

Haute école pédagogique du canton de Vaud

Bachelor préscolaire et primaire - Mémoire professionnel

**Processus de délégation : l'influence d'un bilan en psychologie, en psychomotricité ou en logopédie sur la posture enseignante**

Auteur :

Jacques-Boris Dind (jacques-boris.dind@etu.hepl.ch)

Directeur de mémoire : Serge Ramel

Membre du jury : Bernard Savoy

Janvier 2014

# Table des matières

<b>1. Contexte</b> .....	<b>3</b>
<b>1.2. De la délégation</b> .....	<b>3</b>
<b>1.3. Intégration d'élèves à besoins particuliers et adaptation de l'enseignement</b> .....	<b>5</b>
<b>1. 4. De l'épuisement professionnel au sentiment de</b> <b>compétence</b> .....	<b>6</b>
<b>1. 5. Principe d'éducabilité et normalisation</b> .....	<b>8</b>
<b>1.6. Problématique</b> .....	<b>9</b>
<b>2. Méthode de recherche</b> .....	<b>10</b>
<b>2.1. Résultats</b> .....	<b>11</b>
2.1.1. Intégration.....	11
2.1.2. Adaptation.....	12
2.1.3. Sentiment de compétence.....	12
2.1.4. Délégation.....	12
2.1.5. Crainte d'épuisement professionnel.....	13
2.1.6. Educabilité .....	13
2.1.7. Normalisation.....	13
2.1.8. Raisons invoquées pour effectuer un bilan.....	13
<b>3. Discussion</b> .....	<b>14</b>
<b>4. Conclusion</b> .....	<b>19</b>
<b>5. Bibliographie</b> .....	<b>22</b>
<b>6. Annexe</b> .....	<b>23</b>

## 1. Contexte

Dans mon mémoire de Master, j'ai tenté de mettre en évidence l'utilité possible de la métacognition dans les apprentissages, afin d'aider les élèves en grande difficulté scolaire à atteindre les objectifs définis par le plan d'études romand. Ceux-ci avaient tous fait l'objet d'un bilan en psychologie, en psychomotricité ou en logopédie, dans un cadre scolaire (PPLS) ou privé. Cette recherche visait avant tout à évaluer les bénéfices potentiels d'une telle démarche pour les apprenants, au sein du contexte de la classe, par opposition à une prise en charge extrascolaire.

Si ce travail s'inscrivait dans le cadre de ma fonction d'enseignant spécialisé, il ne répondait pas aux interrogations que je me posais aussi en tant que doyen, à savoir les attentes des maîtres « ordinaires » qui suggéraient aux parents d'émettre une demande d'évaluation cognitive, langagière ou autres.

Les acteurs qui se retrouvent en première ligne lorsqu'un élève éprouve des problèmes d'apprentissage, ce sont les enseignants. Ce travail prospectif vise ainsi à mieux discerner la posture pré- et post-intervention des maîtres qui démontrent le besoin de faire appel indirectement à un spécialiste.

A la suite des demandes auprès des membres PPLS (Psychologie, psychomotricité et logopédie en milieu scolaire) de mon établissement, dont leur secrétariat me transmettait régulièrement les informations, il m'est apparu important de m'interroger sur les conséquences d'une telle démarche sur les enseignants. En effet, il me semblait légitime de mieux cerner en quoi un bilan pouvait influencer chez les maîtres le souhait de modifier leurs pratiques d'enseignement ou non, avec un élève à besoins particuliers.

### 1.2. De la délégation

Dans la pratique enseignante, hors la littérature scientifique, on rencontre relativement souvent sur le terrain, des maîtres qui estiment que ce qui les confronte à une forme d'impuissance dans leur profession est l'élève qui progresse peu. Les arguments avancés se répartissent en deux groupes: soit ils estiment ne pas posséder les compétences pour aider l'apprenant, soit ils considèrent que ces situations ne font pas partie de leurs attributions.

Le deuxième cas de figure fait appel à une notion définie par Hugues (1962), celle de « sale boulot ». Ce concept (expression *dirty work*) fait référence au travail, considéré comme une

activité comprenant un certain nombre de tâches honorables et d'autres, moins honorables.

Cette perspective s'inscrit dans une logique d'interactions où dans une société, tous les membres influencent les autres. Hughes souligne que toute occupation appelle une autorisation (souvent sous une forme certifiante) pour exercer une profession et la protéger, tout en confiant les missions les moins enviées, autrement dit le «sale boulot», à d'autres. Il existe donc une hiérarchisation intersubjective des emplois, à partir des professions les plus valorisées dans notre société et donc les plus exemptes de souillures, aux métiers qui touchent de près à la lie.

Par ailleurs, comme le souligne Lhuillier (2005) chaque profession possède une part de «sale boulot» que l'on cherche soit à dissimuler, soit à déléguer. Même la position enviée du médecin comprend une part de travail moins recommandable dont l'acteur va chercher à s'éloigner pour ne pas se retrouver en contact avec la dégradation et la finitude. Comme cet auteur le précise, certains métiers qui touchent à la déchéance ou à la saleté sont sans aucun doute les moins convoités. Ces professionnels du déchet deviennent sujets d'évitement, par crainte de contamination, plus par la part symbolique de leur activité que par la menace réelle ; « la réalité est appréhendée comme dangereuse, car ressemblant trop au fantasme » ( p.16).

On peut aussi se demander si l'enseignant qui se confronte à un élève en difficulté n'éprouve pas la crainte de se confronter à sa propre image, celle de l'élève qu'il fut peut-être ou celle de son propre enfant du fait « d'une possible assimilation à celui-ci (le professionnel du déchet) par identification ». Comme l'affirme Lhuillier. «Toutes les situations de travail qui confrontent à une dilution de la distinction entre le fantasme et la réalité sont sources d'angoisse» (p. 92).

Ce même auteur rappelle que pour sublimer la part de sale boulot, chaque corps de métiers appelle à la reconnaissance qui s'obtient avant tout par les pairs. De ce fait, on voit mal comment les enseignants pourraient dépasser le constat de l'étrangeté d'un élève «à problèmes» et ainsi s'affranchir de l'opinion de la majorité.

Quelles autres perspectives s'ouvrent-elles aux enseignants ? Si on ne veut pas déléguer, il est certes nécessaire de penser aux moyens à disposition pour répondre à des besoins particuliers. Une des pistes repose sans doute sur les adaptations possibles en classe et la prise en charge de l'élève en difficulté scolaire, principalement par le maître titulaire.

### **1.3. Intégration d'élèves à besoins particuliers et adaptation de l'enseignement**

Le concept d'intégration est « une notion polysémique » comme le rappelle Doré (1995). L'une de ses conceptions peut laisser supposer une intégration physique qui n'est certes pas suffisante, puisqu'elle ne met pas forcément l'accent sur les interactions. La seconde, l'intégration sociale, suppose alors une participation de la personne à la vie sociale. Quant à l'intégration pédagogique, elle repose sur une évaluation permanente des besoins d'apprentissage et une adaptation des moyens, tout en reprenant les formes précédentes.

Dans le canton de Vaud, le discours politique vise à intégrer davantage les élèves à besoins particuliers, tout en se révélant paradoxal par la mise en oeuvre de la LEO (Loi sur l'enseignement obligatoire) dans laquelle on retrouve des incitations à la ségrégation au moyen de décisions liées à l'évaluation (Objectifs d'apprentissage non-atteints à l'intérieur d'un cycle et par conséquent, redoublement) ou arbitraires « ... le conseil de direction, sur préavis du conseil de classe, est compétent pour ... autoriser un élève à poursuivre conditionnellement son parcours scolaire s'il n'a pas rempli les conditions de promotion correspondant à l'année fréquentée » et à des encouragements « Ils privilégient les solutions intégratives dans le respect du bien-être et des possibilités de développement de l'élève et en tenant compte de l'organisation scolaire ainsi que du fonctionnement de la classe ».

Doudin, Lafortune, Pons et Moreau (2009) relèvent également que les cantons tendent à user fortement de la différenciation structurale pour homogénéiser au maximum les classes, tout en ayant mis en place un dispositif de soutien pédagogique important, qui consiste à vouloir mieux intégrer les élèves, tout en les séparant des autres (appuis hors classe, classes à effectif réduit, etc.).

Si la volonté d'intégrer est bien présente et de plus en plus partagée (Ramel et Longchamp, 2009), il s'agit de savoir surtout comment. Brinker et Thorpe (1983), cités par Doré, distinguent des indicateurs directs et indirects dans la réussite de l'intégration. Les indicateurs indirects permettent d'évaluer les conditions liées à la scolarisation, à souligner notamment le recours à des stratégies d'enseignement diversifiées selon les élèves. Les indicateurs directs sont ceux qui concernent en droite ligne l'apprenant.

Ainsi, comme Doudin et al. (2009) rapportant les propos de Perrenoud (1995), la

différenciation pédagogique serait une réponse à une meilleure intégration, pour que *chaque élève soit constamment ou, du moins, très souvent confronté aux situations didactiques les plus fécondes pour lui* (p.29).

Selon Vienneau (2002), le succès de l'intégration viendrait également des stratégies et des dispositifs pédagogiques qui permettraient l'adéquation entre les besoins d'apprentissage individuels et un enseignement adapté.

#### **1. 4. De l'épuisement professionnel au sentiment de compétence**

Beaucoup d'enseignants de classe régulière estiment cependant ne pas trouver d'aide pour un élève en difficulté dans leur contexte professionnel (Doudin, Curchod, et Baumberger, 2009). Ils perçoivent l'aide reçue de leur direction comme insuffisante. De ce fait, les mesures proposées pour adapter l'enseignement peuvent paraître inappropriées.

On peut donc imaginer comme dit précédemment qu'ils aiguillent un apprenant avec des besoins particuliers vers un spécialiste en attente de pistes pour travailler avec l'enfant ou pour préserver leur santé et ne pas subir un burn-out.

Selon Bradley (1969), le burn-out ou épuisement professionnel résulte d'un effort excessif sur une durée importante. Trois dimensions conduisent l'enseignant au burn-out:

- un sentiment d'épuisement émotionnel avec l'impression d'avoir tout donné
- une diminution de l'accomplissement personnel, car l'enseignant constate ses limites
- une tendance à la déshumanisation dans la relation à l'autre.

Selon Kokkinos (2007), avoir un élève à besoins particuliers dans une classe ordinaire représente un facteur de risque de burn-out.

De même, pour Doudin, Curchod, et Baumberger (2009), les enseignants favorables à l'inclusion seraient davantage sujets à l'épuisement que ceux qui y sont défavorables.

Jaoul (2004) souligne également que la profession enseignante est soumise à une forte éthique profondément humaniste qui induit un idéal souvent éloigné de la réalité. De plus, la société actuelle attribue beaucoup de tâches à ce corps de métier et ne tolère pas l'échec.

Ainsi, désillusion et échec sont sources de beaucoup d'émotions qui contribuent au burn-out.

Doudin, Curchod et Baumberger (2009) rappellent qu'un des facteurs de protection le mieux

connu consiste à chercher un soutien social.

Celui-ci peut revêtir la forme d'un soutien instrumental ou d'un soutien psychologique. Néanmoins, le soutien social peut devenir lui aussi un facteur de risque de burn-out s'il est perçu comme une menace supplémentaire lorsque la personne le ressent comme un manque de compétences professionnelles ou d'une dépendance à autrui.

Le soutien instrumental consiste en l'aide apportée au travers de conseils, d'avis dispensés par d'autres professionnels.

Le soutien psychologique est, quant à lui, la manifestation d'empathie, de bienveillance face à l'enseignant qui est confronté à une situation difficile d'enseignement.

Dans l'étude de Doudin et al. (2009) mentionnée ci-dessus, on relève que les enseignants recourent davantage au soutien instrumental, car il apporte directement des solutions tangibles qui permettent de résoudre des problèmes.

Le soutien instrumental permet donc à l'enseignant d'augmenter ses savoirs, définis comme des représentations et des théories personnelles pouvant être réinvesties dans l'action ou ses compétences, considérées en tant que « capacité d'agir efficacement dans un type défini de situation » (Perrenoud 1997).

On peut donc penser que ce gain va agir sur *le sentiment de compétence des enseignants*. Issu des travaux de Bandura (1986), le sentiment de compétence est

le résultat de l'auto-évaluation par l'individu de ses capacités à mettre en œuvre des comportements ou des ensembles de comportements identifiés comme efficaces pour obtenir ou éviter certains résultats. Il joue un rôle important dans les processus de motivation, dans la sélection et la régulation des conduites. » (François, cité par Lévy, 2000).

Cet auteur ajoute qu'il ne faut pas négliger la part de reconnaissance collective et la prise en compte de la motivation personnelle qui se trouve à la base de l'apprentissage. Ce concept appelle donc une dynamique forte entre les savoirs et leurs applications dans un contexte social.

Selon Galand et Vanlede (2004), la croyance en sa capacité d'effectuer une tâche avec succès influence la façon dont l'individu va s'y atteler et le niveau à atteindre. Une grande partie de cette réussite ne dépend pas de compétences objectives, mais de la perception subjective du

sujet. En outre, le sentiment de compétence peut varier selon les domaines. Pour les enseignants, cela signifie qu'il n'y a pas de lien direct, par exemple, entre le sentiment de compétence à transmettre des savoirs à une classe et celui à aménager ces mêmes savoirs pour un élève à besoins particuliers.

## **1. 5. Principe d'éducabilité et normalisation**

Mettre en oeuvre ces compétences implique que l'on croie à celles des élèves, quels qu'ils soient. Cela fait appel au principe d'éducabilité, que Meirieu (2006) définit comme le pari que tout être avec ses particularités propres peut apprendre. L'éducabilité renvoie à la croyance que chaque individu peut s'associer au projet collectif de la société. Ce concept est issu des travaux de Vygotsky (1934) qui inscrivent l'intelligence dans des zones mouvantes qui évoluent au travers d'un accompagnement adéquat par lequel l'apprenant pourra ultérieurement intégrer de nouvelles données, de nouvelles stratégies ou de nouveaux savoirs. L'intelligence n'est plus définie comme un processus ayant un début et une fin, mais comme un potentiel en devenir à partir de structures existantes.

Cette vision vient s'appuyer sur les découvertes actuelles en imageries médicales qui démontrent que le cerveau possède une plasticité permettant d'acquérir de nouveaux savoirs (Cardinet, 2009). Il faut bien sûr bénéficier de conditions appropriées pour obtenir des modifications structurales.

Dès lors, le principe d'éducabilité s'oppose à la normalisation ; Cardou et Develey (2001) estiment que ce qui la caractérise est *le mode de suppression graduelle de la différence et d'uniformisation du divers*. Il y a le normal et l'anormal ; on oublie ainsi que tout individu, élève à besoins particuliers compris, est doué d'une plasticité qui lui permet d'évoluer, comme présenté ci-dessus.

D'autre part, « être dans la norme » découle systématiquement d'une évaluation extérieure ; comme le rappellent Cardou et Develey (2001), un enfant sauvage n'est pas a-normal, puisqu'il n'y a justement pas de norme en dehors de la société.

Le système scolaire se définit encore la plupart du temps par le normatif, continuant à trier les élèves au moyen des objectifs fondamentaux à atteindre pour tout le monde durant un même cycle, à créer des groupes de compétences et à maintenir des classes spécialisées.

En outre, l'aide des « spécialistes » vient souvent renforcer le déterminisme institutionnel:



Monceau (2001) relève que :

les approches cliniques ... auxquelles les professionnels de l'école sont progressivement sensibilisés ne « cassent » pas le tri scolaire (comme on le croit abusivement en se contentant d'opposer psychométrie et psychologie clinique) mais légitiment de nouvelles pratiques de tri et d'éducation (p.43).

## 1.6. Problématique

Le survol des éléments théoriques précédents nous amène à penser que face à l'intégration d'élèves à besoins particuliers, les enseignants déploient un certain nombre de stratégies pour aborder ce problème. L'une d'entre elles repose sur l'appel à un spécialiste. Il faut donc se pencher sur les effets d'une telle demande sur les intentions des maîtres.

J'ai donc soumis un questionnaire à quelques enseignants de mon établissement de manière à mieux cerner l'impact possible sur la pratique pédagogique et sur leur attitude.

J'ai tenté de schématiser la problématique de la manière suivante (figure 1) :

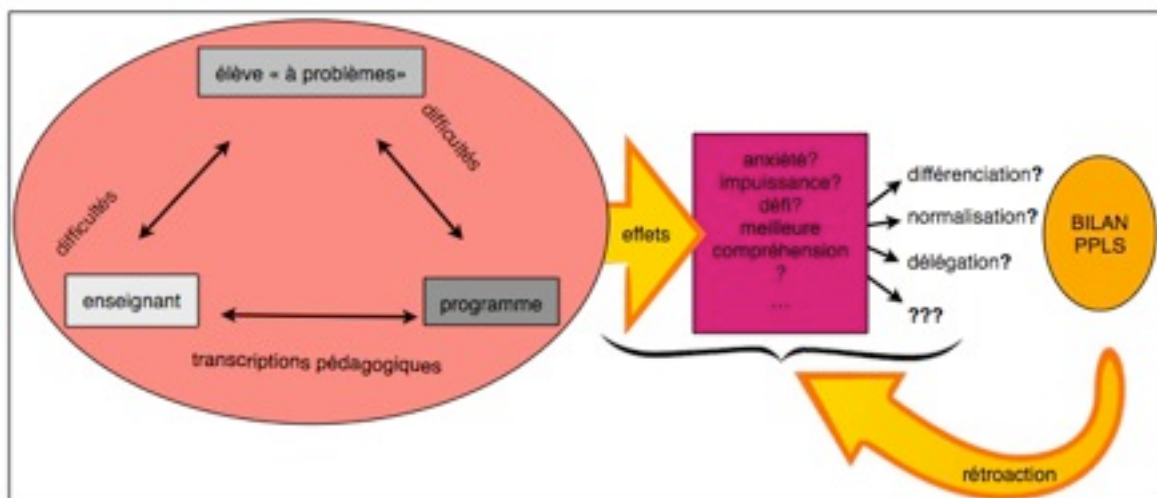


Figure 1 Schématisation des effets possibles d'un bilan sur l'attitude enseignante

## 2. Méthode de recherche

L'établissement primaire de Baulmes-Chavornay-Orbe et environs dans lequel je travaille compte environ 130 enseignants dont une large majorité est féminine.

L'expérimentation s'est déroulée selon un protocole basé sur un questionnaire semi-ouvert adressé une première fois en novembre 2012 et une deuxième fois en mai 2013 (Annexe 1). Entre temps, les élèves en lien avec cette recherche étaient tous passés par un service d'évaluation.

Le nombre d'apprenants concernés s'élevait à 24. Au premier retour des questionnaires, il ne s'élevait plus qu'à 12 et au second, seulement à 11. En outre, la validité de l'un de ces questionnaires n'a pu être prise en compte en raison d'un biais créé par l'enseignante. Cette diminution significative pourrait montrer qu'une enquête sur les élèves en difficulté scolaire menée par un membre de la direction ferait surgir des craintes de bouleversements institutionnels chez les enseignants.

Le questionnaire proposé comporte neuf parties distinctes :

- 1) Données personnelles
- 2) Degré d'accord pour effectuer des adaptations de moyens ou de programme, ainsi que celui lié à l'intégration
- 3) Evolution du sentiment de compétence : besoins généraux et nécessité de formation complémentaire
- 4) Degré de délégation : nécessité d'un bilan, conseil du spécialiste, intervention du spécialiste et implication des parents
- 5) Evolution du sentiment d'épuisement professionnel : craintes et ressources
- 6) Educabilité : degré d'adhésion de l'utilité de l'école pour faire progresser l'élève en difficulté
- 7) Normalisation : évolution de l'intention de respecter le plan d'études
- 8) Raisons invoquées pour émettre une demande PPLS
- 9) Raisons invoquées pour faire des adaptations en classe.

Les parties huit et neuf sont des questions ouvertes visant à distinguer les critères qui

apparaissent d'une manière redondante chez les maîtres.

Elles ont toutes pour but de couvrir plusieurs dimensions relatives aux effets d'un bilan PPLS sur le projet des enseignants ; néanmoins, vu l'ampleur de la tâche, je n'en ai retenu qu'un nombre limité.

En outre, comme le nombre de questionnaires rentrés est faible, la représentativité statistique de l'échantillon ne peut être assurée par les résultats. Les données analysées sont donc transmises sous forme de pourcentages qui décrivent une tendance liée à mon établissement.

Les sujets de cette recherche ont été répartis en trois catégories, soit les moins de 30 ans, ceux entre 30 et 40 ans et les quarantennaires ou plus. Il s'agit de femmes qui ont exercé leur profession pour ainsi dire sans interruption. Trois se situent dans la première tranche d'âge, quatre dans la deuxième et trois dans la troisième. L'une d'elles travaille en 1/2P, quant aux autres, cinq enseignent en 3/4P et quatre en 5/6P.

Ainsi, il s'agit plus d'une «étude de cas», bien que la méthode soit de nature quantitative.

Les réponses ont été consignées dans un tableur de type «Excel», grâce auquel j'ai pu manipuler les données pour en faire émerger des informations pertinentes d'après une échelle de Lickert à cinq items ; au vu de ce traitement, les moyennes de 1.0 et au-delà ont été considérées comme significatives, puisqu'elles représentent un changement de position des enseignantes. Certains résultats relatifs à un groupe n'ont pas été pris en compte par manque d'homogénéité et donc peu représentatifs.

Les résultats sont présentés une première fois par âge, une seconde fois par tranche de deux années d'enseignement, celles-ci étant parfois reprises dans le texte sous le terme de « cycle ». D'autres variables ont été parfois croisées avec ces dernières à cause de leur pertinence.

## **2.1. Résultats**

### **2.1.1. Intégration**

Bien qu'il n'y ait aucun résultat significatif entre la 1<sup>re</sup> et la 2<sup>e</sup> passation, l'accord d'intégrer des élèves à besoins particuliers est le plus élevé dans la troisième tranche d'âge. Neuf enseignantes sur dix sont plutôt favorables à l'intégration, avec un score au-dessus de la moyenne.

L'observation des cycles d'enseignement permet d'affirmer qu'il y a particulièrement une

légère progression en 3-4P dont les chiffres demeurent dans la zone supérieur et que les 5-6P voient leurs résultats augmenter de +1.0 pour atteindre une moyenne de 4.3.

### **2.1.2. Adaptation**

L'adhésion au principe d'adapter les contenus d'enseignement augmente d'une manière significative dans la première tranche d'âge (+1.0) et la dernière (+1.0). Le score de la tranche intermédiaire augmente sensiblement pour dépasser la moyenne.

En analysant ce même critère par cycle d'enseignement, on peut signaler que malgré des résultats non significatifs, toutes les enseignantes sont d'accord d'effectuer des adaptations supplémentaires.

### **2.1.3. Sentiment de compétence**

En ce qui concerne le sentiment de compétence selon l'âge avant et après un bilan, il s'avère que les 20-30 ans se sentent davantage capables entre les deux passations (+1.6), que les 30-40 également (+1.0), mais que les plus âgées s'estiment toujours autant compétentes à un niveau supérieur (4).

En regard des années dans lesquelles ces maîtresses enseignent, rien de particulier n'émerge. Cependant, en croisant le sentiment de compétence et l'accord d'intégrer des enfants à besoins particuliers, le bilan affecte significativement la tranche 20-30 ans (+0.9) et les enseignantes les plus âgées. (+ 0.7). La tranche d'âge intermédiaire ne varie pas.

### **2.1.4. Délégation**

Par âge, il faut relever que les 30-40 ans jugent importante la prise en charge par un spécialiste d'un élève à besoins particuliers (+1.25). Les autres données ne varient pas entre les deux passations.

En ce qui concerne les cycles, rien n'est à signaler. Il faut cependant mentionner que suite à un bilan, toutes les enseignantes, de la plus jeune à la plus âgée, délèguent significativement le problème aux parents. Ceux-ci se voient nettement responsabilisés: +1.0 pour les 20-30 ans, +0.75 jusqu'à 40 et +1.6 de 40 à 50 ans. Du côté des années d'enseignement, une évolution de +1.6 se révèle en 3-4P.

### **2.1.5. Crainte d'épuisement professionnel**

D'une manière générale, il s'avère qu'un effet particulièrement remarquable pour 9 enseignantes sur 10 entre la première et la deuxième passation est la diminution du niveau de crainte sujette à conduire au burn-out.

Dans la tranche d'âge de 20 à 40 ans, on s'aperçoit que la crainte d'épuisement professionnel tend à diminuer. Cependant, cette baisse se renforce nettement d'une manière significative pour les 50 ans et plus (- 1.3). Par cycle, cette tendance se confirme, mais en n'étant malgré tout non-significative.

En ce qui concerne la crainte d'un burn-out et le souhait de déléguer le problème à autrui après un bilan, on peut souligner que les plus jeunes voient leur score légèrement augmenter, celles entre deux âges le modifient significativement (+ 1.5), mais que les plus âgées le voient stagner.

### **2.1.6. Educabilité**

Pour les plus jeunes, l'évolution de la conviction en l'éducabilité des élèves à besoins particuliers avant et après le passage chez un spécialiste amène à des résultats contradictoires. Elles démontraient cependant au départ un taux élevé dans leur croyance d'une possibilité d'évolution positive chez tout apprenant (4.0), tout comme les plus âgées. Pour les enseignantes de 30 à 40 ans, il augmente sans être significatif. Les données par cycle sont non significatives.

### **2.1.7. Normalisation**

A nouveau, les maîtresses de 20 à 30 ans éprouvent moins le besoin de faire entrer les élèves à besoins particuliers dans la norme après un bilan (-1.4). Il est à noter que les plus âgées partaient d'un seuil déjà peu élevé (1.6). On constate à peu près la même tendance par cycle.

### **2.1.8. Raisons invoquées pour effectuer un bilan**

Sur les dix questionnaires rentrés, il est à noter que quatre mentionnent comme explication d'une demande de bilan, des problèmes de comportement en classe et quatre des difficultés de langage. Les deux derniers sont incomplets.

En ce qui concerne le principe d'éducabilité après les deux passations, on constate que le comportement parasitant d'un élève ne modifie pas positivement cette croyance, tandis que le

langage l'augmente trois fois sur quatre.

En outre, les enseignantes qui invoquent des troubles du comportement délèguent toutes davantage que celles qui se retrouvent confrontées à des difficultés de langage (un seul sujet délègue plus).

D'autre part, ne pas faire d'adaptation est justifié par le manque de temps ou la surcharge de travail, aussi bien pour les troubles du comportement que ceux du langage.

### **3. Discussion**

Au vu du nombre de questionnaires rentrés, il faut relever encore une fois qu'il n'est pas possible de généraliser les déductions. Néanmoins, on peut parler de tendances à partir des éléments identifiés.

Au niveau de l'intérêt pour l'intégration, les effets tendanciels d'un bilan confirment les propos de Curchod-Ruedi, Doudin, Ramel, Bonvin et Albanese (2012) attestant qu'une majorité des enseignants y demeurent favorables.

D'autre part, ces auteurs rappellent que les enseignants désirant intégrer des élèves à besoins particuliers sont plus sujets à l'épuisement professionnel. En effet, la peur de ne pas savoir faire est corrélée par le risque de burn-out. Dans cette recherche-ci, on peut relever que les plus jeunes se sentent effectivement moins armées après un bilan, ce qui les rend probablement plus «frileuses» face à l'intégration. Elles font sans aucun doute un rapprochement, comme le soutient Lhuillier (2007) entre l'échec de leurs élèves et leur propre échec à les aider d'une manière efficace, d'autant plus si un «spécialiste» propose des modifications pédagogiques ou d'attitude qui peuvent être compliquées à intégrer. Car comme ce chercheur l'affirme :

Toutes les situations de travail qui confrontent à une dilution de la distinction entre le fantasme et la réalité sont source d'angoisse. La réalité est appréhendée comme dangereuse, car ressemblant trop au fantasme, et ce, sur fond de dilution ou défaut des systèmes symboliques qui encadrent et guident les pratiques (p.92).

D'autre part, quatre maîtresses entre 20 et 40 ans justifient la demande d'un bilan par un trouble du comportement. Curchod-Ruedi, Doudin, Ramel, Bonvin et Albanese (2012) mettent en évidence qu'un élève souffrant d'un tel trouble représente un risque de burn-out.

Le score atteint par ces enseignantes favorables à l'intégration reste faible au départ et passe juste la moyenne entre les deux questionnaires. Il faut alors se demander si elles n'ont pas déjà vécu des expériences similaires ou si elles pensent, à l'instar de certaines de leurs collègues, et comme l'avancent Ramel et Benoît (2011) que des élèves avec des troubles d'apprentissage ou du comportement est compliqué à gérer avec les autres membres d'une même classe.

En outre, toutes les enseignantes adhèrent à l'idée d'adapter leur programme à un degré supérieur pour les enfants à besoins particuliers. Encore faut-il s'entendre sur la notion d'adaptation. La Loi sur l'enseignement obligatoire vient d'entrer en vigueur en 2013 et stipule bien dans l'article 107 que « les modalités de l'évaluation peuvent être adaptées pour prendre en compte des facteurs tels qu'une situation de handicap ou d'autres circonstances particulières », sans en préciser davantage.

Or, il est clair que si ces pratiques étaient dans l'air ambiant depuis un certain temps, nul doute qu'elles restent encore vagues, comme ma pratique de doyen le démontre. Gillig en 2001 déjà, mentionne les lacunes de la formation initiale ou continue qui est dispensée pour former, comme il l'appelle des «superpédagogues», enseignants sachant gérer la différence dans une seule classe.

Les Hautes Écoles Pédagogiques suisses s'y attellent timidement depuis quelques années, mais tous les effets ne se révèlent certainement pas encore aujourd'hui. Ainsi, une seule enseignante se trouve être d'accord d'adapter son enseignement au maximum. Comme l'avance Lesain-Delabarre (2000) :

Le domaine scolaire manifeste aussi une considérable propension à assimiler, digérer et, d'une certaine façon rejeter les changements suggérés (adaptation des enseignements) - aussi bien par les hiérarchies que les professionnels- et ce, à quelque plan que l'on situe l'analyse (p.14).

Malgré cela, comme le défendent Rojewski & Pollard ( 1993), Sharma, Forlin, Loreman & Earle, (2006), cités par Benoît (2013), on peut noter que comme toutes les enseignantes sont plus favorables à intégrer après un bilan, elles entrevoient aussi d'adapter davantage leur enseignement et le programme scolaire pour répondre aux besoins spécifiques des élèves.

A noter que les freins évoqués par les enseignantes à vouloir faire des adaptations sont la

surcharge de travail (5X) et le manque de temps (3X).

Cet état de fait a déjà été décrit au travers d'une étude de Parent, Fortier et Boisvert (1993) :

les enseignants pensent que l'organisation et l'adaptation de services pédagogiques aux élèves intégrés augmentent sensiblement leur tâche. Il est possible d'interpréter ces résultats en disant que les enseignants doivent prendre du temps pour adapter du matériel qui est inexistant. La présence d'un élève intégré, surtout si sa condition exige des soins extracurriculaires, apporte, selon les répondants un surplus de travail.

Le sentiment de compétence à lui seul est relativement moyen au départ, mais s'élève significativement après le bilan. Rousseau et Thibodeau (2011) insistent sur l'expérimentation de pratiques pédagogiques à visée inclusive pour contribuer à l'augmentation de sa confiance en ses compétences ; par conséquent, comme les enseignantes ont eu l'occasion de mettre en pratique un certain nombre de choses entre le retour de bilan et le second questionnaire, il n'est pas étonnant que cela ait eu quelque effet sur ce ressenti.

Par ailleurs, il semble possible qu'un bilan puisse également augmenter ce sentiment, un peu comme une « formation continue » par l'obtention d'explications et de conseils auprès d'un spécialiste, comme le stipule Benoît (2013). Dans mon établissement, les PPLS tendent à avoir des échanges réguliers avec les maîtres pour débattre des situations particulières et fournir ainsi un certain nombre d'outils.

Le sentiment de compétence qui s'avère le plus élevé chez les plus âgées pourrait provenir de leur expérience comme de leur bagage pédagogique, issu de la formation continue (Benoît 2013). Par extension, celles qui ont eu pu suivre le plus souvent des cours de perfectionnement se sentent plus compétentes, pour autant qu'elles aient répondu aux injonctions des autorités quant à la formation continue.

En ce qui concerne le processus de délégation, on remarque que les enseignantes entre 30 et 40 ans tendent à confier la problématique aux spécialistes, et donc comme dit ci-dessus, ne se sentiraient pas assez compétentes au départ. Elles sont enclines à estimer que:

1) les causes des difficultés d'un élève sont internes à l'enfant lui-même ; 2) que le traitement des difficultés scolaires ou comportementales revient exclusivement au SSP [à savoir les PPLS], les enseignants de classe ne se sentant pas beaucoup concernés par ce genre de problème (Breithaupt , 2012, p.99 ).



Cependant, comme le rappellent Ramel et Longchamp (2009), ces enseignantes ont souvent la double tâche de gérer leur vie professionnelle en même temps que leur vie de famille et bien souvent de mère. Les contraintes liées aux élèves en difficultés (rencontres avec les parents, les spécialistes, réseaux, etc.) surchargent considérablement la vie de ces mères dans leur ensemble.

Malgré tout, l'ensemble des enseignantes remet une partie du problème aux parents, comme si le passage auprès d'un spécialiste représentait un intermédiaire indispensable avant qu'elles puissent clairement l'affirmer. Une partie du sale boulot (Payet, 1998) n'est pas confié à un spécialiste, mais aux parents.

Encore une fois, Breithaupt (2012) relève que beaucoup d'enseignants considèrent que les difficultés scolaires sont induites par un milieu familial sous-stimulant ou perturbé.

En général, un élève en difficulté est un facteur de risque pour les enseignants (Kokkinos, 2007). Pourtant, il semblerait que dans le cas de cette recherche, l'évaluation d'un élève par un spécialiste devienne un facteur de protection. Le bilan n'est pas seulement à proprement parler au service de l'élève, mais également de l'enseignant.

En outre, on dénote que le sentiment d'épuisement professionnel atteint son niveau le plus bas dès le départ chez les enseignantes qui comptabilisent le plus d'années d'expérience (de 25 à plus) et diminue encore après le bilan. Engelbrecht, Oswald, Swart et Eloff (2003) constatent que les enseignants les plus âgés souffrent moins du stress que leurs collègues plus jeunes. Il semblerait que dans ce cas, les enseignantes entre 40 et plus possèdent davantage de ressources pour contrer ces effets dévastateurs.

Il faut encore observer que, suite à un bilan en raison de troubles du comportement, la crainte ressentie de subir un burn-out diminue sensiblement moins que si l'enseignante doit gérer un trouble du langage.

Le facteur attestant de l'éducabilité des élèves à besoins particuliers se situe dès le départ au-dessus de la moyenne. Ce principe est donc largement partagé, mais évolue peu entre la première et la deuxième passation. Comme le montrent Dupriez et Cornet (2006), certains maîtres estiment que :

Tous les enfants sont éducatibles, mais certains partent avec un tel retard qu'ils apprennent beaucoup plus lentement tout en devant acquérir beaucoup plus : l'écart est

donc plus important à l'arrivée qu'au départ, malgré les efforts des enseignants et malgré les progrès des élèves les plus faibles (p.108).

Ainsi, dans cette recherche, les enseignantes adhèrent donc à ce principe tout en concevant que les élèves à besoins particuliers ne parviendront pour ainsi dire jamais au même niveau que les autres.

Il est nécessaire encore d'ajouter que la croyance en l'éducabilité d'un élève avec des troubles du langage est trois fois plus importante que s'il présente des troubles du comportement.

A propos de la normalisation, il semblerait que le passage chez un spécialiste autoriserait les enseignants à penser qu'il n'est pas nécessaire pour des enfants à besoins particuliers d'atteindre les mêmes objectifs que les autres dans un même laps de temps. Une explication possible proviendrait de la décision d'adapter le programme d'un apprenant après un bilan, lors d'une réunion entre parents et professionnels, y compris d'un membre PPLS, et validée ensuite par la direction. La LEO (2011) propose :

Avec l'autorisation du directeur, en accord avec les parents et au besoin, avec l'aide des autres professionnels concernés, l'enseignant fixe des objectifs personnalisés pour l'élève qui n'est pas en mesure d'atteindre ceux du plan d'études.

Cette décision formelle, appuyée par un thérapeute, paraît donc dédouaner l'enseignant à suivre absolument une norme, écartelé dans sa pratique entre l'évaluation officielle étalonnée de l'école et la prise en compte des besoins particuliers.

D'autre part, la normalisation peut être interprétée selon Cornu (2009) comme un facteur de protection :

Le bénéfice non secondaire /de la normalisation/ est ... de se garantir juridiquement. Dès lors, la vérité de la propension à la normalisation, la valeur de son analytique rationnelle indéfinie pourrait être de se protéger contre les risques d'un jugement personnel (p.40).

Le bilan pourrait alors se lire comme le passage un peu plus confortable d'un état connu et rassurant vers un nouvel état encore inconnu et déstabilisant, dû à la mise en oeuvre de l'appréciation de la situation par l'enseignant. On s'éloignerait d'une « objectivité » crédible pour aller vers une subjectivité dont la forme ne se traduirait plus en évaluation normative, mais en compétences personnalisées.

A souligner que toutes les maîtresses de cette recherche s'accordent pour dire qu'il est possible de s'éloigner de la norme, aussi bien pour les apprenants avec des troubles du comportement que du langage.

## **4. Conclusion**

A l'instar de Doudin (2009) qui rappelle que beaucoup d'enseignants souhaitent une aide institutionnelle, il devient primordial de mener une politique de soutien aux maîtres dans mon établissement, lorsqu'ils rencontrent des problèmes avec un apprenant à besoins particuliers, afin de les aider à ne pas souffrir du stress lié à une situation d'intégration.

Cela passe par des conseils, du soutien direct (par exemple sous forme d'intervision) et de la formation. Cela passe aussi par du renfort en classe, de manière à dégager des solutions entre professionnels à partir desquelles l'enseignant «ordinaire» va pouvoir constater l'augmentation de ses compétences professionnelles. L'intervention des spécialistes doit s'articuler à plusieurs niveaux :

- au niveau de la collaboration,
- au niveau de la prévention,
- et au niveau de la différenciation et de la prise en charge directe de l'apprenant.

En outre, comme Rousseau et Thibodeau (2011) le préconisent, des stages avec des mentors expérimentés dans la différenciation pédagogique et l'inclusion faciliteraient les processus de modélisation. La transmission des grandes lignes tendanciennes de cette recherche aux PPLS, de manière à ce qu'ils puissent être conscients de leur rôle direct auprès de enseignants paraît être une ligne intéressante

## 5. Bibliographie

- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles: De Boeck supérieur.
- Benoît, V. (2013, août). Intégration scolaire en Suisse : Focus sur le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants. Présenté au Congrès de l'AREF (27 au 30 août 2013). Montpellier : Université de Montpellier
- Bradley, H. (1969), Community based treatment for young adult offenders. *Crime and Delinquency*, 15, 359-370.
- Breithaupt, S. (2012). Comment les étudiants en formation à l'enseignement pensent-ils l'aide aux élèves en difficulté ? *Recherches en Education*, 4, 97-107.
- Cardinet, A. (2009). *Développer les capacités d'apprendre*. Lyon : Chroniques sociales.
- Cardou, C. & Develey, M. (2001). Ce que les situations de handicap, l'adaptation et l'intégration scolaires disent aux sciences de l'éducation. *Revue française de pédagogie*, 134, 15-24.
- Cornu, L. (2009). *Normalité, normalisation, normativité : pour une pédagogie critique et inventive*. Caen : Presses universitaires de Caen.
- Curchod-Ruedi, D., Doudin, P.-A., Ramel, S., Bonvin, P. & Albanese, O. (2012). *ALTER, European Journal of Disability Research*, 7, 135–147.
- Doré, R. (1995). Intégration scolaire. Présenté au 1er Congrès de l'Association canadienne pour l'intégration communautaire. Toronto.
- Doudin, P.-A., Curchod-Ruedi, D. & Baumberger, B. (2009). Inclure ou exclure des élèves en difficulté: quelles conséquences pour les enseignantes et les enseignants? In P.-A. Doudin & S. Ramel (Dir.), *Intégration et inclusion scolaire. Du déclaratif à leur mise en oeuvre. Revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin*, 9, 11-31.
- Doudin, P.-A., Lafortune, L., Pons, F., & Moreau, J. (2009). Le paradoxe de certaines mesures d'aide à l'intégration scolaire : quand l'aide mène à l'exclusion. *Revue des sciences de*

*l'éducation*, 35, 41-54.

- Dupriez, V. & Cornet, J. (2006). Entre égalité et distinctions : représentations et pratiques des enseignants de l'école primaire. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 5, 101-104.
- Engelbrecht, P., Oswald, M., Swart, E. & Eloff, I. (2003). Including Learners with Intellectual Disabilities: stressful for teachers? *International Journal of Disability, Development and Education*, 50, 293-308.
- Galand, B. & Vanlede, M. (2004) . Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ? *Savoirs*, 5, 91-116.
- Ghyslain P., Fortier R., & Boisvert, P. (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 francophone de la déficience intellectuelle*, 4(2), 177-197.
- Gillig, J.-M. (2001). *Remédiation, soutien et approfondissement à l'école*. Paris: Hachette
- Hughes, E. (1962). Good People and Dirty Work. *Social Problems*, 10, 102.
- Jaoul, G. (2004). Le burnout dans la profession enseignante. *Annales Médico Psychologiques* , 162, 26–35.
- Kokkinos, C. (2007), Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 229–243.
- Lesain-Delabarre, J.-M. (2000). *L'adaptation et l'intégration scolaires: innovations et résistances*. Paris : ESF.
- Lévy, J.-F. (2000). *Etat de l'art de la notion de compétence*. Montrouge : INRP.
- Lhuiller, D. (2005). Le sale boulot. *Travailler*, 14, 73-98.
- Loi sur l'enseignement obligatoire du Canton de Vaud (2011).
- Meirieu, P. (1991). *Le choix d'éduquer*. Paris : ESF.
- Monceau, G. (2001). De la classification des individus à celle de leur devenir dans l'institution scolaire. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 43, 27-36.

- Payet, J.-P. (1996). Le sale boulot. *Les Annales de la Recherche Urbaine*, 74, 19-31.
- 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 francophone de la déficience intellectuelle*, 4, 177-197.
- Ramel, S. & Benoît, V. (2011). Intégration et inclusion scolaire: Quelles conséquences pour le personnel enseignant. Dans Doudin P.-A. & Curchod-Ruedi, D. (Ed.), *La santé psychosociale des enseignants et des enseignantes*. Québec: Presse de l'Université du Québec.
- Ramel, S. & Lonchamp, S. (2009). L'intégration au quotidien: les représentations des enseignantes et des enseignants au sein d'un établissement scolaire. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 9, 47-76.
- Rousseau, N. et Thibodeau, S. (2011). S'approprier une pratique inclusive: regard sur le sentiment de compétence de trois équipes-école au coeur d'un processus de changement. *Education et francophonie*, 39, 145-164.
- Vienneau, R. (2002). Pédagogie de l'inclusion : fondements, définition, défis et perspectives. *Education et francophonie*, 30, 257-286.
- Vigotsky, L.S. (1934/1986). *Thought and language*. (A Kozulin, Trad.). Cambridge: The MIT Press.

# Annexe 1

## Questionnaire soumis aux enseignantes

Je suis : \_1 une femme \_2 un homme

Mon âge : \_\_\_\_\_

Le cycle dans lequel j'enseigne : \_1 CIN \_2 CYP1 \_3 CYP3

Les 5 derniers chiffres de votre carte d'identité : \_\_\_\_\_ (pour votre anonymat tout en permettant de comparer vos réponses aux deux passations)

En quelques mots, quelles sont les raisons principales invoquées aux parents pour entreprendre un bilan PPLS?

\_\_\_\_\_

Pensez à la situation de cet élève en particulier et cochez la case qui se rapproche le plus de votre avis :

N°	Selon vous...	1 = pas du tout d'accord 5 = tout à fait d'accord				
1	Je suis prêt-e à adapter mon enseignement aux besoins particuliers de cet élève.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	J'estime avoir les compétences nécessaires pour répondre aux besoins particuliers de cet élève.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Je suis d'accord de me former pour développer de nouvelles compétences pour répondre aux besoins particuliers de cet élève.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	En cas de besoin, mais je souhaite me faire conseiller par un-e spécialiste.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Je suis apte à faire progresser cet élève dans ses apprentissages, même si je ne suis pas un-e spécialiste.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

N°	Selon vous...	1 = pas du tout d'accord 5 = tout à fait d'accord				
6	Même si cet élève a besoin d'adaptations importantes, il peut suivre sa scolarité dans une classe ordinaire.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	J'ai l'impression que je n'ai pas suffisamment de résistance pour accueillir un élève avec de telles difficultés.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Il faudrait qu'un-e enseignant-e spécialisé intervienne également auprès de cet élève.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	J'essaie d'adapter la plupart du temps le programme de cet élève.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Il faut demander dans tous les cas un bilan aux PPLS pour ce type d'élèves.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	Je demande aux parents d'enfants en difficulté de trouver également de l'aide dans leur entourage.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	Je pense que l'école ordinaire peut aider cet élève dans ses difficultés.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	M'occuper de cet élève ne me fait pas perdre du temps dans le suivi du programme scolaire.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	J'ai la possibilité d'adapter les contenus d'enseignement pour cet élève.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	Je préfère m'appuyer sur des démarches pédagogiques que je maîtrise pour me préserver d'un épuisement.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	Je suis tenu-e à respecter le plan d'études et n'ai pas suffisamment de marge de manœuvre pour faire des adaptations.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	Les progrès de cet élève dépendent beaucoup de ce que je fais avec lui en classe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

N°	Selon vous...	1 = pas du tout d'accord 5 = tout à fait d'accord				
18	Je préfère garder la même ligne de conduite dans mon enseignement pour me préserver des changements.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5

Quelles raisons vous motiveraient à imaginer des solutions pédagogiques innovantes pour un enfant avec des difficultés ?

---



---



---

Quelles raisons au contraire ne vous motiveraient pas à imaginer des solutions pédagogiques innovantes pour un tel élève ?

---



---



---



Le concept de pédagogie compensatoire rejoint l'idéal consistant à donner des moyens aux élèves qui en sont le moins dotés au départ. Or, il apparaît que sa mise en oeuvre a engendré de la ségrégation en créant des structures, qui malgré toute la bonne volonté de ses acteurs, ne fait qu'augmenter les différences.

Parmi les aides proposées aux élèves pour contrebalancer les inégalités, le système a créé des services de soutien thérapeutique qui visent à diagnostiquer les difficultés et à proposer ensuite des mesures d'intervention.

La plupart du temps, ces prestations sont présentées aux parents par les enseignants.

On peut penser de prime abord que leurs intentions rejoignent les vues des fondateurs de la pédagogie compensatoire, à savoir aider l'élève pour le maintenir dans une classe ordinaire.

On est aussi en droit de croire que ces intentions ne sont pas uniformément partagées chez les enseignants et qu'elles ont d'autres visées.

Il est donc légitime de se demander pour quelles raisons ces derniers suggèrent aux familles de telles démarches et quelles influences un bilan peut avoir sur leur attitude professionnelle.

Mots-clés: adaptation - aménagement - délégation - intégration - éducatibilité - normalisation -  
épuisement professionnel - sentiment de compétence