

# **L'implication des élèves dans le processus d'attribution du soutien pédagogique ambulatoire**

---

Master en pédagogie spécialisée – Volée 1720

**Mémoire de Master de Melissa Gogniat**

**Sous la direction de Éléonore Simon**

**Bienne, avril 2020**

## **Remerciements**

En premier, je souhaite remercier ma directrice de mémoire, Madame Éléonore Simon pour, ses conseils, sa disponibilité et ses commentaires durant l'élaboration de mon travail.

Un grand merci également aux élèves qui ont accepté de m'accorder du temps ainsi qu'à leurs parents qui les y ont autorisés.

Pour terminer, je tiens aussi à remercier mon mari, ma fille ainsi que ma maman pour l'aide et le soutien qu'ils ont pu m'apporter pendant la rédaction de ce mémoire.

# Avant-propos

## Résumé

En tant qu'enseignante spécialisée, je suis amenée à annoncer à des parents qu'une mesure de soutien pédagogique ambulatoire est proposée à leur enfant. Au travers d'un remplacement et durant ma pratique professionnelle, je me suis rendue compte que bien souvent l'élève est absent de cette procédure qui pourtant le concerne en premier lieu. Cette mesure compensatoire est pour lui, mais tout est fait sans lui.

Suite à cette constatation, je me suis posée les questions suivantes : l'élève sait-il pourquoi il bénéficie de soutien ? Que s'imagine-t-il lorsque nous lui parlons de soutien ? Comment se sent-il lorsqu'il doit se rendre aux « cours » de soutien ? Comment vit-il cette situation ? Comprend-il le but et le sens de cette mesure ?

À l'aide d'entretiens auprès d'élèves bénéficiant de SPA, ce travail a pour objectif de décrire les différentes procédures mises en place par les enseignants spécialisés et ordinaires pour annoncer aux élèves qu'ils seront amenés à suivre des « cours » de SPA. Nous recueillerons l'avis et le ressenti des élèves concernés. Nous essaierons également de décrire les facteurs à même de favoriser l'implication des élèves dans ce processus.

## Mots clés :

- Soutien pédagogique ambulatoire
- Processus d'attribution du SPA
- Besoins éducatifs particuliers
- Paradoxe de l'aide
- Intégration, inclusion et accessibilité

## Liste des figures

Figure 1 : Modèle de développement humain - Processus de production du handicap (MDH-PPH) .....	10	
Figure 2 : Question 2, E3	Figure 3 : Question 2, E4.....	37
Figure 4 : Question 2, E7	Figure 5 : Question 2, E5.....	38
Figure 6 : Question 2, E1.....		38
Figure 7: Question 5, E5	Figure 8 : Question 5, E7 .....	40
Figure 9 : Question 5, E2	Figure 10 : Question 5, E1 .....	40
Figure 11 : Question 5, E6.....		43
Figure 12: Les sources de la dynamique motivationnelle. Viau (2016).....		45
Figure 13 : Question 9, E1 .....		58
Figure 14 : Question 9, E3	Figure 15 : Question 9, E2.....	58
Figure 16 : Question 9, E7	Figure 17 : Question 9, E6.....	59

## Liste des tableaux

**Aucune entrée de table d'illustration n'a été trouvée.**

## Liste des annexes

Les annexes se trouvent dans un document séparé joint au présent travail.

## N.B.

L'utilisation du genre masculin a été adoptée afin de faciliter la lecture et n'a aucune intention discriminatoire.

# Sommaire

<b>INTRODUCTION</b> .....	<b>1</b>
<b>CHAPITRE 1. PROBLEMATIQUE</b> .....	<b>5</b>
1.1 DEFINITION ET IMPORTANCE DE L'OBJET DE RECHERCHE.....	5
1.1.1 <i>Raison d'être de l'étude</i> .....	5
1.1.2 <i>Présentation du problème</i> .....	5
1.1.3 <i>Intérêt de l'objet de recherche</i> .....	6
1.2 ETAT DE LA QUESTION.....	6
1.2.1 <i>Origine et bref historique</i> .....	6
1.2.2 <i>Intégration, inclusion et accessibilité</i> .....	11
1.2.3 <i>Définition de la notion de BEP</i> .....	16
1.2.4 <i>Le soutien pédagogique ambulatoire</i> .....	17
1.2.5 <i>Le soutien pédagogique ambulatoire dans le canton du Jura</i> .....	18
1.2.6 <i>L'octroi des mesures d'aide aux élèves</i> .....	20
1.2.7 <i>La place de l'élève et de sa famille dans le processus d'attribution</i> .....	22
1.2.8 <i>La notion d'aide contrainte</i> .....	23
1.3 QUESTION DE RECHERCHE ET OBJECTIFS OU HYPOTHESES DE RECHERCHE.....	25
1.3.1 <i>Objectifs et hypothèses de recherche</i> .....	25
<b>CHAPITRE 2. METHODOLOGIE</b> .....	<b>27</b>
2.1 FONDEMENTS METHODOLOGIQUES.....	27
2.1.1 <i>Type de recherche</i> .....	27
2.1.2 <i>Type d'approche</i> .....	27
2.1.3 <i>Type de démarche</i> .....	28
2.2 NATURE DU CORPUS.....	29
2.2.1 <i>Récolte des données</i> .....	29
2.2.2 <i>Procédure et protocole de recherche</i> .....	31
2.2.3 <i>Echantillonnage</i> .....	31
2.3 METHODES ET/OU TECHNIQUES D'ANALYSE DES DONNEES.....	32
2.3.1 <i>Transcription</i> .....	32
2.3.2 <i>Traitement des données</i> .....	33
2.3.3 <i>Méthodes et analyse</i> .....	33
<b>CHAPITRE 3. RESULTATS ET ANALYSE</b> .....	<b>35</b>
3.1 QUESTION 1.....	35
3.2 QUESTION 2.....	37
3.3 QUESTION 3 ET QUESTION 5.....	39
3.4 QUESTION 4.....	43

3.5	QUESTION 6 .....	47
3.6	QUESTION 7 .....	51
3.7	QUESTION 8 .....	56
3.8	QUESTION 9 .....	58
3.9	QUESTION 10 .....	63
3.10	L'IMPLICATION DES ELEVES DANS LE PROCESSUS D'ATTRIBUTION DU SPA .....	65
3.11	LES FACTEURS FAVORISANT UNE IMPLICATION DES ELEVES DANS CE PROCESSUS.....	65
3.12	PISTES D'AMELIORATION DANS LE PROCESSUS D'ATTRIBUTION DU SPA .....	67
<b>CONCLUSION .....</b>		<b>69</b>
3.13	AUTOEVALUATION CRITIQUE : LIMITES ET DIFFICULTES .....	70
3.14	APPORTS PERSONNELS .....	71
3.15	PERSPECTIVES FUTURES .....	73
<b>REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....</b>		<b>75</b>

## Introduction

Ce travail de recherche a pour étude l'implication des élèves dans le processus d'attribution du soutien pédagogique ambulatoire dans le canton du Jura. Cette étude repose sur une recherche qualitative traitant de la place des élèves dans ce processus d'attribution de mesure ainsi que des connaissances qu'ont ces derniers des raisons de cet octroi.

Au sein des classes, les enseignants rencontrent une hétérogénéité d'élèves. Chaque enfant possédant des caractéristiques différentes, les enseignants ordinaires doivent prendre ces différences en considération et proposer un enseignement qui soit le plus adéquat possible et répondant aux besoins des élèves. En effet, dans une visée inclusive, il est demandé aux enseignants ordinaires de mettre en place des « pratiques pédagogiques pour rendre leur enseignement accessible à tous leurs élèves » (Ramel, 2018, p.8). Les enseignants doivent donc mettre en œuvre des stratégies d'enseignement et des conditions pédagogiques et didactiques capables de répondre à cette hétérogénéité, en revisitant les moyens mis à disposition des élèves et leur façon de travailler : pédagogie différenciée, interculturelle, etc...

Concernant les élèves en difficulté, les cantons suisses poursuivent un idéal d'école inclusive. Les solutions intégratives sont donc préférées aux solutions séparatives et l'enseignement devrait donc être accessible pour tout un chacun. Afin de poursuivre ces solutions intégratives, différents éléments sont prônés, par exemple l'insertion des classes de soutien dans un établissement scolaire ordinaire, des mesures de soutien pédagogique ambulatoire (SPA).

Le soutien ambulatoire spécialisé est conçu pour des élèves qui, à un moment donné de leur scolarité peuvent rencontrer des difficultés scolaires générales (concept jurassien de pédagogie spécialisée, 2018). Cette mesure compensatoire découle d'une suite de décisions de la part de l'enseignant spécialisé et d'acceptation de la part des parents. Le soutien permet de maintenir l'élève dans son établissement scolaire ainsi que dans sa classe ordinaire. Il est généralement dispensé dans une salle annexe de la salle de classe de l'élève. Cette mesure peut donc permettre aux élèves d'atteindre les objectifs du plan d'étude romand tout en restant dans leur établissement de quartier.

Lors de ma formation en pédagogie spécialisée et plus particulièrement lors de ma pratique professionnelle d'enseignante de soutien, j'ai pu constater que lorsque du soutien est mis en place pour un élève, l'enseignant, qu'il soit spécialisé ou ordinaire s'intéresse rarement à l'avis de l'élève, qui est pourtant le premier concerné par cette décision.

L'hypothèse de base de ce travail de recherche est que les élèves sont peu impliqués dans le processus d'attribution du soutien et n'ont pas une connaissance précise des raisons d'octroi de ce dernier, ils attribuent donc peu de sens à cette mesure.

Bénéficiaire de leçons de SPA peut être perçu comme une chance. Cependant, être en tête-à-tête avec un enseignant spécialisé n'est pas toujours facile à gérer pour les élèves qui, de plus, courent le risque d'une certaine stigmatisation de la part de leurs camarades.

Par ailleurs, les élèves au bénéfice de SPA peuvent, parallèlement aux leçons de soutien, « profiter » d'aménagements en classe ordinaire. Cette mesure peut également être vécue différemment en fonction des élèves et engendre diverses modifications dans la pratique pédagogique des enseignants ordinaires, en commençant par davantage de collaboration entre professionnels.

Dans le canton du Jura, chaque enseignant spécialisé décide de la prise en charge qu'il propose aux élèves et de la collaboration qu'il instaure avec l'enseignant ordinaire.

Cette collaboration, les aménagements mis en place ainsi que les modalités des leçons de soutien m'interrogent particulièrement, de par leur impact sur le « vécu » social et émotionnel des élèves, qui notamment pourraient souffrir de stigmatisation de la part de leurs camarades de classe.

Ma pratique professionnelle est donc remise en question et diverses interrogations m'ont travaillée. L'élève sait-il pourquoi il bénéficie de soutien ? Que s'imagine-t-il lorsque nous lui parlons de soutien ? Comment se sent-il lorsqu'il doit se rendre à ses cours de soutien ? Comment vit-il cette situation ? Comprend-il le but et le sens de ces cours de soutien ? A-t-il conscience qu'il peut être victime de stigmatisation ?

Les objectifs de ce travail sont de trouver des pistes de réponse à ces questions. Étant actuellement en formation en pédagogie spécialisée, trouver des réponses ou



des pistes de réponse à ces différentes questions me permettra d'instaurer un climat de travail positif pour que l'élève se sente bien et surtout qu'il comprenne le but de mes interventions. Ce travail me permettra surtout d'approfondir mes connaissances sur l'évolution de l'enseignement et plus spécifiquement de l'enseignement spécialisé, des mesures d'aide, de la place de l'élève dans le processus d'attribution du soutien et de la perception de l'élève quant à cette implication.

La scolarité des élèves impactant leur vie future aux niveaux des compétences sociales, comportementales et relationnelles, il est important que les élèves prennent conscience des enjeux les concernant. En les impliquant davantage dans le processus d'attribution du soutien, nous pouvons faire l'hypothèse qu'ils mettront plus de sens dans cette mesure et également dans les apprentissages réalisés durant ce temps. De ce fait, il serait intéressant de trouver, dans les réponses des élèves, des pistes d'amélioration pour parfaire ce processus d'octroi du soutien ambulatoire.

Afin de répondre aux questions ci-dessus, j'ai interviewé, à l'aide d'entretiens semi-directifs, sept élèves scolarisés au cycle 2. Cette démarche m'a permis d'obtenir une description de plusieurs procédures d'annonce d'attribution du SPA et de mettre en avant l'implication des élèves dans ce processus.

De manière générale, l'analyse montre que les pratiques concernant l'annonce de l'attribution de SPA sont hétérogènes. Cependant, il ressort que les élèves ne sont pas ou peu impliqués dans le processus d'attribution du SPA. En effet, peu d'enseignants leur demandent leur avis. Cette manière de procéder n'est pas totalement surprenante, car selon la procédure à respecter pour attribuer du soutien dans le canton du Jura, il n'est mentionné nulle part que les enseignants (ordinaires ou spécialisés) doivent ou peuvent demander l'avis de l'élève. Nous aurions néanmoins pu imaginer que, indépendamment des textes officiels, l'avis et le ressenti des élèves soient davantage considérés.

De l'analyse de nos réponses il ressort également que les élèves souhaiteraient être davantage informés concernant cette mesure et les raisons de cette dernière.

Les entretiens avec les enfants bénéficiant de soutien vont me permettre de découvrir leur point de vue et de faire un lien entre la littérature et la réalité du terrain.

De plus, ce travail pourrait m'apporter des réponses sur les facteurs à même de favoriser l'implication des élèves dans ce processus d'attribution.

# Chapitre 1. Problématique

## 1.1 Définition et importance de l'objet de recherche

### 1.1.1 Raison d'être de l'étude

Lors de ma première année de Formation en Pédagogie Spécialisée (FPS), je travaillais dans une classe ordinaire de 7-8P dans le canton du Jura. Pendant quelques mois, j'ai remplacé ma collègue en arrêt maladie, enseignante de soutien pédagogique ambulatoire au sein de notre cercle scolaire. Pendant ce remplacement, j'ai pu travailler avec des élèves aux profils hétérogènes. J'ai également pu participer à des séances et réseaux pour organiser le soutien, ce qui a été très enrichissant pour ma future pratique professionnelle en tant qu'enseignante spécialisée. Durant ces rendez-vous avec les parents et autres professionnels travaillant pour l'élève, je me suis aperçue que nous demandons rarement l'avis de l'élève pour établir ou non le soutien.

Travaillant actuellement comme enseignante de soutien, je continue de constater que le soutien est pour l'élève, mais tout est fait sans lui. Suite à ces séances et réseaux, je me suis souvent posée les questions suivantes : comment l'élève vit-il cette situation où une aide lui est imposée et quelle perception se fait-il de cette mesure de soutien ? En effet, je me suis questionnée sur la perception que les enfants qui bénéficient de soutien ont de ce dernier, ce qu'ils imaginent et, in fine, comment améliorer le processus d'attribution du soutien pédagogique spécialisé.

### 1.1.2 Présentation du problème

La problématique de la place de l'élève dans l'attribution du soutien m'intéresse, car je peux établir de nombreux liens avec ma pratique professionnelle. Il est important pour moi de donner du sens aux apprentissages que nous proposons aux élèves, car si ces derniers ne sont pas preneurs, il est difficile d'enseigner dans de bonnes conditions. L'établissement d'une bonne relation avec l'enfant bénéficiant de soutien est un élément important afin de garantir une aide efficace. Cependant, les élèves sont souvent mis à l'écart lors de la prise de décision concernant les mesures d'aide, et notamment l'attribution du soutien. Il se peut qu'ils ne comprennent pas pourquoi ils y ont droit, ni pour quelles raisons ils doivent sortir de la classe ou avoir, avec eux, quelqu'un qui les accompagne. Donner du sens à ce soutien pédagogique

ambulatoire auprès de l'enfant qui en sera bénéficiaire et éventuellement modifier la façon d'impliquer les élèves dans l'attribution du soutien me motivent tout particulièrement. Je serai en effet amenée à travailler avec des enfants rencontrant des difficultés et replacer l'enfant au centre des décisions le concernant est essentiel pour moi.

Il est également important que les élèves puissent donner du sens au soutien pédagogique ambulatoire et plus particulièrement aux apprentissages réalisés durant ce temps. Les élèves ne sont pas toujours conscients des enjeux qui les concernent durant leur scolarité. Cette dernière impacte sur leur vie future, aux niveaux des compétences relationnelles, comportementales et sociales.

En impliquant d'une façon meilleure l'élève durant le processus d'attribution du soutien, nous pouvons imaginer qu'il mettra plus de sens dans les apprentissages et les enjeux le concernant.

### **1.1.3 Intérêt de l'objet de recherche**

Le but de ma recherche est donc :

1. De décrire le processus d'attribution du soutien pédagogique ambulatoire et de questionner des élèves concernant les perceptions qu'ils ont de ce soutien et plus spécifiquement sur leur implication dans le processus d'octroi de ce dernier.
2. D'imaginer et de décrire des pistes d'amélioration et d'émettre des recommandations ou des propositions concernant les facteurs favorisant l'implication des élèves dans le processus d'attribution.

## **1.2 *Etat de la question***

### **1.2.1 Origine et bref historique**

Par le passé, les élèves étaient regroupés dans des classes d'âges et de niveaux mélangés. L'enseignant était en charge d'un nombre considérable d'enfants, qui ne travaillaient pas les mêmes notions en même temps et n'avançaient pas au même rythme. Les plus grands pouvaient aider les petits si ces derniers ne comprenaient pas une notion ou un exercice. Cependant, au XV<sup>e</sup> siècle, l'enseignement a radicalement changé (Kahn, 2015). En effet, toujours selon la même auteure, une

ségrégation religieuse appelée les Hiéronymites a introduit un cursus scolaire divisé en cinq classes successives. Ces dernières étant constituées d'élèves qui avaient le même niveau, mais pas forcément le même âge. Par la suite, les classes se sont encore modifiées, les enfants étant regroupés par niveau et âge. Ces modifications ont donné naissance aux classes ordinaires que nous connaissons majoritairement aujourd'hui, c'est-à-dire un regroupement d'enfants de même âge et même niveau accompagné d'un enseignant, dans un espace et un temps définis. Par définition, actuellement, une classe est donc composée de quatre dimensions (Kahn, 2015) :

- La pièce dans laquelle se déroule la majorité des activités scolaires
- Le degré dans le cursus
- L'assignation à un enseignant
- L'assignation à un groupe de pairs. (p.40)

En France, aux 19<sup>e</sup> et 20<sup>e</sup> siècles, ainsi qu'aux États-Unis durant les mêmes périodes, des instruments de test et des échelles pour mesurer l'intelligence des élèves ont été élaborés dans le but de classer les élèves selon plusieurs critères : leur coefficient intellectuel ainsi que leurs résultats scolaires (Bessette & Boutin, 2009).

Cette mesure de l'intelligence des élèves « a contribué au mouvement de la ségrégation scolaire en encourageant l'ouverture de classes spéciales destinées à regrouper les élèves porteurs d'un ou de plusieurs handicaps » (Bessette & Boutin, 2009, p.11).

Selon Bessette et Boutin, au début du siècle dernier, séparer les élèves en difficulté de l'école ordinaire était vu comme une « démarche naturelle » (2009, p.12). Ce fonctionnement a été remis en question avec notamment le courant *mainstreaming* venu des États-Unis, dans les années 1960, courant qui cherche à intégrer tout le monde dans le cursus ordinaire.

L'organisation mondiale de la santé (OMS) a adopté en 2001 une nouvelle classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF). Pour Chapireau (2002, cité par Doudin, 2011), la CIF « vise à promouvoir un environnement plus accueillant » (p.15) pour les élèves en situation de handicap.

En Suisse, la pédagogie spécialisée était liée à l'assurance invalidité (AI) jusqu'en 2008. Trois phases peuvent être distinguées :

- La période avant la création de l'AI.

- La période durant laquelle l'enseignement spécialisé est financé (en partie) et structuré par l'AI.
- L'entrée en vigueur de la répartition des tâches entre la Confédération et les cantons (RPT), liée au retrait de l'AI, au 1<sup>e</sup> janvier 2008.

Durant la première période, les enfants considérés comme handicapés qui n'avaient pas de place dans une institution pour personne avec handicap n'étaient pas scolarisés. Ils n'avaient donc pas accès à une scolarité, tant dans une institution qu'à l'école obligatoire.

Dès les années 1950, l'AI joue un important rôle dans la prise en charge d'un enseignement spécialisé pour les jeunes présentant un handicap. En effet, « un droit au soutien leur était octroyé sur une base légale et les personnes concernées n'étaient plus uniquement dépendantes de la bonne volonté des organisations d'utilité publique » (Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée, p.8).

Dans les années 1960-1970, beaucoup d'institutions (avec internat, pour adultes), mais également des « services éducatifs itinérants pour les enfants en bas âge » (Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée, p.9) et des écoles spéciales sont créés.

La troisième période a été amorcée le 28 novembre 2004, quand le peuple ainsi que les cantons ont accepté « la réforme de la péréquation financière et de la répartition des tâches entre la Confédération et les cantons (RPT) » (Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée p.2). De cette réforme découle, un nouvel accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée. La conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) veut fixer certaines normes que les cantons devront atteindre afin de respecter les obligations légales ainsi que la prise en compte des besoins des enfants handicapés. En effet, cet accord fait suite au retrait de l'AI pour ce qui est de la participation au financement et également à la réglementation dans le domaine de la scolarisation en enseignement spécialisé des enfants et des jeunes. Le domaine de la pédagogie spécialisée incombe alors totalement aux cantons.

L'intégration n'est alors plus un concept théorique ou idéologique. Les dispositions légales optent pour une scolarisation des élèves avec handicap « dans le milieu qui leur est le plus naturel » (Barthassat, cité par Sturny-Bossart & Besse, 1995, p.32).

L'accord intercantonal stipule que les solutions intégratives sont préférées aux solutions séparatives.

Il faut donc, « créer la situation jugée la plus profitable pour l'enfant à qui l'on adaptera le dispositif » (Barthassat, cité par Sturny-Bossart & Besse, 1995, p.32). Toujours selon le même auteur, cette adaptation doit se faire en respectant certaines conditions. Les mesures spécifiques qui sont nécessaires doivent être garanties et l'ensemble des élèves doit recevoir un enseignement de qualité.

En Suisse, le Tessin a été le premier canton à parler d'intégration des jeunes en difficulté. Pour le reste du pays, il a fallu attendre les années 80 (Sturny-Bossart & Besse, 1995).

Suite à la promulgation de l'accord intercantonal dans le domaine de la pédagogie spécialisée par la CDIP en 2007, l'école souhaite devenir de plus en plus intégrative en répondant aux besoins éducatifs particuliers des élèves (BEP). Pour ce faire, l'école a deux options. Soit rapprocher géographiquement des classes spécialisées dans les structures scolaires ordinaires, soit, dans l'objectif d'une école inclusive, scolariser les élèves à BEP dans la classe ordinaire. Selon Doudin (2011), opter pour ce choix « repose sur la convergence notamment de trois facteurs » (p.14) :

- Des résultats de recherche concordants.
- Un choix de société.
- L'évolution des représentations du handicap.

Les résultats de recherche ont démontré que l'inclusion offre plus de bénéfices que l'exclusion. En effet, les apprentissages des élèves qui n'éprouvent pas de difficulté ne sont pas péjorés par la présence d'élèves à BEP au sein de la classe. De plus, pour les élèves ordinaires, fréquenter des élèves à BEP leur permet de développer des valeurs d'acceptation des différences de tout un chacun. Les avantages pour les élèves bénéficiant de soutien est le fait qu'ils peuvent davantage développer leurs compétences sociales et scolaires qu'en étant regroupés dans des endroits spécifiques. Rousseau (2010) ajoute également que les élèves à BEP inclus dans des classes ordinaires ont une meilleure estime d'eux-mêmes ainsi qu'une plus grande confiance en eux.

Selon les second et troisième points, séparer les divers acteurs des apprentissages, pourraient fragiliser les populations concernées, car il serait plus difficile pour elles de s'intégrer et d'avoir des contacts réguliers avec des individus de tous horizons. La

société évolue et considère dorénavant différemment les difficultés des personnes avec un handicap. Ce schéma représente le Modèle de développement humain – Processus de production du handicap (MDH-PPH) :

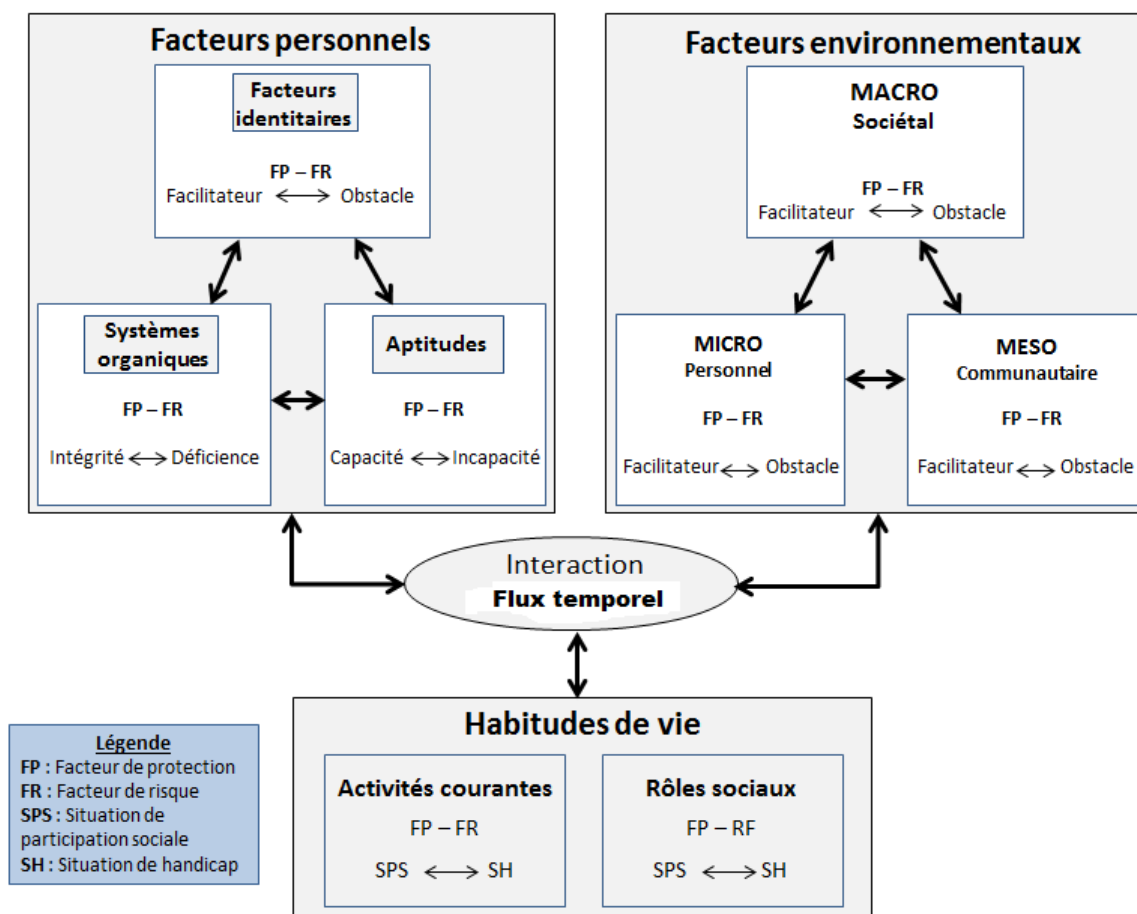


Figure 1 : Modèle de développement humain - Processus de production du handicap (MDH-PPH)

Pour Fougeryollas (2010, cité par Ramel, 2018),

« Le développement humain et le processus de production du handicap s'inscrivent dans une relation entre des facteurs individuels et des facteurs environnementaux. Ceux-ci peuvent être aussi bien des facteurs de risque que de protection, mis en tension les uns avec les autres et prenant différentes formes selon les systèmes concernés ». (pp.8-9)

Effectivement, le focus n'est plus sur le diagnostic. Le regard porté sur les personnes avec un handicap évolue et la société considère dorénavant les difficultés rencontrées comme construites socialement. C'est-à-dire que le handicap n'est plus seulement biologique, mais il est « un désavantage socialement construit et résultant des incapacités à accomplir certaines activités en raison d'une déficience » (OMS, 1980, citée par Pelgrims, 2016).



Dans ce modèle, la « responsabilité » du handicap est placée sur les facteurs personnels et environnementaux ainsi que sur les habitudes de vie, qui mettent parfois les personnes en situation de handicap, et non plus sur les personnes.

Pour les élèves présentant un handicap, « la participation scolaire est donc à rechercher et la situation de handicap est à éviter » (Ramel, 2018, p.9). Afin de réaliser cela, les acteurs gravitant autour de l'élève doivent identifier les facteurs de risque qu'ils devront pallier ainsi que les facteurs de protection sur lesquels ils doivent s'appuyer. Encore trop souvent, les difficultés sont perçues comme inhérentes à la personne et seuls le diagnostic et les facteurs personnels sont considérés. Les facteurs environnementaux se limitent à la famille. De ce fait, le rôle de l'école

« Est passé sous silence dans l'analyse faite et les très nombreux obstacles inhérents au système perdurent. Permettre l'accessibilité de l'école à tous les élèves doit ainsi passer par l'identification de ces barrières, qu'elles soient en premier lieu attitudinales, et conséquemment pédagogiques, organisationnelles ou architecturales ». (Ramel, 2018, p.9)

### **1.2.2 Intégration, inclusion et accessibilité**

Comme nous l'avons vu précédemment, l'école et la prise en charge des élèves rencontrant des difficultés sont l'objet de changements. L'intégration et l'inclusion sont deux mouvements apparus suite à la lutte contre la ségrégation et la marginalisation des enfants rencontrant des difficultés. Pour Boutin et Bessette, (2009), le constat était le suivant : les élèves ne pouvaient pas, dans leur situation (ségrégués et marginalisés), se réaliser de manière adéquate tant au niveau cognitif qu'au niveau humain. Il s'agit donc, autant pour l'intégration que pour l'inclusion, de permettre à tous les enfants rencontrant des difficultés d'avoir accès aux meilleurs services qui soient. L'intégration et l'inclusion partent donc du même postulat. Des divergences ainsi que des points communs peuvent être signalés entre les deux. Les deux processus visent « le bien-être et le développement de l'élève en difficulté et son insertion la plus positive possible dans la société » (Bessette & Boutin, 2009, p.65).

La notion d'intégration est traduite par « l'idée que le handicap est un désavantage socialement construit et résultant des incapacités à accomplir certaines activités en raison d'une déficience » (OMS, 1980, p.20, citée par Pelgrims, 2016).

Pour Pelgrims (2016), dans une visée intégrative, les élèves sont orientés vers des structures différentes selon des procédures diagnostiques, exigeant donc de créer des structures nouvelles (classes ou écoles spécialisées par exemple). Le principe d'intégration « s'attache en principe à faire figurer dans la loi l'obligation pour les systèmes scolaires de prévoir les structures scolaires » (p.25) pour accueillir les élèves présentant des BEP.

Elle est rejointe par Boutin & Bessette (2009) pour qui l'intégration est un concept et « a trouvé son expression dans le *mainstreaming* » (p.28). Ce processus permet aux élèves en difficulté d'effectuer leur scolarité en classe ordinaire ou dans d'autres dispositifs mis à leur disposition pour favoriser leur développement ainsi que leurs apprentissages.

Ce processus requiert une collaboration entre l'enseignant spécialisé et l'enseignant ordinaire. L'intégration vu sous cet angle est, pour le ministère de l'Éducation du Québec (2009, cité par Bessette & Boutin, 2009), un processus « par lequel on essaie de faire vivre à l'inadapté un régime scolaire le plus près possible du régime prévu pour l'enfant dit normal. On associe l'intégration au processus de normalisation » (p.28). Selon Nirje (1994, cité par Boutin & Bessette, 2009), la normalisation est un :

« Processus qui consiste à rendre accessible à chacun, tous les jours, des modèles, des conditions de vie se rapprochant des normes et des modèles généralement acceptés par son milieu et par la société. Elle vise l'utilisation maximales des ressources de tous ordres qu'offre la société en vue de susciter et de maintenir le plus possible les comportements et les caractéristiques propres aux individus d'une culture donnée ». (pp. 28-29)

Pour Pelgrims (2016), la normalisation veut que :

« Les enfants et adolescents dits handicapés puissent apprendre dans les structures scolaires à la fois les mieux adaptées à leur déficience, celles qui limitent le moins leur développement et capacités d'apprentissage possibles, tout en étant les plus proches des structures régulières ». (p.21)

Selon Mainardi (cité par Sturny-Bossart & Besse, 1995), dans l'enseignement spécialisé, intégrer signifie « maintenir le pouvoir d'interaction d'un individu au sein d'une collectivité même lorsqu'il y a diagnostic d'un déficit et pronostic de difficultés à court, moyen ou long terme » (p.40). Il faut donc, toujours selon cet auteur, chercher des approches qui favorisent les intérêts individuels et collectifs, tout en permettant à la personne avec un handicap de participer activement à la vie du groupe, sans avoir d'incidence trop grande « sur l'économie du groupe et sur les occasions d'expérience du collectif » (p.40). L'intégration est, selon Mainardi (cité par Sturny-Bossart & Besse, 1995), « un processus interpersonnel de solidarité fondé sur le respect réciproque » (p.40).

Pour Boutin et Bessette (2009), contrairement à l'intégration qui « s'appuie sur des fondements théoriques qui se rapprochent d'une conception pragmatique de l'éducation » (p.64), l'inclusion est davantage centrée sur les droits des personnes et remet en question l'organisation sociale de nos jours.

L'inclusion revêt plusieurs significations. Mais le postulat est le même que pour l'intégration. En effet, chaque enfant doit pouvoir se rendre dans l'école de son quartier, avec des jeunes du même âge et de même niveau. Les services de soutien doivent venir à l'élève afin d'éviter à ce dernier de devoir se déplacer (McCarthy, 1995, cité par Boutin & Bessette, 2009).

Selon Stainback et Stainback (cités par Boutin & Bessette, 2009), l'inclusion consiste à accueillir tous les élèves en classe ordinaire. Une classe ou une école inclusive: « accueille tous les élèves dans un même lieu. Aucun d'eux, qu'il s'agisse des élèves en difficulté ou des autres n'est exclu et placé dans des dispositifs particuliers ou classes spéciales » Stainback et Stainback (1992, p.52, cités par Boutin & Bessette, 2009). C'est alors la différence qui est la norme.

Pour Sailor (1991, cité par Ramel & Viennau, 2016), l'inclusion a une perspective organisationnelle, c'est-à-dire que les aides sont proposées dans la classe ordinaire ou dans un environnement qui n'est pas ségrégué. De plus, en suivant ce courant, la séparation est exclue, c'est-à-dire que nous ne devons pas trouver, au sein de l'école, un regroupement d'élèves rencontrant des difficultés et les élèves doivent être groupés selon leur âge.

Il est rejoint par Pelgrims (2016) pour qui,

« La notion d'école inclusive désigne les procédures par lesquelles tous les élèves présentant des besoins éducatifs particuliers sont scolarisés ensemble avec leurs pairs de même âge et quartier de domicile dans des classes ordinaires relevant d'une seule et même école, tout en bénéficiant des mesures de pédagogie spécialisée dont ils ont besoin ». (p.21)

D'autant plus que « l'inclusion scolaire ne se limite plus à certains choix administratifs, mais elle est la voie par laquelle le système scolaire remplit ses obligations relatives à une prestation équitable des services éducatifs » (MacKay, 2006, p.35, cité par Ramel & Viennau, 2016). L'accès aux biens éducationnels doit donc être accessible à tous, élèves rencontrant des difficultés ou non et pas uniquement à un groupe d'élèves en particulier.

Tout cela permet à chaque élève de retirer « les avantages voulus des services éducatifs afin de lui permettre d'exploiter pleinement ses capacités (MacKay, 2006, p.35, cité par Ramel & Viennau, 2016). Il s'agit donc, dans cette approche, de gager sur les capacités des élèves. Tout en repérant les conditions « dont tout élève peut avoir besoin pour apprendre en classe ordinaire » (Pelgrims, 2016, p.26).

Pour le canton du Jura, cette approche a évolué avec la loi du 20 décembre 1990 qui « a inscrit dans ses dispositions toute une série de mesures d'intensité et de portée progressives dans le but d'accompagner l'enfant en difficulté » (SEN, 2018). Le concept cantonal jurassien stipule que :

« L'échec scolaire et le comportement hors norme ne doivent plus être considérés comme des problèmes imputables uniquement à l'enfant concerné; il faut au contraire les appréhender dans leur contexte social et culturel et, plus particulièrement, les mettre en rapport avec les conditions institutionnelles de l'école. L'objectif des mesures dites de pédagogie spécialisée vise au maintien et à l'épanouissement de l'enfant dans son milieu naturel, en d'autres termes au sein de sa famille, dans son cadre social ordinaire et dans l'école du lieu. Il s'agit donc dans un premier temps d'aider la famille et l'école ordinaire à atteindre cet objectif ». (SEN, 2018, p.12)

Dès lors, nous cherchons à privilégier l'école à visée inclusive aux solutions séparatives pour les élèves qui ont des besoins éducatifs particuliers.

Malgré ces préconisations, « les pratiques actuelles restent encore majoritairement séparatives dans beaucoup de cantons » (Ramel, 2018, p.7). En effet, toujours selon le même auteur, les enseignants rencontrent des difficultés pour répondre aux besoins des élèves sans avoir recours à des aides particulières (par exemple le soutien pédagogique ambulatoire), car la notion d'intégration est basée sur les difficultés que l'élève rencontre et vise à y remédier dans une logique de compensation. Cette optique promeut une différenciation pour chaque élève ayant des difficultés, puis, si la différenciation n'est pas suffisante, une individualisation, ce qui augmente la charge des enseignants qui pourraient alors être tentés d'avoir recours à des mesures séparatives afin de se préserver.

Les limites de l'approche catégorielle et compensatoire ont fait place, nous l'avons vu ci-dessus, au processus permettant à l'élève d'assumer un rôle social attendu dans un contexte donné.

L'accessibilité, notion apparue après celles de l'intégration et de l'inclusion, propose « d'éliminer dans un premier temps les obstacles à l'accessibilité avant même d'envisager des aménagements ou des adaptations en particuliers » (Ramel, 2018, p.11). Pour viser l'accessibilité, les enseignants doivent faire preuve de *flexibilité pédagogique* dans leur enseignement. Cette dernière est définie comme suit :

« Souplesse permettant d'offrir des choix planifiés à l'ensemble des élèves au moment des situations d'apprentissage et d'évaluation. Elle s'adresse au groupe d'élèves et, en proposant des choix variés en termes de contenus, de structures, de processus et de productions, répond aux rythmes, styles et niveaux cognitifs différents des élèves. Ces choix ne modifient cependant en aucun cas le niveau de difficulté des tâches à réaliser ni les critères d'évaluation des compétences visées ou les exigences. La flexibilité peut souvent prévenir la gradation vers des aménagements particuliers plus conséquents ». (Fondation Centre suisse de pédagogie spécialisée, 2018, p.10)

En effet, il faut « s'assurer que l'enseignement ait suffisamment de flexibilité pédagogique au niveau de l'enseignement pour que tous les élèves puissent y avoir

accès sans qu'il soit nécessaire à ce stade d'individualiser les interventions pédagogiques » (Ramel, 2018, p. 11). La majorité des aménagements proposés par les professionnels pour les élèves en difficulté pourraient être conseillés à tous.

Si ces aménagements ne suffisent pas pour les élèves ayant des difficultés plus importantes, alors, à ce moment-là seulement, les enseignants peuvent recourir à des mesures particulières. Les cantons doivent, pour évoluer vers une école accessible, passer d'une approche intégrative à une visée inclusive (UNESCO, 2017).

### **1.2.3 Définition de la notion de BEP**

L'école doit donc admettre que tous les élèves sont différents et qu'il y a une hétérogénéité de profils dans les classes. Les enseignants doivent mettre en œuvre des stratégies d'enseignement et des conditions pédagogiques et didactiques capables de répondre à cette hétérogénéité, en revisitant les moyens mis à disposition des élèves.

Les besoins éducatifs spécifiques sont une traduction du terme anglais « Special educational Needs ». Selon Warnock, (1978, cité par Pelgrims & Perez, 2018), ce terme

« Désigne tous les facteurs qui contribuent à influencer la progression scolaire d'un enfant et qui permettent l'accès au curriculum (ce qui signifie le programme scolaire chez nous) tels que :

- De l'équipement spécial, des ressources spéciales, la modification de l'environnement physique, des techniques spéciales d'enseignement.
- Un curriculum spécial ou modifié.
- Une attention particulière à la structure sociale et au climat émotionnel dans lequel l'enseignement est mis en œuvre ». (pp. 74-75)

Au départ, ces besoins étaient appelés « besoins éducatifs spécifiques », puis ils se sont modifiés en « besoins éducatifs particuliers » (BEP). Ces besoins se réfèrent à « un ensemble de conditions éducatives et scolaires dont des élèves peuvent avoir besoin pour suivre un programme, même adapté, et accéder aux savoirs » (Pelgrims & Perez, 2018, p.75). Ces conditions peuvent concerner plusieurs domaines : l'équipement, le programme, les ressources, les méthodes

(d'enseignement), les approches pédagogiques ainsi que le climat de classe. L'accent est donc mis sur l'école, l'enseignement et les facteurs scolaires. Ces conditions sont externes à l'élève. Nous passons donc « d'une désignation de certains élèves par leur déficit à une désignation des conditions environnementales et éducatives dont tout élève peut avoir besoin » (Pelgrims & Perez, 2018, p.75). Tous les élèves peuvent, à un moment donné de leur scolarité avoir des besoins éducatifs particuliers.

Selon Norwich (2014, cité par Pelgrims & Perez, 2018), le terme BEP est petit à petit utilisé pour désigner des catégories d'élèves et pour permettre l'octroi des mesures d'aide. Cette notion de besoins éducatifs particuliers peut intégrer à la fois une dimension temporelle et contextuelle. Comme vu auparavant, les BEP désignent les moyens, les approches pédagogiques, le climat de classe qu'un élève a besoin pour tenir son rôle social d'élève (Pelgrims 2012, citée par Pelgrims & Perez, 2018). Le rôle social de l'élève consiste à accomplir des tâches et à atteindre des buts (maîtriser des savoirs et atteindre certaines attentes fondamentales dans une classe et une école). Les élèves peuvent avoir des besoins différenciés pour « intégrer ce rôle social » (Pelgrims & Perez, 2018, p.78).

Pour Bélanger (citée par Rousseau, 2010), le terme élève BEP désigne « un élève qui requiert soit une attention particulière, soit des adaptations ou des modifications de l'enseignement » (p.453).

Rousseau (2010) complète en ajoutant que les besoins particuliers sont « un ensemble des particularités cognitives, affectives et sociales d'un apprenant qui nécessite une forme ou une autre d'intervention humaine ou matérielle pour assurer le développement du plein potentiel » (p.449).

#### **1.2.4 Le soutien pédagogique ambulatoire**

La volonté est, dans un objectif d'école inclusive, de scolariser les élèves BEP en classe ordinaire. Pour ce faire, ils peuvent bénéficier de soutien pédagogique ambulatoire. La CDIP (2007) propose une définition de cette mesure pour la Suisse : Le soutien est une « intervention [...] dans le cadre [...] de l'enseignement pour des enfants et les jeunes à besoins éducatifs particuliers par des intervenants pourvus

d'une formation spécifique appropriée, en particulier pour les situations de handicap » (p.6).

Selon la CDIP (2007), et toujours selon l'accord cité ci-dessus, les jeunes peuvent bénéficier de mesures de pédagogies spécialisées dans les conditions suivantes :

- a) chez des enfants avant le début de la scolarité, s'il est établi que leur développement est limité ou compromis ou qu'ils ne pourront, selon toute vraisemblance, pas suivre l'enseignement de l'école ordinaire sans soutien spécifique.
- b) chez des enfants et des jeunes qui ne peuvent pas, plus ou seulement partiellement suivre le plan d'études de l'école ordinaire sans un soutien supplémentaire.

Ce qui est soutenu par De Peslouan et Rivalland (2003), pour qui les mesures compensatoires ne doivent être utilisées que lorsque la différenciation pédagogique de la part des enseignants ordinaires n'est pas suffisante. Ces aides visent à « améliorer la capacité de l'élève à dépasser les difficultés qu'il éprouve dans ses apprentissages scolaires, à maîtriser ses méthodes et ses techniques de travail, à prendre conscience de ses progrès, en suscitant l'expérience de la réussite » (p.18). Par la suite, un projet individualisé peut être mis en place. Toujours selon les mêmes auteurs, ce projet est construit à partir des difficultés de l'élève et non pas à partir d'objectifs pédagogiques. Selon Hervé (1997, cité par De Peslouan & Rivalland, 2003), « il s'agit de redonner ou de modifier le sens accordé aux contenus scolaires par l'élève en difficulté » (p.18).

### **1.2.5 Le soutien pédagogique ambulatoire dans le canton du Jura**

En 2013, la République et Canton du Jura adhère à l'accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée. La loi scolaire devra donc être adaptée. Des changements avaient déjà été apportés en 2008 suite à la RPT. Les modifications qui ont été proposées suite à la ratification de l'accord intercantonal « portent notamment sur la mise en conformité de la terminologie et sur la mise à jour de l'offre de base proposée par le canton, en intégrant les structures mises en place depuis 1990 » (concept jurassien de pédagogie spécialisée, 2018, p.11). Les bénéficiaires ne sont plus seulement les enfants qui sont en âge de scolarité, mais également les personnes de la naissance à vingt ans. Les orientations



en termes de pédagogie spécialisée sont précisées dans le concept cantonal de pédagogie spécialisée. Elles devront, dans les prochaines années, donner lieu à des modifications de la loi et de l'ordonnance scolaire.

La pédagogie spécialisée est donc placée dans une nouvelle perspective.

Les principes sont les suivants :

L'assurance-invalidité ne s'occupe plus de la pédagogie spécialisée. Cette dernière relève dorénavant du mandat public.

La terminologie ainsi que des standards de qualité sont uniformes, comme prescrit par l'Accord.

Les besoins individuels sont déterminés par une procédure d'évaluation.

La pédagogie spécialisée s'adresse aux personnes de la naissance à vingt ans.

Les enseignants ne sont pas exclus du concept jurassien de pédagogie spécialisée, mais participent à la mise en œuvre.

Les parents d'enfants bénéficiant de mesures d'aide sont associés aux procédures concernant ces dernières.

Les élèves bénéficient gratuitement de mesures spécialisées.

La pédagogie spécialisée est imputée au Département de la Formation, de la Culture et des Sports par le SEN.

Le conseil, le soutien, les mesures d'éducation précoce, les mesures d'aides sont comprises dans la pédagogie spécialisée.

Selon l'Accord, les solutions intégratives sont préférées aux solutions séparatives. La loi sur l'école obligatoire (LEO) nuance ce principe comme suit : « l'intégration se fait en fonction de la nature des besoins éducatifs particuliers ou du handicap et dans tous les cas où elle est bénéfique à l'enfant. Elle doit répondre aux besoins de ce dernier par les mesures diversifiées et graduées les moins restrictives pour lui, tout en garantissant les qualités de l'enseignement général » (p.15).

Selon le concept jurassien de pédagogie spécialisée, le soutien pédagogique spécialisé ambulatoire est donc conçu pour les élèves qui, à un moment donné de leur scolarité peuvent rencontrer des difficultés scolaires générales.

Selon une étude de Marocco et Aguilar (2002, cité par Tremblay, 2015), les enseignants spécialisés soutiennent les élèves en clarifiant les données, en

verbalisant différemment, en individualisant l'enseignement et en gérant leurs comportements dans le but de permettre aux enfants de suivre le travail de la classe tout en ayant quelqu'un à leurs côtés pour les aider. Nous pouvons donc constater que l'école est en changement. En visant l'inclusion, la perception de l'école change. En effet, l'organisation change, il faut davantage prendre en compte les avis des différents acteurs, la conception de l'apprentissage et de la réussite changent également. L'école inclusive nous oblige à faire preuve d'ouverture.

Désormais, l'enseignant est davantage amené à collaborer avec l'enseignant spécialisé. Autrefois, le travail de l'enseignant spécialisé se pratiquait en dehors de la classe ou carrément de l'école sous une forme que l'on pouvait qualifier de ségrégative. Actuellement, il est de plus en plus pratiqué au sein même de la classe ou dans une salle annexe dans l'école (Tardif et Levasseur, 2010, cité par Tremblay, 2015). « Ce type de dispositif emploie les ressources attribuées auparavant aux dispositifs de différenciation institutionnelle, comme les classes spéciales, pour favoriser une différenciation pédagogique au sein de classes ordinaires » (Tremblay, 2015, p.108).

Dans le canton du Jura, chaque enseignant spécialisé décide de la prise en charge des élèves et de la collaboration avec l'enseignant ordinaire. Les enseignants de soutien ont une liberté de choix. Cependant, la pratique en vigueur est de sortir de la classe pour se rendre dans une salle annexe, ce qui peut toujours être considéré comme une mesure ségrégative.

### **1.2.6 L'octroi des mesures d'aide aux élèves**

Selon Maradan (2011), les personnes ayant des besoins éducatifs particuliers sont les enfants pour qui il est prouvé que la scolarité n'est pas possible sans mesures de soutien, soit au sein de la classe, soit dans une classe spéciale, soit dans une autre structure que l'école ordinaire. Si les mesures les plus souvent proposées aux élèves au sein de l'école ordinaire s'avèrent inappropriées ou insuffisantes, alors des mesures renforcées pourraient être mises en place. Le soutien peut, selon les législations cantonales, être considéré comme une mesure renforcée. Afin de bénéficier de ce soutien renforcé, la situation des élèves doit être évaluée, selon les mêmes critères, à l'aide d'une procédure. L'aide fournie par la suite peut différer d'un enfant à un autre selon ses besoins et l'endroit dans lequel il se situe.

Dans le canton du Jura, les mesures d'aide sont octroyées, selon l'Ordonnance scolaire jurassienne, « à l'élève qui présente un retard général dans les apprentissages scolaires de base ou est atteint de handicaps sensoriels ou mentaux légers ou de troubles du comportement nécessitant une éducation spéciale en complément de mesures spécifiques de rééducation » (art. 56).

Selon l'article 3 de l'Accord a) et b), les offres de pédagogie spécialisée, sont prévues pour toutes les personnes de la naissance jusqu'à l'âge de 20 ans selon les conditions citées ci-dessus (voir p.18).

Selon le Concept jurassien de pédagogie spécialisée (2018), jusqu'à vingt ans, des mesures appropriées de pédagogie spécialisée peuvent être octroyées aux jeunes subsidiairement aux prestations financées par la Confédération pour les personnes pouvant accéder à une formation (loi sur l'assurance invalidité et/ou loi fédérale sur la formation professionnelle).

Dans le canton du Jura, selon l'article 5 de la directive relative aux dispositifs pédagogiques proposés aux élèves en difficulté d'apprentissage, la procédure pour bénéficier de SPA est la suivante : lorsque des difficultés d'apprentissage surviennent chez un élève pour atteindre les objectifs du PER et/ou pour assumer son rôle d'élève, l'enseignant ordinaire informe les parents. Il met ensuite en place, au sein de sa classe, un accompagnement individuel. Il peut également demander des mesures d'appui, aide qui permet aux élèves de compenser des difficultés qui sont passagères. L'enseignant ordinaire peut faire appel au conseiller pédagogique ou à l'enseignant spécialisé s'il pense qu'il est nécessaire d'obtenir un avis externe. L'enseignant de soutien peut observer l'élève et évaluer ses besoins. L'enseignant spécialisé, en fonction des heures de soutien attribuées par le canton au cercle scolaire, mais surtout en fonction des besoins de l'élève, organise une séance avec les parents de l'élève concerné et l'enseignant ordinaire pour leur proposer de prendre leur enfant en soutien. Il se peut également que ce soit l'enseignant ordinaire qui en discute avec les parents pour leur demander leur avis ainsi que leur accord et les convoquer ultérieurement. Si les parents sont favorables, alors l'enseignant spécialisé peut commencer le travail en SPA avec l'élève. Dans la pratique, l'ordre de cette procédure n'est pas toujours respecté.

### **1.2.7 La place de l'élève et de sa famille dans le processus d'attribution**

Selon Besse Caiazza et Kronenberg (2007), la participation des parents à la prise de décision d'attribution de mesures pour leur enfant diffère selon les cantons. En effet, dans certains cantons, les parents peuvent n'avoir aucun pouvoir sur la décision, tandis que dans d'autres, les mesures ne peuvent être attribuées sans leur consentement. Dans certains cantons, l'autorité peut imposer une mesure qui lui paraît favorable pour l'élève, sans l'avis positif des parents.

Dans le canton du Jura, les parents ont le droit d'être entendus. En effet, selon l'article 69 de la loi scolaire (1990), « les parents sont entendus préalablement à toute décision affectant la carrière scolaire de leur enfant » (p.16). Nous pouvons dès lors imaginer que les élèves sont moins exclus et ségrégués lorsque les parents peuvent être entendus, car souvent ces derniers préfèrent que leur enfant reste en classe ordinaire et bénéficie de soutien plutôt que de le sortir de l'enseignement ordinaire.

Pour Cassagne (2008), placer l'enfant dans un système ségrégatif est source de réticences chez les parents, car le signalement peut être considéré « comme un événement mettant à mal le narcissisme parental, voire, dans certains cas, comme un désaveu infligé à une forme de déni commun entretenu par la famille concernant des symptômes développés de longue date par l'enfant, mais dont le caractère problématique ne s'impose qu'avec l'entrée à l'école » (Cassagne, 2008, pp.159-160). De plus, toujours selon le même auteur, cet événement peut être humiliant pour les parents.

Concernant l'opinion des élèves à besoins éducatifs particuliers, Rousseau (2010) ajoute que ceux-ci souhaitent donner leur avis quant à leur propre placement en école spécialisée ou ordinaire. Pour certains de ces élèves, il est très important de faire partie de la classe ordinaire comme leurs camarades sans BEP, pour le soutien qu'ils peuvent y obtenir et pour créer des liens sociaux. De plus, vouloir aider l'élève en l'excluant de la classe au lieu de l'inclure peut être considéré comme une aide paradoxale, car une fois dans une classe spécialisée, peu d'élèves en ressortent pour réintégrer leur classe ordinaire.

### 1.2.8 La notion d'aide contrainte

Les élèves au bénéfice de SPA ou d'autres mesures pédagogiques, peuvent se trouver face à un dilemme. En effet, ils n'ont pas souvent demandé d'aide, mais cette dernière peut leur être imposée suite à une décision de l'enseignant ordinaire, de l'enseignant spécialisé et éventuellement de leurs parents. L'enseignant spécialisé et les élèves doivent alors faire face à ce que nous appelons l'aide contrainte. Hardy, Bellens, Defays, De Hesselle, Gerrekens et Muller (2001) définissent une contrainte comme une situation imposée qui fait entrave à une liberté totale d'action. L'aide contrainte est le fait de devoir aider quelqu'un qui n'a pas demandé d'aide, même s'il se trouve qu'il en a besoin. Puech (2013) complète en décrivant l'aide contrainte comme « toute situation où une personne se trouve à faire ou à devoir faire une « demande d'aide » qui n'émane pas d'elle mais est prescrite par un tiers ayant sur elle un pouvoir (ici les enseignants) » (p.39). Selon Hardy et al. (2001), pour les enfants bénéficiant de mesures pédagogiques spécifiques, « la contrainte réside d'abord dans l'aide qu'un intervenant est tenu de leur fournir en vue de résoudre « leur » problème » (p.17).

Pour Barreyre (2012), l'aide sous contrainte ne requiert pas l'accord de la personne aidée ou de ses parents, mais une acceptation de la part de l'aidé. Dans les situations de soutien pédagogique ambulatoire, l'enseignant spécialisé et l'élève peuvent se retrouver dans un « piège relationnel » (Puech, 2013, p.39), c'est-à-dire que l'élève semble accepter la définition des difficultés qu'il décrit ou que les enseignants (ordinaires et spécialisés) lui décrivent. Cependant, il n'est pas possible de savoir si l'élève est entièrement sincère quand il confie avoir ces difficultés. En effet, l'élève peut partager l'analyse des enseignants concernant ses difficultés,

« Car la contrainte lui aura permis de voir des éléments de sa situation qui lui posent réellement problème. La contrainte peut donc aussi être positive en termes d'aide, une aide reconnue comme telle par la personne. Mais cette dernière peut également faire semblant de partager la définition du problème que l'on dit qu'elle a... elle fait alors semblant d'adhérer à cette définition ».  
(Puech, 2013, p.39)

De ce fait, toujours selon le même auteur, « nous pouvons avoir une personne qui va apparemment solliciter ou accepter de l'aide pour un problème qui est apparemment celui qu'elle pense avoir... mais est défini par d'autres » (p.39).

Les élèves doivent donc se positionner face à cette aide contrainte. Pour ce faire, ils ont deux solutions, se soumettre à cette aide ou ne pas s'y soumettre. Dans les deux situations, ils devront tenir compte des conséquences de leur choix. S'ils acceptent cette aide, alors eux-mêmes ainsi que l'enseignant spécialisé sont piégés. Effectivement, selon Puech (2013), tous deux « s'engagent sur un « faux-semblant » : la personne prétend être d'accord et le professionnel prétend la croire... Ce « faux-semblant » vient heurter des objectifs du travail social » (p.40). Pour Rosenthal et Jacobson (1971), « l'attente d'une personne à l'égard du comportement d'une autre personne peut, tout à fait inconsciemment, se révéler exacte du simple fait qu'elle existe » (p.17). Nos prophéties<sup>1</sup> quant au comportement d'une personne, par exemple ici le comportement de l'élève que l'enseignant a en soutien « peuvent être elles-mêmes un facteur qui détermine l'attitude de l'autre personne » (Rosenthal et Jacobson, 1971, p.17).

Dans le processus d'attribution du soutien pédagogique spécialisé, les enseignants spécialisés ainsi que les élèves au bénéfice de cette mesure se retrouvent fréquemment face à cette aide contrainte. L'enfant, qui n'a pas demandé cette aide pourrait alors penser qu'il n'a pas besoin de prendre d'initiatives et qu'il lui suffit d'attendre. Le risque est qu'il devienne passif et laisse les autres (enseignants, parents et autres) gérer son histoire (Puech, 2013).

---

<sup>1</sup> Une prophétie est une assertion qui induit des comportements de nature à valider cette assertion. <https://www.unige.ch/sciences-societe/geo/files/4014/4464/7578/ProphetiesAutorealisatrices.pdf>

## **1.3 Question de recherche et objectifs ou hypothèses de recherche**

### **1.3.1 Objectifs et hypothèses de recherche**

Mon hypothèse est que les élèves sont peu impliqués dans le processus d'attribution du soutien et n'ont pas une connaissance précise des raisons d'octroi de ce dernier, ils attribuent donc peu de sens à cette mesure.

Les objectifs de cette recherche sont d'approfondir les connaissances sur le sujet en mettant en avant les perceptions des élèves concernant l'attribution du soutien pédagogique spécialisé et le sens qu'ils donnent à cette mesure. Grâce aux entretiens semi-directifs d'élèves il me sera permis de faire un lien entre la littérature et la réalité du terrain, mais également d'imaginer les pistes favorisant une amélioration du processus d'attribution du soutien pédagogique spécialisé.

Ce travail me permettra de porter une attention particulière à la place de l'élève dans les mesures qui lui sont destinées, et donc au sens que ces mesures pourront revêtir pour lui. J'espère pouvoir tenir compte des réflexions et des pistes découlant de ce travail dans ma future pratique professionnelle d'enseignante spécialisée.





## **Chapitre 2. Méthodologie**

Dans ce chapitre sont présentés les réflexions et les principes méthodologiques qui sous-tendent ma recherche.

### **2.1 Fondements méthodologiques**

#### **2.1.1 Type de recherche**

Plusieurs types de recherche scientifique existent et sont envisageables : la recherche qualitative et la recherche quantitative.

La recherche qualitative « ne cherche pas à mesurer ou à quantifier, mais à recueillir des données verbales permettant une démarche interprétative », (Aubin-Auger et al., 2008, p.143), par le biais d'observations ou d'interviews. Dans cette recherche, le chercheur tente de comprendre une situation. Pour la comprendre, il interprète ses observations et/ou les données verbales qu'il a recueillies. Cette forme de recherche fournit des données de contenu, qui sont relatives soit à un phénomène précis soit à une situation.

Dans ce mémoire, c'est cette recherche qui est préférée, car le travail mené n'est pas basé sur des statistiques, mais « explore l'existence et la signification des phénomènes » (Aubin-Auger et al., 2008, p.143), le phénomène étant ici, l'implication des élèves dans le processus d'attribution du soutien pédagogique ambulatoire.

Ma recherche est une recherche de signification, aussi appelée recherche herméneutique, car je questionne des élèves, mais je n'interviens pas en classe. Je ne cherche pas à innover, mais à comprendre les phénomènes mis en place.

#### **2.1.2 Type d'approche**

Plusieurs types d'approche existent pour effectuer une recherche ; l'approche inductive, déductive ou hypothético-déductive.

Dans l'approche inductive, « l'idée centrale [...] consiste à induire des énoncés généraux (des vérités) à partir d'expériences particulières, rigoureuses et systématiques » (Dépelteau, 2000, p. 56). Il s'agit donc de procéder à des observations sur la réalité observée. Le chercheur se pose une question et fait de multiples observations sur des cas particuliers. Des récurrences seront observées.

Ces dernières vont s'imprégner dans l'esprit du chercheur qui pourra, par la suite, formuler des hypothèses, des théories ou des concepts.

Dans l'approche déductive, le chercheur commence par se poser une question, formule une hypothèse et, grâce à sa raison et son intelligence, en déduit quelques conséquences logiques (Dépelteau, 2000).

Dans l'approche hypothético-déductive, le chercheur se pose une question de recherche. Après cette interrogation, grâce à ses connaissances et aux prémisses qu'il possède sur le sujet, il procède à des déductions. Ensuite, il construit ou adopte une théorie et des hypothèses de recherche. Par la suite, il « procède à des tests empiriques dont le but est de vérifier ou d'infirmer la ou les hypothèses de la recherche » (Dépelteau, 2000, p. 65). En dernier, il analyse les données qu'il a récoltées.

### **2.1.3 Type de démarche**

Il existe quatre types de démarches différentes (Kohler, 2019, cours HEP-BEJUNE) :

- La démarche descriptive
- La démarche explicative
- La démarche d'innovation
- La démarche compréhensive.

La démarche descriptive cherche à tracer le portrait d'un phénomène.

La démarche explicative quant à elle cherche à prouver ou invalider une hypothèse.

La démarche d'innovation cherche à transformer, à explorer, à innover.

La démarche compréhensive cherche à comprendre un phénomène ou une situation. Cette démarche permet au chercheur de répondre à un questionnement.

Dans le cadre de ce mémoire, c'est la démarche descriptive qui est privilégiée, car je n'interviens pas en classe en mettant en place des éléments nouveaux. Au contraire, je souhaite soulever les enjeux des différentes situations, démêler des éléments et mettre au clair l'implication des élèves dans le processus d'attribution du soutien pédagogique ambulatoire en décrivant les procédures mises en place par les enseignants (spécialisés et/ou ordinaires).

Ma recherche est donc une recherche herméneutique descriptive, car je décris une situation, je fais un état des lieux et je cherche des explications sur un phénomène.

## **2.2 Nature du corpus**

### **2.2.1 Récolte des données**

Pour récolter des données, plusieurs moyens sont envisageables. Le questionnaire, l'entretien, les observations et les dessins.

L'observation permet « d'observer et de constater de façon non directive des faits particuliers et de faire un prélèvement qualitatif en vue de comprendre des attitudes et des comportements ». Elle porte donc sur des phénomènes que le chercheur étudie et non « sur les perceptions de phénomènes par des enquêtés » (Dépelteau, 2000, p. 336).

Pour l'entretien, trois sont réalisables :

- L'entretien non directif
- L'entretien semi directif
- L'entretien directif.

L'entretien non directif, permet un haut degré de liberté de parole à la personne interviewée (Freyssinet-Dominjon, 1997).

Dans le cas de cet entretien, ce sont tous les éléments du discours de l'interviewé qui sont recherchés et analysés. Ce dernier est utilisé lorsque « la recherche porte sur des représentations souvent latentes plutôt que sur des faits précis » (Freyssinet-Dominjon, 1997, p. 151).

L'entretien semi directif, quant à lui, alterne entre des attitudes directives et non directives de la part de l'intervieweur. Les données recherchées ont été préalablement définies avant l'entretien par le chercheur. L'avantage de cet entretien, comparé à l'entretien non directif, est la structuration. En effet, lors de l'analyse, la comparaison et le traitement des données sont simplifiés. Mes données seront récoltées à l'aide de cet entretien, car je souhaite laisser une part de liberté aux élèves que je vais interviewer, tout en les guidant. Je pense qu'il est important que mon entretien soit guidé, car je vais questionner des enfants qui, si l'entretien est non directif, pourraient prendre peur, et ne pas me fournir les données que je

recherche. Mais à l'opposé, il ne faut pas qu'il soit directif, car je pourrais passer à côté des facteurs qui sont à même de favoriser une implication des élèves dans le processus d'attribution du SPA. En utilisant un entretien semi directif, je peux également interpréter directement les éléments que les enfants me fournissent. Cet entretien me permet, comme le soulignent Blanchet et Gotman (2001) d'utiliser la relance, qui consiste à prendre en compte les dires précédents de l'interviewé et de l'amener à expliquer, de manière détaillée, sa pensée. La relance utilise des commentaires de la part de l'intervieweur. Ces derniers permettent de guider l'entretien, de revenir sur et traiter des éléments nécessaires à la récolte de données.

De plus, durant ces entretiens semi directifs, je possède un guide d'entretien. Ce dernier a été préparé auparavant et regroupe les questions et thématiques qui sont posées aux interviewés et qui sont abordées durant l'entretien. Toujours selon Blanchet et Gotman (2001), le guide d'entretien se différencie du questionnaire par le fait qu'il ne dirige pas la discussion, mais la structure, car les questions peuvent être posées aléatoirement.

Le dernier entretien est l'entretien directif qui permet de faire des statistiques et qui ressemble à un questionnaire, avec des questions ouvertes « dont l'ordre et le libellé sont prévus à l'avance » (Freyssinet-Dominjon, 1997, p. 151).

En demandant aux enfants d'effectuer des dessins au cours de l'entretien, le but est de « faire ressortir les perceptions des participants à travers des moyens non verbaux » (Bishop, 2006, p.99, cité par Lavoie et Joncas, 2015). Dessiner requiert un processus réflexif de la part des élèves et les encourage à une certaine authenticité et transparence.

Pour Piaget et Inhelder (1966, cités par Pourtois & Desmet, 2007), les dessins permettent d'atteindre la représentation, l'image mentale. La représentation exprimant la connaissance que les élèves ont de leur monde. Cette représentation résulte de l'organisation des données qui proviennent de la situation telle que les élèves la perçoivent ou l'ont perçue.

En utilisant les dessins, les élèves sont libres dans leurs réponses. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses et l'essentiel est ce qui leur vient naturellement à l'esprit (Pourtois & Desmet, 2007). Réaliser des dessins n'est pas forcément une chose aisée, car les élèves n'ont pas d'aide de la part de l'intervieweur. Ils sont

placés devant une impression de vide. Afin de la combler, ils ne doivent pas faire appel à leur intelligence ou leurs aptitudes, mais à leur ressenti et leurs représentations spontanées (Pourtois & Desmet, 2007). Les dessins pourront donc donner des informations supplémentaires et complémentaires à l'entretien.

### **2.2.2 Procédure et protocole de recherche**

Les données récoltées lors des entretiens semi directifs sont ensuite transcrites, interprétées et analysées. Afin de contacter les élèves que je souhaite interviewer, j'ai envoyé une demande d'entretien sous forme de mail à des enseignants spécialisés du canton du Jura en leur demandant de transmettre la demande à leurs élèves ainsi qu'à l'attention de leurs parents. Les critères sont les suivants :

- Élèves du cycle 2.
- Élèves ayant débuté le SPA lors de l'année scolaire 2019-2020.

Dans la lettre figure le sujet de l'entretien ainsi que la durée approximative. Interviewant des personnes mineures, la signature d'un représentant légal est demandée au bas de la lettre.

Le rappel du respect du code d'éthique qui est également mentionné dans la lettre ainsi que le déroulement de l'entretien sont expliqués au début de ce dernier.

### **2.2.3 Echantillonnage**

J'ai choisi de questionner des élèves du cycle 2 qui débutent le soutien en cette année scolaire 2019-2020 et ayant des enseignants ordinaires et spécialisés différents, pour les raisons suivantes : en commençant le soutien cette année, les élèves auront des souvenirs récents de l'annonce de l'attribution du soutien. De ce fait, ils pourront, lors de l'entretien, répondre aux questions de façon précise et détaillée. Deuxièmement, il est important que les élèves aient, entre eux, des enseignants ordinaires et de soutien différents, car en choisissant deux élèves qui ont le même enseignant (ordinaire ou de soutien), l'annonce a pu se faire de la même manière. Or, pour ce travail, il est nécessaire d'obtenir une description de plusieurs procédures afin de mettre en avant l'implication des élèves dans le processus d'attribution du SPA.

Troisièmement, j'ai décidé de questionner des élèves du cycle 2. Comme le disent Blanchet et Gotman (2001), « définir la population, c'est sélectionner les catégories de personnes que l'on veut interroger, et à quel titre ; déterminer les acteurs dont on

estime qu'ils sont en position de produire des réponses aux questions que l'on se pose » (pp.50-51). La décision de questionner des élèves du cycle 2 a été prise dans le but d'avoir des réponses développées et concrètes, que je n'aurais peut-être pas eues en questionnant des élèves plus jeunes.

L'échantillonnage pour ce mémoire étant minime, les résultats ne sont pas exhaustifs.

## **2.3 Méthodes et/ou techniques d'analyse des données**

### **2.3.1 Transcription**

Afin que les analyses soient menées à bien, transcrire les données récoltées est essentiel. Les entretiens se déroulant en tête-à-tête entre les élèves et l'intervieweur, la récolte de données par prise de notes est difficilement réalisable. De ce fait, j'ai enregistré les entretiens. Pour Barbillon et Le Roy (2012), l'enregistrement permet au chercheur d'être attentif au déroulement de l'entretien sans se focaliser sur la prise de notes. Comme un enregistrement est pratiqué, un accord parental ainsi que celui de l'élève ont été exigés, dans la demande d'entretien et au début de celui-ci.

Pour que l'analyse soit facilitée, les sept entretiens ont été transcrits. Pour que le code éthique ainsi que l'anonymat des élèves soient respectés, l'identité de ces derniers a été changée et remplacée par la lettre « E », qui signifie élève, suivie d'un chiffre.

La transcription choisie est celle dite « élaborée ». Elle consiste, selon Freyssinet-Dominjon (1997), à ne transcrire ni les répétitions, ni les bégaiements, ni les interjections (ben, euh...), car ces derniers sont inintéressants pour ma recherche. Le reste des réponses des interviewés est consciencieusement transcrit. Cette transcription est moins détaillée qu'une transcription totale. En effet, les éléments paraverbaux ne sont pas transcrits. Cependant, afin que le langage soit grammaticalement correct et pour respecter les usages de la langue écrite, l'ajout de l'adverbe « ne » ainsi que la concordance des temps peuvent être modifiés.

Je décide d'utiliser cette transcription élaborée dans mon travail de recherche, car l'analyse des données n'est pas réalisée sur la forme, mais sur le contenu de l'entretien.

### **2.3.2 Traitement des données**

Pour réaliser mon analyse, je choisis de la séparer en thématiques. Ces dernières sont soit reprises du guide d'entretien qui a servi à interviewer les élèves, soit elles peuvent être décidées selon les réponses des interviewés. En effet, en lisant plusieurs fois les réponses des élèves, je regroupe les sujets identiques en une seule thématique.

### **2.3.3 Méthodes et analyse**

Comme vu précédemment, les sept entretiens ont été transcrits. Pour ce faire, j'ai procédé de deux manières. Les premiers entretiens ont été transférés de mon téléphone à mon ordinateur. Ensuite, en ralentissant les flux de parole et en m'aidant d'une pédale de transcription, j'ai pu transcrire les entretiens sans interrompre continuellement les enregistrements. Quand cela s'avérait nécessaire, j'ai pu stopper les enregistrements comme j'en avais besoin, sans perdre trop de temps. Pour le reste des entretiens, j'ai uniquement ralenti le flux de paroles sur mon téléphone afin de transcrire les réponses des élèves. En effet, celles-ci étant relativement courtes, il n'était plus nécessaire d'utiliser la pédale de transcription.

Ensuite, je procède avec une analyse de contenu qui est, pour Dépelteau (2000), « une technique de codage ou de classification visant à découvrir d'une manière rigoureuse et objective la signification d'un message » (p.295). En procédant de cette façon, je ne souhaite pas porter un jugement de valeur sur les réponses des élèves, mais je cherche à connaître ce qu'ils ont voulu dire avec objectivité et précision (Dépelteau, 2000). Différentes analyses de contenu existent. Pour ce travail de recherche, l'analyse thématique a été retenue. Afin de procéder à cette dernière, qui, selon Blanchet et Gotman (2001) « découpe transversalement ce qui, d'un entretien à l'autre, se réfère au même thème » (p.98), les entretiens sont imprimés et lus à plusieurs reprises. Ensuite, je surligne les parties de réponse qui me paraissent importantes, dans le but, en les mettant en évidence, de trouver des différences ainsi que des similitudes entre les réponses des élèves. Cette manière de procéder permet de chercher « une cohérence thématique inter-entretiens » (p.98).

Ces éléments sont traités dans le chapitre suivant.





## **Chapitre 3. Résultats et analyse**

Dans ce chapitre sont exposés les résultats de la récolte de données ainsi que l'analyse de ces derniers. Il s'agit de présenter l'implication des élèves dans le processus d'attribution du SPA. Les résultats ainsi que l'analyse sont exposés de la façon suivante : les questions du guide d'entretien sont reprises une à une. Pour chacune, le résultat est présenté et est suivi de l'analyse.

Finalement, des thématiques définies en fonction des résultats obtenus sont regroupées et font l'objet d'une discussion.

Dans ce travail, il n'est évidemment pas question de juger la pertinence des prises en charge en classe ordinaire, individuelle ou en petits groupes, de l'intervention de l'enseignant spécialisé en classe ou dans une salle annexe, mais de décrire les prises en charges effectives vécues par les élèves interviewés.

### **3.1 Question 1**

La première question porte sur l'annonce du SPA. Comment les élèves ont-ils appris la nouvelle ?

Je souhaite donc savoir comment les élèves ont appris qu'ils devraient être suivis par un enseignant de soutien. Le but de cette question n'est pas de juger la façon de procéder des enseignants (ordinaires et spécialisés), mais de décrire dans quelles mesures les élèves sont impliqués dans le processus d'attribution du soutien.

Dans le canton du Jura, la procédure pour bénéficier de SPA est la suivante : lorsque des difficultés d'apprentissage surviennent chez un élève pour atteindre les objectifs du PER et/ou pour assumer son rôle d'élève, l'enseignant ordinaire en informe les parents. Ensuite, il met en place, au sein de sa classe, un accompagnement individuel. Il peut également demander des mesures d'appui, aide qui permet aux élèves de compenser des difficultés qui sont passagères. L'enseignant ordinaire peut faire appel au conseiller pédagogique ou à l'enseignant spécialisé s'il pense qu'il est nécessaire d'obtenir un avis externe. L'enseignant de soutien peut observer l'élève et évaluer ses besoins. L'enseignant spécialisé, en fonction des heures de soutien attribuées par le canton au cercle scolaire, mais surtout en fonction des besoins de l'élève, organise une séance avec les parents de l'élève concerné et l'enseignant ordinaire pour leur proposer de prendre leur enfant en soutien.

Il se peut également que ce soit l'enseignant ordinaire qui en discute avec les parents pour leur demander leur avis ainsi que leur accord et les convoquer ultérieurement. Si les parents sont favorables, alors l'enseignant spécialisé peut commencer le travail en SPA avec l'élève. Dans la pratique, l'ordre de cette procédure n'est pas toujours respecté.

La procédure n'indique pas qui doit informer l'élève de cette décision. Cette annonce peut être faite par l'enseignant ordinaire, les parents, l'enseignant spécialisé ou un autre acteur gravitant autour de l'élève.

Six élèves sur sept ont eu l'annonce avant de se rendre pour la première fois en leçon de soutien. Parmi eux, quatre l'ont appris par l'enseignant de classe, deux par leur maman et un par son logopédiste.

La dernière élève a appris qu'elle devait s'y rendre lorsque l'enseignant de SPA est venue la chercher, ses parents n'étaient pas au courant et ont trouvé cette décision « bizarre » lorsque leur fille leur a annoncé qu'elle a bénéficié d'une leçon de soutien durant la journée.

Pour l'élève dont l'annonce a été faite sur le moment, la procédure n'a pas été respectée. En effet, les parents doivent être informés lors d'une séance organisée par l'enseignant spécialisé ou lors d'une discussion avec l'enseignant ordinaire qui leur demande leur accord. Nous pouvons supposer que dans une telle situation, l'enfant peut se sentir perdu et avoir peur. Sa réaction sera analysée dans une autre question.

Pour les élèves ayant appris la décision par leur maman, nous pouvons supposer que l'enseignant ordinaire a parlé à l'enseignant spécialisé des difficultés rencontrées par ces élèves pour voir si une mesure s'avérait effectivement pertinente. Suite à cette discussion, l'enseignant ordinaire ou spécialisé a pu prendre contact avec les mamans et les informer. Ces dernières ont, par la suite, averti leur enfant qu'une ou plusieurs leçons de soutien leur sont attribuées.

L'annonce faite par le logopédiste est différente et peut surprendre. En effet, ce spécialiste ne travaille pas à l'école et n'est pas un parent de l'élève. Nous pouvons imaginer que le logopédiste et l'enseignant de classe (ou spécialisé) ont eu contact pour aider au mieux cet élève. Prendre contact avec le logopédiste ou tout autre spécialiste gravitant autour de l'élève est courant. Ce contact permet de discuter des

aménagements à mettre en place au sein de la classe ordinaire et de travailler main dans la main entre enseignants (ordinaires et spécialisés) et spécialistes afin d'aider l'élève au mieux.

### **3.2 Question 2**

Suite à la première question, je cherche à savoir comment les élèves se sont sentis en apprenant bénéficiant de leçons de soutien. Voici les réponses imagées des élèves. Certains dessins n'ont malheureusement pas pu être représentés ici, car la qualité ne le permettait pas.



Figure 2 : Question 2, E3



Figure 3 : Question 2, E4



Figure 4 : Question 2, E7

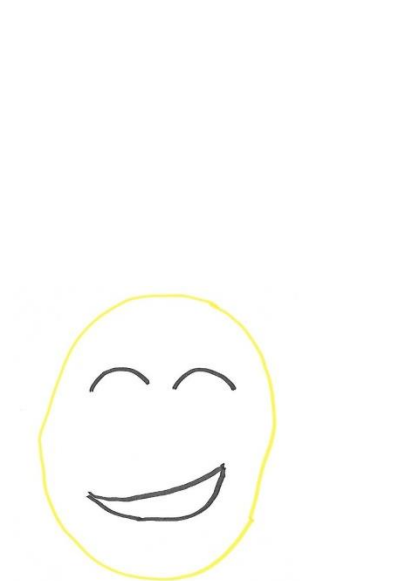


Figure 5 : Question 2, E5



Figure 6 : Question 2, E1

Quelques explications concernant ces dessins sont nécessaires pour interpréter correctement les réponses des élèves. En effet, sur 5 dessins, les quatre premiers représentent les élèves eux-mêmes qui disent être contents de se rendre au SPA. Le dernier dessin représente une élève étonnée d'apprendre bénéficier de soutien.

Lorsque les enfants expliquent comment ils se sont sentis lorsqu'ils ont su qu'ils se rendraient au soutien, cinq élèves ont exprimé leur contentement. Parmi ces cinq, une élève est également étonnée, car « je ne pensais pas que je pourrais y aller un jour » (ligne 349). Un autre est heureux et soulagé, car il sait qu'il a des difficultés et il sait également que le soutien va l'aider.

Une élève était d'accord de se rendre en soutien, mais n'a pas pu me dire ce qu'elle a ressenti à ce moment précis.

Pour la dernière élève interviewée, elle est surprise et étonnée, car personne ne l'a avertie et elle a su qu'elle se rendrait au soutien au moment où l'enseignant spécialisé est venue la chercher.

Nous pouvons constater que les élèves sont en général contents de se rendre au soutien. Ils savent que ces leçons de SPA sont là pour les aider et les soutenir dans les apprentissages scolaires. Cependant, ils ont différemment conscience de leurs difficultés. En effet, parmi tous les élèves interviewés, quatre donnent des raisons assez vagues de leur venue au SPA. Les réponses des trois élèves restant montrent qu'ils ont davantage conscience de leurs difficultés.

Cependant, lorsque les élèves ne sont pas avertis en amont que des leçons leur sont accordées, ils sont étonnés et cette réaction est tout à fait normale. Sans explication, il est certainement plus difficile de comprendre pourquoi il faut s'y rendre. Comme le signale l'élève E1, qui a eu besoin de demander des explications à son enseignant pour comprendre pourquoi elle bénéficie de soutien.

### **3.3 Question 3 et question 5**

Dans ce travail, je m'intéresse à la place de l'élève dans le processus d'attribution du soutien. Afin de faciliter l'analyse, les questions numéro 3 et 5 sont regroupées ici. La question 3 interroge les élèves pour savoir si quelqu'un leur a demandé leur avis pour se rendre au soutien. À la question 5 il leur est demandé s'ils savent pourquoi ils bénéficient de soutien et si quelqu'un leur a expliqué pourquoi ils s'y rendent.

Pour quatre élèves, ni les parents ni les enseignants (ordinaires ou de soutien) ne leur ont demandé s'ils souhaitent aller au soutien. Parmi ces quatre, un élève n'est plus sûr à cent pour cent si quelqu'un lui a demandé son avis, mais il lui semble que non.

Les parents de deux enfants leur ont demandé s'ils sont d'accord de s'y rendre. Ce n'est pas le cas de leur enseignant qui lui n'a pas demandé leur avis.

Dans la procédure d'attribution du SPA, aucune place n'est laissée à la parole de l'élève. Cependant, certains enseignants effectuent quand même cette démarche de demander leur avis.

C'est le cas pour le dernier élève, interrogé par son enseignant de classe. Par contre, ses parents ne lui ont rien demandé, mais ils étaient favorables à la mesure.

À six élèves sur sept, aucun enseignant (ordinaire ou spécialisé) n'a demandé l'avis. Ce que je relève des réponses concernant la place des élèves dans le processus de l'attribution du soutien n'est, d'un côté, guère surprenant au niveau procédural, car les enseignants respectent le procédé édicté par le canton. Ce dernier ne stipulant pas que l'avis ou l'approbation de l'élève est nécessaire à l'octroi d'une mesure d'aide le concernant. Cependant, de l'autre côté, ces réponses sont surprenantes, car nous pourrions imaginer que cette démarche est naturelle de la part des enseignants qui œuvrent pour accompagner et soutenir les élèves durant leur parcours scolaire.

Tous les enfants interrogés ont pu me donner une raison pour laquelle ils se rendent en leçon de SPA. Pour cette question, les élèves ont réalisé des dessins. Voici quelques-unes de leur réalisation.



Figure 7: Question 5, E5

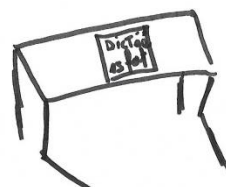


Figure 8 : Question 5, E7



Figure 9 : Question 5, E2



Figure 10 : Question 5, E1

Les dessins représentent les élèves eux-mêmes face à leurs difficultés.

Deux d'entre eux, élèves de 8P, ont pu mettre un mot spécifique sur leurs difficultés. En effet, un se rend au SPA parce qu'il est dysorthographique et dyslexique et a besoin d'aide pour corriger l'orthographe (son dessin, E7, représente une dictée avec 15 fautes d'orthographe) et mettre en place des aides au sein de la classe. C'est son logopédiste qui lui a expliqué pourquoi il devrait se rendre au soutien et son enseignant ordinaire qui lui a donné des explications concernant l'organisation.

Le deuxième élève sait qu'il bénéficie de cette aide, car il a un trouble de l'attention qui « l'embête beaucoup » (E3, lignes 197-198) et qui parfois, l'empêche de se concentrer sur le travail à effectuer. C'est son enseignant de classe qui lui a expliqué avoir remarqué qu'il rencontre des difficultés depuis l'année scolaire précédente et que le soutien pourrait l'aider.

Deux élèves, un de 5P et une de 7P, disent bénéficier de soutien, car lui n'est pas très fort en mathématiques et elle, pour mieux comprendre cette branche qui lui pose problème depuis le début de l'année scolaire. Personne n'a expliqué à l'élève de 5P pourquoi il bénéficie de soutien. Pour la seconde élève, on lui a dit que c'est parce qu'elle rencontre certaines difficultés, mais elle ne m'a pas dit qui lui a expliqué et je ne lui ai pas demandé.

Deux élèves se rendent au SPA pour travailler le français. Une de 6P, car elle ne sait « pas très bien faire le français » (E1, ligne 45). C'est son enseignant de soutien qui le lui a expliqué, au moment où il est venu la chercher pour sa première leçon de soutien. La seconde élève, de 5P s'y rend pour travailler la lecture ainsi que la prononciation. C'est sa maman, après discussion avec l'enseignant ordinaire qui lui a expliqué qu'elle irait au soutien, car elle rencontre des difficultés pour la lecture.

La dernière élève interviewée se rend au soutien « pour apprendre mieux » (E2, ligne 124). C'est son enseignant de classe qui lui a appris la nouvelle en lui disant « Tu as un peu du mal à faire des choses alors tu vas aller au soutien » (E2, ligne 127-128).

Plusieurs élèves répondent donc au processus d'aide contrainte, aide qui a été sollicitée, la plupart du temps, par les enseignants et qui leur est donc imposée. Selon Hary et al. (2001), et considérant ces situations, la contrainte se trouve dans l'aide que l'enseignant spécialisé leur fournit afin de résoudre leur problème. Comme

le dit Puech (2013), l'élève ainsi que l'enseignant spécialisé font face à un « piège relationnel » (p.39). En effet, l'enseignant de SPA ne peut pas savoir si l'élève est sincère quand il dit avoir les difficultés qu'il rencontre ou s'il partage l'analyse de ses enseignants (ordinaire et spécialisé). Il semble cependant accepter la définition de ses difficultés. Pour six élèves, cette analyse partagée est reflétée dans leur réponse :

« [...] Avec D. on a demandé pourquoi on allait au soutien. La maîtresse A. nous a dit que l'année passée elles (maîtresses de classe et soutien) avaient discuté et qu'elle allait sûrement nous prendre en soutien. » (E1, lignes 22-24).

« C'est A. qui m'a dit que je dois aller parce que j'ai un peu du mal. Elle a dit « Tu as un peu du mal à faire des choses alors tu vas aller au soutien. » » (E2, lignes 126-128).

« C'est ma maman qui m'a dit que ça serait mieux d'y aller parce que je ne suis pas très très fort en math. » (E4, lignes 260-261).

« On m'a dit que c'est pour mes difficultés. » (E5, ligne 369).

« Il (le logopédiste) m'a dit que j'étais dyslexique et dysorthographique. » (E7, ligne 572).

Lorsqu'ils répondent, les élèves transmettent ce que leur enseignant ou leurs parents leur ont mentionné. Nous ne pouvons donc pas savoir s'ils comprennent, sont sincères ou s'ils acceptent la définition qui leur a été donnée.

Selon Puech (2013), nous pouvons donc percevoir en ces six élèves « une personne qui va apparemment solliciter ou accepter de l'aide pour un problème qui est apparemment celui qu'elle pense avoir... mais est défini par d'autres » (p.39).

Une élève se rend au soutien, car elle a du mal à lire et parfois à prononcer certains mots.

« Pour parler ça va, mais des fois j'ai quelques petits mots que je n'arrive pas dire. Comme ce machin, je ne sais pas comment dire (elle me fait un dessin sur la feuille). Je ne sais pas si tu comprends ce que c'est.





Figure 11 : Question 5, E6

### **Une bougie ?**

Non. C'est un. Attends. Je le fais mieux. C'est pour faire de la peinture.

### **Un pinceau ?**

Voilà, moi je dis « pinceau ». (E6, lignes 461-467)

Cette élève n'a pas cité tel quel les dires de son enseignant ou de ses parents, mais, en me donnant un exemple de difficultés rencontrées, se rend peut-être compte de certaines de ses faiblesses.

Cette élève semble moins dans l'aide contrainte que les six autres. Elle l'est quand même, car cette aide n'émane pas d'elle et lui a été imposée, cependant, elle semble sincère et ne pas définir ses difficultés par rapport à ce que leur enseignant et/ou parents lui ont dit.

Nous pouvons donc constater que dans le processus d'attribution du soutien, les élèves ainsi que les enseignants spécialisés se retrouvent régulièrement face à cette aide contrainte.

## **3.4 Question 4**

Cette question interroge les élèves sur le travail à effectuer durant les leçons de soutien, et notamment sur le fait d'avoir ou non pu se prononcer sur le choix des activités à réaliser.

Sur les sept élèves interviewés, trois ne peuvent pas donner leur avis sur le travail à effectuer au soutien.

Deux peuvent demander pour réviser des évaluations lors des leçons de soutien. Un élève peut demander de travailler une notion lorsqu'il ne la comprend pas en classe.

Le dernier élève interrogé peut amener les activités qu'il souhaite travailler. « Des fois je viens avec des choses. Comme là j'ai créé un texte narratif. Je viens souvent avec ça » (E7, lignes 552-553). Quand je lui ai demandé si ce sont ses enseignants qui décident pour lui, il a répondu « Non, c'est plutôt moi qui parle de ce que j'aimerais faire. » (E7, ligne 557). En général, il travaille avec les textes narratifs qu'il crée. Travailler avec ses textes lui permet de corriger et d'améliorer son orthographe. Il semble content de pouvoir travailler avec ses écrits, car il apprécie beaucoup produire et lire des textes.

Une seconde élève peut parfois demander pour réviser ses évaluations de français au SPA. En effet, « des fois si on a un test de français, on demande à A. si on peut répéter avec elle et on répète » (E1, lignes 36-37).

Cependant, la plupart du temps, les élèves arrivent en leçon de soutien avec ce que l'enseignant ordinaire leur demande de terminer ou pour effectuer le travail que l'enseignant spécialisé a prévu. Comme le souligne E3, « c'est la maîtresse de classe qui dit (ce qu'elle doit faire durant le soutien). Mais la maîtresse de soutien voit aussi de quoi j'ai besoin et elle me propose d'autres choses » (lignes 187-188).

Cependant, nous ne pouvons pas être certains que les élèves ne peuvent pas donner leur avis sur le travail à effectuer. En effet, ils n'ont peut-être simplement jamais osé ou pensé demander à faire telle ou telle activité. Les enseignants de soutien n'ayant peut-être pas précisé aux élèves qu'ils peuvent proposer des activités ou exprimer leurs besoins.

Le but de ce travail n'est pas d'analyser si les élèves s'impliquent ou non lors des leçons de soutien. Cependant, lorsque les notions à travailler sont imposées aux élèves, ces derniers pourraient ne pas se sentir motivés pour aller au SPA. Or, la motivation joue un rôle important dans les apprentissages des élèves.

Pour Viau (2014), « la motivation suscite un engagement du sujet dans la tâche et un mouvement vers le but qu'il s'est fixé : elle pousse le sujet à agir et soutient son action jusqu'à l'atteinte de l'objectif visé » (p.50).

Cependant, apprendre à l'école n'est pas forcément intrinsèquement motivant. Viau (2014) ajoute qu'il est envisageable de laisser à l'élève le choix de l'activité, des modalités de travail ou de l'objectif, dans le but d'atteindre sa motivation intrinsèque. En effet, « la motivation intrinsèque du sujet, [...] correspond à ses intérêts

spontanés, naturels. Avec cette approche, l'activité proposée à la personne doit rejoindre sa curiosité et son intérêt personnels » (Viau, 2014, p.51).

Cependant, il n'est pas toujours aisé ni possible de susciter la motivation intrinsèque des élèves. De ce fait, les enseignants spécialisés peuvent agir sur la motivation extrinsèque. La source de motivation est alors externe à l'élève. Les enseignants peuvent jouer sur les feedbacks, les récompenses et les renforcements. L'élève réalise une activité dans le but d'en retirer un avantage. Afin d'augmenter cette motivation, les enseignants peuvent également travailler sur l'effet de surprise, un matériel ludique et une présentation séduisante de ce dernier (Viau, 2014).

Les élèves ont donc besoin des encouragements et du soutien de l'enseignant. Ce dernier a une responsabilité réelle concernant la motivation à apprendre des élèves. La figure suivante illustre les différents facteurs qui peuvent influencer sur la dynamique motivationnelle des élèves.

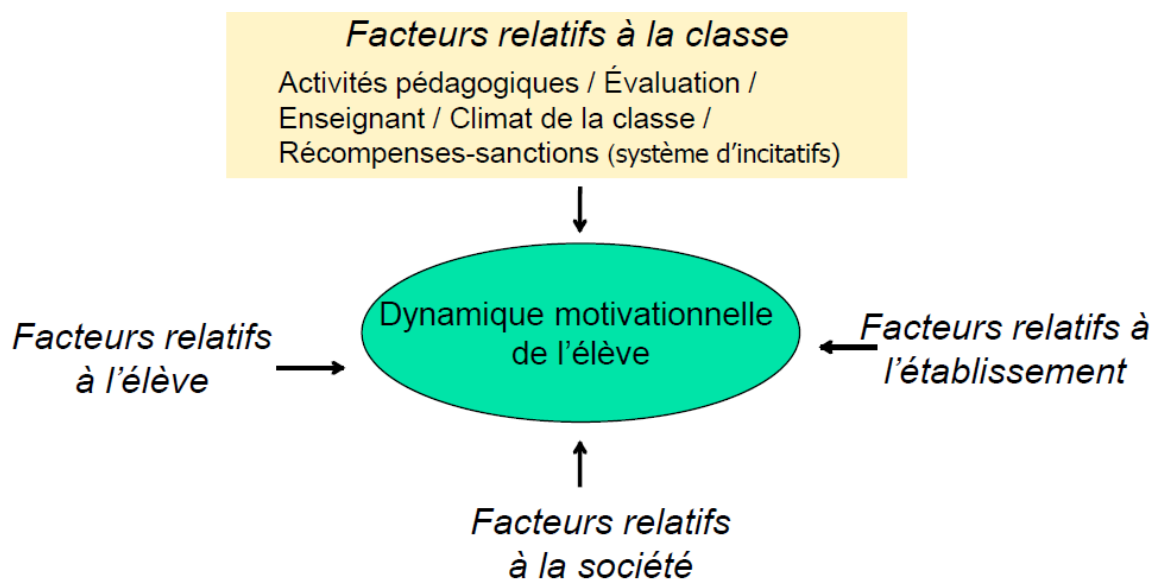


Figure 12: Les sources de la dynamique motivationnelle. Viau (2016)

Toujours selon Viau (2016), les enseignants doivent faire en sorte « que les facteurs relatifs à la classe favorisent chez l'élève une dynamique motivationnelle positive » (p.4). Les facteurs relatifs à la classe sont les suivants : les récompenses-sanctions, les activités pédagogiques, l'enseignant lui-même, l'évaluation, et le climat de la classe. Les activités pédagogiques sont des situations planifiées par les enseignants

et ayant comme but de donner aux élèves une occasion d'apprendre. Les élèves sont donc les acteurs principaux des apprentissages et utilisent ce qu'ils ont appris ultérieurement.

Lors des leçons de soutien, les activités pédagogiques ont l'occasion d'être davantage adaptées aux élèves. Elles sont censées se trouver parfaitement dans leur ZPD. En effet, l'enseignant spécialisé donnant cours à un élève, il est plus facile de proposer des activités adaptées à son niveau actuel.

Pour Boekaerts (1997, cité par Pelgrims, 2003), la motivation concernant les apprentissages peut être étudiée à plusieurs niveaux :

- Supra-ordonné, qui « correspond aux composantes de la motivation vis-à-vis de l'apprentissage considéré comme une activité générale de la vie quotidienne au même titre que d'autres domaines d'activités » (p.223).
- Moyen, qui « concerne les croyances des élèves par rapport à différentes disciplines scolaires. Les mesures reflètent la valence de croyances considérées comme transitoires et fournissent des indications sur l'orientation motivationnelle générale dans une discipline scolaire » (Boekaerts, 1997, p.223, cité par Pelgrims, 2003).

Les mesures fournissent donc des données sur les états émotionnels et motivationnels en lien avec le projet d'apprentissage des élèves, leur « inclination à investir et maintenir l'effort pour atteindre le but d'une situation d'apprentissage spécifique » (Boekaerts, 1997, p.223, cité par Pelgrims, 2003). Toujours selon le même auteur, dans une situation d'apprentissage, « les composantes de la motivation des niveaux supra-ordonné et moyen sont des sources d'informations activées dans la mémoire de travail de l'élève » (p.224). Elles peuvent porter sur « l'attribution causale de la réussite et de l'échec, le sentiment de compétence scolaire ou spécifique à une discipline, l'intérêt, l'utilité, la peur d'échouer, l'anxiété, ou encore les processus de régulation motivationnelle, tel le contrôle de l'action » (Boekaerts, 1997, pp.224-225, cité par Pelgrims, 2003).

Les interprétations (c'est-à-dire, la signification du contexte en rapport au bien-être de l'élève et l'idée qu'il a de ses ressources qui lui permettent « de relever le défi de l'apprentissage ou de surmonter l'éventuel tort que pourrait causer l'expérience à son

bien-être » (Boekaerts, 1997, p.224, cité par Pelgrims, 2003)) faites par l'élève concernant la situation d'apprentissage jouent donc un rôle central dans ce modèle.

L'élève qui interprète le contexte comme une possibilité de gagner en connaissances et non comme affectant son bien-être sera disposé à s'engager dans l'action cognitive d'apprentissage. Il cherche donc à maîtriser les savoirs qui sont en jeu.

Au contraire, l'élève qui interprète le contexte comme menaçant

« Pour son bien-être, car l'interaction entre la perception des demandes de la situation et celle de ses propres ressources l'amène à anticiper, par exemple, une expérience d'échec ou d'ennui, aura une intention le conduisant à s'engager dans un processus de gestion de la situation ». (Boekaerts, 1997, p.225, cité par Pelgrims, 2003)

De plus, lorsque les élèves peuvent demander pour réaliser tel ou tel travail ou pour réviser certaines notions, ils peuvent avoir une perception de contrôlabilité. Cette dernière est définie par Viau (2016), comme « un degré de contrôle qu'un élève croit exercer sur le déroulement d'une activité pédagogique » (p.9). L'élève qui possède une perception élevée de contrôlabilité est davantage engagé dans les apprentissages. En pouvant demander à réaliser des activités durant le SPA, les élèves peuvent donc être davantage impliqués dans les apprentissages.

Nous pouvons donc imaginer que lors des leçons de SPA, même si le travail est imposé aux élèves, ces derniers peuvent être motivés et s'investir si les activités ne menacent pas leur bien-être. Les activités peuvent être moins menaçantes pour leur bien-être lors de ces leçons, car les élèves peuvent être davantage soutenus par l'enseignant spécialisé, du fait que l'enseignement est individuel. Un élément important est également le fait que les élèves ayant la possibilité de proposer des activités à réaliser ou des notions à réviser peuvent avoir une perception de contrôlabilité plus élevée, ce qui entraîne une implication plus importante.

### **3.5 Question 6**

À la question « À quoi sert le soutien ? », un élève répond qu'il sert à apprendre mieux, par exemple pour lire, calculer, écrire ou encore compter quand les élèves n'y arrivent pas bien.

Pour les six autres, le soutien sert à aider. Deux de ceux-ci relèvent que le SPA permet également de s'améliorer. Un ajoute que le soutien permet de mieux réussir et l'autre complète en ajoutant qu'il permet de mieux comprendre. Malgré le fait que certains élèves n'ont pas reçu beaucoup d'explications concernant leur prise en charge en SPA, ils ont une bonne notion du soutien (en général et non de pourquoi ils s'y rendent) et du but de ce dernier. En effet, selon une étude de Marocco et Aguilar (2002, cité par Tremblay, 2015), les enseignants spécialisés ont pour rôle de soutenir les élèves en verbalisant différemment, en clarifiant les données et surtout, en individualisant l'enseignement afin de permettre aux élèves de suivre le travail de la classe. Les élèves n'ont certes pas une définition du SPA aussi précise que les auteurs cités ci-dessus, mais pour leur âge (entre 8 et 12 ans), ils en ont une bonne définition. Cependant, cette dernière pourrait largement être améliorée si les élèves recevaient de plus amples informations de la part de leurs enseignants concernant cette mesure.

Un élève parmi ces six ajoute que le SPA permet de soutenir les élèves qui ont des difficultés. Toujours selon lui, disposer d'un enseignant de soutien pour soi, permet également « de répondre à toutes nos questions » (E7, 585).

En répondant que le soutien permet d'avoir un enseignant pour soi et de répondre à toutes les questions, les points suivants sont interrogés :

1. L'intégration et l'accessibilité au sein des classes ordinaires.
2. Le climat scolaire au sein de la classe ordinaire.
3. La confiance en soi et en ses capacités d'apprentissage.

Pour le premier point, nous pouvons faire un lien avec Ramel (2018). Ce dernier affirme que les enseignants rencontrent des difficultés pour répondre aux besoins des élèves sans recourir à des aides particulières. Ici, le fait que l'élève mentionne que se rendre au soutien permet de répondre à toutes ses questions peut nous interroger sur le temps que l'enseignant de classe dispose pour chaque élève. En effet, les effectifs de classe sont de 18.3 élèves par classe en 2019 (Service de l'enseignement jurassien, 2019), et parfois, il est difficile de répondre à toutes les questions de chaque élève. Dans une visée d'école inclusive, les enseignants ordinaires sont amenés à faire preuve de flexibilité pédagogique, qui je le rappelle, est définie comme une souplesse qui offre aux élèves des choix variés dans les contenus d'apprentissage, les structures, les productions, et prend en compte les

rythmes ainsi que les styles et les niveaux cognitifs des élèves (Fondation Centre suisse de pédagogie spécialisée, 2018). Si cette flexibilité s'avère insuffisante, une différenciation des méthodes d'apprentissage pour les élèves en difficulté est souhaitée. Si cette différenciation ne suffit pas, une individualisation peut alors s'avérer nécessaire.

Avant de proposer des aménagements ou adaptations telle qu'une mesure de soutien individuelle, il conviendrait donc de viser, à travers l'enseignement, une plus grande accessibilité pour tous les élèves. Les enseignants doivent faire preuve de flexibilité, qui ne change rien au niveau de la difficulté des tâches à produire ni des compétences visées. Cette flexibilité pédagogique « peut souvent prévenir la gradation vers des aménagements particuliers plus conséquents » (Fondation Centre suisse de pédagogie spécialisée, 2018, p.10).

De plus, les aménagements généralement proposés aux élèves reconnus en difficulté peuvent être bénéfiques pour tous, et permettraient ainsi une diminution du recours aux mesures compensatoires et à l'individualisation. Dans sa réponse, l'élève E7 relève qu'il trouve chez l'enseignant spécialisé des réponses qu'il n'obtiendrait pas en classe. Nous pouvons donc supposer que l'enseignant ordinaire n'a pas suffisamment de temps pour répondre aux questions des élèves. Une pédagogie basée sur davantage de flexibilité pédagogique permettrait peut-être de gagner en accessibilité. Cette accessibilité accrue permettrait donc, dans certains cas, de gommer les obstacles et d'éviter un certain nombre de questionnements individuels.

Le second point soulevé par la réponse de cet élève, est le climat scolaire. En effet, poser une question devant une multitude de personnes nécessite un climat scolaire positif et bienveillant. Effectivement, si le climat permet aux élèves de se moquer d'une question posée par un camarade, plusieurs impacts peuvent survenir chez cet élève :

- Baisse de la confiance en soi.
- Peur de prendre la parole (soit pour poser une question, soit pour interagir avec les camarades).
- Renfermement sur soi-même.
- Non recours à l'aide et rencontre de difficultés dans les apprentissages.

Pour Thiébaud, Reith, Duruz, et Pellegrini (2004),

« Les apprentissages sont plus efficaces et les performances plus élevées dans un milieu scolaire où chacun, professionnel de l'école ou élève, se sent bien et en sécurité. Un climat positif facilite et améliore les échanges. Or, ce rôle des interactions dans la construction des savoirs est connu. Partager ses connaissances, être confronté à des opinions différentes, coopérer, etc. sont autant d'exemples de l'importance des autres dans sa propre formation et son propre développement ». (p.7)

Toujours selon les mêmes auteurs, pour s'épanouir dans son groupe-classe, un élève doit donc s'y sentir respecté (dans ses droits, son être et ses valeurs) et en sécurité. Galand (2015) ajoute que les conditions relationnelles, émotionnelles et cognitives de qualité sont favorables pour les apprentissages. Un climat de confiance entre les élèves eux-mêmes, mais également avec les enseignants, est nécessaire pour un apprentissage de qualité. Le sentiment d'appartenance ainsi que la confiance nécessitent un travail instructif dans lequel sont présents la convivialité et le respect.

Le troisième point interrogé ici est la confiance en soi et en ses capacités d'apprentissage. En effet, si le climat scolaire au sein de la classe est positif, il faut encore croire en ses capacités d'apprentissage et oser poser une question à l'enseignant si une notion n'est pas comprise. Pour Galand (2015), la réussite des élèves ne dépend pas uniquement de leurs compétences, mais aussi de la confiance qu'ils ont en leurs capacités d'apprentissage. De ce fait, des élèves qui ont des aptitudes cognitives supérieures aux autres peuvent avoir peu confiance en eux ou au contraire, des élèves présentant de grandes difficultés qui croient en leurs capacités peuvent développer au mieux leurs compétences. Pour Bandura (2002, cité par Galand, 2015), croire en ses capacités d'apprentissage résulte de quatre éléments :

- Les performances précédentes.
- L'état émotionnel.
- L'observation des prouesses des camarades.
- Les propos de l'entourage de l'élève (enseignants, parents).



Pour Galand (2015), les élèves qui croient en leurs capacités se fixent des objectifs d'apprentissage plus hauts, cherchent à comprendre plus en profondeur et à donner davantage de sens aux notions étudiées. Il ajoute qu'ils se laissent également moins distraire et gèrent leur temps d'une meilleure manière que leurs camarades. Ils sont également plus persévérants face aux difficultés. De ce fait, ils obtiennent de meilleures performances. À l'inverse, les élèves ayant moins confiance en leurs capacités ont tendance à se désintéresser des branches dans lesquelles ils ne se sentent pas efficaces. Toujours selon le même auteur, cette manière de procéder leur permet de garder une bonne estime d'eux-mêmes, mais peut les amener à se désinvestir des apprentissages.

### **3.6 Question 7**

La question suivante est composée de trois sous-questions :

- a. Est-ce que tu te sens bien au SPA ?
- b. Est-ce qu'il y a des moments pendant lesquels tu te sens bien ?
- c. Est-ce qu'il y a des moments pendant lesquels tu ne te sens pas bien ?

Pour le point a, quatre élèves sur sept répondent se sentir bien lorsqu'ils se rendent en leçon de soutien. Une élève n'a pas d'humeur spécifique. Une élève a répondu « ça va » (E1, ligne 54). Le dernier élève a envie de s'y rendre et s'impatiente de savoir quel travail il aura à effectuer.

« J'ai bien envie d'y aller et impatient de voir ce qu'on va faire, si ça va être cool, pas très cool, mais je fais avec » (E3, lignes 224-225).

Pour le point b, cinq élèves relèvent se sentir particulièrement bien lorsqu'ils font des jeux. Parmi eux, un explique se sentir également bien lorsqu'il écrit des textes. Une autre, apprécie et se sent bien lorsqu'elle peut lire avec la maîtresse. Une troisième se sent bien lorsque son enseignant propose des activités au tableau. Cette élève rencontre des difficultés avec les consignes orales et a besoin de traces écrites.

Les autres élèves (deux) ont répondu « Je ne sais pas » à cette question.

Pour le dernier point, aucun élève ne rencontre actuellement de moments pendant lesquels il ne se sent pas bien. Cependant, un élève, explique avoir ressenti de la gêne lors de la première leçon, car il ne connaissait pas l'enseignant.

Un second élève craint se sentir mal en soutien au retour des vacances, car il s'imagine que l'année suivante sera plus difficile.

Selon les réponses des élèves, nous pouvons imaginer que ceux-ci se sentent bien lorsqu'ils se rendent au soutien, car la relation avec l'enseignant spécialisé est bonne. En effet, lors des leçons de SPA, l'élève est généralement seul, dans une classe annexe, avec l'enseignant spécialisé. De ce fait, la relation entre les deux peut s'établir plus rapidement qu'avec l'enseignant de classe qui doit gérer plus de 18 élèves. Viau (2014) ajoute que « dans la relation d'aide, la réponse qu'apporte le professionnel aux besoins fondamentaux d'amour, d'estime de soi et d'appartenance du sujet est fondamentale. L'efficacité de l'aide dépend donc d'abord de la qualité relationnelle qui va s'établir entre l'intervenant et le sujet.» (p. 51).

De plus, lorsque l'enseignant de soutien reçoit un élève en SPA, une séance a lieu avec les parents. Lors de cette séance, des objectifs sont fixés afin d'aider l'élève au mieux. Ces derniers sont généralement fixés sur un court à moyen terme. Pour Galand (2015), une piste envisageable pour favoriser les réussites et faire en sorte que les élèves restent engagés dans les apprentissages consiste à associer un système où l'élève peut prendre conscience de ses progrès tout en ayant des objectifs échelonnés. Créer des séquences avec des objectifs emboîtés, précis et à court terme permet de structurer les programmes scolaires tout en ayant une progression graduelle. Étant informés des objectifs à court terme les concernant, les élèves peuvent plus facilement se rendre compte de leur progression. L'enseignant spécialisé peut également mieux suivre l'élève et lui proposer, lors du SPA, des exercices supplémentaires en fonction des difficultés rencontrées et des objectifs qui ne sont pas encore convenablement maîtrisés. La maîtrise d'un objectif permet à l'élève de cheminer vers le suivant. Le but étant de proposer des objectifs en zone proximale de développement et que l'élève se rende compte, au fur et à mesure, de ses progressions. Les élèves seraient donc en mesure de croire davantage en leurs compétences d'apprentissages et donc se sentir bien lorsqu'ils se rendent au SPA.

Si nous reprenons les quatre éléments développés par Bandura (2002, cité par Galand 2015), nous pouvons supposer que les performances précédentes sont ici positives, car les objectifs sont échelonnés et plus faciles à atteindre. Que l'état émotionnel peut être meilleur, car le sentiment de compétence est présent et l'élève se sent capable de réussir. Que les propos de l'entourage de l'élève sont peut-être

davantage positifs, car l'enseignant de soutien a plus de temps pour encourager l'élève et lui fournir un retour favorable sur le travail qu'il a produit. L'observation des prouesses des camarades est plus difficile en leçon de SPA, car ces derniers ne sont pas présents, mais nous pouvons imaginer que l'élève peut se comparer à eux en classe ordinaire.

La mesure de soutien pourrait donc avoir un impact sur plusieurs des éléments ci-dessus, ce qui nous permet de supposer que les élèves se sentent bien en soutien comme l'attestent leurs réponses.

Selon leurs réponses, les élèves apprécient également se rendre au soutien, car ils font des jeux, des activités qui les rassurent ou qu'ils aiment faire. En effet, une élève, relève que son enseignant de soutien réalise les exercices au tableau. En discutant avec l'enseignant, ce dernier m'a confirmé que son élève rencontre des difficultés avec les consignes orales. En travaillant à l'aide du tableau, l'enfant a une trace écrite et peut plus facilement se concentrer sur le travail à effectuer. En effet, si la consigne est écrite, elle ne doit pas retenir cette dernière et peut se concentrer sur le travail à réaliser. Pour Gaonac'h et Fradet (2003), la notion de mémoire de travail « fait référence à un système dynamique, qui intègre non seulement la rétention de l'information, mais aussi sa transformation comme conséquence de l'activité cognitive » (p.91).

Pour Barrouillet, et al., (2002, cités par Corbin, Moissenet & Camos, 2012), la structure de la mémoire de travail est « impliquée dans une large variété d'activités cognitives complexes, telles que le raisonnement, la compréhension ou encore la résolution de problèmes » (p.6). Gaonac'h et Fradet (2003) complètent cette notion en ajoutant que la mémoire de travail joue un rôle dans l'exécution et l'acquisition des capacités cognitives basales. La mémoire de travail « est associée avec le développement d'activités cognitives complexes, comme la compréhension du langage, la lecture, la production écrite, le calcul ou le raisonnement » (p.91).

En classe ordinaire, nous supposons que l'enseignant transmet beaucoup d'informations de manière orale et n'a pas forcément le temps d'afficher ces dernières. De ce fait, nous pouvons imaginer que cette élève peut être perdue et ne pas se sentir à l'aise. Au contraire, lors des leçons de soutien, l'enseignant, n'ayant qu'une élève, peut prendre le temps d'écrire les consignes au tableau, de lui préparer les différents exercices oraux par écrit ou encore de lui répéter plusieurs

fois la consigne, ce qui est plus difficile en classe ordinaire. Barrouillet et Camos (2007, cités par Corbin, Moissenet & Camos, 2012) proposent une conception nouvelle de la mémoire de travail

« Dans laquelle l'attention est une ressource commune partagée entre le traitement et le stockage sur une base temporelle. Le partage des ressources attentionnelles en mémoire de travail est réalisé grâce à une alternance rapide et fréquente de l'attention entre le traitement et le maintien afin de réactiver les traces mnésiques qui déclinent et d'empêcher leur complète disparition. Ainsi, le traitement et le maintien requièrent de l'attention qui constitue une ressource limitée. Dès que l'attention est détournée des items à maintenir en mémoire, leur trace mémorielle va décliner avec le temps. Si ces traces sont ramenées dans le focus attentionnel, elles pourront cependant être rafraîchies. Toutefois, le focus attentionnel ne peut être qu'à un seul endroit en même temps ». (p.6)

En imaginant que l'enseignant de soutien ait la possibilité de répéter plusieurs fois la consigne, nous supposons que l'élève se sent en sécurité, car l'attention n'est pas détournée. De plus, disposant des consignes écrites et d'une personne qui lui rappelle ces dernières, l'élève n'est pas en double tâche. Elle peut donc réaliser plus d'exercices, se sentir davantage capable de réussir et croire plus en ses capacités d'apprentissage. Au contraire, en classe ordinaire, le focus de cette dernière peut se déplacer et les exercices devenir difficiles à réaliser. Nous pouvons donc supposer que l'élève croit moins en elle et en ses capacités d'apprentissage.

Nous pouvons également imaginer que les élèves ne rencontrent pas de moments durant lesquels ils ne se sentent pas bien lors des leçons de SPA, car ils sont dans leur zone proximale de développement. Selon Vygotsky (1978, cité par Kozulin, Gindis, Ageyev & Miller, 2003), la ZPD se définit par

« La distance entre le niveau de développement réel tel qu'il est déterminé par la résolution indépendante d'un problème, et le niveau de développement potentiel tel que défini par la résolution d'un problème avec les conseils d'un adulte ou au travers de la collaboration avec des pairs plus compétents ». (p.35)

« Ce que l'enfant est capable de faire en collaboration aujourd'hui, il sera capable de le faire en toute indépendance demain » (Vygotsky, 1987, p.35, cité par Kozulin, Gindis, Ageyev & Miller, 2003).

La ZPD est donc la distance entre ce que l'élève peut apprendre ou faire seul et ce qu'il peut apprendre en étant accompagné d'une personne plus experte que lui (ici l'enseignant de soutien).

Lors des leçons de soutien, les élèves sont généralement seuls, ce qui signifie qu'ils ont l'opportunité d'être davantage soutenus qu'en classe ordinaire. Ce soutien accru peut être une raison pour laquelle ils se sentent bien lorsqu'ils se rendent au soutien. L'enseignant est plus présent pour les soutenir et les guider dans des apprentissages véritablement en ZPD, tandis qu'en classe ordinaire, ils sont parfois livrés à eux-mêmes.

Concernant les moments durant lesquels les élèves ne se sentent pas bien au SPA, il y en a deux. Un élève s'est senti gêné lors de sa première leçon, car il ne connaissait pas l'enseignant et ne savait pas à quoi s'attendre. Cette gêne est tout à fait compréhensible, car en allant vers l'inconnu, c'est une sensation que tout un chacun peut logiquement ressentir.

Pour le second élève, il pourrait ne pas se sentir bien après les vacances, « parce que ça sera plus dur en 6<sup>e</sup> » (E4, ligne 301). Selon lui, les apprentissages seront plus difficiles l'année suivante. S'il rencontre des difficultés en 5<sup>e</sup> au niveau des exercices et des apprentissages à réaliser en classe, il se peut que ces derniers ne soient pas dans sa ZPD et la peur de la difficulté croissante peut l'amener à ne pas se sentir bien au SPA. Cependant, l'enseignant spécialisé étant là pour l'aider et cerner ses besoins, nous pouvons imaginer que cette peur va disparaître au fur et à mesure du suivi.

Les réponses des élèves peuvent paraître surprenantes si nous imaginons que cette mesure, dispensée de plus dans une salle annexe, peut être source de stigmatisation qui est « un phénomène social très commun, basé sur la discrimination d'un individu ou d'un sous-groupe d'individus par un groupe dominant ou majoritaire » (Bichsel & Conus, 2017, p.478). Ce terme décrit donc une mise à l'écart des personnes, ici des élèves, pour leurs différences estimées comme contraires aux normes que la société a établies. Lorsque l'enseignant spécialisé

prend à part l'élève pour lui dispenser une leçon de soutien, les difficultés de l'élève sont révélées au reste de la classe. La prise en charge séparative des élèves peut donc avoir un effet d'étiquetage (Parisi & Suchaut, 2019).

Les camarades remarquent donc que l'élève ne « rentre » pas dans les normes établies par l'école. Cependant, aucun n'élève n'a mentionné, durant les entretiens, des moqueries de la part de ses camarades ou de la stigmatisation.

Relevons toutefois que les élèves n'ont peut-être pas osé me faire part de leurs émotions et me révéler qu'ils ne se sentent pas bien lorsqu'ils se rendent en leçon de soutien. Ce refus ou cette gêne pourrait être dû au fait que je suis enseignante spécialisée ou par peur que je transmette leur malaise à leur enseignant de soutien ou encore parce qu'ils n'osent pas critiquer la fonction des enseignants. Les élèves que j'ai interviewés étaient relativement jeunes. Peut-être qu'ils n'ont pas le vocabulaire nécessaire pour mettre le mot « stigmatisation » sur la situation qu'ils vivent.

### **3.7 Question 8**

Afin de mettre en évidence les éléments qui pourraient favoriser l'implication des élèves dans le processus d'attribution du SPA, je cherche, à travers cette question, (*Si on devait à nouveau t'annoncer que tu auras des leçons de soutien, comment souhaiterais-tu que se passe cette annonce ?*) à connaître les envies et besoins des élèves.

Trois élèves sur quatre scolarisés en 5P ou 6P, soit les élèves les plus jeunes que j'ai questionnés, souhaitent que leurs parents leur annoncent la nouvelle. Aucun n'a pu m'exprimer la raison de cette préférence. Parmi eux, une souhaite que sa maman lui annonce deux jours avant. Une aimerait que sa maîtresse de classe informe ses parents qui, par la suite, lui apprennent la nouvelle. Le dernier souhaite que sa maman lui dise qu'il doit y aller. La quatrième élève n'a pas pu répondre à la question, elle ne savait pas. En essayant d'approfondir la question avec des interrogations supplémentaires, cet élève n'a pas de préférence quant à la personne susceptible de lui annoncer la nouvelle.

Un élève de 8P souhaite que ce soit sa maîtresse de classe qui l'en informe avant et que ses parents lui demandent son avis. Ce souhait ressemble à l'annonce qu'il a

eu, car c'est sa maîtresse de classe qui lui a bien expliqué et annoncé, mais il aimerait vivement que ses parents s'enquêtent de savoir s'il souhaite bénéficier de soutien ou non.

Une élève de 7P souhaite que sa maîtresse de classe le lui annonce gentiment qu'elle doit s'y rendre. Elle aimerait également qu'on lui demande son avis.

Le second élève de 8P, souhaite une annonce similaire à celle qui lui a été faite. C'est-à-dire que son logopédiste lui annonce la nouvelle et lui explique à sa façon pourquoi il doit s'y rendre. Ensuite, que ses enseignants lui expliquent également et finalement, qu'il reçoive aussi des explications de la part de ses parents. Il aimerait que tout le monde soit franc avec lui et « qu'on me dise que j'aurai du soutien parce que j'ai des problèmes » (E7, ligne 602).

Les plus jeunes élèves souhaitent que ce soit leurs parents qui leur annoncent qu'ils bénéficieront de soutien. Nous pouvons supposer que les élèves sont plus en confiance avec leurs parents qu'avec l'enseignant, car ils les connaissent mieux et que ces derniers peuvent prendre plus de temps pour leur expliquer pourquoi ils doivent s'y rendre.

Les élèves plus âgés aimeraient que leurs parents et/ou leur enseignant leur demandent leur avis. Nous pouvons imaginer qu'en grandissant, les élèves souhaitent avoir un droit de décision sur leur parcours scolaire. Cette envie peut être une façon de s'affirmer dans leur personnalité ou une façon d'accepter leurs difficultés et d'être aidés.

Pour l'élève de 8P qui souhaite une annonce multiple, cette envie peut être rattachée au fait que les différents acteurs n'expliquent pas de la même manière et qu'il peut tirer des renseignements différents de chaque intervention et comprendre au mieux le « pourquoi du comment ».

En résumé, quatre élèves souhaitent recevoir une annonce similaire à celle qui leur a été fournie.

Deux élèves souhaitent une annonce différente. Une souhaite une annonce par sa maman plutôt que de la part de son enseignant de classe. Tandis que la seconde, avertie lorsque l'enseignant spécialisé est venu la chercher, souhaite que ce soit ses parents qui lui annoncent la nouvelle.

Concernant cette question, les réponses des élèves peuvent ne pas être significatives et doivent être interprétées avec beaucoup de retenue. En effet, les cinq élèves qui souhaitent une annonce similaire ne connaissent peut-être pas d'autres procédures ou n'ont pas envisagé autre chose. Certains élèves ne se rendant pas chez le logopédiste, une annonce faite par un spécialiste n'est certainement pas une procédure envisageable pour eux.

### 3.8 Question 9

Nous avons vu précédemment que cinq élèves sur sept se sentent bien durant les périodes de soutien lorsqu'ils font des jeux. Cette question porte sur la leçon idéale de SPA. Nous verrons que certains élèves ne souhaitent pas travailler de notions scolaires durant cette leçon idéale. Des questions supplémentaires ont été proposées afin de les inciter à faire des liens avec leur parcours scolaire.

Voici les réponses imagées des élèves.

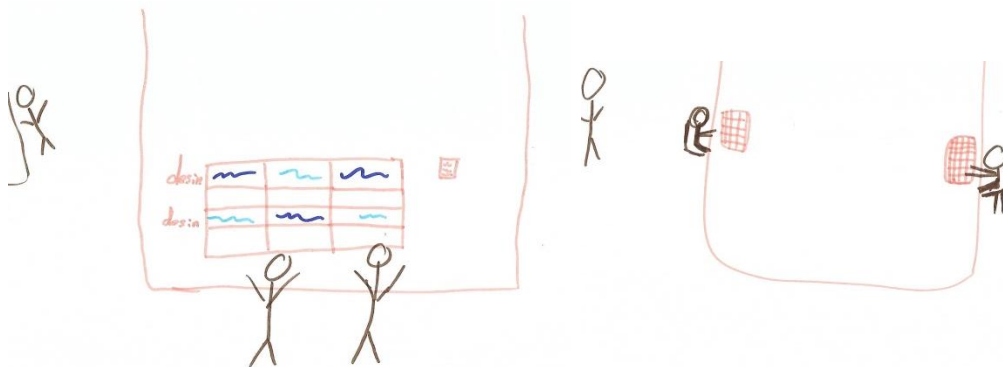


Figure 13 : Question 9, E1

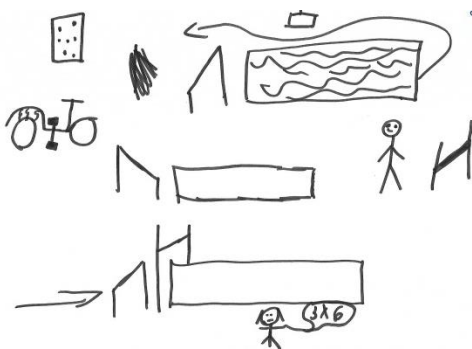


Figure 14 : Question 9, E3

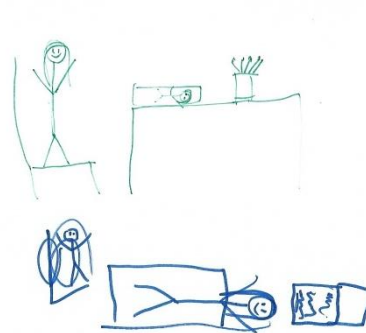


Figure 15 : Question 9, E2



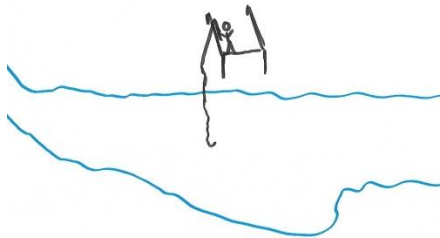


Figure 16 : Question 9, E7



Figure 17 : Question 9, E6

Les dessins de E1 et E6 les représentent réalisant des jeux. E1 réalise également des activités à l'ordinateur. E3 allie apprentissages et sport. E2 dessine au tableau et réalise des apprentissages couchés sur le sol. Quant à E7, il pêche et souhaiterait ensuite travailler avec les noms des poissons.

Pour cette question, les réponses sont diverses et variées. Cependant, quelques réponses concordent. Parmi les sept élèves interviewés, six ne souhaitent pas faire de travail scolaire durant la leçon de soutien idéale. Ils préfèrent, pour trois d'entre eux, passer la leçon à dessiner. Une sur le tableau, une chez elle et le dernier dans les corridors. Une souhaite jouer à un jeu qu'elle a inventé. Un élève de 8P, qui rencontre des difficultés pour se concentrer, aimerait allier les apprentissages et le sport. C'est-à-dire qu'il souhaite faire du sport, par exemple, du trampoline, de la course à pieds, du VTT ou encore de la grimpe tout en apprenant. Le sixième élève souhaite pêcher durant cette leçon « rêvée ». Suite à leurs réponses, je leur ai demandé comment ils souhaitent travailler, durant la leçon de soutien, les branches dans lesquelles ils rencontrent des difficultés. Pour quatre d'entre eux, ils souhaitent faire des jeux. Une élève souhaite jouer à un jeu qu'elle a inventé. Une seconde souhaite réaliser des calculs sur fiche, mais également des jeux.

Une élève de 5P souhaite travailler par terre, sous forme de fiches et de jeux et à l'ordinateur. Un autre élève souhaite travailler les mathématiques à l'ordinateur. Le dernier élève qui souhaite faire des jeux est celui qui aimerait allier sport et

apprentissages. L'élève de 8P qui ne souhaite pas travailler le scolaire en leçon de soutien aimerait travailler, s'il est obligé, avec des choses qu'il aime. Il entend par là, lire et écrire des textes sur des sujets qui l'intéressent, par exemple sur la pêche, les animaux ou le sport.

L'élève de 6P qui elle répond travailler le scolaire en leçon de SPA idéale, aime beaucoup jouer à Lire-Lier avec son camarade. Faire ce jeu durant la leçon de soutien est son souhait. Elle aimerait également, durant cette leçon choisie, faire des jeux et réaliser du travail de conjugaison à l'ordinateur.

Sur les sept élèves interviewés, cinq ne souhaitent pas, durant cette leçon de soutien idéale, travailler les branches scolaires. Ils souhaitent faire diverses activités (dessin, sport) sans rapport avec les apprentissages scolaires. Ces réponses sont surprenantes et soulèvent la question de la compréhension du soutien. Dans une question précédente, les élèves avaient une bonne notion du soutien en général. Cependant, avec cette question, nous pouvons constater que les élèves n'ont pas forcément une bonne compréhension concernant leur place au soutien, ou n'ont pas réellement « investi » cette mesure. Nous pouvons revenir ici à la question de la conscience des difficultés et de l'importance d'expliquer aux élèves les objectifs du soutien.

Cependant, en les questionnant davantage, la plupart des élèves répondent souhaiter faire des jeux en leçon de soutien pour travailler les notions scolaires. Auparavant le jeu était considéré comme « une simple distraction, au mieux comme un outil éducatif, [...] ». Depuis, chacun le reconnaît comme une activité aussi indispensable à l'enfant pour se construire, s'ouvrir au monde et se socialiser » (Marcelli, 2013, p.3).

Métra (2013) ajoute que chez l'enfant, le jeu est important dans les processus affectif, social, sensorimoteur et cognitif. Elle ajoute que « l'essence même du travail est dans le jeu, qui permet d'expérimenter presque tous les préalables des apprentissages cognitifs ultérieurs » (2013, p.32).

Marcelli (2013) complète en stipulant que les jeux de société, symboliques, de manipulation ou physiques sont indispensables pour développer les habiletés sociales et manuelles des élèves, pour leur maîtrise corporelle ainsi que pour qu'ils tissent des liens. Vauthier (2006) ajoute que le travail par le jeu permet à l'enseignant

(ordinaire ou spécialisé) de motiver l'élève, de le rendre actif, de recourir à sa mémoire et de faciliter sa concentration.

En étant actif, l'élève s'investit plus et peut également être plus motivé, car cette pratique peut sembler inhabituelle à l'école. Pour Métra (2013), les enseignants peuvent, par le jeu, « réconcilier les élèves en difficulté avec l'école, et prévenir un éventuel échec scolaire » (p.33).

Toujours selon la même auteure, « les activités ludiques donnent l'occasion de mobiliser les intelligences multiples (verbale, logico-mathématique, spatiale, musicale, corporelle, interpersonnelle et intrapersonnelle). Elles stimulent les curiosités scolaires ou extrascolaires, et permettent de repérer les talents personnels des enfants » (2013, p.32).

Nous pouvons imaginer que les élèves apprécient faire des jeux, car en jouant, ils développent d'autres compétences que celles utilisées lorsqu'ils remplissent une fiche ou font un exercice dans leur cahier et que cette façon de procéder leur permet de croire en leurs capacités d'apprentissage.

En SPA, il est plus facile de repérer les talents des élèves. De ce fait, l'enseignant spécialisé peut plus facilement travailler les apprentissages à partir de ceux-ci. Comme le mentionne un élève qui adore lire et écrire, sa leçon idéale serait d'écrire des textes.

« Avec le sport, on pourrait écrire un texte qui explique comment on joue. Par exemple pour des gens qui aimeraient commencer. Pour leur expliquer comment ça se passe. Avec les animaux, aussi faire ça. Que je prépare des textes pour les plus petits et je leur lis et ça explique des choses sur les animaux par exemple ». (E7, lignes 622-626).

En travaillant par le jeu, l'enseignant peut différencier sa pédagogie et s'adapter aux besoins des élèves.

Cependant, les réponses des élèves soulèvent des questionnements. Effectivement, les élèves souhaitent jouer. Nous avons vu précédemment que les jeux développent des compétences qui soutiennent les apprentissages scolaires. Or, aucun élève ne fait de lien entre ses difficultés d'apprentissage et les jeux qu'il souhaite faire durant les leçons de soutien.

N'ayant pas questionné les élèves pour savoir pourquoi ils souhaitent jouer, plusieurs suppositions peuvent être faites :

1. Les enfants ont envie de jouer.
2. Les enfants ne souhaitent pas travailler ou être confrontés à un travail scolaire.
3. Les enfants n'ont pas conscience de travailler en faisant des jeux.

Pour le premier point, nous pouvons supposer que les élèves aiment jouer durant les heures de soutien, car souvent, il y a peu de place pour le jeu en classe ordinaire, ils souhaitent donc en profiter ici.

Pour le second point, nous pouvons également faire la supposition que les élèves ne souhaitent tout simplement pas travailler durant les leçons de soutien. En effet, lors du SPA, les élèves doivent travailler dans les branches qui leur posent problème, les notions qu'ils n'ont pas comprises en classe ordinaire. Les élèves sont donc confrontés, une fois de plus, à leurs difficultés. Ils peuvent donc avoir une mauvaise perception de leur compétence, qui est définie par Viau (2016), comme un « jugement qu'un élève porte sur sa capacité à réussir une activité pédagogique » (p.8). De ce fait, jouer leur permet peut-être d'avoir une perception de leur compétence davantage positive, car dans le jeu, l'erreur est peut-être moins stigmatisée que dans les branches scolaires.

Pour le dernier point, Viau (2016), relève que les élèves possèdent une perception de la valeur d'une activité. Cette dernière est un « jugement qu'un élève porte sur l'intérêt et l'utilité d'une activité pédagogique ou d'une matière, et ce, en fonction des buts qu'il poursuit » (p.7). Il ajoute qu'un élève qui n'a pas de but ne peut que difficilement percevoir l'utilité et l'intérêt d'une activité. À la lecture de cette définition, nous pouvons supposer que les élèves ne font pas de lien entre les jeux qu'ils souhaitent faire et leurs difficultés, car personne ne leur a expliqué le but, l'intérêt ainsi que l'utilité de ces jeux, ce qui signifie qu'ils jouent, mais sans connaître les enjeux ainsi que les connaissances qui se cachent derrière ces activités somme toute pédagogiques. Nous pouvons donc supposer ici que les enseignants spécialisés n'expliquent peut-être pas à leurs élèves ce que les jeux leur amènent en termes d'apprentissages et de compétences ni ne leur explicitent quels sont les objectifs et buts travaillés et atteints par le jeu.

### **3.9 Question 10**

La dernière question de l'entretien était libre. S'ils le désiraient, les élèves pouvaient ajouter quelque chose dont nous n'avions pas encore parlé ou explicité un élément de réponse fourni auparavant.

Sur sept élèves, trois n'ont rien ajouté.

Trois autres trouvent important que leur enseignant de soutien soit gentil. Deux élèves, une de 5P et une de 6P, explique qu'avoir un enseignant gentil leur donne envie d'aller au soutien. Pour l'élève de 8P, c'est important, mais il ne précise pas pour quelle raison. Il ajoute à nouveau qu'il aime faire des trucs « cools » au soutien et par là, il entend faire des jeux. L'élève de 6P apprécie tout particulièrement le rituel de lecture instauré en début de leçon de SPA. Pour l'élève de 5P, le soutien est bien, car la maîtresse est gentille, car elle ne se fâche pas, elle ne met pas de note et n'enlève pas de joker.

Le dernier élève, de 8P, qui présente une dysorthographe et une dyslexie ajoute qu'il apprécie réaliser des exercices sur la tablette. De plus, grâce au soutien et à son logopédiste, il peut faire les dictées sur l'ordinateur. Aménagement qui a fait passer ses notes de 2.5 à 4-4.5. Cet aménagement l'aide beaucoup, car la maîtresse zoome les phrases et il les voit l'une après l'autre. Cette manière de procéder lui permet de lire mieux en se concentrant sur une seule phrase. Le soutien lui permet également de bénéficier d'aménagements en classe, par exemple :

- Relire ses travaux écrits (TE) le lendemain.
- Avoir recours à son cahier de conjugaison pendant dix minutes pour corriger son TE.
- Avoir recours à une tablette.

Concernant les élèves qui trouvent important que leur enseignant de soutien soit gentil, nous pouvons relever le facteur relationnel ou social, qui selon Janosz (1998), se réfère aux rapports entretenus entre les élèves et les enseignants.

Les apprentissages ainsi que le développement psychosocial sont favorisés par de bonnes interactions. Pour Janosz, « La qualité du climat relationnel est tributaire de trois facteurs :

- La chaleur des contacts interpersonnels.
- Le respect entre les individus.
- L'assurance du soutien d'autrui » (p.293).

Lors des leçons de SPA, ces trois facteurs peuvent plus facilement être établis qu'en classe ordinaire. En effet, en enseignant à un élève en individuel, l'enseignant de soutien peut plus facilement avoir contact avec lui, même si ce contact est quantitativement moins important qu'avec l'enseignant ordinaire. Le respect entre l'élève et l'enseignant est plus facile à établir, car les transgressions sont facilement repérables. De plus, l'élève est assuré quant au suivi qu'il aura lors des leçons de soutien.

La référence d'une élève au rituel de début de leçon peut être pensée selon Gottfredson & Gottfredson (1985), Moos (1979), Purkey & Smith (1983) et Rutter (1983) (cités par Janosz 1998), pour qui « un environnement quotidien prévisible et constant » (p.294) est un facteur sécuritaire. Commencer chaque leçon par une lecture permet à l'élève d'avoir cet environnement constant. Elle a donc des points de repère et sait à quoi s'attendre.

Le soutien a permis au dernier élève d'obtenir des aménagements en classe. Comme il le mentionne, ces derniers l'ont beaucoup aidé, surtout pour les dictées. Cependant, en ayant droit à des aménagements au sein de la classe, nous pouvons constater que les obstacles à l'accessibilité n'ont en partie pas pu être éliminés (Ramel, 2018). Il n'est pas possible ici de savoir si les enseignants ordinaires font preuve de flexibilité dans leur enseignement, mais cette pratique « flexible », comme le mentionne la Fondation Centre suisse de pédagogie spécialisée, « peut souvent prévenir la gradation vers des aménagements particuliers plus conséquents » (p.10).

### **3.10 L'implication des élèves dans le processus d'attribution du SPA**

Comme nous avons pu le constater ci-dessus, peu d'élèves sont impliqués dans le processus d'attribution du soutien pédagogique ambulatoire dans le canton du Jura. En effet, peu d'enseignants, qu'ils soient dans l'ordinaire ou le spécialisé, demandent l'avis des élèves pour se rendre au soutien. Les parents demandent plus volontiers l'avis de leurs enfants. Cependant, ce travail ne se veut pas jugeant envers les enseignants. Rappelons que la procédure « officielle » ne stipule pas que l'avis ou l'approbation de l'élève est nécessaire à l'octroi d'une mesure d'aide le concernant. Les réponses des élèves ne sont donc pas surprenantes.

### **3.11 Les facteurs favorisant une implication des élèves dans ce processus**

Indépendamment de la procédure « prescrite », il semble pertinent d'améliorer le processus d'octroi de mesures en considérant davantage l'élève et son opinion.

En effet, en tant qu'enseignante spécialisée, il me paraît naturel de considérer l'élève et sa famille comme partenaires et non uniquement comme bénéficiaires. Cependant, même si cette démarche constitue l'un des fondements de notre métier, il n'est pas toujours évident de s'y tenir. Amener l'élève à reconnaître ses forces et ses faiblesses et le considérer dans la construction d'un projet pédagogique n'est pas toujours simple à réaliser, les élèves ne désirant pas toujours s'impliquer. En les informant davantage, nous pouvons espérer que leur implication va s'accroître.

De plus, il arrive parfois que la collaboration avec l'enseignant de classe ou les parents s'avère difficile à établir et le projet pédagogique est donc compliqué à construire ensemble.

Cependant, plusieurs éléments pourraient être mis en place pour impliquer davantage les élèves.

Premièrement, il ressort des réponses des élèves que tous souhaitent être davantage informés concernant leur prise en charge au SPA. En effet, des informations plus conséquentes pourraient les aider à faire des liens entre leurs difficultés et les activités proposées par les enseignants spécialisés. Informer davantage les élèves leur permettrait peut-être de mettre plus de sens dans cette

mesure compensatoire prévue pour les aider. En mettant plus de sens dans le soutien, les élèves comprendraient peut-être mieux le but de cette mesure et seraient certainement davantage motivés.

De manière générale, il s'agit de rendre l'élève acteur, et en situation de participation. Rappelons que dans la visée d'une école véritablement inclusive, « la participation scolaire est donc à rechercher et la situation de handicap est à éviter » (Ramel, 2018, p.9).

Afin d'impliquer les élèves, les enseignants spécialisés ont plusieurs options :

- Ils peuvent leur demander leur avis afin de travailler avec des éléments qui intéressent les élèves. Lorsque ces derniers peuvent proposer des activités, ils peuvent avoir une perception de contrôlabilité qui est « un degré de contrôle qu'un élève croit exercer sur le déroulement d'une activité pédagogique » (Viau, 2016, p.9). Les élèves possédant une perception élevée de contrôlabilité sont davantage engagés dans les apprentissages.
- Ils peuvent proposer des jeux (les élèves apprécient beaucoup) tout en leur expliquant le but et les objectifs visés.
- Ils ont davantage la possibilité de proposer des activités entrant dans la zone proximale de développement des élèves.
- Ils peuvent également plus facilement fixer aux élèves, et avec les élèves, des objectifs de travail SMART.

**S** Spécifique : petit, précis, concret, défini en termes de comportement souhaité.

**M** Mesurable : doit pouvoir être évalué grâce à des indicateurs observables et précis.

**A** Acceptable ou accepté par l'élève, adhésion de l'élève, avantages pour lui.

**R** Réaliste : atteignable par l'élève : commencer par le plus facile.

**T** Temps : défini dans un temps court, et évalué régulièrement.

Il s'agit d'amener l'élève à lui-même réfléchir à son parcours scolaire, à déceler et expliquer lui-même ses forces et faiblesses. C'est avec lui que le projet pédagogique se construit.



D'une manière générale, il est donc important de ne pas mettre à l'écart les enfants dans cette procédure, car cette dernière les concerne et eux-mêmes souhaitent s'impliquer davantage. Cette motivation à s'impliquer dans ce processus peut certainement être considéré comme un « facteur de protection » (Ramel, 2018) sur lequel il est pertinent de s'appuyer dans la prise en charge des élèves en difficulté.

### **3.12 Pistes d'amélioration dans le processus d'attribution du SPA**

Les pistes d'amélioration pour impliquer les élèves dans ce processus pourraient être les suivantes :

Leur demander leur avis avant de leur imposer cette aide.

Leur demander s'ils connaissent leurs forces et difficultés. En effet, certains élèves qui se rendent au soutien parlent de leurs difficultés en répétant ce que les enseignants ou leurs parents leur ont transmis, sans vraiment les comprendre. En définissant concrètement les forces et les faiblesses, le but est d'autonomiser l'élève en l'amenant à travailler en conséquence. L'élève saura sur quels éléments il peut s'appuyer (forces) et quels points sont plus fragiles (faiblesses) et demandent un travail supplémentaire.

Leur proposer d'amener des activités et leur demander quels sont leurs besoins.

Leur expliquer davantage pourquoi ils bénéficient de soutien.

En plus de ces idées, il paraît pertinent de recentrer le soutien autour de l'élève en le considérant comme partenaire et non plus seulement comme bénéficiaire de mesure de soutien.

Pour collaborer avec l'élève et en faire un partenaire, il semble important de prendre en compte son parcours scolaire, d'étudier avec lui où il se situe par rapport au plan d'études romand et de définir, toujours avec lui, des objectifs du PER à atteindre. Le but est de choisir des objectifs SMART, mais surtout des objectifs de travail à même de renforcer ses forces et d'atténuer ses faiblesses.

Ces mesures doivent permettre de mettre en place et définir, pour et avec l'élève, un projet pédagogique. Ce projet devra définir les objectifs de travail à poursuivre et à atteindre, en rapport au PER, le temps à disposition pour les atteindre ainsi que la manière de procéder pour parvenir aux objectifs fixés.

Afin d'améliorer davantage l'implication des élèves dans le processus d'attribution du SPA, il serait profitable de définir le rôle de chacun, enseignant ordinaire, spécialisé ainsi que celui des parents. Cette définition des rôles permettrait une collaboration accrue entre enseignants (de classe et spécialisé) afin d'assurer le suivi de l'élève, ainsi qu'une amélioration au niveau de l'implication des parents dans le projet pédagogique de leur enfant. Tous les acteurs seraient donc partenaires du projet pédagogique, et à même d'aider l'élève, à des niveaux différents, à poursuivre et atteindre ses objectifs.

## Conclusion

Sont présentés ici les principaux résultats de ce travail qui ont permis de valider mes hypothèses et répondre à ma question de recherche. Une autoévaluation critique du travail est effectuée. Les difficultés ainsi que les limites rencontrées durant l'élaboration de ce mémoire sont ainsi décrites. Les apports de ce travail tant au niveau personnel que professionnel, sont évoqués. Finalement, je conclus avec les perspectives envisageables pour une poursuite de ce travail de recherche.

Le but de cette recherche était de mettre en lumière l'implication des élèves dans le processus d'attribution du soutien pédagogique ambulatoire, et le sens que ces derniers attribuent à cette mesure.

Pour réaliser ce travail j'ai questionné sept élèves du cycle 2 commençant le SPA au début de l'année scolaire 2019-2020 afin qu'ils aient des souvenirs récents de l'annonce qui leur a été faite. Afin d'obtenir une diversité dans la description des procédures, les élèves ne devaient avoir ni le même enseignant ordinaire, ni le même enseignant spécialisé.

Le but de ce travail n'était aucunement de porter un jugement sur la pratique des enseignants, mais de pouvoir identifier cette dernière.

L'hypothèse de départ était la suivante : les élèves sont peu impliqués dans le processus d'attribution du soutien et n'ont pas une connaissance précise des raisons d'attribution de ce dernier, ils attribuent donc peu de sens à cette mesure.

Suite à ma recherche dans la littérature ainsi qu'à ma récolte de données, je relève que les enfants sont en effet peu impliqués dans le processus d'attribution du soutien. En ce sens, les enseignants ordinaires et spécialisés respectent la procédure mise en place dans le canton du Jura, procédure dans laquelle il n'est pas stipulé que l'avis ou le consentement de l'élève doit être requis. Nous aurions cependant pu imaginer que, indépendamment des textes légaux, cette pratique soit plus courante.

D'une manière générale, je relève également que les élèves souhaitent tous avoir davantage d'informations concernant leur prise en charge en soutien.

En effet, tous les élèves questionnés ont une bonne notion du SPA en général. Ils savent que ce dernier est une aide pour les élèves qui rencontrent des difficultés en classe ordinaire. Ils n'ont certes pas une définition du SPA aussi précise que les auteurs, mais pour leur âge (entre 8 et 12 ans), ils en ont une bonne notion. Cependant, cette dernière pourrait largement être améliorée si les élèves recevaient de plus amples informations de la part de leurs enseignants concernant cette mesure.

Malgré les définitions pertinentes qu'ils donnent, peu font de liens entre leurs difficultés et leur prise en charge. Ils n'ont pas une connaissance précise des raisons d'attribution du SPA les concernant, mais ont tendance à répéter ce que leur enseignant ou leurs parents leur ont annoncé. Ce flou peut démontrer que les élèves ne sont pas assez informés en amont, mais également qu'ils ne sont pas forcément conscients de leurs forces et faiblesses ni de leur avancée par rapport au PER.

N'ayant pas tout à fait une connaissance précise des raisons d'octroi du soutien, la plupart des élèves attribuent peu de sens à cette mesure. En effet, les élèves répondent apprécier réaliser des jeux durant le SPA. Cependant, peu font de lien entre leurs difficultés, les jeux réalisés et la poursuite d'objectifs d'apprentissage. Ce manque de connaissance peut découler du fait que l'enseignant spécialisé ne leur a pas expliqué le but, l'intérêt ainsi que l'utilité des jeux. Cela signifie que les élèves jouent, mais sans connaître les enjeux ainsi que les connaissances qui se cachent derrière ces activités somme toute pédagogiques. Les élèves n'ont donc pas conscience des compétences et apprentissages cachés derrière les jeux. Les élèves pensent donc uniquement jouer et de ce fait, attribuent peu de sens au SPA.

D'une manière générale, les élèves apprécient se rendre au soutien. Ils s'y sentent bien et n'ont pas relevé de moments durant lesquels ils pourraient se sentir mal.

### ***3.13 Autoévaluation critique : limites et difficultés***

Dans mon travail de recherche, certaines limites peuvent être mises en avant et ont pu influencer les résultats obtenus. Le nombre d'élèves interviewés est restreint et, un échantillonnage davantage étoffé aurait permis un travail de recherche plus imposant, et aurait peut-être modifié les résultats obtenus.

Une difficulté concernant ce travail est la poursuite d'entretiens semi directifs avec des enfants. En effet, il n'a pas toujours été aisé de questionner les enfants, car souvent ils ont répondu « Je ne sais pas ». De ce fait, il a fallu les questionner davantage pour obtenir une réponse satisfaisante pour ma recherche. Cependant, cette démarche a pu les influencer, même si j'ai tenté de rester neutre dans mes questions supplémentaires.

D'une part, certaines questions auraient pu être ajoutées au fil des entretiens. Par exemple, il manque une question concernant l'annonce du SPA. En effet, certains élèves ont répondu avoir su bénéficié de SPA par leurs parents. La question de savoir comment s'est passée l'annonce aux parents reste en suspens.

D'autre part, les élèves ont répondu qu'ils ne peuvent généralement pas donner leur avis sur le travail à effectuer au SPA. Il aurait été intéressant de leur demander s'ils ont déjà essayé d'effectuer cette démarche, mais également de questionner les enseignants spécialisés afin de savoir s'ils ont proposé aux élèves d'amener des suggestions d'activités. En effet, comme nous l'avons vu, laisser à l'élève le choix de l'activité, des modalités de travail ou de l'objectif, a pour but de favoriser sa motivation intrinsèque (Viau, 2014), et de le rendre davantage « acteur ».

Une seconde difficulté rencontrée concerne la question relative à la leçon idéale. Effectivement, la question était peut-être mal posée, car sur sept élèves, six ont donné une réponse sans rapport aux apprentissages scolaires. Il a donc fallu affiner cette demande en les questionnant davantage. Afin d'éviter d'influencer leur réponse, il aurait peut-être fallu adapter cette question, pour chaque élève, en leur demandant quelle serait leur leçon idéale de SPA, en lien aux apprentissages visés.

Ceci dit, les réponses des élèves à cette question sont conformes à leur méconnaissance des raisons de l'attribution de cette mesure.

L'interprétation des résultats concernant certaines réponses peut être subjective. Je suis consciente qu'un approfondissement des réponses des élèves se serait avéré pertinent pour répondre avec davantage d'objectivité à ma question de recherche.

### ***3.14 Apports personnels***

Les lectures effectuées durant l'élaboration de ce travail m'ont permis d'accroître mes connaissances sur l'évolution de l'enseignement et plus spécifiquement de

l'enseignement spécialisé ainsi que sur les notions d'intégration, d'inclusion et d'accessibilité. Ces termes sont très souvent évoqués dans mon métier d'enseignante spécialisée, mais parfois, il m'arrivait d'avoir quelques confusions les concernant. L'élaboration de la problématique m'a donc permis de clarifier ces notions d'un point de vue sémantique et conceptuel.

J'ai également apprécié réaliser des entretiens semi directifs, car ces derniers m'ont permis d'échanger avec les élèves, premiers concernés dans le processus d'attribution du SPA. Ces échanges ont été très instructifs pour la réalisation de mon travail, mais également pour ma construction professionnelle en tant qu'enseignante spécialisée. En effet, j'ai pris conscience que les élèves ne sont pas assez informés concernant l'octroi du soutien. De ce fait, il est important de prendre le temps de leur expliquer en amont les raisons de cette mesure. Ce travail m'a également permis de me rendre compte que les parents peuvent jouer un rôle important auprès de leur enfant dans cette attribution du SPA. Effectivement, nombre d'enfants souhaitent une annonce de la part de leurs parents. Il serait donc intéressant, dans ma pratique professionnelle future, de proposer aux parents d'également expliquer la situation à leur enfant.

De manière générale, ce travail m'aura permis de réfléchir à ma posture d'enseignante spécialisée, et à la place que je souhaite laisser à l'enfant et à sa famille. En effet, je ne prends pas assez en considération l'avis des élèves. De ce fait, je ne les considère pas comme des partenaires, mais comme des bénéficiaires. Le projet pédagogique qui les concerne est donc souvent construit sans la considération de leur ressenti ou connaissance. Cette remarque vaut également pour la place laissée aux parents dans l'établissement du projet pédagogique. Je souhaite donc, par la suite, considérer davantage l'élève dans la construction du projet pédagogique et en faire un vrai partenaire.

De plus, certaines fois, il m'arrive de ne pas suffisamment expliciter aux élèves les buts et les objectifs de telle activité ou jeu. De ce fait, ils ne connaissent pas les enjeux qui se cachent derrière, ni les apprentissages et compétences développés en jouant. Ce point est à améliorer dans ma pratique professionnelle.

Un point positif relevé durant la réalisation de ce travail est le fait que dans mon enseignement j'aide les enfants à prendre conscience de leurs forces et leurs

faiblesses. Cette prise de conscience leur permet de prendre confiance en eux et de parfois m'informer concernant leurs besoins.

Le dernier élément pouvant impacter ma pratique serait, dans la mesure du possible, de prendre davantage en compte les envies des élèves. En effet, en les prenant en compte, les élèves pourraient se sentir davantage concernés et motivés durant les leçons de SPA tout en travaillant sur leurs difficultés.

Cependant, une déception concernant ce travail persiste. En effet, j'aurais souhaité trouver des solutions davantage significatives pour impliquer les élèves dans ce processus d'attribution du soutien afin de les mettre en place dans ma pratique professionnelle future.

### ***3.15 Perspectives futures***

Ce mémoire pourrait être poursuivi dans de nombreuses directions. En effet, nous pourrions le compléter en réalisant des entretiens semi directifs avec les enseignants ordinaires et spécialisés des élèves interviewés. En réalisant des entretiens avec ces professionnels, certaines clarifications pourraient émerger et donner des réponses supplémentaires concernant ma thématique. En effet, il serait intéressant d'interviewer les professionnels pour connaître leur point de vue concernant les difficultés des élèves et comparer ces réponses avec celles des élèves. Cette démarche me permettrait de savoir si les élèves ont pleinement conscience de leurs difficultés et des raisons pour lesquelles ils se rendent au soutien ou s'ils répètent ce que les enseignants leur disent et de ce fait, en acceptant l'aide, entrent dans un faux-semblant (Puech, 2003).

De plus, les réponses des enseignants spécialisés apporteraient des éléments nouveaux concernant les activités réalisées au SPA. Ils pourraient m'éclairer sur leur pratique et la place laissée aux demandes et envies de l'élève.

D'autre part, il serait intéressant d'interroger davantage d'élèves débutant le SPA, dans le but d'obtenir un panel de réponses plus large et éventuellement d'autres manières de procéder de la part des enseignants ordinaires et spécialisés.

Interviewer les parents qui ont annoncé la nouvelle à leur enfant pourrait également être intéressant, car leurs réponses permettraient d'obtenir une description plus

précise des procédures afin de mieux déceler l'implication des élèves dans le processus d'octroi du SPA.

Finalement, réaliser des observations, au sein des classes ordinaires des élèves interviewés, pourraient donner des informations quant à la flexibilité pédagogique et à l'accessibilité dont font preuve les enseignants afin que l'enseignement soit accessible pour tous les élèves.



## Références bibliographiques

Blanchet, A., & Gotman, A. (2001). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Saint-Germain-du-Puy : Nathan université.

Barbillon, E., & Le Roy, J. (2012). *Petit manuel méthodologique de l'entretien de recherche: de la problématique à l'analyse*. Paris : Enrick.

Barthassat, A. (1995). L'intégration scolaire au Tessin. Dans Sturny-Bossart, G. & Besse, A.-M. (Ed.). *L'école suisse – une école pour tous ?*, 29-35. Lucerne : Secrétariat suisse de pédagogie curative.

Barreyre, J.-Y. (2012). Aide familiale, aide familière, aide contrainte et aide d'urgence : Servitude ou choix de vie ?, *Vie sociale*, 4, 43-61.

Bichsel, N., & Conus, P. (2017). La stigmatisation : un problème fréquent aux conséquences multiples. *Revue médicale suisse*, 13, 478-481.

Blanchet, A. & Gotman, A. (2001). *L'enquête et ses méthodes : L'entretien*. Paris : Colin.

Boekaerts, M. (1997). Dans Pelgrims, G. La motivation à apprendre des élèves en milieu scolaire : des classes ordinaires aux classes spécialisées. *Raisons éducatives*, 215-240.

Cassagne, J.-M. (2008). Dans Amado, G. & Minary, J.-P. (dir). *Les ambiguïtés de la relation d'aide*, 159-174. France : Nouvelle revue de psychologie.

Corbin, L. & Moissenet, A. & Camos, V. (2012). Fonctionnement de la mémoire de travail chez des enfants présentant des difficultés scolaire. *Développements*, 11, 5-12.

De Peslouan, D. & Rivalland, G. (2003). *Guide des aides aux élèves en difficulté – adaptation et intégration scolaires*. Paris : ESF.

Département de la Formation, de la Culture et des Sports. (2018). *Concept jurassien de pédagogie spécialisée*. Delémont : République et Canton du Jura.

<https://www.jura.ch/DFCS/SEN/Ecole-jurassienne/Pedagogie-specialisee/Pedagogie-specialisee-Une-ecole-pour-tous.html> (Page consultée le 19 avril 2020)

Département de la Formation, de la Culture et des Sports. (2019). *Directive relative aux dispositifs pédagogique proposés aux élèves en difficulté d'apprentissage*. Delémont : République et Canton du Jura.

Dépelteau, F. (2000). *La démarche d'une recherche en sciences humaines. De la question de départ à la communication des résultats*. Bruxelles : De Boeck.

Doudin, P.-A. (2011). Vers une école inclusive : un projet européen d'envergure. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 2, 14-19.

Fondation Centre suisse de pédagogie spécialisée (2018). *Informations sur les fiches à l'intention des enseignant-e-s. Différenciation pédagogique et compensation des désavantages*.

Freyssinet-Dominjon, J. (1997). *Méthodes de recherches en sciences sociales*. Paris : Montchrestien.

Galand, B. (2015). La confiance un lien essentiel, *Sciences humaines*, 271.

[https://www.scienceshumaines.com/a-l-ecole-de-l-estime-de-soi\\_fr\\_34393.html](https://www.scienceshumaines.com/a-l-ecole-de-l-estime-de-soi_fr_34393.html)

(Page consultée le 19 avril 2020)

Galand, B. (2015). L'école en questions, *Sciences humaines, Hors-série 5*.

[https://www.scienceshumaines.com/reussite-scolaire-et-estime-de-soi\\_fr\\_14911.html](https://www.scienceshumaines.com/reussite-scolaire-et-estime-de-soi_fr_14911.html)

(Page consultée le 19 avril 2020)

Gaonac'h, D. & Fradet, A. (2003). Dans Kail, M. & Fayol, M. (2003). *La mémoire de travail : développement et implication dans les activités cognitives*. Paris : Presses Universitaires.

Hardy, G. & Bellens, M. & Defays, C. & De Hesselle, C. & Gerrekens, H. & Muller, F. (2001). *S'il te plaît, ne m'aide pas ! L'aide sous injonction administrative ou judiciaire*. Édition Érès : Paris.

Janosz, M. & Georges, P. & Parent, S. (1998). L'environnement socioéducatif à l'école secondaire : Un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. *Revue canadienne de psycho-éducation*, 27-2, 285-306.

Kahn, S. (2015). Différenciation et traitement scolaire des différences, *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation 70-71*, 39-49.

- Kozulin, A. & Gindis, B. & Ageyev, V. S. & Miller, S., M. (2009). *Vygotsky et l'éducation. Apprentissages, développement et contextes culturels*. Paris : Retz.
- Lavoie, C. & Joncas, J.-O. (2015). Le dessin-entretien : un outil de collecte de données innovateur et approprié auprès des communautés culturelles et linguistiques minoritaires. *Recherches qualitatives*, 34, 97-121.
- Mainardi, M. (1995). L'intégration scolaire au Tessin. Dans Sturny-Bossart, G. & Besse, A.-M. (Ed.). *L'école suisse – une école pour tous ?*,36-40. Lucerne : Secrétariat suisse de pédagogie curative.
- Maradan, O. (2011). Une base concordataire pour s'entendre sur les conditions cadre de la pédagogie spécialisée dans les cantons. *Bulletin de la CIIP*, 25, 3-5.
- Marcelli, D. (2013). Les bienfaits du jeu. *L'école des parents*, 605, 3.
- Métra, M. (2013). À l'école du jeu. *L'école des parents*, 605, 32-33.
- Parisi, F. & Suchaut, B. (2019). *La scolarisation des élèves au bénéfice d'une mesure de pédagogie spécialisée. Description et analyse au sein des établissements pilotes vaudois*. Lausanne : Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques.
- Pelgrims, G. (2003). La motivation à apprendre des élèves en milieu scolaire : des classes ordinaires aux classes spécialisées. *Raisons éducatives*, 215-240.
- Pelgrims, G. (2016). De l'intégration scolaire à l'école inclusive : accès aux structures scolaires ou au rôle d'élève et aux savoirs ? *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 3, 20-29.
- Pelgrims, G. & Bauquis, C. (2018). Dans Pelgrims, G. & Perez, J.-M. (dir.). *Réinventer l'école ? Politiques, conceptions et pratiques dites inclusives*, 73-96. Nîmes : Champ social éditions.
- Pourtois, J. & Desmet, H. (2007). La collecte et l'analyse de l'information. Dans J. Pourtois & H. Desmet (Dir), *Epistémologie et instrumentation en sciences humaines*, 117-214. Belgique: Mardaga.
- Puech, L. (2013). *L'aide contrainte dans le champ administratif*, 89, 38-47.
- Ramel, S. (2018). L'accessibilité : une clé essentielle pour la participation scolaire. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 2, 7-13.

- Ramel, S. & Vienneau, R. (2016). Dans Prud'homme, L., Duchesne, H., Bonvin, P. & Vienneau, R. (dir.). *L'inclusion scolaire : ses fondements, des acteurs et ses pratiques*, 25-37. Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Rosenthal, R., A. & Jacobson, L. (1971). *Pygmalion à l'école*. Casterman : Orientations.
- Rousseau, N. (2010). *La pédagogie de l'inclusion scolaire. Pistes d'action pour apprendre tous ensemble*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Service de l'enseignement jurassien (2015). *Les principaux chiffres 2019-2020*. Delémont : République et canton du Jura.
- Thiébaud, M. & Reith, J. & Duruz, L. & Pellegrini, S. (2004). *Mieux vivre ensemble à l'école. Climat scolaire et prévention de la violence*. Boudry : Baillo
- Tremblay, P. (2015). Inclusion scolaire et transformation des dispositifs de scolarisation des élèves à besoins spécifiques, *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 70-71, 51-65.
- Tremblay, P. (2015). Le coenseignement en primaire : rôles respectifs des enseignants ordinaires et spécialisés, *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 70-71, 107-119.
- UNESCO. (1994). *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour les besoins spéciaux : Conférence mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux de l'UNESCO*. UNESCO : 1994.
- UNESCO (2017). *Un guide pour assurer l'inclusion et l'équité dans l'éducation*. France : UNESCO.
- Vauthier, E. (2006). Un mode d'apprentissage efficace. *Cahiers pédagogiques*, 448.
- Viau, R. (2014). Intervenir efficace et enfant motivé : quelques pistes. *Langage et pratique*, 53, 49-58.
- Viau, R. (2016). Comprendre et intervenir pour favoriser la motivation à apprendre des élèves. Conférence : *HEP-BEJUNE*.