

# Chapitre 3

## *La gestion de la différence au secondaire : impact du point de vue et des stratégies d'adaptation des enseignants des classes spéciales sur l'intégration scolaire*

Lise Gremion, Marie-Christine Ermatinger et Abdeljalil Akkari

### Introduction

Faisant référence à la Déclaration universelle des Droits de l'Homme proclamée en 1948, diverses chartes nationales et internationales ont été signées durant les années 1990 en faveur de l'éducation pour tous<sup>1</sup>. Au niveau suisse, les recommandations de la Conférence des Directions de l'Instruction Publique (CDIP), les textes officiels et les lois scolaires des cantons ont progressivement été modifiés sous ces impulsions. Tous promeuvent, sans la rendre contraignante, une école intégrative accueillant des élèves qui, jusqu'ici, accomplissaient leur scolarité hors des classes ordinaires.

Malgré cette évolution, l'intégration<sup>2</sup> peine à se concrétiser. Différentes études montrent que les résistances à l'intégration scolaire concernent des publics variés tels que les élèves ayant des besoins spécifiques (Bless, 1990 ; Moulin, 1991 ; Sturny-Bossart, 1999), les enfants d'ouvriers (Hutmacher, 1987) ou les élèves migrants (Doudin, 1996, 1998 ; Lischer 1997). A l'inverse des pratiques d'intégration attendues et espérées, on observe, durant ces mêmes années, une augmentation significative du pourcentage d'élèves orientés vers les classes spéciales (Sturny- Bossart, 2000 ; Gremion, 2007).

En Suisse, la mise en application de la RPT<sup>3</sup> suppose une réforme en profondeur des pratiques actuelles. Dès 2011, l'école publique devra assurer la prise en charge de

---

1 En 1990 : Conférence mondiale sur l'éducation pour tous Jomtien, Thaïlande. En juin 1994, 300 représentants de 92 gouvernements signent la Déclaration de Salamanque (Espagne). En 1996, un texte adopté sous le titre de «Réaffirmation de la réunion d'Amman» confirme et renforce l'engagement de la communauté internationale pour l'éducation pour tous. En 1997, c'est l'Assemblée générale des Nations Unies qui, en décembre, signe la Résolution des Nations Unies pour l'éducation pour tous (*Déclaration universelle de l'UNESCO sur la diversité culturelle*, Paris 2001).

2 Les textes officiels scolaires consultés utilisent le concept d'intégration pour décrire des réalités fort diverses d'accueil des élèves. Pour une analyse de la polysémie de la notion d'intégration et en particulier ses liens entre système politique et individu, voir Guénif-Souillamas (2003).

3 RPT : Réforme de la péréquation financière et de la répartition des tâches entre la Confédération et les cantons

tous les élèves de 0 à 20 ans. La réussite de l'intégration dépend de la façon dont les départements de l'instruction publique vont répondre à cette orientation nouvelle.

## Problématique et objectifs de la recherche

Au moment de construire des projets pour répondre aux changements administratifs et légaux, il nous a semblé intéressant de comprendre comment se vit, actuellement, le quotidien des classes qui accueillent les élèves en difficultés scolaires. Notre intérêt s'est porté sur les enseignants en charge des classes spéciales A et B<sup>4</sup> intégrées dans l'enseignement public du canton de Berne. Ces enseignants, en accueillant les élèves sortis des classes ordinaires pour raison de difficultés scolaires ou de comportement problématique se situent à l'intersection de l'enseignement ordinaire et de l'enseignement spécialisé. Par leurs perceptions du quotidien et par les relations qu'ils construisent entre l'école ordinaire et la classe spéciale, nous nous sommes demandé, dans quelle mesure, ils pouvaient être, eux-mêmes, un relais ou un frein à l'intégration scolaire.

Les raisons qui nous ont conduits à choisir ce terrain sont doubles. D'une part, la recherche est conduite dans le cadre de la HEP-BEJUNE<sup>5</sup> qui forme les futurs enseignants de cette région et, d'autre part, le secondaire 1 est un secteur peu interrogé dans les recherches en particulier concernant l'intégration scolaire.

Si l'école suisse, en réponse à la RPT, est appelée à ouvrir ses portes à de nouveaux publics d'élèves, nous pensons qu'il est particulièrement important de s'intéresser à ses modes actuels de gestion des différences. Les enseignants en charge des classes spéciales sont directement concernés par les modifications qui vont être apportées aux systèmes éducatifs en Suisse. Ils auront un rôle important à jouer dans la mise en œuvre des nouvelles mesures. Partant de ce postulat, nous cherchons à comprendre comment les enseignants prennent en charge leurs classes spéciales et comment ils perçoivent et gèrent les différences liées à leurs élèves. L'objectif de la recherche consiste à identifier les éléments de nature à favoriser ou à freiner l'intégration scolaire dans les classes spéciales de l'école secondaire.

---

4 Selon la loi sur l'école obligatoire (LEO, 1993), les classes spéciales de type A accueillent les enfants qui présentent des handicaps ou des troubles complexes de nature à perturber l'assimilation des connaissances. Dans l'enseignement secondaire du premier degré, les classes spéciales peuvent prendre la forme de classes-ateliers axées sur la formation pratique et manuelle.

Les classes spéciales de type B accueillent les enfants qui présentent des troubles du comportement ou sont aux prises avec des difficultés scolaires et exigent de ce fait un soutien particulier. En règle générale, ces enfants suivent un programme scolaire calqué sur celui qui est appliqué dans les classes régulières.

5 HEP-BEJUNE : Haute école Pédagogique de Berne, Jura et Neuchâtel

---

## Cadres théorique et méthodologique

À la suite des travaux de Rosenthal et Jacobson (1971), de nombreuses recherches se sont intéressées aux effets d'attentes des enseignants sur les élèves et à ce qu'on a appelé en France l'« effet-maître » (Bressoux, 1994). Dans leurs recherches, Bressoux (1994) et Felouzis (1997) ont mis en évidence l'importance de la relation établie par l'enseignant avec ses élèves et son impact sur leurs performances. Cette relation serait fonction d'un certain nombre d'a priori qui renvoient aux représentations personnelles, aux construits sociaux et aux normes de la société dont l'enseignant est membre (Bressoux et Pansu, 2003 ; Dubois, 1994 ; Legendre, 2004).

Au Canada, où les pratiques de l'intégration font partie du paysage scolaire depuis de nombreuses années, des études montrent que les obstacles à leur réussite concernent deux aspects. D'une part les aspects structurels et organisationnels de l'école, et d'autre part, des aspects psychosociaux (Garon, 1992 ; Gaudreau, 2002). Ce sont les croyances et les normes partagées au sujet des élèves en difficultés ainsi que les représentations sur des compétences requises pour cet enseignement qui alimentent les résistances (Parent, Fortier et Boisvert 1993 ; Corriveau et Tousignant, 1996). La présente étude tient compte des résultats de ces recherches, mais s'appuie, par sa méthodologie et ses questions, plus spécifiquement sur les travaux de sociologie menés par Van Zanten (2001), et plus particulièrement Van Zanten et Grospron (2001). La démarche compréhensive dans laquelle nous nous inscrivons nous a fait opter pour une recherche-action selon la typologie qu'en donnent De Ketele et Roegiers (1996).

Cette étude part d'un questionnaire issu du terrain, où une enseignante spécialisée s'interroge sur les difficultés de gestion de l'hétérogénéité, dans les écoles secondaires où elle travaille. Les deux autres équipiers, chercheurs et formateurs en HEP ont assuré l'accompagnement et le cadre méthodologique ainsi que la recension de littérature concernant la problématique. La recherche est orientée vers la compréhension d'une pratique de l'enseignement.

La thématique de la recherche touche à des éléments subjectifs du ressenti des acteurs. C'est pourquoi le choix méthodologique s'est porté sur l'enquête par entretiens. L'enseignante de l'équipe se trouvait en situation de proximité avec le terrain, au sens physique et sociologique. Si cette position garantissait l'accessibilité et la crédibilité auprès de ses pairs interviewés, la difficulté méthodologique résidait dans le fait de garder une distance critique dans la conduite des entretiens et de leur analyse. Raison pour laquelle les entretiens ont été préparés dans le cadre de l'équipe de recherche. Ils ont été construits à partir de la thématique de la gestion des élèves différents dans l'école, thématique autour de laquelle s'ouvraient des questions sur : 1) la perception du rôle de l'enseignant ; 2) son intégration et celle de la classe dans le cadre du collège ; 3)

les moyens et objectifs pédagogiques, les besoins spécifiques ; 4) la perception des élèves et de leurs difficultés ; 5) la relation avec les parents.

Trois entretiens compréhensifs ont ainsi été conduits par l'enseignante, membre de l'équipe de recherche, qui avait préalablement présenté la démarche à sa direction et à ses collègues, lors d'un colloque, et obtenu leur accord pour que la recherche s'effectue dans ce contexte. Chaque entrevue était conduite dans la classe d'un des participants en présence de deux enseignants ne travaillant pas dans la même école que l'interviewer. Tous les entretiens ont été enregistrés avec le consentement des participants et transcrits par l'enseignante-chercheuse.

### **Analyse des données**

La transcription des entretiens a fait l'objet d'une analyse thématique au moyen d'une grille d'analyse catégorielle (Bardin, 2003). Une première lecture flottante des entretiens a permis de mettre en évidence les unités thématiques récurrentes dans les discours. Dans une seconde phase, nous avons procédé à un codage des textes en fonction des divergences de point de vue concernant les aspects abordés dans les entretiens. Ces différents thèmes ont ensuite été codés et réunis par sous-thèmes permettant une analyse plus fine du contenu ainsi qu'une comparaison des discours des six enseignants interrogés.

Finalement, nous avons croisé notre analyse avec la recherche de Van Zanten et Gropiron (2001). Cette lecture verticale des discours a permis d'établir les profils des participants selon les logiques d'adaptation des enseignants mises en évidence par ces deux sociologues soit : la fuite, l'adaptation contextuelle ou le développement professionnel.

### **Les participants**

Dans un premier temps, nous ne pensions rencontrer que les enseignants en charge de l'enseignement spécialisé dans les classes secondaires d'une seule localité de la partie francophone du canton de Berne. Or, nous avons découvert que sur les six enseignants concernés, seule l'enseignante impliquée dans la recherche était au bénéfice d'une formation spécialisée. Les autres ont une formation en enseignement primaire uniquement, ou n'ont aucune formation pédagogique. L'un d'entre eux a terminé une formation pour l'enseignement primaire, mais ayant échoué dans une branche, il n'avait pas encore obtenu son diplôme au moment de l'entretien. Un second a interrompu, après deux ans, des études universitaires dans un autre domaine. La troisième est engagée, au moment de l'entretien, dans des études secondaires pour l'enseignement de la musique, mais les a abandonnées par la suite.

L'engagement de personnes non qualifiées pour l'enseignement spécialisé n'est pas exceptionnel dans les écoles secondaires de la région. Nous avons donc décidé de considérer ce fait comme un élément pertinent de la recher-

che et, pour que notre échantillon comprenne tout de même des enseignants ayant suivi une formation spécialisée, nous avons ouvert les limites de la recherche passant de la ville à la région qui, somme toute, est très petite. Trois femmes et trois hommes ont participé aux entretiens. Quatre d'entre eux ont une pratique de plusieurs années, alors que les deux autres débutent dans le métier. Le tableau 1 présente les profils des participants de nos entretiens. Du point de vue de l'engagement, seules les deux enseignantes spécialisées sont titulaires de leur classe. Les autres, n'ayant pas les titres requis, sont nommés d'année en année.

<b>Entretiens</b>	<b>Lieux</b>	<b>Sexe</b>	<b>Âge</b>	<b>Brevet Enseignement Primaire</b>	<b>Brevet enseignement secondaire</b>	<b>Brevet enseignement spécialisé</b>	<b>Pratique du métier</b>
E. 1	localité 1	M	35-40	oui	-	-	plusieurs années
	localité 1	M	25-30	-	-	-	peu de pratique
E. 2	localité 1	F	25-30	-	en formation : musique	-	plusieurs années
	localité 1	M	25-30	formation pas encore aboutie	-	-	début
E. 3	localité 2	F	25-30	oui	-	oui	plusieurs années
	localité 3	F	25-30	oui	-	oui	plusieurs années

Tableau 1 : Profils des enseignants participant aux entretiens

## **Contexte scolaire**

Dans la pratique, les classes spéciales du secondaire reçoivent indifféremment des élèves désignés comme appartenant aux catégories A et B définies par la loi (voir note 4). Elles dépendent du Département de l'instruction publique et sont intégrées à l'enseignement obligatoire dans les écoles publiques et sous leur responsabilité administrative.

Jusqu'en 1993, l'école secondaire était réservée aux seuls élèves ayant réussi un examen de passage. En 1993, la loi scolaire cantonale change. Dès lors, officiellement, tous les élèves entrent à l'école secondaire et sont répartis dans les niveaux et filières en fonction de leurs résultats scolaires ainsi que de tests préalables. Cependant, les élèves des classes spéciales en âge de passer à l'école secondaire n'y seront accueillis que quelques années plus tard.

Actuellement les classes spéciales des degrés 7-9 sont physiquement intégrées dans les bâtiments scolaires de l'école secondaire et dans sa structure administrative. Pour autant, les élèves de ces classes ne sont intégrés que partiellement dans ses structures. Si les classes du secondaire voient défiler de nombreux enseignants spécialistes de disciplines, les classes spéciales fonctionnent sur le modèle du primaire avec un enseignant titulaire ayant la charge de tous les enseignements disciplinaires. Dans ce contexte, l'intégration des élèves de classe spéciale dans les groupes de niveaux des classes ordinaires dépend des initiatives de l'enseignant en charge de la classe spéciale et de la bonne volonté de ses collègues du secondaire pour les accueillir. D'autre part, l'intégration des élèves aux classes ordinaires est également conditionnée par une conséquence surprenante, ayant des répercussions sur le salaire de l'enseignant. Lorsque les élèves sont tous intégrés, dans des classes d'âge leur correspondant, pour des leçons spécifiques telles que l'éducation physique et bien que l'enseignant travaille durant ce temps avec les autres élèves de la classe, l'inspecteur supprime ces heures du pensum de l'enseignant de classe spéciale. La perte de gain qui en résulte pour l'enseignant oblige celui-ci à trouver d'autres stratégies pour pouvoir intégrer ses élèves. Malgré tout, des intégrations ponctuelles des élèves durant la semaine sont organisées dans toutes les classes de notre étude.

## **Principaux résultats**

Pour situer les discours de nos interlocuteurs, nous avons repris les stratégies de survie décrites dans l'étude de Van Zanten et Grosperon (2001) et les avons croisées avec les contenus mis en évidence lors du codage des entretiens. La recherche de ces deux sociologues s'est faite auprès d'enseignants ordinaires, dans le contexte de collègues réputés « difficiles », en France. Les résultats mettent en évidence trois types de réponse des enseignants en charge de classes réputées difficiles soit : la fuite, l'adaptation contextuelle ou le développement professionnel. Malgré les différences de contextes, nous avons trouvé une grande similitude de situation avec notre étude : élèves en difficulté scolaire et de comportement, des classes faisant

partie de collègues ordinaires du niveau secondaire et conduites par des enseignants non spécialistes (pour quatre d'entre eux). Le tableau 2 rend compte des éléments saillants de cette mise en perspective.

Items retenus pour l'analyse de contenu	Trois types de conduite enseignante face aux classes difficiles selon Van Zanten et Gropsiron (2001)		
	<b>Fuite</b>	<b>Adaptation contextuelle</b>	<b>Développement professionnel</b>
<b>1. Rôle de l'enseignant spécialisé</b>	Rôle traditionnel : transmission du savoir scolaire. Mise à distance de la classe, désolidarisation.	« Tout sauf un didacticien. » Développement du relationnel.	Médiateur entre l'élève et le savoir.
Perception de l'intégration dans le collège	Ne mentionnent que l'insertion aux activités scolaires communes	L'enseignant est en quête de sa propre intégration. Ne mentionne pas les projets pourtant existants.	Point fort : l'intégration des élèves dans le collège, échanges, « normalisation » des relations est un objectif clair et central de leur travail.
Délégation	Instances de décision / Règlements	Souhaite que d'autres prennent en charge les « à-côtés du travail ».	Partage des responsabilités : réseaux avec les différents acteurs du système
<b>2. objectifs pédagogiques</b>	Réduction du travail cognitif, pas d'objectifs.	Comblement des déficits affectifs, préparation pour une orientation professionnelle.	Développement du potentiel des élèves : en vue de préparer l'insertion professionnelle
Méthodes et matériel	Matériel ordinaire, méthodes traditionnelles. Bricolage.	Méthodes traditionnelles. L'enseignant s'adapte aux besoins perçus.	Individualisation : les projets professionnels comme moteurs à l'apprentissage. Adaptation aux besoins des élèves.
<b>3. Perception des élèves</b>	Responsables de leur propre situation.	En déficit affectif, jugement négatif sur leurs compétences. Attributions causales : les enseignants précédents, les parents	Postulat d'éducabilité. Les élèves ont des compétences à développer.
<b>4. Perception des parents</b>	Handicap socioculturel.	Démision parentale pour cause de difficultés sociales.	Parents ordinaires, soucieux de l'avenir de leurs enfants.

Tableau 2 : Réponses à la gestion des différences selon les logiques de fuite, d'adaptation ou de professionnalisation

## La fuite comme stratégie de survie

Plusieurs classes spéciales ont vu défiler de nombreux enseignants au cours de ces dernières années. Les enseignants, ayant souvent un statut précaire de remplaçants, quittent après un court passage. Ces arrivées et départs rapides et successifs entraînent la fragilisation des relations favorables à l'intégration de la classe elle-même au sein de l'école et contribuent à sa réputation négative.

L'année passée, c'était une année plus difficile avec des cas assez lourds et puis c'était une classe qui avait vu défiler pas mal d'enseignants. Ce qui fait que c'était devenu la « classe particulière » C'était un point de mire, tout ce qui allait mal ou une partie était liée à la classe particulière.

La taille de notre échantillon ne permet pas d'établir de corrélation avec les stratégies adoptées. Ainsi, si nous observons que la stratégie de fuite est celle dans laquelle se situent les discours des trois enseignants sans formation pédagogique, nous remarquons également qu'ils ont peu, voir pas, de pratique et que leur statut est précaire, puisqu'ils sont nommés d'année en année. Tous les trois ont quitté l'enseignement dans ces classes à la fin de l'année scolaire. Lors des entretiens, leurs propos expriment un sentiment d'impuissance face aux difficultés de leurs élèves, qui pourtant sont des élèves réputés « B » (voir note 4). Ils manifestent un besoin de mise à distance de leurs élèves afin de garantir leur survie émotionnelle.

C'est vrai parfois c'est difficile. Tout à coup on risque aussi de trop s'impliquer et puis à moment donné il faut garder une certaine distance pour ne pas faire des fautes non plus.

*C'est comment trop s'impliquer ?*

Trop s'impliquer dans le sens de trop prendre sur soi, donc s'impliquer à tel point que soi-même on finit par se sentir mal. C'est non plus pas le but parce que comme ça on n'arrive à plus rien faire. Donc, essayer de prendre une distance saine quand même ; mais c'est vrai que certaines situations sont tristes. Et puis parfois de savoir qu'on n'arrive pas à faire changer la situation et que le gamin ne changera peut-être pas, on n'arrivera pas à lui donner ce qu'il faut pour qu'il puisse s'en sortir. Ce n'est pas toujours évident à gérer.

Face à ce qu'ils perçoivent comme du désintérêt de certains de leurs collègues du secondaire, ces enseignants semblent devoir faire le choix difficile d'être associés à la classe spéciale ou de faire partie du corps enseignant.

C'est quand même l'enseignant de classe particulière qui va en premier essayer d'en parler, ce n'est pas les enseignants secondaires qui vont demander comment ça se passe.

Mais... peut-être que c'est au niveau de la classe que ça se situe, elle ne fait peut-être pas partie du collège au même titre que les autres.

La difficulté à se sentir eux-mêmes inclus dans l'école explique peut-être que leur vision de *l'intégration* est réduite à l'insertion des élèves aux activités communes



de l'école. Leur discours marque une position hors de la classe avec les enseignants ordinaires et à distance des élèves de la classe lorsqu'ils expliquent que les élèves de la classe viennent les rejoindre pour ces activités.

La journée sportive, ils font partie comme les autres classes. Les concerts ils viennent et le salon des métiers ils viennent. Au niveau des activités extrascolaires, on essaye de faire participer la classe spéciale.

Le modèle pédagogique qui prévaut dans la logique de l'école secondaire est celui de la séparation par niveaux de compétences scolaires. Ainsi les élèves en difficulté sont orientés dans des classes « à part » où ils reçoivent un enseignement « à part ». L'intériorisation de la distance officielle face aux élèves en difficulté et la nécessité de se distinguer d'eux sont perceptibles dans les trois discours. Les enseignants montrent certes de l'intérêt pour les élèves, mais tout au long des entretiens, ils les désignent par « ils » ou « eux », comme un groupe indifférencié, à part, auquel s'oppose le « nous » référence de l'appartenance au groupe des enseignants ordinaires du secondaire. Dès lors, leur rôle s'arrête à la transmission de connaissances scolaires dont ils ont réduit le niveau en fonction des compétences supposées de leurs élèves. Le projet pédagogique se porte sur les acquis nécessaires pour réaliser les apprentissages scolaires attendus.

Je me suis posé la question : j'arrive avec des exercices de grammaire avec du vocabulaire, avec des choses qu'ils doivent apprendre et ils ne lisent pas, ils ne savent pas lire et ils n'ont aucun goût à lire. D'une certaine manière, c'était complètement contradictoire, car je demandais de faire un apprentissage d'une règle sans qu'ils aient envie de le faire et de l'aborder... donc, j'essaie de faire quelque chose dans ces domaines-là tout en essayant de les motiver pour la lecture, ce qui n'est pas toujours très aisé, leur faire découvrir la lecture, car, avant de faire un apprentissage de tout ce qui est purement scolaire, certains n'arrivent même pas à lire une donnée, à la comprendre. Donc, s'ils n'arrivent pas à comprendre une règle de grammaire ils ne vont pas faire l'exercice. Comprendre un livre et associer des images à ce qu'ils lisent cela serait le premier pas à faire. C'est pour ça que je mets le poids sur la lecture.

*L'approche pédagogique* est normative. Elle correspond aux attentes habituelles de l'école : le maître transmet la matière que l'élève apprend. Celui-ci est censé connaître et respecter un certain nombre de règles implicites concernant la façon de travailler et de se comporter. Se conformant à ces idées, l'enseignant estime accomplir son travail. Il peut, dès lors, attribuer la responsabilité de l'échec scolaire à l'élève qui ne prend pas ce qu'on lui donne.

Après on a aiguillé, on a individualisé, on a essayé... enfin on travaille toujours au plan de travail. Ils savent ce qu'ils ont à faire à peu près par niveaux. Après, il faut qu'ils le mangent, qu'ils veuillent bien le prendre, et c'est là où on bloque complètement.

Le seul *objectif pédagogique* affirmé est celui de l'apprentissage scolaire, en références aux apprentissages attendus. Cette perception sous-entend que les ap-

prentissages scolaires sont la clé de la réussite pour la vie professionnelle ; c'est pourquoi, probablement, ils ne sont ni remis en question ni modulés.

Nous, on leur apporte le plus de matière scolaire qu'on peut, mais c'est après qu'ils réalisent la vie du travail, enfin ce que c'est la vie réelle, je dirais.

Quant aux *moyens pédagogiques*, ces enseignants semblent ne pas savoir où les chercher et quoi utiliser pour aider efficacement leurs élèves, ce qui les conduit à l'impression de « bricoler » du matériel pour répondre aux besoins des élèves.

Les moyens... C'est difficile de cibler justement. Vu qu'on va d'abord voir ce dont l'élève a besoin, et puis après bricoler entre guillemets avec les différentes choses qu'on trouve pour lui venir en aide au mieux. On n'a pas de moyens vraiment précis. Si on parle des moyens d'enseignement, je ne connais pas beaucoup de choses qui sont spécialement conçues pour ce type d'élèves-là.

Van Zanten et Grosppiron (2001) soulignent que le manque de formation théorique autour des questions de gestion de classes difficiles renvoie ces enseignants aux pratiques qu'ils connaissent par leur scolarité et qui s'avèrent très largement inefficaces dès lors qu'ils sont confrontés à des groupes d'élèves dont les valeurs, les expériences familiales et scolaires et les comportements sont très éloignés des leurs. Démunis, ils recherchent dans les règlements et les aides extérieures des relais pour garantir un équilibre fragile au sein de la classe. Sans ressources ni alternatives pédagogiques, si aucune solution n'est trouvée avec la direction ou les services psychologiques, l'abandon de l'élève ou la nécessité de l'exclure est assez rapidement envisagée.

- Des fois, on voit qu'un élève ne peut plus rester dans ce cadre scolaire, car on voit très bien que l'on n'arrive plus à avancer, mais comme on ne peut rien faire d'autre, on le garde, mais on sait très bien que ce n'est pas la solution. On attend juste que le temps passe en gros.

- Nous, on a eu le cas d'une élève. En fait, en trois mois d'attente, (ils étaient complètement sûrs de la placer), elle nous a fait péter toute la structure de la classe et on n'arrive plus à la récupérer. Parfois on a juste un élève qui... et le fait de devoir attendre aussi longtemps, ça fait que d'autres élèves commencent à prendre certaines habitudes et se permettent certaines choses qu'ils ne se seraient jamais permises s'ils n'avaient pas vu cet exemple. Là, je ne peux plus rien faire. À ce niveau-là, il faut une autre structure, des professionnels différents.

Lorsqu'ils cherchent à expliquer pourquoi leurs élèves ne sont pas intégrés à l'intérieur du collège, ils les désignent comme étant responsables de leur propre isolement.

- D'une certaine manière, ils se connaissent entre eux et eux-mêmes portent un regard sur les classes comme parfois des classes inaccessibles et parlent des élèves en disant « les autres ». Donc, ils se placent et se voient différents. La différence, elle vient aussi d'eux. Cette différence vient d'eux et cela ne vient pas forcément

de l'école. Moi j'ai en tout cas cette impression.

- À mon avis ça vient d'une représentation des élèves. « Je suis tombé dans la classe spéciale, donc quoi qu'il arrive je suis au plus bas ». Ils ont une représentation d'être dans la poubelle. C'est horrible à dire, mais c'est aussi toujours du fait qu'ils sont un peu à part dans le fonctionnement du collège, parce qu'ils ne s'inscrivent pas dans le même fonctionnement ; en tout cas chez nous au secondaire.

Ces enseignants abordent les compétences intellectuelles de leurs élèves par le négatif : *ils ne sont pas capables de suivre, ne savent pas lire, n'ont aucun goût pour lire, n'ont pas de colonne vertébrale*. Les élèves sont perçus comme les artisans de leurs propres difficultés sans que cela suscite une réflexion sur les moyens de sortir de cet état de fait.

Ils sont souvent dans le négatif ; quand ils font quelque chose plutôt que de regarder ce qui est mieux ils s'excusent en disant voilà, je suis en classe particulière parce que j'ai fait des bêtises. Ils se situent dans le négatif.

Pour ces enseignants, les élèves sont responsables, avec leur famille, de leur situation d'échec.

C'est vrai que ces élèves ne sont pas cadrés, ils arrivent... ils sont perdus, ils ont fait des choix... des choix de gosses et puis nous, on sait que ce n'est pas le bon choix, mais lui ne voit pas non plus.

- Des choix de gosse c'est quoi ?

C'est souvent la facilité. Un choix de gosse, c'est « pourquoi faire mes devoirs si je peux aller dehors et puis de toute manière j'aurai une sanction, mais je ne la ferai pas ». C'est ne pas assumer, penser que ça ira toujours comme ça. Et pousser toujours plus loin, pousser les limites toujours plus loin sans s'inquiéter vraiment du futur en pensant que ça ira.

Ces enseignants semblent plus démunis que les autres lorsqu'ils sont aux prises avec la gestion de la différence qu'ils interprètent comme le résultat d'une déstructuration sociale et familiale.

Ils sont tellement différents du fait qu'il n'y a aucune structure, aucune assise pour eux, ce qui fait que nous on est submergé. On passe notre temps à se battre contre les oublis, les retards, les absences parce qu'il y a aucune structure entre le moment où ils rentrent en classe et le moment où ils en sortent. Il n'y a rien autour.

Le regard négatif posé sur les élèves n'exclut pourtant pas de les dédouaner partiellement en reportant sur les parents, voire sur les difficultés rencontrées par les parents, la responsabilité de la situation.

J'ai l'impression que certains parents n'ont pas les moyens de changer la situation. Certains parents sont, je crois, complètement dépassés ou bien ils vivent

eux- mêmes une situation complètement ingérable, du coup ils n'arrivent pas à gérer les problèmes de leurs enfants. Pour les parents, ce n'est pas forcément de la mauvaise volonté, mais ils n'ont pas les moyens.

Les enseignants perçoivent bien que la garantie du lien avec l'élève passe par la relation avec les parents, mais l'attribution de l'origine des difficultés scolaires des élèves aux parents aboutit parfois à des ruptures inévitables. Si la relation vient à se briser, ces enseignants, démunis et sans ressources pour trouver d'autres relais, ne peuvent que constater la rupture.

Mais devant leur incapacité à eux de gérer tous les problèmes qui sont autour, auxquels s'ajoute l'enfant, puis les mettre devant leur réalité en leur disant : « Là vous ne faites pas votre job de parents. », c'est la porte ouverte pour briser le lien, et puis au moment où on a plus de crédibilité aux yeux des parents parce qu'on a été trop dur. Au moment où le parent nous considère comme un abruti fini parce qu'on a peut-être mis les pieds dans le plat ou poser les choses vraiment, alors l'élève, on l'a perdu. [...] J'ai toujours eu le sentiment qu'on arrivait à montrer ce qui manquait jusqu'à un certain point et qu'à un moment où on demande, on exige plus, il y a une rupture totale et le parent dit : de toute façon que les profs aillent se faire voir. C'est des incapables, c'est des cons. Au moment où on en est là, il n'y a plus de possibilité. En tout cas, nous, on a vécu des ruptures comme ça.

### **Logique d'adaptation contextuelle**

Un seul discours peut être attribué à cette logique. C'est celui d'un enseignant, titulaire d'un diplôme d'enseignement primaire et travaillant dans cette classe depuis plusieurs années. Contrairement aux enseignants du groupe précédent, il semble avoir trouvé un équilibre qui favorise la poursuite de son travail dans ces classes. Ses propos soulignent l'importance de la relation avec ses élèves. La transmission des connaissances est effacée pour faire place avant tout à l'affectivité et au relationnel.

J'ai presque envie de dire : tout, sauf un didacticien ! Moi je crois qu'il est bien précis ; c'est voir quels sont les besoins des élèves, puis essayer de faire en sorte de répondre à ces besoins que ce soit scolaire, mais surtout que ce soit au niveau de l'affectif, au niveau de leur personne et tout ça. Moi je crois que le premier rôle est de savoir qui est-ce qu'on a en face de nous.

Van Zanten et Gropiron (2001) expliquent que cette position permet de justifier *l'adaptation aux besoins perçus* et diminue *le malaise engendré par le décalage entre les pratiques effectives d'une part et les normes officielles et les représentations dominantes de l'activité professionnelle d'autre part*. Le métier prend ainsi des dimensions nouvelles conduisant l'enseignant à investir fortement la relation avec ses élèves plutôt que la transmission de savoir.

Les élèves ont besoin qu'on soit à côté, qu'on leur tienne la main. Ils le ressentent

eux, ils sont en déficit affectif. Pour eux c'est dix fois plus important de leur donner la main pour qu'ils fassent quelque chose.

Cet investissement dans la relation induit une perception différente du métier. Dans cette logique, ce ne sont pas tant les compétences professionnelles de l'enseignant qui sont valorisées que ses capacités à établir une bonne relation avec ses élèves. Cette capacité est perçue comme propre à l'individu, elle ne s'apprend pas.

Il faudrait dire ouais... t'as la fibre ou tu l'as pas. Au début, à la limite, il ne faut pas être didacticien en premier. Si tu penses être didacticien puis ça... je ne pense pas que ça va jouer. Je crois qu'il faut avoir un bon feeling tout simplement. Ça ne veut pas dire qu'on l'a, mais je crois que c'est ça... Tu es bien avec eux... Tu les adoptes, tu es bien. Ça n'empêche pas qu'ils te fassent des crasses, tu ne dors pas des fois la nuit, mais tu es bien finalement.

*L'approche pédagogique* suppose ici un éloignement du modèle traditionnel en ce qui concerne le cadre structurel de la classe. Cependant, les méthodes adoptées sont proches des pratiques traditionnelles même si, explicitement, l'objectif visé, c'est l'avenir professionnel.

On commence en groupe parce que c'est tous... normalement... On va tous vers la même direction théoriquement, parce que c'est un stade d'ébauche. Plus ils choisissent la profession, plus ils savent où ils vont, plus c'est individuel, parce qu'un cuisinier n'aura pas besoin de mêmes notions qu'un peintre en bâtiment. Mais on commence ouais... un seul groupe puis chacun va où il veut.

Nous, le souci cette année est de réaliser que pour eux c'est impossible d'aller chercher des stages et que nous, on doit demander l'aide d'adultes et le faire nous-mêmes. Eux, on leur ferme la porte, puis quand nous, on va derrière... Comment les aider ? Ça c'est le souci... en sachant que des fois ils ne veulent pas l'aide... c'est aussi ça. C'est ça qui énerve, c'est ça qui me prend le plus d'énergie.

Malgré la relation valorisée avec ses élèves, l'enseignant porte un regard fataliste sur la situation et les compétences scolaires de ses élèves, ce qui semble justifier à ses yeux leur placement dans le système spécialisé.

Par contre, ceux qui sont en face de nous, on peut dire ouais, ils sont à leur place. Lui, il a sa place ; lui, il a sa place. C'est dur. Et puis il y a la révolte et après ils prouvent qu'ils ont leur place et après c'est fini. Mais nous les soucis sont après ouais... Le gros souci c'est la réalité de l'emploi. Ils aimeraient ça et puis après scolairement le niveau qu'ils ont... Et puis là, ils réalisent. Ouais, enfin, ils sont révoltés. Et pourtant, on a des places de stage sur mesure, mais eux, ils réalisent gentiment que le niveau scolaire...

Toutefois, ce regard négatif est tempéré par l'attribution de la responsabilité du placement de l'élève dans le spécialisé sur les enseignants précédents. Des enseignants

primaires, qui n'auraient pas su établir une relation de qualité avec leurs élèves.

C'est vrai, des fois, qu'est-ce qui a fait que... ? Mais je crois, c'est juste que ça dépend des profs d'avant, méchamment dit dans le grand degré. Je pense que beaucoup d'élèves selon le prof qu'ils ont peuvent aller en classe spéciale ou pas et après, bien voilà, le chemin il part. Je crois que souvent c'est en 5, 6. C'est tellement aléatoire, cela dépend que du prof et de sa manière d'enseigner et son seuil de tolérance, je crois.

Absents, démissionnaires ou parfois eux-mêmes dans de telles difficultés qu'ils ne savent plus comment s'y prendre, *les parents* sont eux aussi perçus comme responsables de l'échec scolaire.

Les parents, ils sont durs à atteindre, durs à motiver. Donc, ils sont absents. Malheureusement... Pour la plupart. Ce sont eux qui devraient faire beaucoup de travail, et puis ils ne font pas leur travail de parents souvent. Et les parents démissionnent. Nous, on a pas mal de parents qui appellent même au secours, « Je ne sais plus quoi faire. », de plus en plus. Chez nous quand il y a problème de comportement, ce sont souvent les parents qui ne contrôlent pas la situation, en jetant la pierre contre l'enseignant.

Durant l'entretien, *l'intégration scolaire* n'est jamais évoquée par cet enseignant, alors que ses élèves se rendent dans différentes classes pour suivre certains cours. Ce qu'il appelle de ses vœux, c'est la réactivation d'un collège des enseignants spécialisés précédemment existant et qui n'est plus en fonction à ce moment. Son souci premier semble être de garantir la survie et l'ordre dans la classe, mais au-delà de cette première lecture, c'est la nécessité de sa propre intégration qui est perceptible. Le besoin de faire partie d'une équipe reconnue, d'être en lien avec d'autres, ce qui, pense-t-il, a un effet positif sur les élèves. Cette participation à un collectif, lorsqu'elle existe, favorise une logique d'adaptation qui lui permet de se sentir lui-même intégré et lui donne la force de poursuivre son travail en se sentant à sa place dans l'établissement.

Nous, on avait moins de soucis quand on avait les colloques parce qu'il y avait des cas d'élèves. On en parlait, on entendait parler, on savait plus ou moins « Ah, oui, lui, il fait ça ! » et puis on entendait tout. Ou bien quelqu'un qui fait le lien vraiment de toutes les classes, moi je crois que c'est important. Et nous, on devrait... Ils devraient le sentir et ça leur rendrait service aux élèves. Dès qu'ils sentent qu'il y a ce lien ... « ah vous savez... » ...et ça les sécurise. C'est une forme de barrière pour eux qu'il y ait ce lien. Je crois que c'est le seul... le seul cadre qu'ils ont c'est l'école, et s'ils sentent que tous les profs en classe particulière, on les cerne bien, ils sont à l'aise après. Ils ont enfin un cadre... Là c'est dur de partager juste avec un collègue. Tu fais quoi ? Puis les autres collègues dans le collège...Ça, c'est dur. Donc de se retrouver entre nous enseignants spécialisés pour ne pas réinventer la roue surtout.

L'appartenance au groupe des enseignants est nécessaire pour que la lassitude et le stress engendrés par le travail auprès d'un public d'élèves en difficultés ne condui-

sent pas à céder au découragement. Sans ce soutien, le métier devient lourd et tout ce qui s'ajoute au travail en classe est perçu comme une surcharge. La solitude ressentie par l'enseignant induit alors l'envie de déléguer toutes les « tracasseries administratives » à quelqu'un d'autre.

Il faudrait peut-être... Ce qui empêche d'être assez à l'écoute puis de pouvoir gérer la classe et de s'occuper à 100 % des élèves, c'est tout ces petites choses en dehors : les rapports, les téléphones qui prennent de l'énergie. Et puis des fois, on s'énerve un peu en classe parce qu'on a perdu de l'énergie avec l'office des tutelles et tout ça. Il faudrait presque une personne qui fait le lien peut-être. On doit tout avoir en tête finalement pour notre classe. Lui, c'est le SPE, lui, c'est l'office de... Finalement, dans les institutions il y a des éducateurs, il y a des profs... Il faudrait un peu avoir la même structure quelque part. Ou bien un enseignant qui fait le lien de toutes les classes gentiment, qui a... je sais pas... 5,6,7 heures de décharge et qui fait le lien de tous ces problèmes et qui fait lui les rapports en écoutant l'enseignant. Un peu le rôle d'éducateur, d'écoute et puis de noter.

Reste que l'adaptation de l'enseignant se construit également sur la perception de petites réussites liées à la relation qu'il a investie avec et pour ses élèves, et qui renforcent son plaisir de travailler avec ce public d'élèves, malgré toutes les difficultés et les fragilités ressenties.

Les joies c'est quoi ? Deux ans après quand on les revoit, c'est toujours bonnard. Non, mais c'est vrai ! Mais en classe, il y en a aussi... on s'amuse bien... Mais les plus grandes joies c'est toujours après coup, quand ils reviennent. C'est là qu'on se dit : oui c'est bien, on est à notre place peut-être.

- *Alors c'est la joie de voir qu'ils ont réussi ou...*

Non ...qu'ils reviennent.

- *Qu'ils reviennent ?*

Parce qu'ici, par principe, on est que des profs, donc on ne vous montre pas qu'on vous apprécie ou pas. Et après ils viennent en disant merci, en disant bonjour, en discutant 2,3 mots. Ça veut dire finalement qu'il y a quelque chose qui a passé finalement... En général, ça se passe bien, ça ne veut pas forcément dire qu'ils nous ont haïs, sinon ils ne passeraient pas. Pas tous, mais c'est ça qui fait du bien après coup.

## **Logique de développement professionnel**

Les deux enseignantes formées à l'enseignement spécialisé s'inscrivent résolument dans la logique du développement professionnel. Par *leur rôle* de médiation entre l'élève et le savoir, elles placent au centre de leur approche pédagogique l'appropriation des connaissances qui permettent à chaque élève de se préparer à entrer dans la vie professionnelle en développant son potentiel. C'est par la réussite et l'intégration de leurs élèves dans l'école et dans le monde professionnel, qu'elles peuvent revendiquer leur place dans la profession enseignante et construire une identité valorisée du métier d'enseignante spécialisée dans leurs collèges.

- Je me sens forte d'être enseignante spécialisée. Je ne sais pas comment dire. Mais quand quelqu'un me dit « Qu'est-ce que tu fais ? », « Je suis enseignante », « Ah oui, où ça ? » « Je suis enseignante spécialisée ! », je me sens très forte, je me sens revalorisée, oui vraiment.

- C'est quand même vrai ; il y a un peu quelque chose d'héroïque là-dedans. Encore, il y a pas longtemps, en parlant du fameux élève, on m'a dit : « Je ne sais pas comme tu fais, mais je ne le supporte plus, moi je le bifferais, comment tu fais ? » Et puis en fait, je lui dis « Parfois, aussi je pète un plomb. » Mais c'est vrai que dans un sens, ça fait du bien, parce que tu te dis : « purée, ils se rendent quand même compte que ce n'est pas un travail facile et on tient quand même le coup ». Il y a une certaine reconnaissance et pour eux c'est des fois héroïque. Pour te dire, ils ne me donnaient pas six mois, les collègues, quand je suis arrivée dans cette classe. Ils n'y croyaient pas, ils étaient sûrs que j'allais faire un burn-out.

Elles sont autonomes dans leur pratique. Leur identité et leur appartenance au groupe d'enseignants se construisent sur la réussite de leurs élèves.

Cette année oui, je puise ma motivation dans les résultats des élèves, dans leurs progrès, dans l'ambiance de la classe. Mais certaines années ce n'était pas ça. Alors là, on la puise à l'extérieur de l'école : au jardin, dans le sport, dans la famille.

Convaincues du potentiel de leurs élèves, elles ont conquis une place pour eux, pour la classe et pour elles, dans le collège, en innovant les pratiques *d'intégration*, pratiques qui se trouvent au centre de leur projet d'enseignement.

Pour l'historique, au départ, géographiquement, on n'est pas dans l'école secondaire, mais dans l'école infantine et l'économie familiale, donc, ça crée une situation et les deux, trois premières années, moi j'étais vraiment seule ici. Au niveau de la direction, les collègues... personne ne savait ce que c'était une classe spéciale. C'était vraiment fort. J'avais fait une séance pour présenter les travaux d'élèves, ce qu'on faisait. Ils étaient tous venus d'ailleurs, et je crois qu'à partir de ce moment-là, ils se sont un peu mieux rendu compte de ce que signifiait une classe spéciale. Depuis deux ans, on pratique l'intégration à haute dose. Je suis allée en discuter : soit il fallait plus d'heures pour la classe spéciale qui avait trop d'élèves, soit on faisait cette intégration. Évidemment, pour l'inspecteur, plus d'heures c'était un peu exclu. Donc, la direction a été d'accord avec ma demande et comme cela venait de la direction, les collègues ont été tous d'accord. Donc, ils ont tous un contact avec les élèves de la classe spéciale. Au départ, il y a eu beaucoup de remarques : ils ne sont pas si... Maintenant, il y a beaucoup plus de discussion et ils sont intégrés dans les listes des élèves alors qu'avant ils n'y étaient pas. C'est tout des petites briques qui se sont construites ; maintenant il y a une base de confiance. Et après, il y a des enseignants qui les accueillent et les entourent et d'autres qui ne s'occupent pas d'eux, et ils se débrouillent. Petit à petit. C'est vrai qu'au début, ils étaient pas mal réticents le fait que j'intègre des élèves et ils se demandaient pourquoi il fallait intégrer et puis c'est pour ça qu'on y est allé petit à petit. Maintenant, ce n'est plus un problème, et je ne



dois plus le négociier ; il y a une relation de confiance qui s'est installée. Mais cela va aussi dans l'autre sens : je reçois des élèves en classe spéciale qui ne devraient pas y être, mais qui sont tellement pénibles à gérer, alors on les met un peu chez moi.

La conséquence de l'intégration de leurs élèves dans les classes secondaires induit un changement dans le regard des autres enseignants.

Ils mélangeaient délinquance et handicap mental. Aussi, par rapport aux élèves qui étaient toujours dans la classe. Ils se faisaient traiter de « Mongols ». Du fait que maintenant ils vont en classe G ; je n'ai plus entendu ça.

Et ce changement se produit, parce qu'elles-mêmes travaillent à rendre les situations ordinaires.

Souvent je me suis dit : « Est-ce que je dois être spéciale parce que je travaille avec des élèves dits spéciaux ? » C'est vrai qu'ils sont différents des autres élèves, puisqu'ils nécessitent un enseignement différent, mais si je voyais les choses comme ça, je ne pourrais pas m'approcher des autres collègues.

Les élèves de la classe spéciale réintègrent ainsi la norme scolaire par les ponts que les enseignantes ont construits avec leurs collègues, par leur volonté de relier deux mondes initialement séparés.

Globalement, leurs intégrations se passent bien. Et si cela ne va pas, je vais voir avec le prof et mettre en place deux ou trois choses pour que cela ne soit pas traumatisant. Ils ont tous du plaisir. J'ai jamais entendu un élève qui râlait parce qu'il y avait ce système-là. Ils sont avec leurs copains et ils se rendent compte qu'ils arrivent à faire comme les autres et ils sont évalués la même chose. Le seul système pour les élèves qui ne savent pas lire : je fais l'épreuve oralement. Donc, cela a renforcé l'estime d'eux-mêmes. Souvent, ils ont d'excellents résultats.

Ce qui distingue ce modèle des précédents, c'est avant tout le regard que portent les enseignantes sur leurs élèves. L'intérêt pour chacun de leurs élèves implique une observation de leurs besoins et de leurs compétences qui les conduit à introduire *une pédagogie individualisée*.

- Chaque élève a son horaire différent. Là, je suis obligée de travailler par plan de travail. Je ne peux pas faire autrement ; il y a des heures qui ne bougent pas comme : l'histoire, la géo, la bio. La première leçon de la semaine, où je lance le travail et le conseil de classe, est une leçon que je garde ; après, le reste ils bougent. Chaque élève a son programme.

Les objectifs pédagogiques tiennent compte du potentiel des élèves et du niveau où ils se situent. Avec eux, les enseignantes construisent un projet individuel visant une intégration professionnelle réussie. Le travail pédagogique est orienté vers les

savoirs nécessaires pour entrer dans l'apprentissage choisi par l'élève. Quant au matériel, il est recherché parfois hors des références habituelles du programme scolaire, adapté et réfléchi, en fonction des besoins et des projets individuels.

- Parfois, je demande à un collègue de me passer certains thèmes, alors là il n'y a pas de problème : histoire, géo et bio. C'est sûr que je vais adapter, mais ça se passe.
- Moi, j'avais commencé par essayer de puiser dans le matériel officiel. Rires... Et puis j'ai fait ça trois mois. Ce n'était pas possible. [...] Je sais qu'il y a un groupe des Neuchâtelois qui ont des classes terminales, ils ont fait tout un matériel de math. [...] Ils se sont basés sur les objectifs d'apprentissage de l'orientation professionnelle. Ils se sont basés là-dessus et je trouve ça génial.
- Ces objectifs, ils sont super, c'est vrai que ça permet de structurer l'enseignement. C'est vrai que quand j'étais en formation ; j'avais un problème : mais, qu'est-ce que je dois faire avec ces élèves pour les préparer à la suite ? Tout, je ne pourrai pas faire, alors ça m'a vraiment beaucoup aidé. En même temps, c'est vrai que ça fait blanchir, quand tu vois tout ce qu'il faut ; on se rend bien compte que cela ne sera pas possible ; alors, on vise les principaux. Mais là, tu fais des choix parmi des notions essentielles parce que tu sais que tu ne pourras pas toutes les voir. Mais on est obligé.

Le regard que ces enseignantes spécialisées portent sur leurs élèves souligne leur adhésion au postulat d'éducabilité. Au-delà de la relation qu'elles développent avec eux, elles relèvent leurs compétences intellectuelles potentielles qui ne se réduisent pas à leurs résultats scolaires immédiats. Lorsque les élèves reviennent les voir après leur sortie d'école, c'est ce qu'ils sont devenus qui les intéressent, comment ils réussissent leur intégration sociale et professionnelle.

Les élèves après viennent dire bonjour et aucun n'a dit qu'il avait des problèmes à l'école pour l'apprentissage et aucun n'a fait une formation élémentaire. Une fois, un m'a dit que c'était de ma faute, qu'on n'avait rien fait. Je lui ai dit, on va voir et on en a discuté et il a refait son année et puis apparemment ça va très bien. C'est vrai, je lui ai dit : « On n'a pas fait grand-chose ensemble peut-être, mais tu n'étais pas dans un état pour faire. » On avait de super discussions, c'est un jeune homme intelligent, mais en mathématiques ça n'allait pas. Maintenant, il prend des cours particuliers et il sait pourquoi il le fait et il y a du sens.

C'est vrai qu'on discute aussi beaucoup ; ce sont des élèves intéressés par la politique ou des choses qui les touchent. Moi, je me ressente vraiment comme ça dans mon travail.

Plus que la volonté de transmettre un savoir, ces enseignantes visent la formation des élèves pour favoriser leur entrée dans le monde professionnel. Pour oser sortir des habitudes, changer les moyens et mettre en place un enseignement individualisé, cette position demande une maîtrise pédagogique. Dès lors, l'enseignant qui travaille avec les élèves de classes spéciales doit être capable de remettre en question ses propres pratiques et ne pas se contenter du seul rôle de transmetteur.

- ça demande une énergie et une remise en question permanente et je pense que s'il n'y a pas quelque chose d'autre que le salaire à la fin du mois ce n'est pas pensable de faire long.

- Mais je pense aussi la manière... Je suis moins attachée à la matière, et les collègues c'est plutôt l'inverse. Alors, j'ai des collègues qui font des choses extraordinaires... mais avec ces élèves, ça ne marche pas.

- Dans l'ensemble du corps enseignant, il y a quand même des collègues qui ont une certaine fibre, de celle qui faut pour être un enseignant spécialisé. Il faut avoir une certaine ouverture d'esprit, on ne peut pas faire ce travail si on a envie d'enseigner comme il y a 20 ou 30 ans. Impossible cela demande une certaine remise en question. Moi, je suis plus proche de ceux qui essayent d'innover, d'améliorer, de chercher que de ceux qui sont rigides et qui ne se remettent pas en question.

L'assise et la confiance dans son propre savoir-faire sont acquises par la pratique.

- Je ne peux pas poser un diagnostic comme un médecin. Là par exemple j'ai une élève, elle est vraiment étonnante. Elle stresse dès que je lui pose une question, il y a des problèmes d'orthophonie c'est sûr, mais il y a des problèmes d'insécurité notoires chez cette fille. J'hésite entre la psychomotricité et l'orthophonie. Moi, je vais téléphoner chez ces professionnels et je vais leur dire qu'est-ce que je dois faire avec elle ? Ils me diront ... on verra... et en fonction de ça, j'aiguille. C'est vraiment de l'expérience, c'est à force de situations. Qu'est-ce que je peux présenter aux parents pour venir les soutenir, les aider ? Et après, petit à petit, tu le sens.

Quant à *la relation avec les parents*, elle ne leur semble pas différente que dans les autres classes de l'école. De leur point de vue, les parents sont des parents ordinaires qui s'intéressent normalement à la scolarité de leurs enfants.

Je me suis mis au rythme de l'école secondaire. Donc on a des entretiens de parents. À ce moment-là, on fait la séance de parents. On ne se voit pas plus que ça. Je n'ai rien mis en place de différent par rapport à l'école secondaire.

*Dans ce qui est en place, participent-ils ?*

Oui, ils sont assez présents

*Leur attitude par rapport à la classe ?*

Ils sont tous très conscients du pourquoi leur enfant est là. Je n'ai ressenti chez personne une douleur ou quelqu'un de fâché, c'est un chemin qui est leur chemin.

*Alors on pourrait comparer à une classe secondaire.*

On pourrait comparer, mais le souci de chaque parent est : « Que va devenir mon enfant ? »

Même si l'une des enseignantes a *l'impression que certains parents laissent aller*, ce qu'elle explique par les *contraintes de la vie*, de son point de vue, malgré tout, les parents prennent très à cœur la scolarité de leur enfant.

On sent que pour eux il y a un intérêt. Voilà, ils font avec ce qu'ils ont, ils font comme ils peuvent. Ces gens sont là depuis longtemps, mais ils ne parlent pas le français. Ils bossent comme des fous... mais oui le rôle de parents, oui, moi je trouve qu'ils le jouent... Mais moi aussi, il y a des jours où je me fais beaucoup de soucis pour mes élèves. Qu'est-ce qu'ils vont devenir ? Qu'est-ce qu'on leur laisse comme place dans la société ? Si on ne sait pas lire, qu'est-ce qu'on fait ? Et après, comment je fais moi pour apprendre à lire ?... Je pense qu'il y a des parents qui ont un peu ce problème... Et puis il y a d'autres parents ils ne sont pas du tout conscients.

Finalement, face à la complexité du métier, les enseignantes souhaiteraient un réseau proche d'elles qui permette un travail d'équipe et des échanges.

- Moi, j'apprécie, dans les institutions, les réseaux ; c'est une fois par mois ils se retrouvent tous et on va parler. Nous, on est seules. Mais par exemple avec ma collègue c'est très intéressant, elle, elle voit d'autres choses ; elle me dit, lui... et je lui dis : « Ah, bon ? » Et moi j'ai vu d'autres choses ; donc là il y a un mini réseau qui fait que, on a une autre vision. Et puis même, je pourrais lui dire là, je ne comprends pas et elle, elle aura peut-être un élément à me donner ou moi j'en aurai un autre, c'est ça en fait. Je le fantasme certainement parce que je ne l'ai jamais vécu. Mais ces réseaux d'institutions, ils se voient une fois par mois et on parle de tous les élèves : « Moi, je rencontre ça », « Moi je t'amène une brique », « Tiens, cela pourrait être ça ». C'est dans ce sens-là.

## Discussion

En entreprenant cette recherche, nous cherchions à savoir dans quelle mesure, dans leurs perceptions du quotidien et des relations qu'ils construisent entre l'école ordinaire et la classe spéciale, les enseignants pouvaient être, eux-mêmes, un relais ou un frein à l'intégration scolaire.

### Impact de la perception du rôle

Parmi les aides et les freins à l'intégration, la perception qu'a l'enseignant de son propre rôle semble non négligeable. Ce sont les enseignants sans formation qui ont aiguisé notre curiosité et nous ont orientés vers les travaux de Hughes (1996) et sa réflexion concernant le rapport de l'individu à son métier ainsi que les relations et les arrangements sociaux qui se construisent entre les individus dans ce contexte. Les enseignants du premier groupe, plus que les autres, sont en situation difficile par la précarité de leur emploi. N'appartenant pas au corps enseignant, sans qualification spécifique et donc sans revendication possible, ils ne trouvent de reconnaissance auprès de leurs collègues que dans la mesure où ils assument de travailler avec les élèves dont personne ne veut. Hughes, dans sa vision interactive du travail, suggère que tout métier comprend différentes tâches et que celles-ci n'ont pas toutes la même valeur sociale. Si certaines tâches procurent honneur et respectabilité, d'autres sont perçues sans prestige, déclassées. Ce sont de telles tâches que l'on préfère déléguer. Le « sale boulot » est ainsi un produit de la division du travail. Et le travail dans les

classes spéciales peut être considéré comme une tâche de ce type. Travailler avec des élèves en difficulté, dans ces conditions, peut être perçu comme dévalorisant par rapport à la formation dont on s'est doté ou dont on a rêvé. L'école, qui confie cette tâche à des personnes sans qualification, indique clairement que l'enseignement dans ces classes est une tâche ni importante ni valorisante. Les personnes qui acceptent de se charger de ce travail connaissent, au moins intuitivement, le peu de valeur qui est accordée à leur travail et à elles-mêmes par conséquent.

Non, les collègues, en tout cas dans mon collège, sont bien au courant des différents rôles que l'on peut avoir avec nos élèves. Je pense, on est enseignant à leurs yeux avant tout, mais en même temps ils savent que l'on fait plein d'autres choses à côté et que l'on a un rôle un peu à part de leur propre rôle d'enseignant.

Il est difficile pour des enseignants dans cette situation de revendiquer une place pour eux et, a fortiori, pour leurs élèves. Il est difficile de s'inquiéter d'intégration quand implicitement ils sont eux-mêmes relégués au « sale boulot ». Leur envie de se distancer de la classe qui les « déclassent » se comprend dès lors assez facilement. Reste que ces enseignants ont eux aussi un certain pouvoir sur leurs collègues. S'occupant des élèves dont personnes ne veut et qui pourtant suivent quelques cours dans d'autres classes, ils sont au courant, des difficultés que rencontrent leurs collègues dans leur enseignement. Ainsi, ils possèdent, ce que Hughes décrit comme *un pouvoir magique* (1996, p.82), une connaissance d'éléments qui, en principe, ne se dévoilent pas et pour lesquels on évite de faire de la publicité. Ils acquièrent ainsi, par contrecoup, un savoir sur leurs collègues dont ils pourraient faire usage le cas échéant.

Et puis par le rôle qu'on a vis-à-vis des élèves, on apprend beaucoup de choses sur ce qui se passe dans le collège... (Rire)... Et puis on peut leur en parler...

Il est intéressant de constater que le travail dévalorisé dans un contexte devient source de prestige dans un autre. Les enseignantes formées à l'enseignement spécialisé se disent fières d'être enseignantes spécialisées. Elles réussissent là où leurs collègues avouent ne pas se sentir compétentes. La situation est renversée. Ce rapport positif au travail facilite la revendication d'une reconnaissance institutionnelle pour elles et pour leurs élèves. L'intégration s'en trouve facilitée. Par conséquent, nous soutenons que le développement de stratégies favorables à l'intégration des élèves des classes spéciales dans le système ordinaire dépend fortement du positionnement de l'institution scolaire.

### **Impact du regard sur la représentation des élèves**

Conformément à l'étude de Van Zanten et Gospiron déjà citée (2001), l'analyse des entretiens permet de montrer des réactions différentes d'un enseignant à l'autre face à des élèves de même âge et dans un même type de classe. Les recherches en psychologie sociale montrent que les représentations sociales des enseignants jouent un rôle essentiel sur leurs attentes quant au comportement de leurs élèves (Gilly 1980 ; Gosling 1992). Une recherche canadienne (Bousquet, 2004) conclut que les représentations sociales des enseignants influent largement sur leurs décisions concernant la réussite scolaire

de leurs élèves. D'autre part, une recherche vaudoise (Hauser-Hennard et Conne 1993) montre que la confrontation des enseignants avec les troubles ou les handicaps de leurs élèves entraîne un mécanisme de mise à distance et induit l'idée de la nécessité d'une éducation séparée pour les élèves en difficulté. Toutes ces recherches confirment que les représentations que se construit l'enseignant à propos d'un élève modifient ses relations avec lui et entraînent des mécanismes de résistance face à l'intégration.

Dans notre étude, la mise en évidence des éléments constitutifs des trois logiques confirme que le regard positif ou négatif porté par les enseignants sur leurs élèves est corrélé avec les relations qu'ils établissent avec eux et conditionnent leurs pratiques. Les enseignants des trois groupes n'expliquent pas de la même façon les difficultés de leurs élèves. Les attributions de responsabilités sont portées dans le premier groupe sur les élèves eux-mêmes. Pour l'enseignant du deuxième groupe, la responsabilité est en partie celle des parents et en partie celles des enseignants précédents. Alors que les enseignantes du troisième groupe posent le postulat d'éducabilité sans chercher à savoir qui est coupable. Ce seul élément induit des attitudes et des attentes différentes face aux élèves. Il détermine la façon dont l'enseignant va répondre dans sa pratique et induit ainsi des approches pédagogiques fort diverses.

Nous soutenons ici que la formation des enseignants devraient permettre de diminuer sensiblement ces mécanismes. Une étude sur les croyances des éducateurs en contexte multiethnique (Carvalho, 2002) a montré, par ailleurs, que les enseignants qui ont reçu une formation (ici sur les questions interculturelles) refusent, plus que ceux qui n'ont pas suivi la formation, les croyances traditionnelles de l'éducation ainsi que les dispositions élitistes qui soutiennent que les élèves en difficultés scolaires sont un frein pour leurs camarades.

### **Impact sur la relation avec les parents d'élèves**

Selon la logique dans laquelle se situent les participants, le regard qu'ils portent sur les parents n'est pas le même. Dans les positions de fuite ou d'adaptation contextuelle, les enseignants développent un rapport aux familles qui renvoie aux théories du handicap socioculturel<sup>6</sup>. Cependant, les discours que nous avons analysés ne permettent pas de dire que les enseignants ont une connaissance réelle du contexte familial des élèves ou qu'ils ont réellement rencontré les parents. Ces derniers, pourtant, sont perçus comme *démissionnaires* et peu ou pas intéressés par la scolarité de leur enfant. Les enseignants se situant dans les logiques de fuite ou d'adaptation contextuelle évoquent des ruptures avec les parents sans pour autant comprendre ce qui se passe. Or, différents travaux mettent en évidence le malentendu qui se développe entre les familles populaires dont sont issus la plupart des élèves de ces classes et l'école (Chauveau et Chauveau 1992 ; Lorcerie, 1998 ; Thin 2000, 2001, 2006). Toutes ces recherches déconstruisent l'idée de la *démision* des parents. Elles soutiennent que la question de l'éducation tient une large place dans ces familles et qu'il n'existe pas de

---

6 Théories défendues dans les années septante et mettant en cause le contexte de vie analysé à partir du manque parental

désintérêt des parents. La représentation négative des enseignants face aux parents serait due à un malentendu entre deux logiques éducatives. Ce malentendu constituerait le *terreau dans lequel s'enracinent les ruptures scolaires* (Millet et Thin, 2005, p.3). Ces études proposent de sortir de la recherche de « fautifs » pour tenter plutôt de rencontrer les familles en tenant compte de leur mode de socialisation et sans disqualifier d'emblée leurs pratiques éducatives.

Les enseignantes qui se situent dans une logique de développement professionnel optent pour cette position. Même lorsque la langue peut constituer un obstacle à l'établissement d'une plus grande communication entre les parents et les enseignants, ces derniers trouvent cependant les moyens de rencontrer les parents, qu'ils considèrent, par ailleurs, comme des parents ordinaires soucieux de l'avenir de leurs enfants.

Chauveau et Chauveau (1992) soulignent que *l'interface école/familles populaires paraît être un lieu d'observation privilégié pour appréhender la genèse de l'échec dans les savoirs scolaires premiers*. Pour ces auteurs, c'est dans l'échange entre ces deux lieux éducatifs, ces deux univers socioculturels que peut se réfléchir la non-réussite scolaire. Dès lors, la formation devrait préparer tous les enseignants à une réflexion approfondie sur leurs représentations des catégories socioculturelles et sur l'impact que leur regard peut avoir sur les élèves et sur leurs parents de façon positive ou négative.

Le rapport à la famille est trop peu abordé en formation. Pourtant, nous soutenons que les enseignants doivent se préparer à comprendre et interpréter les différences de normes non pas comme des déficiences, mais comme des indicateurs culturels.

Pour conclure, nous pouvons affirmer que les enseignants spécialisés, légitimés institutionnellement par leur formation et par leurs compétences pratiques, semblent mieux à même de favoriser l'avènement d'une école intégrative, ce qui est plus improbable lorsque les enseignants sont contraints de lutter pour leur propre reconnaissance et lorsqu'ils ont peu de pratique. En ce sens, nous pensons qu'il sera difficile de mettre en place des projets réussis d'intégration scolaire tant que l'institution elle-même cherchera à faire des économies en confiant les plus fragiles de ses élèves à des enseignants non qualifiés. On l'aura compris, nous ne remettons pas en cause les compétences potentielles de ces enseignants, mais nous soulignons l'impact des positions institutionnelles qui valorisent ou dévalorisent le travail des enseignants concernés, induisant des conséquences non négligeables et pour eux et pour leurs élèves. Nous soutenons qu'une école intégrative est d'abord une école dont les acteurs sont partie prenante. Les recherches québécoises en la matière soulignent l'importance d'impliquer les enseignants, dès le début d'un processus d'intégration, pour en favoriser le succès (Corriveau et Tousignant, 1996). Autrement dit, le projet d'une école intégrative est un projet global qui engage tous les acteurs du système éducatif, à commencer par les autorités. D'autre part, si la formation n'est pas, à elle seule, l'unique instrument de réussite de l'intégration, elle est pourtant nécessaire pour préparer les enseignants aux nouvelles tâches qui vont être les leurs et leur permettre de s'inscrire, plus aisément, dans un processus de développement professionnel propice à tous leurs élèves.

## Bibliographie

- Bardin, L. (2003). *L'analyse de contenu*. (11e édition) Paris : PUF.
- Bless, G. (1990). Intégration et/ou séparation ? La scolarisation des élèves ayant des difficultés scolaires. *Educateur*, n°9, décembre.
- Bousquet, G. (2004). Représentations sociales et pratiques professionnelles, Cégep de Sherbrooke. Sherbrooke : *CEGEP de Sherbrooke*.
- Bressoux, P. (1994). Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres. *Revue Française de Pédagogie*, n°108, 91-137.
- Bressoux, P & Pansu P. (2003). *Quand les enseignants jugent leurs élèves*. Paris : PUF.
- Carvalho, L.R, Mouro, C., António, J., & Monteiro, M. B. (2002). Crenças dos educadores sobre infância, aprendizagem e escolarização das crianças em contextos escolares multiétnicos. *Psicologia*, XVI, 325-350
- Chauveau, G & Chauveau, E. (1992). Relations école familles populaires et réussite au CP. *Revue Française de Pédagogie*, n°100, 5-18.
- Corriveau, L. & Tousignant, J.-L. (1996). Intégration scolaire et résistance au changement : comprendre pour mieux intervenir. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*. Vol. 7, n°1, 5-18.
- De Ketele, J.-M. & Roegiers, X. (1996). *Méthodologie du recueil d'informations. Fondements des méthodes d'observations, de questionnaires, d'interviews et d'études de documents* (3e éd.). Bruxelles : De Boeck et Larcier.
- Doudin, P.-A. (1996). *L'école vaudoise face aux élèves étrangers*. Lausanne : Centre vaudois de recherches pédagogiques.
- Doudin, P.-A. (1998). *Scolarisation des enfants portugais en Suisse*. Berne : CDIP.
- Dubois N. (1994). *La norme d'internalité et le libéralisme*. Grenoble : PUG.
- Felouzis, G. (1997). *L'efficacité des enseignants*. Paris : PUF.
- Garon, M & al. (1992). *La déficience intellectuelle et le droit à l'intégration scolaire*. Montréal : Les Editions Yvon Blais Inc. et la Commission des droits de la personne du Québec.
- Gaudreau, J. (2002). *Histoire de la pédagogie spéciale, du savoir-faire au savoir*. Montréal : faculté des sciences de l'éducation, 2e édition.
- Gilly, M. (1980). *Maître-élève, rôles institutionnels et représentations*. Paris : PUF
- Gosling, P. (1992). *Qui est responsable de l'échec scolaire ?* Paris : PUF.
- Gremion, L. (2007). De la classe ordinaire à la classe spéciale : une intégration inversée ? *5e congrès suisse de pédagogie spécialisée, Transitions personnes – systèmes - politique*. Berne, 3-5 septembre 2007.
- Guénif-Souilamas, N. (2003). Fortune et infortune d'un mot : l'intégration, jalons d'une discussion entre sociologues et politiques. *Ville-Ecole-Intégration Enjeux*, n°135, déc, 22-39.
- Hauser-Hennard, B. & Conne, Ph. (1993). *Ecoliers en difficultés : ce qu'en pensent les enseignants*. Lausanne : Département de la prévoyance sociale et des assurances du Canton de Vaud.
- Hughes, E. C. (1996). *Le regard sociologique : Essais choisis*, Textes rassemblés et présentés par Jean-Michel Chapoulie, Paris : Éditions de l'EHESS.
- Hutmacher, W. (1987). Le passeport ou la position sociale ? Quelques données sur la réussite et l'orientation scolaire d'enfants suisses et étrangers, compte tenu de la position sociale de leur famille. In CERI/OCDE (Ed.), *Les enfants migrants à l'école* Paris : OCDE. pp.228-256.
- Legendre, F. (2004). Représentation du métier et de l'école des accédants enseignants issus des immigrations à l'IURM de Créteil. *RFP*, n°149, pp.65-81
- Lischer, R. (1997). *Intégration: une histoire d'échec ? Les enfants et les adolescents étrangers face au système suisse de formation*. Berne : Officie Fédéral de la Statistique.



- Lorcerie, F. (1998). La coopération des parents et des maîtres, une approche non psychologique. *Ville-Ecole-Intégration*, n°114, 20- 34
- Millet, M. & Thin, D. (2005). *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*. Paris : PUF.
- Moulin, J.-P. (1991). *Problématiques éducatives des élèves en difficultés. Analyse des comportements des enseignants*. Thèse de doctorat non publiée, Fribourg : Faculté des Lettres.
- Parent, G., Fortier, R. & Boisvert, D. (1993). Perception des enseignants du primaire quant à l'intégration en classe ordinaire des enfants handicapés et en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. *Revue franco-phonie de la déficience intellectuelle*, 4, 2, 177-198
- Rosenthal, R.A., Jacobson, L. (1971). *Pygmalion à l'école*. (5e édition). Tournai : Casterman.
- Sturny-Bossart, G. (1999). Le pourcentage d'élèves de l'enseignement spécialisé en constante augmentation, *Pédagogie spécialisée*, 4/99, SZH/SPC, Lucerne/Lausanne, p. 9- 14.
- Sturny-Bossart, G. (2000). Le soutien pédagogique dans les cantons suisses. Options politiques, choix pédagogiques et problèmes actuels. *Revista del Servizio di sostegno pedagogico della scuola media*, n°18, 11-25.
- Thin, D. (2000). Quels regards sur les familles populaires. *Dialogue*. N° 96-97.
- Thin, D. (2001). Les relations entre familles et enseignants en milieux populaires: rencontre improbables et contraintes réciproques. In S. Ramé. *Insertions et évolutions professionnelles dans le milieu enseignant*, Paris : L'Harmattan.
- Thin, D. (2006). Agir contre les ruptures scolaires ou pénaliser les familles ? *CRAP Cahier pédagogique, L'actualité éducative du n° 441, mars*. [http://www.cahiers-pedagogiques.com/art\\_imprim.php3?id\\_article=2227](http://www.cahiers-pedagogiques.com/art_imprim.php3?id_article=2227).
- Van Zanten, A. (2001). *L'école de la périphérie, scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris : PUF.
- Van Zanten, A. & Grosjean M.-F. (2001). Les carrières enseignantes dans les établissements difficiles : fuite, adaptation et développement professionnel. *VEI enjeux*, n° 124, 224-268.