme ou d'un autre problème de santé qui nécessitent des soins(...). Le traitement du handicap vise la guérison ou l'adaptation de l'individu, ou le changement de son comportement » (OMS, 2007, p.20).

L'approche systémique choisie, complexe, ambiguë et qui se situe à un niveau transdisciplinaire, est plus proche du modèle social. Dans ce deuxième cas, le handicap est perçu « comme (...) principalement un problème créé par la société et une question d'intégration complète des individus dans la société. Le handicap n'est pas un attribut de la personne, mais plutôt un ensemble complexe de situations, dont bon nombre sont créées par l'environnement

⁷⁰Je pense ici aux situations où l'aide et le soutien consentis s'inscrivent, dans une vision médicale du handicap. Cet accompagnement de l'élève doit lui permettre de suivre sans que le système dans lequel il se trouve, n'ait à s'adapter.

social » (OMS, 2007, p.20). Il y a là une mise en tension que je vais essayer d'illustrer avec l'analyse des quelques « outils » systémiques développés dans la première partie de ce travail et revisités dans la situation de Léa, en me rappelant un postulat systémique (Ausloos, 1996): « Un système ne peut se poser de problème tel qu'il ne soit capable de le résoudre » (p.160)

2.4.1 Information et rétroaction

Si on a en tête les éléments qui viennent d'être énoncés, on peut se rendre compte que la place donnée à l'information, à son utilisation et à sa transformation est bien différente par rapport au modèle dans lequel on se situe: l'importance de l'information par rapport à Léa étant centrée tantôt sur le résultat de la démarche d'appui tantôt sur son processus et son déroulement. L'importance du « comment s'y prendre » prend également une place différente.

De ce que j'en ai compris, l'approche systémique fait le pari, dans un but de rechercher les compétences de chacun, que circulariser l'information permet des innovations et dynamise les interactions. Elle pousse à travailler en réseau et à faire circuler l'information de la manière suivante: « Lors du travail de cette notion, j'ai pu observer que... », « Dans ce groupe de travail, Léa nous a montré que... », « Notre collègue souligne qu'elle a développé... », « Léa me transmet que... » « En famille, il est souligné au moment des devoirs... », « La logopédiste a mis en évidence ». Avec l'autorisation des détenteurs de l'information, j'amène à partager des observations utiles, pertinentes à d'autres contextes, en ayant en tête que leur connaissance peut aider à faire des liens, souligner des compétences et réfléchir à des alternatives. On est centré prioritairement sur le processus (ou les processus) d'apprentissage, laissant le résultat au second plan.

En étant dans l'une ou l'autre de ces positions, on risque de réagir de manière fondamentalement différente par rapport à l'approche et à la gestion de l'information. Dans la situation de Léa, au cycle de transition, l'information ainsi échangée m'est apparue être d'abord au service de l'orientation. Que faire d'une information se référant à de petites réussites contextualisées plus en lien avec le processus d'apprentissage qu'avec le résultat?

Le modèle systémique proposé par Ausloos (1996), me semble montrer par quelques exemples le chemin à parcourir.

Lors de résultats catastrophiques en dictée par exemple, en analysant le nombre de mots orthographiés justes en comparaison de leur nombre total ou les erreurs ou les justesses d'une dictée, je vais essayer d'amener Léa à prendre conscience qu'elle a été capable d'écrire un certain nombre de mots justes, d'utiliser des règles grammaticales ou de conjugaisons avec adéquation dans un certain nombre de cas, de comprendre qu'elle a été empêchée d'en utiliser d'autres par sa situation de handicap où que finalement elle s'est empêchée d'en utiliser d'autres. En parallèle, j'ai essayé de rendre cette démarche visible à l'enseignante, à Léa, comme à ses parents (pour certains points) pour qu'à partir de ses compétences on ne soit pas dans un processus où prévalent, chez Léa, ou près de ceux qui constituent son éducosystème, un sentiment de culpabilité et un besoin d'aveu. Mon but était plutôt qu'on puisse mobiliser,

partager et développer les responsabilités autour de ces compétences, innover et trouver des auto-solutions.

Tout au long de mon accompagnement d'une année scolaire, il m'a été possible de mener cette réflexion autour de la reconnaissance de compétences avec Léa, parfois avec ses parents, moins souvent avec ses enseignants qui s'appuyaient souvent sur les évaluations réalisées et dont le résultat traduisait plus d'incompétences que de compétences. Il ne m'a été possible que très ponctuellement de faire émerger des informations qui fassent la différence qui étonnent à son sujet: « je n'avais pas vu les choses comme cela » ou « je ne m'étais encore jamais posé cette question à son sujet. »

2.4.2 La connotation positive et ses variations

Dans cette réalité, faire recours à la connotation positive voire à l'utilisation commune de cet outil, s'est avéré complexe. En me penchant sur mes notes personnelles et mes observations couvrant la période février-mars-avril, je peux lire: « De manière générale, depuis la rencontre de réseau précédente, Léa exprime régulièrement son mal-être et sa souffrance. Elle peine davantage à voir les éléments qu'elle parvient à faire juste. Elle est touchée par la dynamique de classe qu'elle ressent comme très compétitive. »

Le rapport pédagogique de fin d'année demandé par la mesure de renfort pédagogique, co-signé par l'enseignant titulaire et l'enseignant de renfort pédagogique et envoyé en copie aux différents membres du réseau de Léa, a été un compromis entre l'énoncé de ses compétences et de ses incompétences, l'opportunité de la mise en avant de certaines conditions contextuelles. Il resterait à tenter une rédaction mettant en avant d'abord ce qui ne va pas puis ce qui va⁷¹, en se rappelant l'intérêt de cette démarche qui «étonne l'interlocuteur en commençant par aborder l'aspect négatif des choses ; il le rend attentif par ce fait même, il gagne sa confiance en se montrant honnête, puisqu'il ose dire des choses qui ne sont pas nécessairement plaisantes ; il le laisse avec la connotation positive puisque le « mais » fait oublier en partie la proposition qui précède » (Ausloos, 1996, p.86)

Dans le paragraphe intitulé « Ressources, progrès et difficultés » (dans cet ordre dans le canevas de rédaction demandé), nous avons d'abord écrit: « De manière générale, Léa investit de manière significative l'espace d'échange individuel. Les situations proposées ou les apprentissages demandés sont plus aisés lorsqu'elle peut les mettre en relation avec elle-même. Dans le travail de rédaction, Léa s'est impliquée et a développé ses compétences rédactionnelles. Les observations faites en allemand montrent des notions grammaticales en voie d'acquisition et une compréhension orale. Les mathématiques mettent en valeur ses connaissances: elle se montre à l'aise dans les raisonnements et au niveau logique. Ses progrès lui ont permis de rejoindre le groupe A.(...) » Nous avons terminé par: « Les plus grandes difficultés de Léa sont observées au niveau de la mémorisation. Elle peine à retenir ou à restituer une information après coup. En classe, dans un enseignement en groupe classe, elle

⁷¹On rejoint ici la proposition d'Ausloos (1996) de passer du plus « + mais - » au « - mais + ».

montre souvent un temps de retard et un décrochage à partir d'une vingtaine de minutes d'une même activité. Sa démarche d'apprentissage est largement tributaire de son contexte. L'analyse de la phrase en français lui pose encore d'importantes difficultés. Il est à relever en mathématique comme ailleurs qu'elle montre également des moments de décrochage même s'il s'agit de notions qu'elle apprécie ou maîtrise. En allemand, les difficultés restent importantes. (...) »

De ce fait, inverser ces données et terminer le rapport en mentionnant les conditions environnementales permettant de pallier à ses difficultés représentent une piste de travail intéressante à développer.

2.4.3 La partialité multidirectionnelle

Cette notion de partialité multidirectionnelle m'a aidé à essayer de prendre conscience et d'éviter certains pièges relationnels. Sans être suffisamment habile pour ne pas tomber dans certains d'entre eux, le fait de me mettre régulièrement à la place de l'un ou l'autre membre du réseau m'a permis de remettre au centre des préoccupations le thème de l'équité.

Cette manière de faire m'a incité à rappeler la dimension éthique d'un tel accompagnement. Essayer de valoriser le rôle de chacun, m'enquérir des soutiens en place ou à développer, chercher à connaître et à explorer les ressources du système et la nature des relations actuelles. A posteriori, j'ai l'impression que cette démarche a été possible autour du réseau développé autour de Léa. Il a porté ses fruits la première partie de l'année où il a été possible de démêler quelques noeuds ou pièges relationnels en améliorant le degré de confiance et de fiabilité des relations entre les intervenants. Il a permis à Léa de gagner de l'espace pour être plus active dans ses choix, davantage actrice de ses apprentissages.

2.5 Epilogue et constats provisoires

Quelque deux ans après les faits relatés dans cette situation, la vie estudiantine de Léa est celle d'une élève orientée en voie secondaire à option, voie qui semble lui convenir. Un mail reçu d'une des collègues avec laquelle nous avons mené des périodes de co-enseignement, m'a transmis des nouvelles encourageantes : « J'ai dans ma classe Léa. Elle va très bien. Elle a continué l'allemand, elle s'accroche, elle bénéficie toujours d'un appui (interne à l'établissement). Elle est très bonne en mathématique. Elle veut réussir. »

L'établissement où Léa est en train de terminer sa scolarité couvre l'ensemble des degrés de la scolarité obligatoire, cycle primaire et secondaire réunis. La charte d'établissement en lien avec la dyslexie semble poursuivre sa phase de projet.

Compte tenu du fait que j'ai quitté l'établissement secondaire après une année de renfort pédagogique seulement, et n'ayant pas eu l'opportunité d'interviewer les acteurs en présence une fois la démarche terminée, il m'est difficile de dire ce que ma tentative d'interroger et de prendre en compte les facteurs environnementaux a pu amener dans la scolarité de Léa et à mes collègues professionnels rattachés à cette situation.

Au cours de cette année écoulée, ma réalité de renfort pédagogique a été souvent proche de celle évoquée ici, avec quelques documents donnés de manière anticipée, l'acceptation de quantités de mots de vocabulaire réduites ou de supports adaptés pour étudier des dictées standard. Durant cette année, une collègue du cycle secondaire a été prête à discuter et à réorganiser l'un de ses cours hebdomadaires de mathématique en m'y associant dans une démarche de co-enseignement. Il s'est agi alors pour nous de nous voir quasi hebdomadairement pour travailler notre forme de collaboration⁷² et l'organisation du travail dans le but de développer quelques éléments de pédagogie coopérative au sein de la classe. Au deuxième semestre, il m'a été possible de procéder de la même manière avec un collègue du cycle de transition.

Deux autres collègues avec lesquelles j'avais également collaboré, m'ont fait part, en fin d'année scolaire, de leur retour sur la démarche de partenariat menée. Une collègue du cycle de transition m'a dit : « Ton intervention n'a pas changé, à proprement parler, mes pratiques pédagogiques mais j'ai développé mon attention et mon écoute vis-à-vis de l'élève aux besoins particuliers. J'ai essayé d'être bienveillante et ferme tout en essayant de ne pas singulariser l'élève. Concernant l'orthographe et la dyslexie, j'ai essayé d'utiliser le plus de stratégies possibles. J'ai appris à développer ma manière de communiquer avec les parents au moyen de courriels (...) . Ce soutien lui aura peut-être permis un appui pour apprendre à apprendre et peut-être pour considérer ses difficultés en face. Je regrette qu'il n'y ait pas une orientation spéciale pour ces élèves et que les « hautes instances » nous disent clairement comment les évaluer différemment sans que les autres élèves de la classe, ou les autres parents, ne trouvent cela injuste. (...) »

Une autre collègue m'a donné un retour proche de cela. Elle m'a dit d'abord qu'un tel partenariat lui avait permis de mieux reconnaître les difficultés et les lacunes dont « souffre » l'élève (...), de développer des préparations spéciales pour l'introduction des nouvelles notions (...) des stratégies qui puissent apporter une aide significative pour l'élève sans pénaliser les autres élèves et (...) d'adapter les exercices à disposition. Il a été facile pour elle de collaborer avec l'enseignant de renfort, intéressant d'analyser avant et après ce qui a été mis en place. Il a été bien plus difficile de savoir ce qui a pu être bénéfique pour l'élève : souvent on croit avoir enfin trouvé quelque chose, mais c'est rare que la « solution » puisse être appliquée à long terme. Elle a pu constater que la présence d'un second adulte dans des classes difficiles est bénéfique non seulement à l'élève mais aussi à toute la classe. La préparation de stratégies d'enseignement pour de nouvelles notions, faite à deux, est un plus. Elle lui a permis de prendre conscience et d'admettre que tous les élèves ne peuvent intégrer les nouvelles notions à la même vitesse, avec les mêmes outils ou au même moment de leur scolarité. Elle a ajouté qu'il lui a manqué de temps (...) pour développer une plus grande collaboration avec tous les organes que l'école peut mettre en place. Une expérience de plus longue durée aurait permis de mieux

⁷²Cette collaboration a oscillé entre des modèles de co-enseignement non seulement « en soutien » ou « en ateliers » mais également « en équipe » et « en électrons libres ».

connaître l'élève et mieux le comprendre afin de trouver quels pourraient être les manques, en fonction de ce qui est possible d'offrir dans le cadre d'un enseignement « standard ». Finalement, elle a conclu qu'elle aurait à l'avenir le souhait de réunir les intervenants avant la rentrée afin de pouvoir démarrer directement sur des bases discutées et de prévoir à l'horaire un moment à quinzaine pour une réunion des intervenants pour adapter au fur et à mesure les stratégies mises en place.

Dans la situation de Léa, comme dans celle d'autres élèves aux besoins particuliers, se préoccuper des facteurs environnementaux extrinsèques à l'élève est une démarche novatrice, « révolutionnaire ». Dans ce contexte, des obstacles comme la loi scolaire ou les impératifs de l'évaluation m'ont été présentés. On m'a dit également que la classe ordinaire était moins à même de répondre à l'élève aux besoins particuliers que la classe spéciale, en rejoignant le principe qu'une différenciation structurale était mieux à même de répondre aux besoins spécifiques de ce type d'élèves qu'une différenciation pédagogique. « S'agissait-il là d'une manière de voir générale ? » Mon départ de cet établissement secondaire pour rejoindre un établissement primaire m'a offert l'opportunité d'un autre regard sur la question, ainsi que de nouvelles possibilités de rectifier ou d'affiner le choix des outils ou des approches pour faciliter l'inclusion d'élèves à besoins particuliers dans les classes régulières. Je relaterai cette fois-ci, cette démarche par des témoignages.

3. Retours de terrain et regards croisés

3.1 Contexte d'échanges

Je me propose avant de conclure ma démarche, de développer brièvement quelques retours intéressants récoltés auprès de collègues de l'établissement primaire avec lesquelles j'ai collaboré. Je souhaitais ici compléter mes sources documentaires et expérientielles. Dans ce sens, j'ai retenu prioritairement les éléments de réponse de mes collègues que je pouvais mettre en lien, plus ou moins directement, avec les observations et constats posés dans la situation de Léa et restés incomplets.

Cette partie, que j'aurais souhaité entreprendre au sein de l'établissement secondaire dans un premier temps pour tirer profit conjointement des éléments d'expérience vécue, j'ai pu la réaliser après une année d'activité professionnelle dans l'établissement primaire. Des différences existent qui limitent la comparaison comme l'âge des élèves, les partenariats développés, les objectifs poursuivis et le contexte de mon intervention. D'autres paramètres sont plus similaires comme le fait d'être dans ma première année d'intervention dans l'établissement, de suivre des situations majoritairement entre 2 à 4 périodes et d'être dans une démarche incitant prioritairement un partenariat en co-enseignement.

Après cette première année de partenariat, il m'a été possible d'avoir un moment d'échanges avec 7 des 8 collègues⁷³ enseignantes de classe dans laquelle se trouvaient un élève voire deux élèves aux besoins particuliers tels que définis par l'art.1.⁷⁴ Ces sept collègues se sont rendues disponibles pour un entretien d'environ une heure.⁷⁵ Six entretiens sur sept se sont déroulés entre l'enseignante et moi-même. Dans le dernier entretien, les enseignantes, en duo pédagogique dans leur classe, étaient présentes les deux.

Les trois cycles de l'enseignement primaire étaient représentés: trois collègues étaient concernées par le cycle initial: les enseignantes de Tom⁷⁶, Carlos et Eva, une collègue par le premier cycle primaire: l'une des enseignantes d'Eric et Xavier, et trois par le deuxième cycle primaire: l'enseignante de Yann et les deux enseignantes d'Alex. Au sein de l'établissement primaire, les 7 situations concernées se répartissaient de manière équilibrée en fonction des cycles (3 situations au cycle initial et 4 situations aux cycles primaires). Les situations se répartissaient dans deux bâtiments différents de l'établissement ayant respectivement 10 et 18 classes. Les effectifs de chacune de ces classes étaient dans la fourchette quantitative prévue par le règlement d'application de la loi scolaire en vigueur. L'un des bâtiments appartenait à une zone socio-économiquement défavorisée.

Dans ces entretiens, je me suis intéressé à connaître les éventuelles expériences antérieures de mes collègues dans une démarche intégrative, le contexte d'accueil et le ressenti dans l'accompagnement d'un élève aux besoins particuliers, les avantages et les écueils de notre

⁷³La dernière collègue étant en congé.

⁷⁴Art.1 de la Loi sur l'enseignement spécialisé « L'enseignement spécialisé est destiné aux enfants et adolescents dont l'état exige une formation particulière, notamment en raison d'une maladie ou d'un handicap mental, psychique, physique, sensoriel ou instrumental. »

⁷⁵Présentation de la démarche réalisée et du canevas et questions d'entretien en annexe (9) de ce travail.

⁷⁶Prénom d'emprunt comme pour l'ensemble des élèves nommés.

partenariat enseignante – enseignant spécialisé dans le cadre d'interventions en co-enseignement. Finalement, j'ai posé quelques questions plus générales, allant au-delà de la situation de l'élève en question.

3.2 Enseignantes et demandes d'information

Les collègues qui se sont prêtées à cette démarche ont de manière cumulée un peu moins de 100 années d'expérience dans l'enseignement. Elles représentent un échantillon allant de 4 à 30 ans d'expérience. Trois d'entre elles travaillent à temps plein, les autres à temps partiel entre 35 et 80% environ. Elles sont soit à la tête d'une classe multi-âges au cycle initial, soit à un seul niveau aux deux cycles primaires. Une de ces collègues à temps partiel complète son temps de travail par quelques périodes en tant qu'enseignante de renfort pédagogique intégré⁷⁷, et vit, par conséquent, dans sa classe quelques heures en co-enseignement avec sa collègue de duo. Quatre enseignantes sur les sept ont déjà vécu des démarches intégratives avec des enseignants spécialisés, extérieurs à l'établissement, venant spécifiquement pour un élève. Avant mon arrivée, en fin d'année scolaire précédente notamment, les présentations des situations des élèves aux besoins particuliers ont souvent été vécues de manière incomplète et partielle. Si ce n'est une situation qui a été signalée par l'enseignante elle-même, les autres ont été reçues par les enseignantes avec très peu d'informations: « Elles ont été préparées sur le vif. On a reçu notre liste de classe sans aucune spécificité au début de l'année. C'est en te voyant toi (l'enseignant spécialisé) que l'on a compris qu'il y avait une intégration » (Une des enseignantes de Xavier et Eric). « On m'a présenté la situation de Tom très mal. C'était en toute fin d'année. On nous a fait venir les quatre maîtresses de CIN.(...) Personne n'avait vu l'enfant (...) puis cela allait de soit qu'on le prenait même si tous les professionnels qui s'en étaient occupé étaient contre le fait qu'il intègre une classe à grand effectif » (Enseignante de Tom). « On nous l'a pas franchement présentée. On a appris, en fait, je ne sais pas trop par qui (...) sûrement par toi qu'Alex.... On a reçu avec son petit livret le petit rapport d'orientation comme quoi il était réintégré en classe D ou chez nous avec le SSI.(...) On n'a eu aucun contact avec la doyenne ou avec les enseignantes d'avant. » (Une des enseignantes d'Alex). « C'était un élève en intégration. J'aurais de l'aide. C'était un élève qui allait très bien au niveau du comportement. » (Enseignante de Yann). Ces témoignages sont interpellants pour moi parce que l'information à disposition est vécue comme insuffisante de la part des enseignantes. Dans la situation de Léa, on n'est également pas loin de ce sentiment de malaise lorsque j'entends qu'« on n'est pas formé pour ce type d'élèves. » En tant qu'intervenant extérieur à ces deux systèmes, je me suis interrogé face à cette carence ressentie et sur les adaptations à apporter.

Pour rendre pertinente cette information, les observations et les rapports contextualisés, dont j'ai rapporté quelques extraits précédemment, ont plusieurs avantages. Ils permettent un arrêt sur image identifié dans un environnement réel et non standardisé. Ils ne jugent pas de ce qui a été fait et ne préjugent pas de ce que sera l'avenir. Les précisions apportées le sont sur les

⁷⁷Pour rappel de ces mesures, l'annexe 1 de ce travail en lien avec la présentation de ce projet. RPI Renfort Pédagogique Intégré & SSI: Soutien Spécialisé Intégré.

performances de l'élève et l'impact des facteurs environnementaux présents. Les activités réalisées et la participation observée, comme les limitations et les restrictions constatées, sont mises en perspective des impacts d'une telle réalité. Il s'agirait d'un rapport dont l'intérêt est à chercher non pas dans le contenu qu'il transmet et qui reste inexorablement subjectif mais dans le processus qu'il enclenche (Ausloos, 1996, Hardy 2001).

L'instrument développé par Guerdan et Polli, s'appuyant sur les modèles théoriques de la CIF-EA, du PPH et intégrant en partie le PER, pourrait offrir un premier support d'informations pour répondre aux demandes justifiées de mes collègues enseignantes. Ces repères proposeraient ainsi une information utile au système et constituerait un support standardisé de transmission écrite qui nourrirait et alimenterait le processus demandé. Centré sur les domaines éducatif et pédagogique, il permettrait une approche ciblée. La prise en compte des facteurs environnementaux du contexte général, comme de ceux de la situation de l'élève, en parallèle à l'analyse du fonctionnement de l'élève, permettrait un nouvel équilibre entre ces deux pôles.

Il serait un complément aux moments de transmission orale aux observations déjà riches et pointues des collègues, enseignantes de classe, vis-à-vis des besoins de l'élève: « Il avait besoin de beaucoup de soutien, de beaucoup de mise en confiance, (...) de travail en petit groupe. Dans le groupe classe, il ne prenait pas facilement la parole. » (L'enseignante de Yann). « Je dois quand même dire que dans la situation actuelle, la particularité de ces deux enfants n'était pas plus importante que la particularité d'autres enfants de la classe. Finalement, je les trouvais plus facile à gérer (...) parce qu'on était conscient de leurs difficultés. (...) » (Une des enseignantes de Xavier et Eric). « Son besoin était d'enrichir son vocabulaire,...de développer ses compétences à communiquer avec l'adulte et avec ses camarades. C'était le point prioritaire.» (Enseignante de Carlos).

3.3 Entre choix et contrainte d'accueillir

La question du libre choix ou de la contrainte est une autre réalité qui m'a questionné quelles que soient les situations suivies, quel que soit le cycle ou l'établissement que j'ai fréquenté. J'ai entendu certains dire que si l'on veut entrer dans une démarche inclusive efficiente, il est important de la faire d'abord avec des personnes motivées et partie prenante, en espérant une expérience qui donne envie et qui fasse boule de neige. La réalité que j'ai pu vivre a été assez éloignée de cela.

Dans l'établissement primaire, les quelques témoignages recueillis, montrent un subtil mélange entre concertation, contrainte partielle et libre choix: « C'est le doyen qui a dit les différents cas et c'est nous (les enseignantes de CIN) qui avons choisi en fonction des classes que nous avons » (Enseignante d'Eva). « C'est en fonction de qui a envie. Je peux dire que comme j'ai eu pendant six ans (de tels élèves), j'ai pas envie mais moi, j'aime bien avoir des élèves en intégration (...) car on apprend beaucoup avec ces élèves » (Enseignante d'Eva). « Je ne me suis pas posée la question de savoir si j'ai été contrainte ou pas. Les élèves ont besoin d'aide, on

leur donne de l'aide. (...) En revanche, par la suite, je me suis sentie dans le devoir, de mettre en place des activités qui donne lieu à de l'aide efficace. Si l'enseignant spécialisé est là, (...) on ne va pas faire quelque chose où ils n'ont pas besoin d'aide » (Une des enseignantes de Xavier et Eric). « Je ne me suis pas sentie acculée, c'est moi qui est choisi de le prendre. Mais je savais qu'un jour j'allais en prendre un. (...) Je me suis pas dit super, je vais m'éclater. Je me suis dit puisqu'il faut et que c'est chacun notre tour (...) je joue le jeu. Je ne l'ai pas fait à contre coeur non plus » (Enseignante de Tom). « J'ai été mise devant le fait accompli mais de manière positive dans la mesure où tout le monde en (élève en intégration) a. Je ne me pose pas la question de savoir si je le veux ou pas. Pour moi, c'est une évidence s'il est sur ma liste de classe » (Une des enseignantes d'Alex).

Si j'ai pu faire l'hypothèse à certains moments que la contrainte peut jouer un rôle déterminant dans la non-réussite d'une intégration, les retours de mes collègues n'ont pas mis en avant une conséquence si simple de causes à effets. Une collaboration difficile et contre-nature peut se révéler féconde. Faut-il encore être capable de se montrer suffisamment subtil et adroit pour inciter les personnes concernées par la contrainte à quitter leur attitude d'opposition et à s'impliquer? (Hardy, 2001)

Dans la situation de Léa, dans d'autres au cycle de transition, comme dans quelques-unes énoncées ci-dessus, je me suis trouvé dans des relations d'accompagnement proche de cet état où certaines personnes se voyaient dans une forme d'aide contrainte par rapport au renfort pédagogique et où, j'étais dans une position de double contrainte! L'approche systémique, au-delà des propositions que j'ai retenues, propose une approche alternative pour s'approprier ce quotidien et relever ce défi.

Dans son livre intitulé, « S'il te plaît, ne m'aide pas! L'aide sous injonction administrative ou judiciaire », Hardy (2001) interpelle la notion de changement: « Si se changer nécessite un travail introspectif volontaire, tout processus favorisant le changement ne peut souffrir d'une contrainte. (...) Selon nombre d'écoles de psychothérapie, la notion de changement de soi postule le libre arbitre et la volonté du sujet. En somme pour se changer, il faut le vouloir. L'action de « se changer » impliquerait donc inmanquablement une volonté consciente du sujet d'entamer un processus dont la finalité est de l'amener vers un autre lui-même. Ce postulat renforce évidemment le caractère doublement contraignant de la dynamique relationnelle déjà créée. En effet, il n'est pas suffisant que la personne reconnaisse vraiment les faits et qu'elle soit consciente qu'ils sont problématiques, il est en plus nécessaire qu'elle veuille changer. Dans le cadre d'une intervention sous contrainte, conduire une intervention qui déboucherait sur une situation amenant la personne à se changer nécessite donc de trouver d'autres ouvertures. » (p.55-56)

Les éléments que j'ai énoncés dans la première partie de mon travail sous le terme « approche systémique » ont apporté des réponses en proposant, par exemple, de sortir du lien causal linéaire, en expliquant la recherche d'homéostasie du système et en proposant un changement ne modifiant pas simplement les « tactiques » et stratégies des acteurs mais un changement qui

pousse à jouer un autre jeu. (Watzlawick, 1975). Ces dernières ne permettent toutefois pas de sortir du paradoxe de l'aide contrainte car il reste « aux acteurs à accepter de dévoiler leur jeu et à vouloir se tester aux propositions de l'intervenant » (Hardy, 2001, p.59); ce qui n'est pas évident.

Ce sont les travaux d'Ilya Prigogine (1986), chimiste et physicien belge d'origine russe qui me donnent à réfléchir sur le changement qui est demandé, dans les situations de contrainte et qui restent si difficiles à mener. Ce scientifique a démontré qu'existe « un seuil d'instabilité ou de déséquilibre suite auquel les interactions entre les différents éléments d'un système ne vont plus tendre à ramener le fonctionnement du système à l'état antérieur, mais vont s'amplifier et permettre l'émergence d'un autre état de fonctionnement. (...). Induire du changement consiste, dans cette perspective à participer à des processus relationnels en tentant d'y activer les déséquilibres.» (Hardy, 2001, p.59)

Dans ma pratique professionnelle, j'ai pu constater que ce sont les situations que je définirais comme des situations de crise qui ont été les plus porteuses de changement. C'est suite à une conversation téléphonique avec l'enseignante de Léa, qui partageait avec moi les difficultés récurrentes, rencontrées dans sa classe, que j'ai développé une intervention d'un autre type pour ses élèves. C'est par les échecs et les difficultés rencontrées d'une collègue du cycle secondaire que nous avons instauré une rencontre hebdomadairement de soutien et de préparation enseignante-enseignant spécialisé. Dernièrement, au cycle primaire, c'est le constat d'une collègue en grande partie seule dans sa classe et en grande difficulté par rapport à une classe « difficile » que nous avons imaginé un partenariat à quatre enseignants.⁷⁸

La suite des propos de Hardy est une grille de lecture des plus explicites: « Lorsque les sous-systèmes sont en présence, leurs histoires et leurs caractéristiques propres s'inscrivent et s'insèrent inévitablement au sein de l'histoire commune qu'ils partagent et co-construisent. Cependant, cette histoire commune ne se réduit pas à la somme ou à la juxtaposition des histoires individuelles. Lorsque des histoires individuelles se conjuguent, leur inéluctable interpénétration tend à produire des temps d'incertitude, d'imprévisibilité, de chaos. C'est dans ces moments où le désordre du présent ne peut ni se féconder des incertitudes du passé, ni se nourrir d'un futur prédictible qu'émerge toute opportunité de *bifurcation*, de changement. C'est alors que l'expérimentation d'autres modes de communication, d'autres modes de fonctionnement devient nécessaire et possible. » (Hardy, 2001, p.60) J'ai peut-être, ici, une autre réponse pour développer la prise en compte des facteurs environnementaux (comme les produits, les systèmes, les soutiens, les relations et les attitudes (OMS, 1997)), pour réfléchir et adapter mes interventions en tant que renfort pédagogique, pour me permettre une décentration du seul élève aux besoins particuliers.

Il s'agit pour moi de prendre acte de cet état de fait et de changer quelque peu mes visées. Le développement fait par Hardy (2001), transférable pour beaucoup à ma réalité de terrain

⁷⁸Une démarche menée à deux enseignantes titulaires, une enseignante dite Renfort Pédagogique Intégré (RPI) et un enseignant spécialisé pour conceptualiser et réaliser un atelier de lecture hebdomadaire à deux classes (45 élèves) décloisonnées.

pédago-éducative, m'encourage à me décentrer de l'élève pour lequel j'ai été sollicité et de ses seuls besoins particuliers: « Plutôt que de centrer son attention sur « la » problématique précise de l'une ou l'autre personne, l'intervenant porte toute son attention et ses compétences professionnelles sur le jeu relationnel. Il veille à saisir et à profiter des instants de déséquilibres relationnels car ceux-ci sont les instants d'autres possibles. Et, en tant que professionnel de l'aide et de la relation, un de ses buts peut être qu'au sein de ces nouveaux espaces relationnels, les symptômes dénoncés au préalable par les uns ou les autres perdent leurs fonctions, qu'elles apparaissent caduques, inopérantes. » (p.61)

3.4 Sentiments vécus

Mieux connaître les sentiments de mes collègues par rapport à l'accueil d'un enfant aux besoins particuliers m'est apparu digne d'intérêt puisqu'appartenant par définition à des facteurs extérieurs à l'élève et ayant une influence non négligeable sur lui. Il me paraissait dès lors intéressant de savoir si, dans de tels suivis en partenariat avec un enseignant de renfort pédagogique, des sentiments communs étaient partagés par les enseignantes concernées.⁷⁹

Peu de sentiments ont été partagés par l'ensemble des collègues. Si les acquisitions, les progrès ou les interventions spontanées des élèves ont été sources de joies pour chacune d'entre elles, les autres sentiments ont été vécus différemment. J'en ai retenu quelques-uns. « Impuissance, pas face aux difficultés de l'enfant, plutôt face au cadre familial (...) » (Une des enseignantes de Xavier et Eric). « Un moment, j'ai eu très mal au coeur, la première fois que j'ai lu le rapport du neuropsychologue au mois de novembre. (...) Là, ça m'a fendu le coeur. J'ai trouvé que ce rapport était dur et négatif et qu'il y avait des compétences qui avaient été évaluées auxquelles il ne pouvait pas répondre. (...) Si je prenais au pied de la lettre ce rapport, je ne sais pas ce qu'il fait ici! (...) Ensuite, je n'ai plus voulu en tenir compte » (Une des enseignantes d'Alex). « Tristesse, oui par exemple, en fin d'année quand je lui ai expliqué qu'il ne continuerait pas avec nous. C'est quand même un élève attachant » (Enseignante de Yann).

C'est l'absence de sentiment d'épuisement et surtout de solitude qui a retenu mon attention dans ces échanges. Si j'avais pu percevoir des expressions d'épuisement et de solitude, sans toutefois avoir pu le vérifier dans l'établissement secondaire, ceux-ci n'ont pas été mentionnés chez mes collègues du primaire. Les raisons suivantes ont été évoquées: « Par rapport à cette situation (d'élèves aux besoins particuliers), je trouve qu'il est toujours bien d'être deux (...) c'est vachement rassurant d'être deux. Quand tu travailles à 100% dans une classe, et que tu es seule, c'est ton regard seul. J'apprécie d'avoir un oeil extérieur. Pour moi, c'est un plus, plus, plus! » (Enseignante d'Eva). « Non, je ne me suis pas sentie seule parce qu'assez rapidement, j'ai pu avoir de l'aide derrière » (Enseignante de Carlos). « Pas du tout de solitude, autant avec ma collègue qu'avec toi... » (Une des enseignantes de Xavier et Eric). « Je ne me suis jamais sentie seule. (...) Déjà, on est en duo et en plus, avec toi, on peut facilement échanger » (Une des

⁷⁹J'ai orienté la réflexion sur des sentiments comme l'incompréhension, la joie, la tristesse, la colère, l'impuissance, la satisfaction, l'épuisement, ou la solitude.

enseignantes d'Alex).

Ces éléments sont encourageants et laissent à penser à une bonne santé des enseignantes. Il est clair que, comme relaté en introduction, j'ai intégré, en venant travailler dans cette école, un établissement qui avait lancé un projet pilote, réfléchi et élaboré par rapport à l'inclusion scolaire. L'ensemble de ces éléments de planification et d'élaboration a servi certainement mon intégration dans un système proactif dans la collaboration et la création d'une communauté d'apprentissage.

Toutefois, la suite de mon interpellation m'a montré que cet équilibre restait fragile. La raison peut-être à la réponse partielle offerte par le système en place pour répondre aux conditions et besoins énoncés, dans l'étude de Bélanger et Rousseau (2006) pour favoriser l'inclusion scolaire: « Développement personnel, libération de temps pour la planification, adaptation de l'enseignement et pour faciliter la collaboration entre intervenants, adaptation physique de l'environnement, diminution des ratios d'élèves, augmentation des ressources humaines dans les classes » (p.43)⁸⁰.

Elles l'ont dit à leur manière, bien que pas toutes unanimes, lorsque je leur ai demandé de se positionner par rapport à la politique inclusive énoncée dans la charte de leur établissement: « Et si nous prenions le temps de créer des moments propres à l'échange, au dialogue et à la collaboration, de développer des liens de solidarité, et si nous portions une attention particulière à la communication dans un climat de convivialité et de confiance, au plaisir d'apprendre, et si nous contribuions à un environnement favorisant l'intégration et le droit à la différence, à offrir un accueil chaleureux». Face à cette charte, je leur ai proposé quatre positionnements différents: a) vous vous positionnez comme proches de cette charte et pensez être dans un contexte favorable: b) vous vous positionnez comme proches de cette charte mais pensez être dans un contexte peu favorable pour la mener à bien: c) vous vous positionnez comme éloignées de cette charte mais pensez l'établissement comme un contexte favorable pour qu'elle soit suivie: d) vous vous positionnez comme éloignées de cette charte et pensez être dans un contexte peu favorable pour la mener à bien.

Les nuances apportées à cette interrogation sont enrichissantes et questionnantes: « Moi, je me sens proche de cette charte mais c'est un peu un rêve tout cela...Dans un quartier, comme ça!, on devrait arriver à ça, mais franchement, climat de convivialité, plaisir d'apprendre,..., c'est un peu utopiste. (...) Les parents doivent être partie prenante (...) on est loin du compte. Il manque des moyens et avec les parents, plus les années avancent plus, ils « s'en foutent ». (...) Dans le cadre de l'établissement, il y a beaucoup de choses mises en place, ça, c'est sûr mais il faudrait mettre en place quelque chose au sein de l'école pour expliquer aux autres enfants par rapport aux handicaps, notamment aux handicaps physiques qui se prêtent à plus de discrimination » (Enseignante d'Eva). « Proche de la charte, oui: l'ouverture, l'intégration, le fait de limer les différences oui, très bien. En revanche, le contexte, pas du tout adéquat! Quand tu te retrouves

⁸⁰En me référant, à ce même chapitre intitulé « attitudes des différents acteurs scolaires à l'égard de l'inclusion (Bélanger et Rousseau, 2006, p.36-55), d'autres éléments attitudeux seraient à analyser au près de l'ensemble des intervenants du réseau scolaire.

dans une classe de 23 élèves, dont deux sont en soutien, dont cinq en RPI, dont deux au SPJ! Voilà, ça va pas. T'es débordé, c'est pas possible. T'as pas l'impression d'ouvrir tes portes, t'as juste l'impression de plutôt fermer tes portes pour ne pas te laisser submerger. (...) Non, le contexte n'est pas favorable pour s'approcher de la charte » (Une des enseignantes de Xavier et Eric). « Dans cet établissement, il y a de quoi mener à bien cette démarche. Un contexte favorable! Pour l'enfant, c'est une réussite. Je ne mets aucun doute. Les situations d'intégration que j'ai vécues ont été des réussites, me semble-t-il. Elles ont été pour moi des réussites parce que j'ai eu du soutien et je n'ai pas été larguée. De mon point de vue, j'ai eu plus de peine à me dire que c'est une bonne idée ou pas. Je me pose la question si cette démarche est pertinente; parfois, je ressens comme de l'injustice de mettre autant de moyens pour certains enfants dont on a clairement déterminé ce qu'étaient les handicaps et (...) et un peu moins pour les autres qui ne sont pas aussi touchés par une problématique » (Enseignante de Carlos).

Compte tenu de l'énergie que demande chaque situation à chacun des partenaires et en regard de ce qui est exprimé ici,⁸¹ je me demande si on ne court pas, malgré ce qui est transmis au niveau des sentiments, un risque de fragilisation du dispositif, à moyen terme. Comment faire si le « confort » minimal démontré dans l'étude de Bélanger et Rousseau (2006) n'est pas garanti?

3.5 Responsabilité et apports partagés

En considérant l'élève accompagné comme un membre à part entière de leur classe⁸², mes collègues du cycle primaire ont eu l'impression de partager la responsabilité de son suivi autant dans l'acquisition de nouvelles connaissances et compétences⁸³, que dans l'évaluation et le suivi de son évolution. La plupart a estimé également avoir partagé cette responsabilité dans le développement d'outils pédagogiques et didactiques à même d'aider à la différenciation de l'enseignement. Certaines de mes collègues ont ajouté d'autres responsabilités partagées : « Dans le souci qu'on avait de lui » (Enseignante de Tom). « Dans l'observation en général, elle est beaucoup plus riche » (Une des enseignantes de Xavier et Eric). « Moi, j'ai trouvé aussi que quand tu viens dans la classe, eh bien, tu partages la vie de la classe. Tu réponds aux besoins des autres élèves. Du coup, c'est aussi un partage d'autres responsabilités » (Une des enseignantes d'Alex).

Dans le prolongement des responsabilités partagées et par rapport à mon accompagnement auprès des élèves aux besoins particuliers et de mes collègues enseignants, les apports suivants ont été fréquemment soulignés comme significatifs et utiles dans leur pratique: mes interventions dans les contacts avec les parents, l'animation et la préparation des rencontres de réseau, l'échange autour des questions et des réflexions face à la nouvelle réalité scolaire intégrative, la sensibilisation de la situation de handicap de l'élève aux besoins particuliers.

⁸¹Si, dans un contexte comme celui-ci, des obstacles sont présents et émis, je peux faire l'hypothèse que les retours de mes collègues du secondaire auraient largement amplifié les réserves émises ici.

⁸²« Complètement, oui, vraiment, je ne n'ai pas de doute et je n'ai jamais senti non plus que tu te l'accaparas. (...) Tu le suivais, mais en même temps, tu lui laissais sa place chez nous. Tu lui as jamais transmis le message que c'était plus important avec toi que dans la classe » (Une des enseignantes d'Alex).

⁸³Il s'agit là de nouvelles connaissances et compétences autant affectives, sociales que cognitives pour l'élève bénéficiant des mesures de soutien spécialisé intégré.

Ces propos sont intéressants et reflètent peut-être les points plus ou moins forts de mon parcours professionnel. Mon expérience pédagogique est aujourd'hui encore modeste. Il me reste à développer la pertinence et la légitimité des alternatives et des supports dans ce domaine pour les rendre plus significatifs. Par contre, mon parcours riche dans le travail en réseau, avec les parents et des intervenants professionnels très différents est un point fort sur lequel m'appuyer. L'impact de mon travail par rapport au « handicap », qui s'appuyait sur une expérience variée dans ce domaine, a été également significative. Certaines de mes collègues se sont interrogées sur l'aménagement et l'accessibilité de l'environnement d'étude de l'élève, en ne restant pas centrées sur ses seules capacités à lui à s'adapter. « Je ferai plus d'individuel avec lui (l'élève aux besoins particuliers). J'essaie qu'il soit pris dans la classe.(...) S'il n'arrivait pas, je laissais les autres faire la fiche et reprenais avec lui. Comme tu as donné plus d'idées pour aller voir (supports visuels), je faisais plus attention pour qu'il y ait un endroit où ils (les élèves en général) puissent aller se référer » (Enseignante d'Eva). « La présence du SSI a fait que j'ai constaté le besoin de soutien des autres, au niveau de la préparation, des tâches, de ce qu'on va faire, de ce qu'on va donner, qu'est-ce qu'on met en évidence.(...) Du moment où on met en évidence des tâches, des travaux différents pour aider ces enfants-là, on va les faire aussi quand tu n'es pas là. (...) après, on va le faire naturellement. (...) » A la question que j'ai posée: « *Les démarches utilisées pour l'élève aux besoins particuliers ont-elles été aussi utilisées pour d'autres élèves?* »⁸⁴, elle a répondu « Oui » (Une des enseignantes de Xavier et Eric).

Les apports pour ce type d'élève proviennent aussi beaucoup de ce que la classe dans laquelle il se trouve lui amène. Mes collègues ont vu leur classe avant tout comme un lieu favorisant son sentiment d'appartenance (6 enseignantes sur 7), avant de le voir comme un espace stimulant au niveau des tâches et des exigences sociales générales (5 enseignantes sur 7). Il est intéressant de constater que mes collègues ont mis en avant mon apport comme complémentaire à cela, en soulignant un soutien significatif, pour ces élèves, dans la progression des apprentissages (7 enseignantes sur 7), dans les stratégies d'apprentissages et de travail (6 enseignantes sur 7) et dans le travail de coaching (5 enseignantes sur 7).

Cette complémentarité et ce partenariat ont été considérés comme des plus satisfaisants. Le seul regret unanimement partagé a été celui d'un manque de temps, sous forme de périodes en classe ou de moments de concertation ou de préparation, élément mis en avant également par mes collègues du secondaire (dont certains enseignants de Léa). Les nombreuses demandes de ma part pour des informations anticipées (par rapport aux exercices prévus, aux thématiques abordées, aux types d'évaluation programmée ou au déroulement des périodes communes), et en lien avec la collaboration au quotidien, avaient sens pour mes collègues « Ainsi, on travaillait sur la même lignée. Du coup, t'avançais un peu en parallèle, tu reprenais les choses » (Enseignante d'Eva). « Oui, en te voyant venir pêcher des informations, je m'en voulais parfois de ne pas avoir anticipé tes besoins. Ca, on pouvait aussi le faire nous » (Une des enseignantes d'Alex). « Elles sont légitimes » (Enseignante de Yann).

⁸⁴En italique, mes propos, mes questions.

3.6 Co-enseignements⁸⁵ en devenir

Autant dans le cadre secondaire que primaire, le travail de renfort, qui m'était demandé, était un travail à mener majoritairement en classe. Dans les deux contextes, une démarche de co-enseignement était préconisée de manière prioritaire. Si, pour Léa, cette formule n'a pu se faire que ponctuellement, ici elle s'est développée de manière plus importante, en prenant des formes différentes. J'ai largement et de manière régulière développé un co-enseignement de soutien, étant présent en classe pour soutenir et favoriser la participation de l'élève aux besoins particuliers par rapport à l'activité proposée. Avec l'une des enseignantes d'Alex, ponctuellement avec l'enseignante d'Eva, nous avons durant l'année en cours initié un modèle de co-enseignement avec deux groupes hétérogènes autour d'un même contenu. En cycle initial, avec l'enseignante d'Eva et compte tenu des deux niveaux du cycle, nous avons régulièrement développé en fin d'année un fonctionnement en deux groupes homogènes (élèves de 1ère année d'un côté, de 2ème de l'autre). Un enseignement en équipe s'est fait avec les enseignantes de Xavier et Eric, avec l'une des enseignantes d'Alex et ponctuellement avec l'enseignante de Carlos.⁸⁶ C'est ici, avant tout, le retour de mes collègues qui apparaît être une riche et utile source d'informations par rapport à cette manière de travailler en partenariat.

En co-enseignement, au niveau du soutien individuel, j'ai pu entendre: « Je ne vois que des avantages pour elle. Quelque part, comme tu l'as prise souvent en l'intégrant dans un groupe, il n'y a pas eu « S. ne vient que pour Eva », c'était moins flagrant. (...) Pour l'enfant, c'est important de ne pas toujours se sentir différent. » A ma question « *Y a-t-il un équilibre de cette prise en charge individuelle par la prise en charge globale?* », sa réponse a été « Oui » (Enseignante d'Eva). « Tu pouvais revenir sur un cadre établi en grand groupe. Il pouvait rester avec les copains et toi, tu pouvais jouer avec les autres; comme cela, ça le marginalisait moins » (Enseignante de Tom). « Comme tu ne le sortais pas, Yann se sentait moins différent. Les autres, de manière générale, aimaient bien travailler avec quelqu'un d'autre ou pouvoir voir ce que tu dis ou ce que tu fais. Cela fait clairement un regard de plus, pour moi, c'est bien agréable aussi. (...) Yann a apprécié » (Enseignante de Yann). « Tu peux être sensible à quelque chose pour laquelle je ne l'ai pas été. On a simplement plus de temps pour voir les choses. L'avantage pour Carlos, c'est de ne pas être stigmatisé. Il travaille aussi avec les autres. (...) Pour les autres (élèves), c'est un avantage d'être en contact avec d'autres adultes, d'autres approches » (Enseignante de Carlos).

Au niveau du soutien du groupe hétérogène: « En math, j'ai trouvé génial,... parce que je ne le fais pas assez. Bon, il faut être deux car il y a un groupe qui bosse à sa place et tu dois un peu veiller. Il y a l'autre groupe derrière où il faut veiller aussi que tout joue bien. » (Propos de l'enseignante d'Eva).

⁸⁵Les modèles de co-enseignement mentionnés ici se rattachent à ceux énoncés dans « Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire » (Trépanier & Pavé, 2010)

⁸⁶L'utilisation du co-enseignement avec des sous-groupes multiples à contenu variable n'a été réalisée qu'à une ou deux reprises en cycle initial avec l'enseignante de Carlos.

Au niveau du soutien du groupe homogène: « J'ai trouvé bien. Les élèves se sentaient de même niveau. Il n'y avait pas cet esprit de comparaison qu'ont souvent les enfants » (Enseignante d'Eva).

Au niveau d'un enseignement en équipe: « C'est très complémentaire, c'est très bien. Des fois, on ne se rend pas compte qu'on a expliqué les choses quatre fois de la même manière. Alors, tout d'un coup, un autre regard, une autre manière d'expliquer complète bien et parle à certains enfants qu'on n'a pas touchés » (Une des enseignantes de Xavier et Eric). « En classe, tu te focalisais peu sur lui, ce qui est très bien. (...) Du coup, on était deux en classe. Si c'était pas toi, c'était moi. (...) Si tu prenais ta chaise et tu te mettais à côté de lui, cela serait juste horrible. En étant présent pour tout le monde, en tournus, les enfants - lui y compris -, sentent moins que t'es là à cause de lui » (Une des enseignantes d'Alex). « L'avantage pour Eva, c'est qu'elle se sent soutenue. On veillait à aller plus vers elle pour que cela se passe bien. Mais, pour les autres, cela était bien aussi. Le fait de corriger tout de suite était un plus. Ça fait beaucoup. Ils voient plus facilement leurs erreurs » (Enseignante d'Eva).

De ces diverses pratiques de co-enseignement, des remarques plus générales mais tout aussi intéressantes ont retenu mon attention: « J'ai l'impression qu'elles (les formes de soutien) se regroupent et qu'elles sont toutes un peu indispensables. (...) En tous cas, pour ces deux cas-là, je pense que c'est très constructif pour eux qu'ils aient tous les types de soutien aussi pour ne pas stigmatiser. Si ces élèves étaient sortis systématiquement, cela ferait de nouveau « celui qui a besoin d'aide » et cela ne m'étonnerait pas que l'un des deux se laisse aller à se dire que comme j'ai besoin d'aide, je me fais aider et je ne croche pas. Alors qu'en travaillant en groupe, en collectif, pour certaines notions entendons-nous, c'est un bon accompagnement. (...) Ce que j'ai bien aimé avec ces deux élèves, c'est qu'ils n'ont pas été stigmatisés. C'était un soutien, osons-le, normal » (Une des enseignantes de Xavier et Eric). « C'est une force d'être en classe dans la mesure où il y a des moments en individuel » (Enseignante de Tom). « En sachant que tu viens, je suis obligée de savoir pile poil ce que je vais faire. (...) Je n'ai pas le droit au flottement. Je dois clairement savoir d'un bout à l'autre avec du bonus qu'est ce qu'on va faire quand tu es là. (...) En parlant davantage, je peux dire que c'est un filet de sécurité. C'est sécurisant de savoir que si on ne voit pas quelque chose qu'il n'a pas compris, toi, tu le vois; par conséquent, on fera plus attention. » (Propos de l'une des enseignantes d'Alex). « Je ne porte pas cette situation seule. Je pouvais poser mes questions, poser mes remarques,... peut-être aussi mes moments de faiblesse. Tout, ça, je peux l'évoquer avec quelqu'un qui connaît la situation. (...) Carlos a aimé ton intervention en classe dans la mesure où il était parvenu à avoir une relation avec toi. Je trouve quand tu étais présent et que Carlos voyait cette présence, il était encore plus sûr de lui (...) Il était mis en avant parce qu'il savait plus vite, comprenait plus vite ce que tu attendais de lui... » (Enseignante de Carlos).

Il me semble qu'on peut voir ici que les expériences ou ébauches de collaboration en co-enseignement ont apporté des réponses mettant l'accent sur l'importance d'un accompagnement de renfort pédagogique alliant travail en classe et hors de la classe, en groupe et en individuel.

Hors de classe, ce sont les points suivants qui ont été significatifs: « Je pense que ça la rassure. (...) Elle voit qu'elle avance. Du coup pour elle, je pense que c'est vachement rassurant même si quand tu arrives (...) elle est en train de jouer, (...). En fait, en général, je la prévenais » (Enseignante d'Eva). « Cela dépend des sujets, des cas, de la difficulté. (...) Je pense que c'est très complémentaire, c'est positif si c'est (...) étudier pour que cela soit équilibré » (Enseignantes de Xavier et Eric). « Vu que c'était un problème de communication, (c'était un avantage) de pouvoir s'exprimer sans avoir la gêne d'autres oreilles qui écoutent ou qui, éventuellement se moquent, (...) avoir le droit à l'erreur sans avoir de moquerie (...) » (Enseignante de Carlos).

Les éléments énoncés par rapport à mes premières tentatives de co-enseignement mettent en relief de nombreuses forces différentes. Je ne saurais toutefois clore ce chapitre sans apporter quelques témoignages intéressants autour des freins possibles de l'accompagnement de l'élève en classe. Les éléments soulignés par mes collègues sont d'abord ceux du nombre d'intervenants et du temps à disposition. « Au niveau de l'organisation, il y a le SSI⁸⁷, le RPI⁸⁸, la gym (...). Tous ces intervenants, ça nous enlève une certaine liberté (...), pouvoir vite improviser quelque chose... » (Une des enseignantes de Xavier et Eric). « Si tu as plus de périodes, tu équilibres les choses. Tu peux dire deux-quatre, trois-trois. Il ne faut pas se bloquer sur certaines choses. (...) S'il y a d'autres élèves SSI, ça fait beaucoup d'intervenants. En supposant qu'il y a un deuxième élève SSI, avec un deuxième accompagnant, ça fait beaucoup » (Une des enseignantes d'Alex). Les commentaires et les freins potentiels mis en avant par rapport au confort de l'enseignant et de l'attitude de l'enseignant spécialisé m'apportent également des pistes de travail intéressantes: « *Tu disais pour une autre situation, l'attitude de l'enseignant spécialisé pouvait être un frein?* » « Oui, avec un enseignant spécialisé qui prenait beaucoup de place, jugeait, et n'avait pas un bon contact avec l'élève en question et avec la classe en général. Oui, selon les personnalités, les personnes, je pense » (Une des enseignantes de Xavier et Eric). « Tu t'y (présence de l'enseignant spécialisé en classe) fais: ça dépend de l'enseignant spécialisé, s'il est jugeant, si tu sens que chaque fois, il regarde d'un air, tu vois !... » (Enseignante d'Eva). « *L'attitude de l'enseignant spécialisé peut être une force comme un frein?* » « Clairement, et puis ça, c'est une question de collaboration, de feeling, de sympathie » (Enseignantes d'Alex). « *Pour ton confort en tant qu'enseignante, c'était plutôt une force ou un frein?* » « C'est difficile! Pour Yann, c'est clair que c'est une force d'avoir une personne de plus dans la classe, par rapport à moi, c'est pas un frein mais c'est un regard en plus, c'est pas toujours... On sait pas trop comment se situer » (Enseignante de Yann qui a vécu pour la première fois ce type de collaboration). « Pas dans notre situation, toi et moi, ça peut être un désavantage, si les deux adultes n'ont pas beaucoup d'affinités ou sont complètement différents dans ce qu'il faut faire (...) Ca peut être une gêne pour l'enseignante que d'avoir quelqu'un qui ajoute, fait des commentaires. (...) On peut se sentir observé au début. (...) Les premières fois que j'ai eu une

⁸⁷ SSI: Soutien Spécialisé Intégré.

⁸⁸ RPI: Renfort Pédagogique Intégré.

aide à l'enseignante, j'étais un peu gênée car je me disais qu'il ne faut pas se planter, faut pas bégayer mais après on oublie vite. Moi, j'ai vite oublié » (Enseignante de Carlos).

3.7 Et si...

Finalement, j'avais fait le choix dans mes entretiens de poser quelques questions allant au-delà de la situation de l'élève en question. Le dépouillement des réponses reçues m'a montré que ces éléments mériteraient à eux tous seuls, un nouveau travail de recherche. Pour clore cette partie, j'ai fait le choix de me restreindre à une évocation succincte, des ébauches de solutions ou de souhaits offertes.

D'une part, à la question: « Si demain on vous donnait carte blanche pour aider les élèves aux besoins particuliers dans votre établissement et en fonction de votre (vos) expérience(s), quelle(s) alternative(s) ou amélioration(s) proposeriez-vous? », j'ai pu relever une proposition commune chez quelques-unes de mes collègues: la diminution de l'effectif de leur classe. «Des classes plus petites. Moins d'élèves par classe. Je dirais 16 maximum 18 » (Enseignante d'Eva). « Des petits effectifs de classe. Franchement, avec deux élèves aux besoins particuliers, dans une classe de 16, ta classe, elle tourne (...). Les deux enfants sont sereins. T'arrives à jongler avec ça. A mon avis, au niveau de la pénibilité de la classe, réduire le nombre d'élèves dans l'effectif. Tu fonctionnes pas pareil, c'est évident. (...) Des effectifs réduits 16-18 » (Une des enseignantes d'Alex). « Avoir beaucoup moins d'élèves. (...) Avec un élève comme Yann, dix; cela serait presque un maximum! » (Enseignante de Yann).

A cela se sont ajoutés, pour certaines de mes collègues, d'autres souhaits. Certaines demandent des intervenants formés et un espace de soutien et de parole: « Un soutien, une écoute, un espace de parole (...) ce côté soutien.(...) Avec des personnes formées, compétentes, motivées. (...) un espace reconnu, solide, quelque chose d'institutionnalisé » (Une des enseignantes de Xavier et Eric); d'autres davantage de matériels appropriés, « Voilà, si j'ai autant d'argent que je veux, j'achèterais plus de matériel approprié, du matériel déjà créé, que moi je n'ai pas besoin de faire » (Enseignante de Carlos); d'autres encore, un enseignement spécialisé présent de manière plus intensive: à la question que je lui ai posée, «*Tu t'imaginerais avoir un plus petit effectif, avoir seize élèves. Parmi ces seize élèves, tu imagines qu'il y ait des élèves aux mesures spéciales et qu'ainsi, tu arrives à une mesure de co-enseignement quasi permanente dans ta classe?*» « Si, on a les moyens, si l'enseignant spécialisé était là tout le temps, oui, bien sûr » (Enseignante de Yann). « Le nombre d'heures de SSI soit accepté tel quel » (Enseignante d'Eva).

D'autre part, j'ai pu dépouiller des réponses intéressantes à la question suivante et à ses alternatives de réponse: «Face au dilemme du financement des mesures d'aide à l'intégration, des personnes en situation de handicap ayant une incapacité (dans notre cas des élèves aux besoins particuliers), laquelle des propositions suivantes retiendriez-vous pour tendre à une situation la plus égalitaire possible? » Première réponse possible: « Ce n'est qu'en dirigeant les

ressources économiques allouées aux personnes ayant une incapacité, vers la réhabilitation (ou guérison) et la prévention (ou élimination) des déficiences et incapacités, que nous nous rapprocherons d'une situation égalitaire... » (Lamontagne-Müller, 2007, p.257). Deuxième réponse possible: « Ce n'est qu'en dirigeant les ressources économiques allouées aux personnes ayant une incapacité vers le respect de leurs droits et vers l'adaptation d'un environnement qui leur permette une pleine participation dans la société, que nous nous rapprocherons d'une situation égalitaire... » (Lamontagne-Müller, 2007, p.260). La troisième réponse possible: « C'est en utilisant ces solutions conjointement que nous nous rapprocherons d'une situation égalitaire... Les deux approches (...) comportent donc des points positifs qui peuvent amener des solutions et ainsi permettre aux personnes avec des incapacités une pleine participation dans la société... » (Lamontagne-Müller, 2007, p.275)

Avec une troisième proposition alliant les alternatives développées dans les deux premières, le choix s'est porté à quatre reprises sur cette dernière. Malgré tout, la seconde a été retenue à deux reprises, tandis que pas la première. En n'ayant pas favorisé le développement des choix aux alternatives proposées, les quelques compléments de réponse sont restés succincts. Ils sont toutefois bien explicites : « Le deux, cela me paraît utopiste. Avec celle-ci (la première), tu prends la situation en amont mais bon tu peux pas tout soigner. Expertiser pour analyser les besoins, c'est super, souvent c'est ce que l'on fait chez nous, après ça suit pas (...) La trois.» (Enseignantes d'Alex). « Cela me paraît être beaucoup: l'élimination des déficiences et des incapacités. Cela me paraît dur (...). La une, cela serait une moitié de croix, je pense bien que la société demande ça, la société est dure, elle pousse à ça! (...) Non, pour moi, la deux » (Enseignante d'Eva). «La troisième. En gros, il faut aider la personne et aider la société » (Une des enseignantes de Xavier et d'Eric).

Conclusion

Comment développer et intégrer la prise en compte des éléments de l'environnement dans l'accompagnement des élèves aux besoins particuliers et dans le but de faciliter leur inclusion en classe régulière?

Etait-ce raisonnable de poser une telle question et espérer des réponses après un si bref cheminement? Après avoir exposé et illustré les quelques outils et approches retenues dans la première partie de ce travail et après les avoir confrontés à la réalité dans deux contextes scolaires différents, les pistes de travail sont nombreuses et demanderaient à être enrichies. L'utilisation de tel ou tel appui a pu être plus ou moins importante ou se révéler pertinente pour un élève, un groupe d'élèves ou la classe dans son ensemble.

Je me propose de synthétiser mes constats et mes observations en regard des trois grands appuis théoriques retenus et des deux expériences vécues puis de conclure de manière plus générale.

Pour un bon usage de la CIF-EA

Dans les expériences relatées, la culture de travail rencontrée chez certains de mes collègues enseignants a été plutôt celle d'une activité menée de manière indépendante et individuelle. Ainsi, adopter un langage uniformisé et codé sur le modèle de celui de la CIF-EA est un défi de taille. Indéniablement, il demande des temps de concertation plus importants et peut provoquer le sentiment de perdre une certaine liberté de conception et d'action dans son activité professionnelle. Un travail de conceptualisation et de réflexion autour de l'utilisation d'un outil standardisé questionne l'activité professionnelle de l'enseignant « hors enseignement ».⁸⁹

On peut souligner également que la CIF-EA a la qualité de proposer « un cadre conceptuel permettant de lever ou d'atténuer des obstacles posés par la société et d'encourager la mise en place de systèmes d'aide sociale et de facilitateurs. » Cette approche, « en donnant toute sa place au sujet, dans sa dimension particulière et universelle, (...) donne un poids éthique au regard porté sur ceux que nous accompagnons. (...) L'enfant dont la participation à l'école est restreinte, n'est plus un enfant condamné par la « génétique irrémédiable » ou « la reproduction sociale inéluctable » (Bonjour et Lapeyre, 2004, p. 42).

La commune mesure à l'utilisation d'une telle classification est donnée par ces mêmes auteurs: « Tout classement peut certes aboutir, par une instrumentalisation bureaucratique et réductrice, à l'échec de la mise en articulation pour chacun du singulier et de l'universel. Cependant les principes de la CIF nous apparaissent plus cohérents avec notre propre conception des relations entre l'enfant à besoins spécifiques et son environnement. Elle consiste « ... à répondre à celui qui souffre par un dispositif constitué de multiples solutions sociales potentielles, actualisées par l'être singulier, dans un cheminement balisé, mais qui n'appartient qu'à lui seul... (...) Puisque les classifications sont à la fois nécessaires et suspectes, leur appropriation peut

⁸⁹On touche là à l'art.75a de la loi scolaire vaudoise, sur l'activité professionnelle : point b - le travail hors enseignement non librement géré (en particulier : activités liées au fonctionnement de l'établissement, conférences des maîtres, examens, réunions de parents, concertations, ...), - le travail librement géré, individuellement ou collectivement (préparations, corrections, entretiens avec les parents, formation continue individuelle)

cependant devenir féconde si nous sommes toujours attentifs à ce qui leur donne sens et en même temps les subvertit : leurs limites, leurs marges, leurs interstices » (Bonjour et Lapeyre, 2004, p.43).

La réalité politique au moment de ce travail de mémoire a été celle d'une phase transitoire. Au niveau national, la nouvelle répartition des tâches entre les cantons et la confédération⁹⁰ donne un statut différent à l'élève en situation de handicap. Au niveau cantonal, ce sont les projets et les avant-projets de loi qui questionnent les fondations du système scolaire et la place de l'élève aux besoins particuliers. Un changement de paradigme est ébauché dans le nouvel avant-projet de loi scolaire sur l'enseignement obligatoire⁹¹ comme sur celui de pédagogie spécialisée⁹². Avec le changement de statut de l'assuré AI, l'enfant atteint d'une déficience doit être considéré comme un élève, plutôt que comme un malade. La prise en compte des facteurs de l'environnement devient indispensable. Dans ce contexte, la CIF-EA propose une accentuation considérable des facteurs environnementaux, et par conséquent, un accent mis, pour les équipes, sur la nécessité d'une analyse plus fine des actions qu'elles entreprennent et, pour les décideurs politiques, sur la responsabilité qui leur incombe.

Par les éléments relatés jusqu'ici et par ma réalité de terrain plus générale, je fais le constat que les incertitudes que j'ai rencontré, par exemple dans les critères à prendre en compte pour tel ou tel élève, telle ou telle situation, peuvent mettre les élèves « signalés » et, avec eux, leur famille, leur entourage, leur « réseau » dans une situation de vulnérabilité importante. L'arbitraire, faute d'information, de communication ou de repères, peut s'y insinuer. En prenant en compte de ses facteurs extrinsèques, je vois l'importance de mon intervention auprès de l'élève aux besoins particuliers autant dans la mobilisation de ses compétences résiduelles que dans la garantie d'une certaine sécurité « environnementale ».

Développer des rapports et bilans réfléchis sur le modèle de la CIF-EA et s'appuyer sur des éléments précis de l'environnement vont être de précieux outils pour contextualiser le handicap de l'élève.

Les intérêts du focus éducatif

D'entrée de jeu, cet angle de vision place mon accompagnement dans une démarche humble, exigeante et professionnelle⁹³ en définissant avec précision l'espace de l'action éducative comme ses différents champs d'action. Le modèle systémique de la situation pédagogique (Legendre, 1993, p.1168) m'a offert une nouvelle approche du triangle pédagogique et une illustration intéressante de l'aspect dynamique de l'apprentissage. En y associant quelques autres concepts écologiques, j'ai eu l'opportunité de m'appuyer sur des références pratiques pour mener la réflexion inclusive, pour imaginer des outils de références, et pour m' (nous)

⁹⁰Lire l'optimisation du renfort pédagogique en annexe (3).

⁹¹Avant projet de loi en consultation publique du 20.11.09 au 12.03.10

⁹²Avant projet de loi en consultation publique du 16.12.10 au 28.03.11

⁹³J'entends professionnel ici dans le sens développé chez Desaulniers et Jutras (2006) : « le professionnel est un expert dans son domaine(...). La formation continue est une obligation pour tout professionnel. ». « Les situations auxquelles sont confrontés les professionnels sont complexes. Elles nécessitent le recours à un jugement professionnel et à une certaine autonomie pour prendre des décisions. » Un professionnel a l'obligation d'utiliser tous les moyens disponibles pour intervenir ou résoudre un problème ; c'est une obligation de moyens. Il doit pouvoir justifier ses choix » (...) mais « n'a pas l'obligation de résultats » (p.74-75)

aider à identifier, dans chacune des situations, parmi toutes les conditions possibles, lesquelles sont susceptibles d'être les plus favorables au développement de l'enfant et aux apprentissages de l'élève.

Si la démarche de faire appel à un renfort pédagogique peut être comparée à l'apport d'un facteur (écologique) nouveau, j'ai été poussé à réfléchir sur le type d'impact que mon intervention a suscité dans la dynamique d'écosystèmes classes (classe de cycle de primaire, classe de cycle de transition, classe de niveau secondaire à options, classe de monsieur X, de madame Y,...) ou d'établissements (établissement primaire de..., établissement secondaire de...). Ce travail d'investigation et d'observation en situation m'a beaucoup questionné sur l'élaboration d'alternatives ou de modalités d'interventions mieux à même de faire émerger les facteurs ayant le plus d'impact sur l'élève et sur la dynamique établie au sein de cette classe.

Si les modèles d'écologie et d'écologie humaine sont séduisants par leurs richesses, leurs possibilités et les combinaisons qu'ils offrent, ils posent paradoxalement de nombreuses questions quant à leur transposition dans le système scolaire, et vis-à-vis de ses croyances. Rocque (1999), comme Oeuvrard (1988) ou Meirieu (2007), montrent que la tentative de démocratisation de l'école semble avoir retardé la sélection sociale en remplaçant une forme d'exclusion et d'élimination scolaire par celle insidieuse de discrimination: « Les élèves favorisés de nature ou de culture, sont encouragés et valorisés par les systèmes éducationnels. Et les élèves moins bien nantis subissent l'école en espérant la quitter au plus tôt ! » (Rocque, 1999, p.51). Dans ces explications, qui relativisent l'impact de l'école et qui prédéterminent la réussite scolaire, la tâche de l'enseignant se limiterait, dès lors, à « rendre l'inégalité des talents la moins insupportable possible aux démunis et la plus utile possible aux doués » (Bégin, 1980, p.4). Par là, mon expérience m'a confronté à un défi de taille pour lequel je n'ai trouvé, pour l'heure, que des bribes de réponse: comment développer mon travail de renfort pédagogique pour aller à l'encontre d'une mesure uniquement compensatoire qui s'adresserait aux élèves laissés de côté par une éducation qui se devrait d'être rentable?

Au contraire de cette vision, et en inscrivant l'institution école dans l'approche écologique et systémique, je ne peux que vouloir une réinstauration de sa responsabilité et une redéfinition du terme « égalité des chances » en un « droit d'éducation pour tous »⁹⁴ comme le propose Meirieu (2007). L'égalité de chance n'est pas uniquement fondée sur l'égalité des droits des personnes ou l'accessibilité physique de l'institution. Elle ne peut pas se limiter à des interventions pédagogiques uniformes et standardisées pour tous et rejoindre la massification de l'enseignement définie par Legendre (1993) comme un « procédé global de transmission du savoir et du développement d'habiletés qui considère un groupe d'éduqués comme un ensemble anonyme d'individus présentant sensiblement les mêmes caractéristiques » (p.814). Cette égalité de chances doit offrir le droit à la réussite et au développement de chacun en partant des

⁹⁴ On retrouve ces termes chez Ph. Meirieu (2007, p.117) dans l'un des dix renversements qu'il dit nécessaires pour construire une Ecole démocratique : « Tout enfant, quel qu'il soit a le droit d'être éduqué. Ce droit comporte le droit à une scolarisation exigeante, le droit d'accès aux ressources documentaires, culturelles et sportives nécessaires à son développement et à sa formation, le droit à une aide lui permettant de s'orienter. C'est le droit à une qualification lui garantissant de trouver une place dans le monde professionnel. Ce droit vaut pour tous les enfants vivant sur le territoire national, sans aucune distinction ou discrimination. (...) »

possibilités énormes de développement de l'être humain, de sa « plasticité », comme de celle, non moins grande de son environnement, dans la mesure où on ose le questionner.

Ma pratique de renfort pédagogique à raison de 2 à 3 périodes hebdomadaires auprès d'un élève signalé, m'a plus d'une fois confronté à ce dilemme. J'ai souvent eu l'impression de risquer de devenir otage d'une mesure compensatoire réservée uniquement aux enfants signalés. Si mon intervention était perçue comme une mesure d'individualisation fondée sur le handicap individuel, je ne répondais plus à une égalité de chance et creusais le fossé entre l'élève suivi et ses camarades. Mon impact avait « des chances » de se limiter aux interactions entre l'élève et moi, sans autre prolongement dans la vie de classe et sans autre changement possible dans le système décrit précédemment.

Parfois, j'ai vécu d'autres réalités de soutien. Certains collègues ont pu voir mon intervention comme l'opportunité de développer une compréhension accrue de la dynamique apprenant-milieu, de favoriser des pratiques diversifiées d'enseignement et de s'autoriser des aménagements plus personnalisés. N'avaient-ils pas, consciemment ou inconsciemment en tête deux prémices importantes de l'écologie de l'éducation à savoir d'imaginer « que les limitations imposées par les divers milieux éducationnels seraient les plus lourdes contraintes à la réussite des élèves (...) » (Rocque, 1999, p.63) et de postuler que les contextes qui sont offerts pour apprendre, peuvent représenter à eux seuls des obstacles de taille.

Pour accroître nos connaissances dans ce domaine et face à la complexité d'une telle démarche, j'ai constaté qu'un mode de faire, faisant appel à la collaboration, la concertation et la réflexion avec d'autres agents présents apportait des résultats encourageants. L'expérience que j'ai menée dans le cadre de l'école d'enseignement spécialisé est, pour moi, un exemple qui nous a permis d'accroître nos connaissances relativement aux systèmes élèves-milieu. Nous avons pu faire émerger la pertinence d'une approche éducatrice auprès d'élèves aux besoins particuliers dans le but qu'ils (re)deviennent sujets auteurs de leur développement. Dans un autre contexte institutionnel comme celui de l'école régulière, j'ai pu constater, dans les quelques réalités vécues, qu'une telle réalité d'accompagnement ne pouvait être assurée par du co-enseignement que de cas en cas.

La clef de lecture offerte par l'écologie de l'éducation a été des plus précieuses dans le fait qu'elle remet en question les croyances vis-à-vis de la personne en situation de handicap contre lesquelles Gardou (2009) nous demande d'être attentifs. « On leur donne à comprendre que le handicap diminue aussi ceux qui les côtoient » (p.11). De fait, elle incite à développer des réflexions ou des projets de pédagogie différenciée, des adaptations réalisées en présence non seulement de l'élève aux besoins particuliers mais pour la classe dans son ensemble. Par la grande capacité d'une majorité des élèves de la classe à compenser, au regard de l'apprentissage, l'inadéquation qui existerait entre les conditions d'apprentissages et leurs caractéristiques personnelles (eury Sujets), et la minorité représentée par l'élève ou les élèves aux besoins particuliers et quelques élèves moins à l'aise par rapport à l'objet d'étude travaillé (sténosujets), le risque de préteriter quiconque apparaît inexistante ou presque dans une

démarche adaptée ou centrée d'abord sur ces élèves-là.

Si une telle démarche mal choisie représente un obstacle plus qu'un facilitateur pour l'ensemble des élèves, les eury Sujets feront appel à leur capacité adaptative pour s'en sortir et la situation des sténosujets n'aura pas évolué face à cet objet. Elle demandera une nouvelle approche. Dans le scénario où cette nouvelle approche est pertinente, l'eury Sujet diversifiera les processus qu'il utilise pour apprendre, le sténosujet s'appuiera sur une manière de faire qui compense sa faible capacité adaptative. On s'approchera ainsi de conditions adaptées à l'ensemble de la « classe ».

Les opportunités systémiques

Pour garantir le caractère complexe propre à cette approche et développer le principe d'équifinalité, des changements importants sont à apporter dans le partenariat entre les différents intervenants afin, notamment, de différencier les voies pour atteindre un même but. Les nombreux échanges informels que j'ai pu partager entre deux portes avec mes collègues, m'ont permis de me rendre compte que le sentiment qui prévalait était celui d'avoir été entraînés dans de multiples projets et réformes de l'école, vécus comme peu satisfaisants. Par conséquent, elles témoignent d'un enthousiasme modéré à se lancer dans une nouvelle opération de changement dont elles ne savent pas quels vont être les conséquences ou les bénéfices. Elles sont dans une position de légitime défense « méfiantes, réticentes, (...) ont peur parce que la force des habitudes est analogue à la force d'inertie » (Ausloos, 2007, p.184)⁹⁵.

La démarche proposée de passer de la culpabilité à la compétence (Ausloos, 1996) peut être jalonnée d'embûches. L'une d'entre elles est qu'en tant qu'enseignant spécialisé, il n'est pas toujours d'aise de réaliser combien il peut être difficile pour un enseignant de se débrouiller avec un élève aux besoins particuliers dans sa classe. Poussé à amener dans nos interventions la spécialisation nécessaire pour ce type d'élèves, on peut tomber dans les travers de voir uniquement ce qui demande des améliorations, des modifications sans suffisamment prendre en compte ce qui a déjà été fait et sur lequel on peut s'appuyer. Dans ce cas, le risque est grand que chacun ressorte avec le sentiment de culpabilité en ayant l'impression de ne rien avoir fait de ce qu'il fallait.

Par l'utilisation du questionnement circulaire, il m'est apparu prioritaire de considérer ces élèves comme des partenaires à part entière en ayant à l'esprit que la collaboration est « un travail ensemble avec nos compétences, nos valeurs, nos responsabilités respectives et nos insuffisances, (...) il n'y a pas de vérité en éducation mais seulement un processus d'essais et d'erreurs dans lequel on peut cheminer et grandir » (Ausloos, 1996, p.161).

Dans le travail constant à faire vis-à-vis de l'autre, dans mon attitude à son égard, je constate que le partenariat qu'il m'a été demandé d'instaurer ou de développer passe par un choix judicieux du vocabulaire. En abandonnant les notions de résistance, de manque de collaboration et de non-motivation, je peux voir celui ou ceux que j'accompagne de manière plus « positive »

⁹⁵Une loi physique stipule que la force d'inertie est proportionnelle à la masse, il faut une certaine force avant de déclencher le mouvement. La grande « masse » de l'institution école freine d'autant plus le processus de changement.

en optant, comme point de départ, pour le postulat que toute personne (élève, famille, enseignant,...), qui signale une difficulté, a envie que les choses changent. Il n'est pas résistant mais il manque d'informations pour y parvenir (Ausloos, 1996) et pour changer de regard. Souvent dans le contexte scolaire, j'ai entendu des phrases du type: «C'est terrible avec ces parents manipulateurs», «cet élève, quel sacré manipulateur» ! La plupart du temps dans un même cas de figure, on dit des intervenants qu'ils font preuve de stratégie! En donnant à chacun la légitimité de l'utilisation du terme « stratégie », on évitera une vision péjorative du fonctionnement de l'élève ou de sa famille et une attitude de mise à distance à leur égard.

Dans le contexte de mes interventions, j'ai expérimenté la richesse de la grille de compréhension « partialité multidirectionnelle » et la complexité de son utilisation. Les quelques tentatives menées m'ont incité à me situer dans une position d'écoute et d'échange dans le but d'être attentif aux détails, d'amplifier ce qui relie ou de faire ressortir ce qui rapproche. Dans le cadre de mon intervention aux cycles de transition et secondaire, il n'a pas été possible pour moi d'être accepté dans toutes les classes et de mener un projet de co-enseignement. Toutefois, chaque enseignant m'a autorisé à venir assister à l'une ou l'autre période dans sa classe. Lui faire le retour, comme à l'élève ou à ses parents, des premières observations m'a permis d'entrevoir les opportunités de travailler avec la complexité et d'avoir des chances de retrouver d'autres solutions. Ce positionnement m'est apparu des plus utile à la construction et à l'étayage des nouvelles demandes faites à l'enseignant spécialisé au service de l'élève, de la classe et de l'établissement, en mettant l'accent sur la qualité des interactions: « Le principe de la partialité multidirectionnelle vise à mobiliser les ressources présentes dans le contexte (...) en mettant l'accent sur le degré de confiance mutuelle et sur l'enjeu de la légitimité gagnée respectivement par chacun des membres» (Salem, 2009, p.127).

Pour synthétiser ce que j'ai pu vivre au quotidien, les propos de Morin (1981), qui lient cadre de référence et faits extérieurs, et ceux de Bloom (1979), qui soulignent l'importance de ne pas s'arrêter au traitement de l'information mais de prendre en compte la perception qui l'accueille ou que l'on a de notre propre histoire ou de la tâche à accomplir, ont été des plus parlantes. «Il nous est absolument nécessaire d'être bien informés, mais cela n'est nullement suffisant pour bien connaître. L'important n'est pas seulement l'information, c'est le système mental ou idéologique qui accueille, recueille, refuse, situe l'information et lui donne sens. (...) C'est dire que le problème de l'information est inséparable du problème de l'interprétation par le système d'idées qui l'intègre, la situe, la rejette et qu'elle peut réformer ou révolutionner » (Morin, 1981, p.52-53).« La perception initiale d'une même tâche d'apprentissage peut varier selon les individus et en fonction de leur histoire et de leurs expériences antérieures. Il ne nous importe pas de savoir si la perception de l'individu est correcte ou non. Ce qui nous intéresse, c'est ce qu'il ressent et l'effet de ce sentiment sur son approche de la tâche d'apprentissage qui lui est proposée. (...) » (Bloom, 1979, p.83-84).

Enseignements à tirer de la situation de Léa

Dans la situation de Léa, les soutiens et les relais en place pour partager les préoccupations environnementales ont été peu nombreux. J'ai pu alors me rendre compte qu'avoir à disposition un outil comme la CIF-EA n'a qu'une efficacité relative, si une volonté commune d'approcher ces facteurs externes affectant le fonctionnement et le handicap de l'élève est peu ou pas partagée. Une question de taille demande alors, me semble-t-il, une réponse: « Par qui et comment sont portées ces préoccupations environnementales, que cela soit dans l'établissement qui accueille l'élève aux besoins particuliers, dans l'équipe pédago-thérapeutique, avec les enseignants concernés et avec les parents? »

Mieux cerner le profil et les besoins de Léa, comme de ceux de ses camarades de classe « potentiels », pourraient permettre à l'équipe pédagogique autour de la classe de Madame X de se positionner, de réfléchir et d'anticiper leurs besoins particuliers. Pourrait-on imaginer, dans le sillage de ce que l'on peut voir dans d'autres pays, la constitution de classes regroupant une majorité d'élèves touchés, par exemple, comme Léa par de la dyslexie? Pourrait-on concevoir ce regroupement, non pas dans la finalité d'abaisser l'exigence des apprentissages mais dans celle d'offrir un éducosystème performant, composé de professionnels interpellés par de telles situations de handicap, formés de manière complémentaires et intéressés à travailler de manière différente? Je fais l'hypothèse que les qualités de l'éducosystème ainsi constitué accélérerait le passage « des intentions aux actes » et la précision des modifications à apporter pour accroître les chances de réussite des élèves intégrés.⁹⁶

Dans ce suivi, les éléments de l'approche systémique retenus sont restés modestes, me rappelant un postulat systémique (Ausloos, 1996): « Un système ne peut se poser de problème tel qu'il ne soit capable de le résoudre. » Dans la situation de Léa, par la nouveauté de mon statut, par mon expérience professionnelle antérieure, j'ai annoncé, certainement de manière maladroite, une forme de changement et ai avivé les peurs qui lui étaient liées. C'est, assurément, dans l'éducosystème de la situation de Léa, sa partie de fonctionnement tournée vers le changement, qui a permis le développement du travail en réseau effectué en début d'année scolaire. En deuxième partie d'année, la décision d'orientation a oscillé entre les apports du conseil de classe et ceux du réseau pédago-thérapeutique de Léa, parents inclus.

J'ai eu, parfois, l'impression qu'il était difficile de voir des compétences chez une élève que l'on veut orienter en voie secondaire à options ou en classe à effectif réduit. En contextualisant avec précision ces compétences, j'ai le sentiment qu'il aurait été possible de le faire. Il est clair qu'en s'exprimant ainsi on ne peut faire fi de notre responsabilité: on expose le contexte d'apprentissage, on révèle la qualité de notre observation. Ces éléments du contexte, au lieu de donner à penser des compétences au-delà de toute réalité, vont bien au contraire planter le décor, offrir un paysage d'apprentissage possible pour l'avenir. Dans l'exemple de Léa, c'était

⁹⁶Une expérience intéressante nous est proposée dans un collège français. Elle est visible sous la forme d'un film documentaire (2009): « Accompagner des jeunes avec dyslexie en collège. Le collège du Touvet (Isère). » INS HEA Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés (CD-ROM). Dans son organisation, elle peut faire penser à première vue à une adaptation structurale. La mixité de la population d'élèves comme son fonctionnement au sein de l'établissement et la mobilisation des intervenants bien au-delà des seuls enseignants mettent en avant, bien au contraire, la différenciation pédagogique opérée.

dire: « Nous avons pu observer, dans ce contexte, que Léa a développé la compétence de ... » plutôt que « Léa est une élève.... ». L'utilisation d'un outil comme le rapport pédagogique a eu le mérite de poser un jalon. Son développement pourrait offrir un vecteur d'informations contextualisées, révélatrices de compétences retrouvées, de responsabilités à prendre et à partager.

Retours de terrains encourageants

Par rapport à ma pratique au niveau du secondaire, les retours reçus de mes collègues me permettent de prendre du recul. Les remarques partagées par certaines d'entre elles, montrent combien dans un premier temps la venue d'une autre personne dans la classe, est une gêne à surmonter et une réalité qui peut amener un stress supplémentaire. Si ce stress peut être vécu comme une demande exigeante mais réaliste et comme une stimulation positive, il pourra également apporter plaisir, satisfaction et motivation. J'ai constaté qu'en plus d'une attitude personnelle d'ouverture et de non jugement ou de ce que certaines ont appelé du feeling, cet équilibre demande, entre autre, du temps, de la fréquence. Un projet établi et porté par la direction de l'établissement est immanquablement une force supplémentaire.

Un témoignage croisé en lien avec le regroupement d'élèves aux besoins particuliers dans une classe au cycle primaire, résume la complexité, la singularité et la multitude des possibles par rapport à la forme et aux conditions à prendre en compte. « *Le regroupement d'élèves aux besoins particuliers, cela peut-être une force s'il n'y a qu'un seul intervenant?* » « Oui, mais bon il faut pas qu'il y en ait quatre ou cinq parce que cela commence à être une faiblesse! » (Une des enseignantes d'Alex). « Mais pourquoi pas, quatre ou cinq, pourquoi pas? Ils ont chacun quatre périodes, cela fait seize périodes. C'est juste génial de travailler..., t'es pratiquement en duo dans la classe si tu appliques cela comme ça... » (Autre enseignante d'Alex). « ... Si tu as la personne qui te correspond! (...) Si ce n'est pas la personne qui te correspond, tu tires la tête. » (Autre enseignante d'Alex). « Voilà, on arrive à la même chose. Pour nous, ça, c'est important.... » (Enseignantes d'Alex).

Synthèse finale

Arrivé au terme de cette démarche de recherche, je constate que les approches que j'ai privilégiées pour développer la prise en compte des facteurs environnementaux ont pu s'ancrer plus ou moins fortement dans les situations rencontrées.

Ce cheminement m'a permis également de prendre conscience que par notre spécificité, notre expérience personnelle, notre style d'enseignement et notre culture professionnelle, nous nous sommes forgés une idée plus ou moins précise sur ce que devaient être les besoins de l'éduqué, les plans de formation à suivre ou les méthodes à utiliser. L'arrivée puis la présence d'un élève aux besoins particuliers dans l'école régulière, me semblent distiller le doute par rapport à ces idées et ces opinions établies. Elles demandent très vite des réponses par rapport aux conditions

requis à son bon déroulement, à l'accessibilité et au sens des objectifs de contenu et d'habileté, au matériel ou à la méthode choisies, au maintien des critères de réussite ou à des aménagements dans le sens d'une discrimination positive (Walzer, 1997).

Dans ma pratique, il m'a été donné l'opportunité de faire un état des lieux de prérequis utiles à une démarche de soutien pédagogique intégré, de relever les apports spécifiques de l'enseignement spécialisé et de sa valeur ajoutée, de cas en cas, dans de tels partenariats. L'angle d'étude écosystème m'a apporté des perspectives nouvelles dans l'importance d'une action concertée, dans l'intérêt de discuter de l'opportunité de procédures formalisées ou dans celle de stimuler des réflexions par rapport à notre approche personnelle du handicap. L'approche systémique m'a offert l'opportunité de réfléchir sur ma position d'intervenant et de rechercher les compétences des membres du système dont je faisais partie. Finalement, l'apport conjoint de ces éléments m'a incité à réfléchir sur la construction de mon identité professionnelle, dans cette nouvelle forme de pratique de l'enseignement spécialisé et par rapport à la place à occuper dans l'éducosystème de l'élève.

Ce qui a été valable ou utile pour Alex, ne le sera pas forcément pour Tom, Léa ou les autres, et même pas pour Alex à un autre moment de son parcours scolaire. Dans chaque «système», dans lequel je me trouve et dans lequel je suis impliqué, je suis invité à travailler avec son individualité pour aider à construire ses propres solutions plutôt que d'imposer la mienne, pour trouver une solution qui convienne, une sorte d'auto-solution.

Je pense que même si mon attitude a été initialement la même, il est certain qu'elle a évolué de manière différente par rapport aux situations vécues. Elle l'a été, sans nul doute un peu comme le définit Legendre (1993): « Comme les intérêts, les attitudes s'apprennent, leur forme n'est pas déterminée à la naissance mais dépend de l'environnement dans lequel l'enfant grandit ainsi que de la manière dont il est traité (...). Elle est de plus évolutive tout en conservant une stabilité relative garante de la cohérence interne de la personnalité. K.M. Evans (1970) affirme que les enfants changent favorablement d'attitudes lorsqu'ils prennent plaisir à leur travail, lorsqu'ils participent aux activités de groupe ayant déjà une attitude favorable, lorsqu'ils sont plongés dans un nouvel environnement. » (p.112) Dans l'échange avec mes collègues, lors des moments privilégiés qu'ont été les quelques interviews menés, j'ai eu l'impression que cette affirmation avait été vécue aussi chez certaines d'entre elles.

Il est clair que les besoins, au niveau de l'aide et de l'accompagnement, restent très personnels. L'équilibre est subtil à trouver dans le soutien à apporter et les attitudes à développer. Avoir eu à disposition les différents outils exposés m'a offert des grilles de lecture précieuses, des points de repère utiles et une base de données facilitatrice dans l'approche et le suivi des situations. Porter une attention soutenue à l'organisation et à la coordination du soutien, s'est révélée, pour moi, un investissement justifié et utile au service non seulement de l'élève aux besoins particuliers mais aussi, dans certains cas, au service des autres élèves.

J'ai pu constater qu'inscrire une démarche d'inclusion dans les réalités scolaires que j'ai vécues, demande conviction et prudence. Elle nous interpelle au quotidien et ne nous met pas à l'abri de

la difficulté, incitant souvent des changements contre nature. Elle nous pousse à travailler avec la richesse de la complexité, tout en nous demandant de ne pas être dupe de la violence et des enjeux qui peuvent se cacher derrière elle. Elle demande que nous transcendions une violence diabolique en une violence créatrice et que nous attelions à un dialogue de qualité pour éviter l'arbitraire (Malherbe, 2003). Malherbe nous le propose au travers de ce qu'il appelle le « concept d'autonomie réciproque »: «Il reste maintenant à préciser comment les grands principes de l'autonomie réciproque peuvent éclairer la prise de décision en situation. (...) Il est bon de parler d'une situation critique. C'est en effet par le dialogue effectif que l'on pourra trouver l'issue la meilleure. On pourra procéder par étapes. Il convient d'identifier d'abord les personnes concernées par la situation. Toutes devraient participer à la discussion. (...) Ensuite, on cherchera les diverses options possibles (...). Puis on tâchera d'évaluer (...) quelle est la meilleure option, c'est-à-dire celle qui favorisera le mieux la croissance en autonomie des différentes personnes concernées.(...) Toute évaluation de ce genre est forcément subjective (...). Mais l'essentiel est d'éviter l'arbitraire. Et pour cela, il n'y a qu'une seule méthode: exposer son évaluation subjective au risque de la discussion.(...) Un tel processus, en effet, nous protège de l'arbitraire car les autres nous feront part de leurs propres analyses et évaluations, ce qui contribuera à nous faire prendre conscience d'aspects cachés de notre évaluation spontanée» (p.25-26). Sans nulle doute que cette manière de voir offre un développement à expérimenter.

Enrichi de mes expériences passées et actuelles, je constate que l'inclusion scolaire demande un positionnement sociétal nouveau, une recherche d'équilibre entre le modèle médical et individuel du handicap et le modèle social et environnemental. Le retour de ma pratique m'a montré que, dans certains cas, le chemin à parcourir est encore important, pour aller au-delà d'une simple adaptation de l'élève aux contraintes et au fonctionnement du système scolaire dans lequel il se trouve, et réaliser des aménagements et une meilleure accessibilité de ce dernier.

Plus largement, ce travail a laissé ouvert pour moi quelques interrogations. La démarche de renfort pédagogique et d'inclusion scolaire n'aurait-elle pas aussi comme but de déséquilibrer suffisamment le système classe pour empêcher un pseudo-changement et en viser un réel (Hardy, 2001)? Quels garde-fous existe-t-il, dans cette démarche ambitieuse, pour maintenir au centre de nos préoccupations en tant que professionnels de l'éducation et de la pédagogie, les buts que l'école s'est fixée au niveau légal⁹⁷ pour les enfants qui la fréquentent, qu'ils aient ou pas des besoins particuliers?

Dans ma profession d'enseignant spécialisé, la vision macroscopique au niveau d'une culture ou d'une sous-culture, m'a questionné par rapport au profil des élèves accompagnés. Y aurait-il, dans l'école vaudoise, un système implicite de valeurs, de ressources et de structures qui rendrait l'accessibilité aux apprentissages, aux connaissances et aux certifications très différente

⁹⁷Article 3 de la loi scolaire: « L'école assure , en collaboration avec les parents, l'instruction des enfants. Elle seconde les parents dans leur tâche éducative. Plus particulièrement, elle vise à faire acquérir à l'enfant des connaissances, des techniques et des méthodes, à développer ses facultés intellectuelles, manuelles et créatrices, à exercer ses aptitudes physiques, à former son jugement et sa personnalité, à lui permettre, par la connaissance de lui-même et du monde qui l'entoure, de trouver sa place dans la société. »

en fonction de l'appartenance sociale, culturelle et/ou économique ?⁹⁸ Est-ce que la place accordée à l'enfant dans sa famille, la manière de l'éduquer, les attitudes adoptées par les parents à l'égard de leur enfant, reflets des valeurs et des croyances partagées par le sous-groupe culturel auquel appartient la famille, sont éloignées de celles prônées ou exigées à l'école ? En travaillant sur les compétences de chacun, ne sommes-nous pas à un carrefour qui favorise la rencontre et l'évocation de points communs plutôt que la recherche de différences ?

Quelles que soient les questions restées en suspens, ma pratique m'a montré qu'il ne s'agissait pas de s'arrêter à l'une ou l'autre démarche pour s'assurer le succès. Bien souvent, et ceci même sans garantie formelle, c'est le mélange subtil de ces différents ingrédients, et certainement de l'apport de bien d'autres à l'avenir, qui ont et pourront encourager un travail avec la complexité en imaginant que « quand on complexifie, on a des chances de retrouver d'autres solutions ! » (Salem, 2009, p.127)

Aujourd'hui, il m'est permis de penser que non seulement des opportunités réelles existent mais qu'ayant pu en vivre, ce type de processus s'inscrit progressivement dans certains établissements ou voies d'études. « Notre culture professionnelle est celle d'une approche en équipe pédagogique » m'ont dit plusieurs collègues travaillant en voie secondaire à options. Dans l'établissement où je travaille actuellement, un tel processus est présent. J'ai le sentiment qu'il demande à être reconduit et développé avec humanisme, réalisme, et avec une attitude de respect « inconditionnel » des ressources de chacun. Un beau défi mobilisateur des compétences de chacun !

⁹⁸L'expérience menée par Mme C. Pont & coll. dans le cadre de son établissement et exposée dans le module BP218-219 Gestion de la classe UF3 : prise en compte des spécificités des élèves est intéressante.

Bibliographie

- Ausloos, G. (1996). *La compétence des familles*. Ramonville Saint-Agne: Eres.
- Ausloos, G. (2007). De la culpabilisation à la responsabilisation. In C. Séron (sous la direction de), *Don, pardon et réparation. Comment résilier un contrat avec la souffrance?* Paris: Ed. Fabert.
- Barbier, R. (2009). Écologie de l'éducation, épistémologie et sciences humaines- note pour une conférence, (Online). Disponible: http://barbier-rd.nom.fr/journal/article.php?id_article=936 (8.05.12).
- Bégin, Y. (1980). Du concept d'aptitude au concept de prérequis. *Bulletin AMQ*, mars, p.3-10.
- Béatrix-Köhler, D. & Blanchet A. (1999). *Enseigner sur mesure. Eclairages sur les pratiques d'évaluation formative et de différenciation*. Lausanne: URSP.
- Bhérier, M. (1993). *La collaboration parents-intervenants: guide d'intervention en réadaptation*. Québec: Gaëtan Morin.
- Bishop, G.D. (1989). *Alternative strategies for education*. New York: St.Martins Press.
- Bloom, B.S. (1979). *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires*. Traduit de l'édition américaine (1976) par De Landsheere, V. Bruxelles: Labor.
- Boszormenyi-Nagy, I. & Sparks, G. (1980). *Invisible Loyalties*. New York: Harper
- Bonjour, P., Lapeyre, M. (2004). *Le projet individualisé, clef de voûte de l'école inclusive ? Du discours à la méthode, le Sémaphore*. Ramonville Saint-Agne: Eres
- Bronfenbrenner, U. (1975) : The ecology of human development in retrospect and prospect, Guilford: Paper presented at the Conference on Ecological Factors in Human Development held by the International Society for the Study of Behavioral Development.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development, experiments by nature and design*. Boston: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1996). Le modèle « Processus-Personne-Contexte-Temps » dans la recherche en psychologie du développement: principes, applications et implications, dans R. Tessier et G.M. Tarabulsy Eds. (1996). *Le modèle écologique dans l'étude du développement de l'enfant* (p.9-59) Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Curonici, C., Joliat, F. & McCulloch, P. (2007). *Des difficultés scolaires aux ressources de l'école : un modèle de consultation systémique pour psychologues et enseignants*. Bruxelles : De Boeck.
- Cyrulnik, B. (2010) *Mourir de dire. La honte*. Paris: Odile Jacob
- Delumeau, J. (1983). *Le péché et la peur; la culpabilisation en Occident, XIIIe -XVIIIe siècle*. Paris: Fayard.
- Desaulniers, M-P, et Jutras, F. (2006). *L'éthique professionnelle en enseignement*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Desoy, E. (1997). Ambiance et double lien une lecture auto-organisationnelle.(Online), Disponible: <http://www.systemique.org/Idres/mem/doc/pdf/fichiers/12ambiance.pdf> (8.05.12)

- Doudin & al. (2011). *La santé psychosociale des enseignants et des enseignantes*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Evans, M.-K. (1970). *L'Action pédagogique sur les attitudes et les intérêts*. Paris: ESF.
- Evequoz, G. (1984). *Le contexte scolaire et ses otages. Vers une approche systémique des difficultés scolaires*. Paris: ESF.
- Foucault, M. (1981). *Histoire de la sexualité I: la volonté de savoir*. Paris: Gallimard-NRF.
- Gardou, Ch. (2009). *Pascal, Frida Kahlo et les autres*. Toulouse: Editions Erès.
- Giolitto, P. (1982). *Pédagogie de l'environnement*. Paris: PUF.
- Hardy, G. (2001). *S'il te plaît, ne m'aide pas !: l'aide sous injonction administrative ou judiciaire*. Ramonville Saint-Agne: Erès ; Paris: Jeunesse et droit,
- Houssaye, J. (2000). *Le triangle pédagogique*. Berne: Peter Lang.
- Husén, T. (1981). Remise en question de l'égalité dans l'éducation, dans Ferge, Z. (1981) *Planification de l'éducation pour la réduction des inégalités*. Paris: Les Presses de l'Unesco.
- Lamontagne-Müller, L. (2007). Les attitudes envers l'intégration scolaire d'élèves en situation de handicap et l'attitude envers les personnes en situation de handicap: Les rôles des modèles individuel et social du handicap dans le processus de persuasion. *Thèse de doctorat pour l'obtention du grade de Docteur*. Université de Fribourg, inédit
- Legendre, R. (1993). *Le guide actuel de l'éducation*. 2ème édition, Montréal : Guérin; Paris: Eska.
- INS HEA (Institut National Supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes Handicapés et les Enseignements Adaptés), (2009). *Accompagner des jeunes avec dyslexie en collège. Le collège du Touvet (Isère)*. (CD-ROM), Disponible: à la vente: www.inshea.fr , au prêt: bibliothèque médiathèque HEP Lausanne (159.9(087)ACC)
- Morin, E. (1981). *Pour sortir du XXème siècle*. Paris: Fernand Nathan.
- Morin, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe*. Paris: ESF.
- Nendaz, P. (2001). Que signifie intégration? Quel enfant est apte à l'intégration? (Online), Disponible: http://www.insieme.ch/fr/wp-content/uploads/2010/03/f_533_nendaz.pdf (8.05.12).
- Malherbe, J.F : (2003). *Le nomade polyglotte*. Namur: Erasme.
- Meirieu, P : (2007). *Pédagogie: le devoir de résister*. Issy-les-Moulineaux: Esf Editeur.
- Odum, E.P : (1971) . *Fundamentals of ecology*, third edition, Toronto:W.B. Saunders Company.
- Oeuvrard, F. (1971) . L' « explosion scolaire » et l'évolution des inégalités sociales, dans Renou, X. (1988). *L'école de la démocratie*. Paris: Edilig.
- Organisation mondiale de la santé (2007). *CIF : Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé. Version pour enfants et adolescents*. Genève, Organisation mondiale de la santé.
- Pauzé, R. (2011). Présentation du modèle écologique. (Online), Disponible: http://www.cerfasy.ch/cours_modeco.php (8.05.12)

Rey, M. (2008). Partenariat dans le soutien pédagogique. *Mémoire professionnel présenté à l'IPS de la HEP-Vaud pour l'obtention du diplôme d'enseignement spécialisé*, HEP-Vaud, IPS, inédit. (Côte bibliothèque: ESMP 2008/10. code barres: C8004H46).

Romero-Guillod, P. (2007). Le modèle systémique dans une prise en charge d'élèves en difficultés scolaires. *Mémoire professionnel présenté à l'IPS de la HEP-Vaud pour l'obtention du diplôme d'enseignement spécialisé*, HEP-Vaud, IPS, inédit

Rocque, S. (1999). *L'écologie de l'éducation*. Montréal : Guérin

Rousseau, N. et Béranger, S. (2004). *La pédagogie de l'inclusion scolaire*. Québec : PUQ

Salem, G. (2009). *L'approche thérapeutique de la famille*. 5ème édition, Paris : Masso

Satir, V. (1980). *Pour retrouver l'harmonie familiale*. Paris: J.P. Delarge.

Sauvé, L. (1992). *Eléments d'une théorie du design pédagogique en éducation relative à l'environnement: éléments de design pédagogique*. Montréal: Guérin; Paris: Eska.

Trépannier, N. & Pavé, M. (2010). *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire*. Québec: Presses Universitaires du Québec.

Vianin, P. (2012). Appui pédagogique intégré: l'expérience valaisanne. *L'éducateur*, 2.12 , p.14-16.

Walzer, M. (1997). *Sphères de justice: une défense du pluralisme et de l'égalité*. Paris: Ed. du Seuil.

Watzlawick, (1975). *Changements: paradoxes et psychothérapie*. Paris: Ed. du Seuil