

Education Inclusive et Pratiques de Classe dans l'Enseignement Secondaire

Rapport de Synthèse

2005

**Agence européenne pour le développement de l'éducation des
personnes présentant des besoins particuliers**



Ce rapport a été réalisé et publié par l'Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers.

Il est possible d'utiliser des extraits de ce document à condition d'en indiquer clairement la source.

Tous les rapports originaux des pays participant à l'étude, les analyses bibliographiques ainsi que les rapports relatifs à tous les échanges sont disponibles sur le site de l'agence www.european-agency.org à la rubrique relative à l'éducation inclusive et aux pratiques de classe.

Le présent rapport figure également sur le site www.european-agency.org sous la forme de document électronique, d'usage facile. Il y est repris dans 16 autres langues afin de faciliter l'accès à l'information.

Le rapport de synthèse a été préparé grâce aux contributions des Experts Nationaux mandatés et à celles des Coordinateurs Nationaux de l'Agence européenne ayant pris part au projet « Education Inclusive et Pratiques Pédagogiques dans l'Enseignement Secondaire ». Tous les détails permettant de contacter ces personnes sont indiqués dans la partie consacrée à l'Education Inclusive et aux Pratiques Pédagogiques du site de l'agence www.european-agency.org.

Rédacteur en Chef : Cor J.W. Meijer

ISBN: 87-91500-02-8

EAN: 9788 79150 0022

2005

Agence européenne pour le développement de l'Education des personnes ayant des besoins éducatifs particuliers

Secrétariat :
Østre Stationsvej 33
DK-5000 Odense C
Denmark
Tél: +45 64 41 00 20
Fax: +45 64 41 23 03
secretariat@european-agency.org

Bureau de Bruxelles :
3, Avenue Palmerston
BE-1000 Bruxelles
Belgique
Tél: +32 2 280 33 59
Fax: +32 2 280 17 88
brussels.office@european-agency.org

Site web: www.european-agency.org



TABLE DES MATIERES

| | |
|---|-----------|
| RESUME | 4 |
| 1 INTRODUCTION..... | 7 |
| 2 CADRE, OBJECTIFS ET METHODOLOGIE..... | 11 |
| Cadre | 11 |
| Objectifs | 12 |
| Méthodologie | 13 |
| 3 PRATIQUES DE CLASSE EFFICACES..... | 15 |
| (i) Enseignement dans un cadre coopératif | 16 |
| (ii) Apprentissage coopératif | 18 |
| (iii) Résolution de problèmes en équipe | 19 |
| (iv) Groupement hétérogène | 21 |
| (v) Adaptation des démarches d'apprentissage | 22 |
| (vi) Unité d'apprentissage accompagné..... | 23 |
| (vii) Stratégies alternatives d'apprentissage | 26 |
| 4 CONDITIONS REQUISES POUR L'INCLUSION | 29 |
| Les enseignants..... | 29 |
| L'établissement scolaire | 31 |
| Conditions externes | 32 |
| REFERENCES | 38 |

RESUME

Le projet **Education Inclusive et Pratiques de Classe dans l'Enseignement Secondaire** est le prolongement du travail déjà réalisé sur l'enseignement élémentaire. Le cadre, les objectifs et la méthodologie sont identiques. Sur la base d'une recherche bibliographique internationale, d'études de cas menées à bien dans 14 pays européens, de visites d'experts effectuées dans cinq pays de même que de divers débats auxquels participaient des experts et les coordinateurs nationaux de l'Agence européenne, diverses caractéristiques relatives à la mise en œuvre de classes inclusives au sein des établissements scolaires du secondaire ont été identifiées. Ces constats doivent être considérés comme des stratégies possibles visant à améliorer l'intégration dans les établissements secondaires. En outre, les rapports des études de cas sur le plan national et ceux portant sur les échanges et les visites de site offrent un complément à certaines des stratégies identifiées.

Comme l'indiquent déjà les conclusions de l'étude sur l'école élémentaire, nous pouvons dire ici que, pendant la période couverte par l'enseignement secondaire, **ce qui est bon pour les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers (BEP) est bon pour tous les élèves.**

***Etude de cas, Grande-Bretagne:** Plus spécifiquement, l'établissement scolaire a été identifié comme un exemple particulièrement réussi dans le sens où il atteint de très hauts niveaux pour les examens GCSE [sur le plan national, examens publics pour les plus de 16 ans], où il offre un bon enseignement dans toutes les disciplines reprises au programme (...), s'occupe bien des élèves souffrant d'un handicap physique ou ayant des difficultés d'apprentissage significatives (...). Cela renforce d'autres indications disant que les établissements inclusifs ont un ensemble de mesures en général efficaces et qu'ils satisfont les besoins de tous les élèves.*



L'étude s'est limitée aux établissements secondaires, à savoir au groupe d'âge formé par des élèves de 11 à 14 ans. L'étude précédente portait sur l'école élémentaire et le groupe d'âge des enfants de 7 à 11 ans.

Les constatations portant sur **les pratiques de classe** suggèrent sept groupes de facteurs qui seraient efficaces dans le cadre de l'éducation inclusive :

L'enseignement dans un cadre coopératif

Les enseignants ont besoin du soutien de divers collègues au sein de l'établissement ainsi que de celui de professionnels extérieurs à l'établissement. Ils doivent aussi pouvoir coopérer avec ces mêmes personnes.

Apprentissage coopératif

Le tutorat entre pairs est efficace à la fois en termes cognitifs et socio émotionnels. Les élèves qui s'entraident, en particulier dans le cadre d'un système de regroupement souple et bien constitué, bénéficient de l'apprentissage commun.

Résolution de problèmes en équipe

Pour les enseignants qui ont besoin d'une aide pour intégrer les élèves souffrant de troubles du comportement, une approche systématique des comportements indésirables est un instrument efficace permettant de diminuer les perturbations, tant en termes de quantité que d'intensité, pendant les leçons. Des règles claires pour la classe, convenues avec les élèves (en même temps que des encouragements appropriés) ont fait les preuves de leur efficacité.

Groupement hétérogène

Un groupement hétérogène et une approche plus différenciée de l'éducation sont nécessaires pour assurer la gestion de la diversité des élèves au sein d'une classe et constituent des instruments efficaces dans le cadre d'un tel processus.



Adaptation des démarches d'apprentissage

Les aménagements mentionnés ci-dessus devraient évoluer dans le contexte d'une approche globale où l'éducation se fonde sur l'appréciation, l'estimation et des attentes de haut niveau. L'apprentissage de tous les élèves – y compris ceux présentant des besoins éducatifs particuliers – progresse si le travail fait systématiquement l'objet d'un suivi, d'une appréciation, d'une planification et d'une évaluation. Le programme peut se centrer sur les besoins individuels et un soutien supplémentaire peut être introduit de manière appropriée au travers du Projet Educatif Individualisé (PEI). Le PEI doit s'inscrire dans le programme ordinaire.

Unité d'apprentissage accompagné

Dans certains établissements scolaires, l'organisation du programme a connu des changements radicaux : les élèves se retrouvent dans une zone commune formée par deux ou trois classes où presque l'ensemble de la formation est dispensée. Une petite équipe d'enseignants est responsable de l'enseignement donné dans cette unité d'apprentissage accompagné.

Stratégies alternatives d'apprentissage

Afin de favoriser l'intégration des élèves ayant des besoins particuliers, divers modèles centrés sur les *stratégies d'apprentissage* ont été conçus au cours de ces dernières années. Les programmes de ce genre tendent à enseigner aux élèves comment apprendre et comment résoudre des problèmes. Nous pourrions par ailleurs soutenir que le fait d'octroyer aux élèves une plus grande responsabilité dans leur propre apprentissage peut contribuer à la réussite de l'inclusion dans les établissements secondaires.

1 INTRODUCTION

L'organisation d'une éducation qui réponde aux besoins particuliers dans l'enseignement secondaire est une question complexe dans le domaine éducatif et sur le plan du programme. Divers rapports (voir, à titre d'exemples, les études de l'Agence européenne sur l'éducation spécialisée en Europe, 1998, 2003) suggèrent que l'intégration se réalise en général bien dans l'enseignement élémentaire, mais que de sérieux problèmes surgissent pendant le secondaire. La plus forte spécialisation des disciplines et les différentes stratégies en matière d'organisation dans les établissements secondaires poseraient de grandes difficultés pour intégrer des élèves à ce niveau. Cette problématique se voit renforcée par le fait qu'en général, le fossé entre les élèves à BEP et leurs pairs s'accroît avec l'âge. En outre, dans de nombreux pays, l'enseignement secondaire est habituellement caractérisé par un modèle de « différenciation » : les élèves sont placés dans différents groupes de niveau sur la base de leurs résultats.

Analyse bibliographique, Suède: *Les élèves plus âgés rencontrent très clairement plus d'obstacles que les plus jeunes (...) Les problèmes ne sont pas liés aux diagnostics et à la mobilité, mais plutôt aux activités scolaires et à l'organisation de l'établissement.*

Analyse bibliographique, Suisse: *La transition entre une scolarisation habituellement intégrative dans l'élémentaire et un niveau secondaire où la ségrégation est plus forte peut être considérée comme facteur de sélection décisif dans le parcours scolaire. La transition entre les modèles de scolarisation parmi les plus intégratifs au sein d'une classe et une division en groupes formés sur la base de la réussite laisse des traces sur le reste du parcours scolaire. De plus, les élèves à BEP ne peuvent tout simplement pas laisser de côté le « bagage » qu'ils ont acquis pendant l'enseignement élémentaire ; bien au contraire, ils l'emmènent dans cet espace de formation à forte ségrégation.*

Autre question particulièrement complexe et caractéristique de l'enseignement secondaire : l'accent placé sur les *apprentissages*. La pression à laquelle sont soumis les systèmes éducatifs pour accroître le rendement scolaire contribue au placement des élèves en classes ou établissements spécialisés.

Analyse bibliographique, Espagne: *L'enseignement secondaire étant caractérisé par un programme excessivement généralisé pour un groupe homogène d'élèves, il devient aujourd'hui difficile de procéder à des adaptations pour des classes clairement hétérogènes.*

Il n'est bien sûr pas surprenant que les sociétés demandent généralement qu'une plus grande attention soit accordée aux résultats des investissements dans le domaine éducatif. Une « logique mercantile » est ainsi introduite dans l'éducation et les parents commencent à se comporter comme des « clients ». Les établissements sont rendus « responsables » des résultats qu'ils obtiennent et la tendance à juger les établissements sur la base de leur rendement scolaire augmente. Il faudrait souligner que cette évolution représente un danger significatif pour les élèves vulnérables. A cet égard, le souhait d'obtenir de meilleurs résultats scolaires et celui d'inclure des élèves à BEP pourraient être perçus comme s'excluant mutuellement. L'étude en cours suggère toutefois des exemples montrant que cela n'est pas nécessairement le cas :

Etude de Cas, Grande-Bretagne: *Le directeur commentait la manière dont l'établissement avait évolué depuis la première intégration, tant sur le plan des besoins éducatifs particuliers qu'elle avait pu satisfaire que sur celui de sa réussite scolaire en termes généraux. L'établissement avait surmonté avec succès les tensions résultant de ces deux courants. Dix mois avant la visite effectuée dans le cadre de la recherche, l'établissement avait fait l'objet d'une inspection officielle du Bureau des Normes en matière d'Education chargé d'un programme national d'inspection pour tous les*

établissements subventionnés de l'Angleterre. Le rapport était extrêmement favorable et l'établissement avait reçu la mention « bien ». Le rapport du BNE indiquait : «Cet établissement est à juste titre fier de ce cadre inclusif et multiculturel grâce auquel ses élèves atteignent de hauts niveaux et qui renforce le climat d'attention mutuelle. Les relations entre l'administration, le personnel et les élèves sont très bonnes et l'établissement est dirigé sur des valeurs d'engagement et d'intégrité. Il offre une bonne optimisation des ressources ».

Des études menées par le passé par l'Agence européenne indiquent que la plupart des pays sont d'accord sur le fait que l'inclusion dans l'enseignement secondaire constitue une préoccupation essentielle. Les problèmes perçus sont le manque de formation des enseignants et leurs attitudes moins positives que celles des enseignants de l'école élémentaire. En général, ces attitudes sont, par ailleurs, considérées comme décisives pour réussir l'éducation inclusive et elles dépendent fortement de l'expérience des enseignants – plus particulièrement avec des élèves à BEP -, de leur formation, de leur accompagnement et d'autres conditions telles que la taille de la classe et la charge de travail.

Analyse bibliographique, Autriche: (...) *il a clairement été établi que l'attitude positive des enseignants et de la communauté scolaire envers l'inclusion est le premier moteur du succès de l'inclusion, quel que soit le modèle choisi pour celle-ci. L'élan novateur généré par ces établissements permet même de surmonter des contraintes difficiles (entre autres, le nombre insuffisant d'heures allouées au suivi pertinent, les classes médiocrement équipées, le nombre trop élevé d'enseignants dans l'équipe, etc.)*

Au niveau secondaire, les enseignants semblent moins disposés à intégrer des élèves à BEP au sein de leur classe. Travailler avec de tels enfants requiert effectivement que l'on

prête attention à leurs besoins et que l'on fasse preuve d'engagement envers ceux-ci.

Etude de Cas, Pays-Bas: *(Au sujet d'un garçon de 12 ans souffrant du syndrome d'Asperger). Un jour, l'un de ses professeurs indiqua qu'il n'avait pas fait tous ses devoirs. Lorsque la tutrice souleva le problème avec l'enfant, elle se rendit compte qu'en raison de l'espace limité de son journal de classe, il ne pouvait écrire sur une seule ligne tous les devoirs à faire. L'enfant refusait d'utiliser d'autres lignes parce que, selon lui, celles-ci étaient réservées aux autres matières. De plus, en classe, il n'avait pas corrigé toutes ses erreurs pendant les leçons parce qu'il n'y avait pas assez de place dans son cahier. La tutrice lui suggéra d'écrire ses leçons sur la page de droite et de conserver celle de gauche pour noter des corrections. Comme cette solution permettait d'éviter la pagaille dans son cahier, l'élève accepta et le problème fut ainsi résolu. Il faisait preuve de rigidité sur ce point.*

Dans cette étude, l'accent sera placé sur ce genre de problèmes et sur d'autres liés à l'inclusion au niveau de l'enseignement secondaire. Les lecteurs intéressés par les documents qui sont à la base du rapport de synthèse sont priés de consulter la partie consacrée à l'Education Inclusive et aux Pratiques de Classe sur le site web de l'agence www.european-agency.org (lien sur la page d'accueil) où ils trouveront les documents suivants :

1. La recherche bibliographique Internationale sur les pratiques pédagogiques: *Education Inclusive et Pratiques de Classe dans les Ecoles Secondaires*
2. Les rapports sur les échanges dans les cinq pays
3. Les rapports nationaux des études de cas des 14 pays participants.

Les lecteurs peuvent également accéder à toute l'information sur le projet relatif à l'enseignement élémentaire en se référant à l'adresse web précédemment indiquée.

2 CADRE, OBJECTIFS ET METHODOLOGIE

Cadre

Le cadre général du projet sur l'enseignement secondaire est similaire à celui du projet sur l'enseignement élémentaire. L'étude est centrée sur la pratique de classe dans le contexte de l'éducation inclusive. L'hypothèse est que l'éducation inclusive dépend essentiellement du type de pratique que les enseignants mettent en œuvre dans leur classe. Toutefois, les activités des professeurs dépendent aussi de leur formation, de leur expérience, de leurs convictions et de leurs attitudes ainsi que de la situation dans la classe, dans l'établissement et de facteurs extérieurs à l'établissement (ressources locales et régionales, politiques, financement, etc.).

***Analyse bibliographique, Espagne:** Il est clair que les problèmes d'apprentissage des élèves ne sont pas le résultat exclusif de leurs difficultés à apprendre ; l'organisation des établissements scolaires et les caractéristiques de la réponse éducative apportée dans les classes y sont directement liées (en d'autres mots, la réponse à de tels problèmes d'apprentissage).*

***Analyse bibliographique, Grande-Bretagne:** Même si les études de cas révèlent des variations quant à la manière dont l'inclusion est appréhendée, quant aux résultats attendus et au processus nécessaire pour atteindre ces résultats, il existait un consensus quant au fait que la pratique intégrante requiert une réforme complète de l'École, l'élimination du concept de « rééducation » et une adaptation du programme sur le plan du contenu et de la présentation.*

En comparaison avec l'étude précédente centrée sur l'enseignement élémentaire, dans le cas du secondaire, le défi est encore plus grand car dans bon nombre de pays, l'organisation de l'enseignement se fait sur la base des disciplines et, par conséquent, les élèves doivent régulièrement se déplacer d'une classe à l'autre.

Analyse bibliographique, Autriche: *La différenciation extérieure implique une séparation, sur le plan de l'organisation, de l'ensemble de la classe car les élèves ne restent pas avec leur groupe principal, mais se rendent dans différentes classes pour des cours communs avec d'autres élèves de classes parallèles. Dans de nombreux cas, cela constitue un sérieux désavantage pour l'intégration des élèves à BEP car la continuité du groupe ne peut être assurée.*

La manière dont l'enseignement secondaire est généralement organisé dans de nombreux pays pose plusieurs défis d'importance pour les élèves à BEP. Il est dès lors plus que pertinent d'identifier quelques-unes des stratégies adoptées par les établissements pour surmonter ce problème.

La façon dont les enseignants et les établissements scolaires réalisent l'inclusion au sein de la classe peut revêtir différentes formes. Le but déclaré de la présente étude était de décrire les différentes approches de l'éducation inclusive et de rendre l'information sur celles-ci plus largement accessible.

Afin d'y arriver, plusieurs questions clés ont été abordées dans l'étude, la principale étant : *comment gérer les différences dans la classe ?* Une autre question complémentaire doit aussi être posée : *quelles sont les conditions nécessaires à la gestion de la différence dans les classes ?*

L'étude s'est intéressée essentiellement au travail des enseignants. Elle a toutefois aussi reconnu que ces derniers apprennent et font évoluer leur pratique, surtout à la suite de la contribution de personnes clés provenant de leur environnement immédiat : le directeur, les collègues et les professionnels dans l'établissement et autour de celui-ci. Ce sont donc ces professionnels qui sont considérés comme les principaux groupes cibles de l'étude.

Objectifs

La tâche principale de cette étude consiste à fournir à des personnes ressources des connaissances sur les possibilités



de gestion des différences dans la classe et dans l'établissement et de les informer sur les conditions nécessaires à une mise en œuvre réussie de ces possibilités. Le projet a tenté de fournir des réponses à des questions clés relatives à l'éducation inclusive. Tout d'abord, il serait nécessaire de comprendre *ce qui* fonctionne au sein des établissements inclusifs. Ensuite, une meilleure appréhension de *la manière* dont l'éducation inclusive fonctionne serait requise. En troisième lieu, il est important de savoir *pourquoi* cela fonctionne (conditions de la mise en œuvre).

Méthodologie

Des activités de différentes natures ont contribué à répondre aux questions posées ci-dessus. Dans le cadre d'une première étape, l'étude a conduit à un rapport reprenant des descriptions, inspirées de la littérature existante, des différents modèles d'éducation inclusives et des conditions nécessaires à la réussite de leur mise en œuvre. Tant la méthodologie que les résultats des recherches bibliographiques sont largement exposés dans la publication *Education Inclusive et Pratiques de Classe dans les Ecoles Secondaires* disponible sous la forme de livret électronique téléchargeable (Middelfart 2004 : www.european-agency.org). Le but de la phase d'analyse bibliographique était de révéler *ce qui* fonctionnait dans les établissements inclusifs.

Lors de la seconde phase – les études de cas – l'accent a été placé sur *la manière dont fonctionne* l'éducation inclusive et sur *les conditions nécessaires pour assurer son fonctionnement*. Les pays membres de l'Agence européenne ont analysé des exemples de bonnes pratiques (études de cas) dans leur pays. Ils devaient se concentrer sur la pratique de classe et décrire les caractéristiques du programme scolaire. En outre, le contexte et les conditions de ce programme ont été pris en compte, en particulier les variables considérées comme nécessaires à sa mise en œuvre et à son maintien. Ces variables se retrouvent à plusieurs niveaux : l'enseignant (compétences, connaissances, attitudes et motivation), la classe, l'établissement scolaire et l'équipe pédagogique, les services de soutien, les questions financières et politiques, etc.



Enfin, grâce à un programme d'échanges, des experts ont découvert, analysé et évalué des exemples de pratique afin de relever les caractéristiques les plus importantes des pratiques de classe inclusives efficaces. En se rendant en divers endroits où l'éducation inclusive est pratiquée et en discutant avec les experts participant à ces visites, on a pu comprendre de manière plus approfondie ce qui peut ou ne peut pas fonctionner, comment et pourquoi. Les pays d'accueil des échanges sont : le Luxembourg, la Norvège, l'Espagne, la Suède et la Grande-Bretagne (Angleterre). Ces échanges se sont déroulés pendant l'été 2003.

Différentes sources d'information ont été utilisées pour arriver aux constats présentés dans le présent rapport de synthèse; tout d'abord, les observations relevées dans les analyses bibliographiques (tant sur le plan national qu'international); ensuite, les descriptions de tous les exemples de terrain (études de cas) dans les 14 pays participants. Finalement, l'information relative aux activités d'échange a été exploitée. De la sorte, une approche holistique de la question de la pratique pédagogique a pu être formulée, tant sur la base de la recherche que de l'information résultant de la pratique pédagogique au quotidien.

Le chapitre suivant reprend un aperçu des caractéristiques des pratiques de classe dans les établissements inclusifs d'enseignement secondaire. Une liste indicative des conditions nécessaires à l'inclusion figure au dernier chapitre.

3 PRATIQUES DE CLASSE EFFICACES

Gérer la diversité est l'un des grands défis des établissements scolaires et des classes en Europe. L'inclusion peut s'organiser de diverses manières et à différents niveaux, mais c'est fondamentalement l'équipe des enseignants qui doit gérer une diversité croissante de besoins chez les élèves au sein de leurs établissements et de leurs classes et c'est elle qui doit s'adapter et préparer la programmation de sorte que les besoins de tous les élèves – tant les élèves à BEP que leurs pairs – soient correctement satisfaits.

***Analyse bibliographique, Espagne:** Voilà pourquoi si les établissements scolaires souhaitent aller plus loin dans l'attention qu'ils accordent aux caractéristiques hétérogènes des élèves, il leur faudra réfléchir à des aspects tels que l'organisation et la mise en oeuvre, l'existence d'une coordination et d'un travail de collaboration entre les enseignants, la coopération de l'ensemble de la communauté pédagogique, l'utilisation des ressources et la pratique pédagogique.*

Dans l'ensemble, l'étude relève au moins sept groupes de facteurs qui favoriseraient l'éducation inclusive. Certains de ceux-ci - et ce n'est guère surprenant – sont également mentionnés dans notre étude sur l'enseignement élémentaire: L'enseignement dans un cadre coopératif, l'apprentissage coopératif, la résolution de problèmes en équipe, le groupement hétérogène et l'adaptation des démarches d'apprentissage. En outre, deux facteurs semblent particulièrement pertinents pour l'enseignement secondaire : l'unité d'apprentissage accompagné et les stratégies alternatives d'apprentissage.

Dans les chapitres suivants, ces sept facteurs sont définis, détaillés et illustrés par des références directement extraites des rapports sur les visites d'échange entre les pays, de ceux sur les études de cas et de la recherche bibliographique.

(i) Enseignement dans un cadre coopératif

Les enseignants ont besoin de coopérer avec divers collègues et de bénéficier de leur soutien pratique et adapté. Il arrive parfois qu'un élève ayant des besoins éducatifs particuliers requière une aide que l'enseignant ne peut lui dispenser dans le cadre de la pratique scolaire quotidienne. Dans ce cas, les autres enseignants et les services de soutien interviennent et des questions telles que la souplesse, la bonne planification, la coopération et l'enseignement en équipe deviennent des défis.

L'étude suggère que l'éducation inclusive se voit favorisée par divers facteurs qui peuvent être regroupés sous le titre d'enseignement dans un cadre coopératif. Ce concept se réfère à diverses formes de coopération entre l'enseignant titulaire et un auxiliaire d'enseignement, un collègue ou un autre professionnel. L'élément caractéristique de ce type d'enseignement est que les élèves à BEP ne doivent pas être retirés de la classe afin de bénéficier d'un soutien, mais que celui-ci puisse être assuré dans la même classe. Le sens d'appartenance de l'élève en est ainsi renforcé et sa confiance en lui ou en elle est accrue, ce qui en soi est un élément facilitant fortement les apprentissages.

Une deuxième caractéristique de l'enseignement dans un cadre coopératif est qu'il apporte une solution au problème d'isolation des enseignants. Ces derniers peuvent tirer des leçons mutuelles des approches adoptées par l'un ou par l'autre et réagir à celles-ci de manière appropriée. Le résultat en est que la coopération est non seulement efficace sur le plan cognitif et pour le développement émotionnel des élèves à BEP, mais aussi qu'elle semble satisfaire les besoins des enseignants. Souvent, les études de cas effectuées dans chaque pays mentionnent, au titre de bonne pratique, le fait que les enseignants sont désireux de s'enrichir des approches adoptées par leurs collègues.



Etude de Cas, Irlande: L'établissement scolaire dispose d'une équipe de soutien constituée du professeur principal, de l'adjoint du directeur, des enseignants de guidance, de l'enseignant de soutien à l'apprentissage, des professeurs ressource et du professeur chargé de la liaison famille/établissement/ Communauté. Cette équipe se réunit toutes les semaines afin de discuter des besoins des élèves souffrant de troubles du comportement et de difficultés d'apprentissage et d'organiser la manière dont elle peut satisfaire ces besoins.

Etude de Cas, Autriche: Le travail en équipe nécessite une capacité accrue en matière de communication et de gestion des conflits ainsi que pour la planification des tâches et la consultation avec tous les acteurs concernés. Cette partie du travail prend pas mal de temps. Le travail et l'enseignement en équipe sont néanmoins des aspects extrêmement intéressants de la mission de tous les intervenants. Le besoin de coopérer plus étroitement que les « enseignants ordinaires de l'enseignement secondaire » était un facteur de motivation crucial dans la mise en œuvre de cette tâche. Le travail en équipe et l'échange d'expériences en découlant sont perçus comme extrêmement enrichissants.

Visite d'experts, Luxembourg: Tous les enseignants ont pris note de leurs observations dans un carnet accessible à toutes les personnes enseignant dans une classe spéciale. Il s'agit d'une sorte de communication interne, de partage d'informations entre les enseignants et les personnes travaillant avec les élèves au sujet des problèmes de comportement et des difficultés d'apprentissage de ces derniers.

(ii) Apprentissage coopératif

Les élèves qui s'entraident, en particulier dans le cadre d'un système de regroupement souple et bien réfléchi, bénéficient de cet apprentissage commun.

L'étude semble indiquer que le tutorat des pairs ou l'apprentissage coopératif est un outil efficace tant sur le plan cognitif que socio émotionnel pour l'apprentissage et le développement des élèves. En outre, aucune indication ne tend à démontrer que les élèves plus doués souffriraient de telles situations dans le sens où ils manqueraient de nouveaux défis ou de nouvelles opportunités.

Différents concepts sont utilisés pour décrire les techniques pédagogiques faisant travailler les élèves en binômes : tutorat des pairs, apprentissage avec ses pairs et entraînement par ses pairs. Dans la plupart des cas, les enseignants constituent des binômes hétérogènes (et quelquefois des trios) attribuant le rôle de tuteur et celui d'élève (et quelquefois celui d'observateur). Tous les rôles sont interchangeable: l'élève le plus en difficulté joue aussi le rôle de tuteur.

Une telle approche a un impact positif significatif sur la confiance en soi des élèves et, en même temps, elle stimule les interactions sociales au sein du groupe de pairs. Tous les élèves tirent un avantage de l'enseignement dans un cadre coopératif : l'élève qui explique à l'autre se souvient mieux de l'information et pendant plus longtemps et les besoins de l'élève en situation d'apprentissage sont mieux appréhendés par un pair dont le niveau de compréhension est à peine plus élevé que le sien.

Les conclusions suggèrent que les approches d'apprentissage coopératif non seulement donnent des résultats positifs, mais qu'elles sont par ailleurs relativement faciles à mettre en œuvre.

Visite d'experts, Suède: *Nous avons vu des élèves discutant de leurs tâches non seulement pendant les leçons, mais également pendant les pauses. La coopération avec les autres élèves ayant des besoins particuliers est pour eux une situation naturelle leur permettant de développer l'empathie et d'en faire l'expérience. Les élèves apprennent à être ensemble et à écouter l'opinion d'autrui.*

Analyse bibliographique internationale :

Des sessions de tutorat de pairs pour l'ensemble de la classe étaient prévues deux fois par semaine à raison de quinze minutes chaque fois. Les enseignants devaient constituer des équipes hétérogènes comprenant trois élèves de niveaux différents. Lors de telles sessions, chaque élève jouait le rôle de tuteur, d'élève « tutoré » et d'observateur. Le tuteur devait choisir un problème ou une tâche que l'élève devait résoudre ou mener à bien et l'observateur apportait un renforcement social. L'enseignant mettait au point des procédures d'assistance.

(iii) Résolution de problèmes en équipe

La résolution de problèmes en équipe se réfère à une approche systématique des comportements indésirables en classe. Cette technique comprend des règles claires pour la classe qui ont été convenues avec les élèves et sont accompagnées d'encouragements et de sanctions en fonction de leur comportement.

Les conclusions des rapports nationaux et la recherche bibliographique internationale montrent que le recours aux techniques de résolution des problèmes en équipe diminue les perturbations, tant en termes de quantité que d'intensité, pendant les leçons.

Il est souligné que les règles pour la classe sont négociées avec l'ensemble des élèves et qu'elles sont clairement visibles dans la salle de classe. Dans certaines études de cas, les règles sont intégrées dans un contrat signé par les élèves. Diverses procédures sont possibles pour fixer les règles, mais les études de cas relèvent le besoin d'organiser une réunion spéciale au début de l'année scolaire. Il est par ailleurs important que ces règles ainsi que les encouragements et les sanctions fassent l'objet d'une communication aux parents.

Visite d'experts, Luxembourg: *Etablissement d'un contrat de classe : les élèves et les professeurs négocient et conviennent de dix règles. Cela implique que chacun/ chacune doive les respecter et orienter son comportement en fonction de celles-ci. L'objectif de cette méthode est de les plonger dans une sorte de situation de résolution de problèmes en équipe.*

Visite d'experts, Grande-Bretagne: *Une politique d'égalité des chances a été utilisée et clairement affichée sur les murs des classes. Un code de comportement était également défini. Ces assemblées servant de plateformes de réactions étaient organisées dans l'établissement scolaire et renforçaient ces codes. Les règles de la classe et de l'établissement faisaient l'objet de négociations avec les élèves. Les parents étaient également appelés à soutenir le respect du code de bonne conduite de l'établissement par leur enfant. Ils devaient signer un accord pour témoigner de leur engagement. Ces contrats avec les parents et avec les élèves étaient signés chaque année.*

Etude de Cas, Allemagne: *A la fin de chaque semaine, les "Cercles du Vendredi" ou comités de classe se déroulaient. Les événements de la semaine y étaient analysés, les problèmes débattus et les solutions élaborées de manière conjointe. Les enseignants, de même que les élèves, pouvaient émettre des critiques, mais exprimer aussi leur joie*

ou témoigner de leurs expériences de réussite de la semaine.

(iv) Groupement hétérogène

Le groupement hétérogène des élèves se réfère à la mise en œuvre de structures pédagogiques dans lesquelles des élèves de la même catégorie d'âge se retrouvent dans une classe de compétences variées. La base du concept de la classe de compétences variées est d'éviter la sélection et de respecter la variabilité naturelle des caractéristiques des élèves.

Le groupement hétérogène et une approche plus différenciée de l'éducation sont nécessaires et efficaces lorsqu'il s'agit de gérer la diversité des élèves dans la classe. Ce concept souligne le principe en vertu duquel tous les élèves sont égaux et que la mise en place de filières dans l'enseignement secondaire contribue à la marginalisation des élèves à BEP. Les avantages de cette approche de l'organisation sont évidents sur le plan cognitif et surtout sur le plan social et émotionnel. Elle contribue par ailleurs à combler le fossé toujours croissant entre les élèves à BEP et leurs pairs. De plus, elle favorise des attitudes positives, tant chez les élèves que chez les enseignants, envers les élèves à BEP.

Ce constat est très important compte tenu des besoins exprimés par les pays en matière de gestion de la diversité dans les classes. Bien entendu, le groupement hétérogène est aussi un préalable à l'apprentissage coopératif.

Visite d'experts, Norvège: Les élèves sont regroupés de manières diverses pour différentes raisons, toujours en fonction de ce qui se passe dans l'établissement scolaire ou des objectifs que se fixe cette dernière. De prime abord, tous les élèves de l'établissement scolaire sont regroupés par tranche d'âge en différents niveaux et ensuite chaque niveau est regroupé en deux classes qui coopèrent souvent. Pendant les leçons, des groupes

d'apprentissage de différentes tailles – en commençant par les binômes et en terminant par l'ensemble de la classe en travail conjoint – sont formés.

Etude de Cas, Autriche: Pendant un tiers du programme, les élèves travaillent sur la base de plans hebdomadaires individuels; des matières telles que la biologie et la géographie sont essentiellement organisées sous la forme de projets, parfois transdisciplinaires dans le programme. Le travail en partenariat et le travail de groupe dominent les tâches quotidiennes. En allemand, en mathématiques et en anglais, les élèves ne sont pas séparés en trois groupes de compétences différents (dans 3 salles de classe différentes), comme cela est habituel. La plupart du temps, ils travaillent ensemble sur un sujet dans une classe commune en fonction de leurs capacités.

(v) Adaptation des démarches d'apprentissage

L'adaptation des démarches d'apprentissage se fonde sur le suivi, l'appréciation, l'évaluation et sur des attentes de haut niveau. L'application des programmes nationaux pour tous les élèves est important. Dans de nombreux cas, une adaptation du programme est néanmoins nécessaire, non seulement pour les élèves ayant des BEP au degré le plus bas du continuum, mais pour tous les élèves. S'agissant des élèves ayant des BEP, cette approche est définie et fixée dans le cadre du Projet Educatif Individualisé (PEI).

Les études de cas mettent en exergue les approches importantes en matière d'éducation efficace: le suivi, l'appréciation, l'évaluation et des attentes de haut niveau. Tous les élèves bénéficient de ces approches, mais en particulier les élèves ayant des BEP. Les modalités d'adaptation des

démarches d'apprentissage contribuent également à l'objectif visant à diminuer le fossé entre les élèves ayant des BEP et ceux qui n'en ont pas. Un élément important à relever dans les études nationales de cas concerne le fait que le PEI devrait s'articuler avec le programme ordinaire.

Etude de Cas, Espagne: *Nous utilisons le programme national comme base et introduisons ensuite des modifications substantielles, mais, dans la mesure du possible, nous laissons les élèves participer aux expériences générales d'apprentissage car ils se sentent ainsi intégrés à l'établissement scolaire. Il est essentiel que les élèves soient pleinement intégrés dans leur groupe ordinaire. Pour garantir leur intégration, il faut renforcer leur participation aux activités habituelles de leur groupe. Ils doivent partager avec leurs camarades au moins trois matières fondamentales du programme, les leçons du tuteur et les disciplines en option.*

Etude de Cas, Islande: *Même si la plupart du temps l'élève est intégrée dans la salle de classe, une grande partie de l'enseignement et de l'organisation de l'apprentissage est individualisée. L'élève travaille essentiellement à ses tâches ou des projets qui lui sont propres pendant les cours de langues, d'art, d'islandais et de mathématiques. Les tâches et le travail dans la classe sont différenciés tant en mathématique qu'en langues. Son matériel pédagogique est adapté et modifié en fonction de ses besoins.*

(vi) Unité d'apprentissage accompagné

Avec le système d'unité d'apprentissage accompagné, l'organisation de l'enseignement change radicalement. Les élèves restent dans un espace commun formé de deux ou trois salles de classe et c'est là que se dispense l'essentiel de l'enseignement. Une petite

équipe d'enseignants est responsable de l'éducation assurée dans l'unité d'apprentissage accompagné.

Comme relevé auparavant, la spécialisation toujours plus grande des disciplines et l'organisation particulière des leçons au sein des établissements secondaires posent de sérieuses difficultés pour les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. Les études de cas montrent qu'il existe des manières plus appropriées de gérer cette situation. L'unité d'apprentissage accompagné est l'un des modèles possibles : les élèves restent dans leur propre espace formé par un nombre réduit de salles de classe et un petit groupe d'enseignants couvre la plupart des sujets sous la forme de travail de groupe. Pour les élèves à BEP en particulier, leur besoin « d'appartenance » s'en voit ainsi renforcé. Cette méthode contribue également à répondre au souhait d'assurer un environnement stable et continu et au besoin d'organiser un enseignement sans filière. Finalement, elle améliore la coopération des enseignants et leur offre des opportunités de formation informelles.

Etude de Cas, Suède: *L'établissement compte environ 55 enseignants organisés en cinq équipes de 10 à 12 enseignants chacune. Chaque équipe est responsable de 4 ou 5 classes et possède son autonomie financière. Elle dispose de sa propre plateforme pédagogique et d'une vision concrète du projet d'établissement. La souplesse requise en matière de méthodologie, les horaires (...) et la formation continue pour les enseignants peuvent ainsi être traités différemment au sein des cinq équipes de travail et entre les étudiants. Les élèves sont placés dans des groupes d'âge mixtes et deux enseignants sont chargés de la plupart des sujets théoriques. Même si les enseignants sont spécialisés pour dispenser un enseignement dans une ou deux disciplines, dans ce modèle, ils interviennent pour d'autres disciplines également. La raison pour laquelle le nombre d'enseignants dans la classe a été modifié vient de ce que, comme le directeur l'a exprimé, « nous voulions nous débarrasser d'un climat pénible et des conflits entre*



les élèves d'une part et entre les enseignants et les élèves d'autre part. Nous avons le sentiment qu'il existait d'autres méthodes de travail pour assurer la sécurité des élèves. Nous pensions que l'établissement serait plus sûr si le même professeur était avec la classe autant que possible ». Cela signifie que certains enseignants de l'établissement sont chargés de matières pour lesquelles ils n'ont pas présenté un examen. Mais, comme le souligne le directeur, cela a fonctionné: « Tout d'abord, parce que les professeurs sont intéressés par cette autre discipline. Ensuite parce qu'ils bénéficient de l'aide d'un conseiller pour ce cours, d'un expert dans le domaine ».

Visite d'experts, Norvège: *L'établissement scolaire a mis l'accent sur le fait que chaque niveau de classe doit constituer une unité physique, sociale et formative où tous les élèves ont un lien fort avec leur classe. L'équipe de chaque niveau consiste en deux ou trois professeurs, un éducateur spécialisé, un enseignant de la matière ou de ressource et un éducateur social et/ou un assistant. L'équipe partage un bureau, connaît tous les enfants et a une responsabilité conjointe envers le niveau de la classe. Les membres de chaque équipe se soutiennent mutuellement, collaborent pour la planification du travail et coopèrent avec les parents.*

Etude de Cas, Luxembourg: *Dans la mesure du possible, la classe devrait être formée par le même groupe d'élèves pendant trois ans. Le nombre d'enseignants par classe est limité, chacun d'entre eux pouvant se charger de plusieurs matières. Leur nombre est réduit au minimum afin d'assurer une bonne atmosphère. Une équipe permanente d'enseignants couvre les leçons pendant trois ans pour renforcer le groupe et construire une meilleure relation entre les élèves et les professeurs. La salle de classe est personnalisée, ce qui rassure les élèves.*

Visite d'experts, Suède: Un modèle de deux enseignants est appliqué dans l'établissement scolaire : pour chaque classe, deux enseignants travaillent en équipe conjointe la plupart du temps. Ils enseignent presque toutes les matières, même s'ils ne sont pas qualifiés pour chacune d'entre elles. En dehors des tâches d'enseignement commun, ils observent les enfants, les évaluent si nécessaire et proposent un soutien spécifique à leur éducation. Le résultat en est qu'ils disposent toujours d'un collègue pour planifier le processus et les activités ainsi que pour avoir un feedback. Par ailleurs, ce collègue est compétent pour observer, apprécier et évaluer les enfants.

Analyse bibliographique, Autriche: Les principaux éléments d'une coopération réussie sont les petites équipes, facilement gérables, même si certaines matières sont dispensées par des enseignants qui n'ont pas nécessairement les qualifications officielles pour ce faire, ainsi que la disponibilité et la capacité à coopérer entre professeurs participants.

Analyse bibliographique, Norvège: La clé est aussi d'assurer que tous les élèves entretiennent de bonnes relations et ont un sens d'appartenance, qu'ils peuvent participer et avoir une influence et qu'ils bénéficient de bonnes conditions pour travailler ensemble afin de soutenir le développement d'une bonne pratique de classe.

(vii) Stratégies alternatives d'apprentissage

La mise en oeuvre de stratégies alternatives d'apprentissage a pour but d'enseigner aux élèves comment apprendre et comment résoudre des problèmes. En guise de complément à cette méthode, les établissements scolaires confient aux élèves une plus grande responsabilité envers leur propre

apprentissage.

Afin de soutenir l'inclusion des élèves ayant des besoins particuliers, plusieurs modèles centrés sur les *stratégies d'apprentissage* ont été mis en œuvre au cours de ces dernières années. Dans le cadre de tels programmes, les élèves apprennent non seulement quelles sont les stratégies, mais aussi comment appliquer la bonne stratégie d'apprentissage au bon moment. Confier une plus grande responsabilité aux élèves envers leur propre apprentissage contribuerait au succès de l'inclusion dans les établissements secondaires. L'information transmise par les pays suggère que l'approche consistant à mettre plus fortement l'accent sur l'appropriation par les élèves de l'apprentissage est une réussite.

Visite d'experts, Suède: *Les élèves gèrent leur propre processus d'apprentissage. Ils planifient leur temps de travail, choisissent des objectifs, des niveaux et le chemin à suivre pour atteindre leurs buts (...) Un autre exemple de la responsabilisation est l'horaire. L'heure du début des cours le matin n'est pas vraiment fixée ; il y a une demi-heure de flottement pendant laquelle les élèves peuvent arriver, mais s'ils ont décidé d'arriver plus tard, ils resteront alors plus longtemps après les leçons.*

Etude de Cas, Islande: *L'établissement scolaire favorise l'environnement d'apprentissage et recourt à diverses méthodes d'enseignement. Il est très important pour le personnel de l'établissement d'avoir une relation positive avec les élèves et que ces derniers soient responsables et indépendants dans leur comportement d'apprentissage.*

Etude de Cas, Suède: *Le problème pour tous les élèves était de poser des questions et de demander un soutien, ce qu'ils n'avaient pas appris dans l'établissement qu'ils fréquentaient auparavant. Dans le cadre de ce modèle, où la responsabilité envers l'apprentissage repose plus sur chacun des élèves,*



poser des questions est extrêmement important. Mais, comme le dit l'enseignant, « les élèves ont commencé à comprendre qu'ils sont ici pour apprendre, que les professeurs sont là pour les aider à comprendre et que, pour cette raison, ils doivent, quant à eux, demander de l'aide.

Dans ce chapitre ainsi que dans ceux qui précèdent, diverses approches efficaces adoptées dans les établissements secondaires ont été décrites. Elles contribuent aux processus de mise en œuvre de l'éducation inclusive : une éducation qui se centre sur les programmes nationaux. Il convient de souligner que cet objectif peut être atteint de diverses manières, mais que les études de cas ont montré que la combinaison de celles-ci est particulièrement efficace. Dans le chapitre suivant, nous présentons un aperçu indicatif des conditions requises pour appliquer ces approches.

4 CONDITIONS REQUISES POUR L'INCLUSION

Le but de cette étude était d'identifier des approches qui, ayant pour référence les programmes nationaux, semblent fonctionner au sein des classes inclusives. Il existe toutefois de nombreux préalables à l'éducation inclusive. La littérature qui a été analysée de même que l'information résultant des études de cas et des débats entre les experts ont, dans l'ensemble, révélé que plusieurs conditions doivent être remplies pour assurer la réussite de l'inclusion. Un aperçu de ces conditions éventuelles est donné ci-dessous à titre indicatif.

Les enseignants

Développer des attitudes positives chez les enseignants :

Analyse bibliographique, Espagne: (...) il semble que certains enseignants apprennent trop facilement comment opérer une "ségrégation" entre nos élèves, à considérer que « ces élèves-là » appartiennent à l'enseignant de soutien (...), qu'ils sont « particuliers » (...) et qu'ils doivent être placés sous la responsabilité d'autres « spécialistes ».

Créer un sens "d'appartenance":

Visite d'experts, Luxembourg: Les élèves ayant des BEP étaient considérés comme des personnes ayant leur histoire et leur identité propre et unique. Les enseignants tentaient de donner aux élèves le sentiment qu'ils étaient les membres d'une famille et d'une communauté aussi et renforçaient ainsi leur confiance en eux. Un effort constant est entrepris pour créer un tel sentiment de confiance envers eux-mêmes au travers d'interactions positives entre les personnes faisant partie de la classe (y compris le professeur).

Analyse bibliographique, Suisse: Le sentiment du "nous" est renforcé dans la classe ; il favorise l'intégration sociale de tous les élèves. En outre, il doit exister un nombre suffisant de situations dans



lesquelles les élèves peuvent véritablement travailler, expérimenter et apprendre ensemble - une trop grande ségrégation rend le sens de la communauté impossible.

Introduire des compétences pédagogiques adaptées et donner du temps pour la réflexion:

Etude de Cas, Norvège: *Parallèlement, tout en prenant en compte les compétences scolaires et sociales des élèves et en fondant notre travail sur celles-ci, nous devons pouvoir permettre aux enseignants de développer leurs propres compétences. De ce fait, nous leur avons offert des cours sur (...) la prévention des difficultés de lecture et d'écriture. En dehors de cela, nous prévoyons de leur proposer un cours sur les troubles du comportement - de manière à ce qu'ils sachent que faire au cas où ils y seraient confrontés. Nous souhaitons également nous assurer que les enseignants disposent du temps nécessaire pour réfléchir aux problèmes et aux expériences communes et pour en débattre.*

Analyse bibliographique, France: *La formation et l'information sont les grands préalables à la réussite de la scolarisation des élèves à BEP. Toutes les expériences décrivent une formation commune et des échanges entre les équipes d'enseignants, de pédagogues et de thérapeutes et entre les parents et les élèves avant la mise en œuvre d'initiatives et pendant l'intégration (...). Connaître les défis posés par l'intégration, les spécificités du handicap, leur impact sur l'apprentissage, voilà les informations préalables essentielles pour éliminer les réserves habituellement rencontrées lorsqu'une équipe accueille un ou plusieurs adolescents ayant des BEP, pour créer un processus dynamique et favoriser un engagement personnel.*

L'établissement scolaire

Mettre en oeuvre une approche pour l'ensemble de l'établissement :

Etude de Cas, Grande-Bretagne: *Alors qu'il est possible dans les écoles élémentaires, tenant compte de la manière dont elles sont organisées, qu'un enseignant soit chargé d'une classe inclusive dans laquelle un groupe d'élèves peut accéder à l'ensemble du programme, cela n'est pas réalisable dans les établissements secondaires où, inévitablement, le programme comporte une spécialisation des matières et où les élèves se déplacent d'une classe à l'autre et évoluent avec différents enseignants. Un élève ne verra pas ses besoins satisfaits si tous les enseignants ne fonctionnent pas de manière efficace en prenant ses besoins en compte.*

Analyse bibliographique, Espagne: *Plus le sentiment de responsabilité collective sera fort dans un établissement secondaire, meilleure sera la réponse pédagogique apportée à ces élèves. La conscience collective des difficultés de certains élèves est plus efficace que la volonté personnelle de nombreux enseignants soucieux d'apporter une réponse appropriée à cette question spécifique.*

Offrir une structure de soutien qui soit souple:

Analyse bibliographique, Suisse: *L'instruction dispensée par le biais d'équipes formées des professeurs réguliers et des enseignants d'éducation spécialisée présente de nombreux avantages. Les élèves restent dans leur classe et ne doivent pas la quitter pour suivre des cours de formation spécialisée. Même les autres enfants peuvent bénéficier de la présence de l'enseignant d'éducation spécialisée et apprendre à le connaître. Les deux enseignants peuvent s'apporter des bénéfices mutuels sur le plan professionnel,*

s'entraider dans des situations difficiles et en retirer des avantages personnels.

Etude de Cas, Grèce: La coopération entre l'enseignant de soutien et le professeur de la classe s'est progressivement améliorée. La dynamique de la classe a suffisamment changé et la classe a réagi positivement. Le professeur n'était pas seul et les échanges d'idées ainsi que la réflexion sur les méthodes utilisées ont servi à modifier et à conceptualiser les stratégies relatives aux besoins des élèves.

Développer le leadership au sein de l'établissement :

Visite d'experts, Grande-Bretagne: Le Directeur est un leader très professionnel, hautement compétent et visionnaire. Il contribue à la création d'une bonne atmosphère dans l'établissement scolaire. Cela fait pas mal de temps qu'il occupe cette fonction et il connaît donc extrêmement bien l'établissement. Il y a exercé comme enseignant ordinaire et semble donc avoir une empathie quant aux conditions dans lesquelles les professeurs travaillent et quant à l'environnement d'apprentissage pour les élèves.

Etude de Cas, Portugal: Le Comité Exécutif de l'établissement scolaire fait preuve d'un haut niveau de leadership/ d'autorité, perçu par tous. Toutes les règles internes relatives au travail dans l'établissement sont décidées au sein du Conseil pédagogique de l'établissement et font partie d'un règlement d'ordre intérieur appliqué de manière très stricte.

Conditions externes

Mettre en oeuvre une politique nationale claire:

Etude de Cas, Islande: Le Service Responsable de l'Education de Reykjavik (SRE) a récemment adopté



une politique en matière d'éducation spéciale qui se fonde sur les théories et la pratique de l'enseignement inclusif dans le cadre desquelles les établissements offrent des services à tous les élèves, qu'ils souffrent ou non d'un handicap. Pour satisfaire les besoins des élèves de manière générale dans les classes, le SRE recommande que les établissements proposent des méthodes d'enseignement alternatif et un enseignement coopératif de même qu'elles mettent en œuvre une différenciation pédagogique pour tous les élèves, qu'elles recourent à des tâches et à des projets multi niveaux et qu'elles créent un projet individualisé pour les élèves ayant des besoins particuliers.

Etude de Cas, Irlande: *Plusieurs gouvernements irlandais ont, l'un après l'autre, adopté une approche « globale » pour l'enseignement dispensé après l'école élémentaire, en opposition avec l'approche dualiste favorisée dans d'autres pays européens. Cette politique favorise l'inscription de tous les élèves dans les établissements secondaires et cherche à offrir un enseignement large, adapté à toutes les aptitudes et à tous les intérêts des élèves.*

Offrir des dispositions en matière de financement qui facilitent l'inclusion:

Visite d'experts, Grande-Bretagne: *L'établissement scolaire exerce son droit à décider de la manière dont il répartit les fonds disponibles. Une partie de ceux-ci sont assignés à la résolution des besoins les plus immédiats, par exemple le recrutement d'enseignants supplémentaires a la priorité sur l'entretien des bâtiments, les réparations et l'accroissement de l'accessibilité.*

Développer un leadership visionnaire au niveau de la communauté:

Visite d'experts, Norvège: Les conditions suivantes ont une influence positive sur la pratique adoptée dans l'établissement scolaire : une direction visionnaire au niveau de l'établissement et de la municipalité ainsi qu'une vision et une approche partagées des élèves à BEP. Le soutien des décideurs sur le plan local et national est important.

Etude de Cas, Danemark: La municipalité a adopté un programme de développement relatif à l'inclusion, au bien-être et à l'épanouissement des enfants. Le principal objectif est de maintenir autant d'enfants et de jeunes que possible dans les garderies et dans le système éducatif ordinaires et d'y créer le cadre nécessaire à leur développement et à leur bien-être.

Etablir une coordination régionale:

Etude de Cas, Portugal: Les Services de Soutien d'Enseignement Spécialisé sont constitués d'enseignants de soutien spécialisés, de Services de Guidance et de Psychologie et de Services Sociaux de Soutien à l'Education ; il existe une bonne coopération entre tous les professionnels (entre autres, préparation de la transition après l'école élémentaire/ secondaire, description et discussions de cas, élaboration de PEI et évaluation).

Etude de Cas, Irlande: Le Service National d'Education et de Psychologie serait appelé à jouer un rôle essentiel dans la mise en œuvre d'un système global d'identification et de soutien pour les élèves souffrant de difficultés et de handicaps. Un principe directeur pour ces services est le contact étroit avec les services psychologiques et autres offerts et financés par les Conseils Régionaux de la Santé.

5 CONCLUSIONS

Grâce à une recherche bibliographique internationale, à des études de cas menées à bien dans 14 pays européens, à des visites d'experts dans cinq pays ainsi qu'à différents débats auxquels participaient des experts et les coordinateurs nationaux de l'Agence européenne, la question des classes inclusives au sein des établissements secondaires a été examinée de manière approfondie. Cette étude a tenté d'identifier, d'analyser et de décrire les pratiques de classe efficaces dans les établissements inclusifs et d'assurer sa diffusion.

L'étude a montré que bon nombre des approches qui semblent efficaces dans les écoles élémentaires contribuent aussi à une inclusion effective dans les établissements secondaires : enseignement dans un cadre coopératif, apprentissage coopératif, résolution de problèmes en équipe, groupement hétérogène et adaptation des démarches d'apprentissage. En outre, l'introduction de l'unité d'apprentissage accompagné et une restructuration du processus d'apprentissage semblent être des approches essentielles au niveau du secondaire.

Les études de cas ont mis en exergue l'importance de chaque facteur spécifique. Il convient toutefois de souligner que certaines de ces études semblent avoir démontré que la *combinaison* de plusieurs de ces approches est importante pour une pratique de classe efficace au sein des établissements secondaires inclusifs.

En particulier, l'« unité d'apprentissage accompagné » - un espace formé par deux ou trois salles de classe où un (petit) groupe d'enseignants dispense l'ensemble du programme dans un environnement stable – semble être importante et efficace.

Par ailleurs, l'étude montre que l'inclusion dans les établissements secondaires est une réalité : de nombreux pays ont transmis des rapports démontrant que les élèves souffrant de difficultés d'apprentissage ou ayant d'autres besoins particuliers peuvent tirer avantage des approches adoptées au sein des établissements secondaires ordinaires.

Etude de Cas, Allemagne: *La passion et la résolution des parents sont à la base de la création d'une éducation intégrante pour N. Si elle était restée dans un établissement pour enfants souffrant de déficiences mentales, le défi qu'on lui aurait proposé n'aurait pas été à la hauteur pour une fillette ayant de telles capacités, ce qui aurait eu, par la suite, des conséquences sur le plan cognitif.*

Analyse bibliographique, Espagne: *D'autres expériences indiquent que l'inclusion dans des classes régulières, avec un soutien adapté aux besoins particuliers des élèves dans le contexte du groupe, a une influence positive sur le processus d'apprentissage de ces enfants, sur leur confiance en eux, sur l'image qu'ils ont d'eux-mêmes et que, parallèlement, elle améliore leurs relations d'amitié.*

Il convient de faire une dernière remarque sur la gestion du changement au sein de l'enseignement secondaire. Bon nombre d'établissements décrits dans les études de cas et dans les rapports d'échanges ont connu une évolution s'étendant sur une période assez longue. Les processus de changements dans ces établissements secondaires ont parfois fait l'objet de nombreux rapports qui constituent une source riche d'informations pour tout établissement prévoyant de devenir inclusif.

Etude de Cas, Grande-Bretagne: *L'établissement est unique dans le sens où un compte-rendu de ses premiers pas vers l'inclusion - qui résultait de sa réaction au Décret sur l'Education de 1981 - a été publié sous la forme d'un livre par le directeur et le responsable du Soutien à l'Apprentissage qui travaillaient dans cet établissement pendant les années 1980 (Gilbert and Hart, 1990).*

L'intention de l'étude de l'Agence européenne était de fournir des conclusions et de soulever des questions qui méritent d'être débattues sur le plan local ou national et dans les établissements scolaires. Elle démontre que l'inclusion est une



réalité au niveau de l'enseignement secondaire et qu'il existe de nombreuses façons de se lancer sur la voie d'une éducation inclusive effective au sein des établissements secondaires. Nous espérons que grâce à ce rapport, vous aurez une idée plus claire du déroulement possible des premières étapes et des niveaux auxquels elles peuvent intervenir de même que des conditions dans lesquelles elles doivent être entreprises pour assurer leur efficacité pour les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers.



REFERENCES

European Agency for Development in Special Needs Education / Meijer, C.J.W. (Editor) (1998). **Integration in Europe: Provision for pupils with special educational needs.** Middelfart, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.

European Agency for Development in Special Needs Education / Meijer, C.J.W. (Editor) (2003). **Special education across Europe in 2003: Trends in provision in 18 European countries.** Middelfart, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.

European Agency for Development in Special Needs Education / Meijer, C.J.W. (Editor) (2003). **Inclusive education and classroom practices.** Middelfart, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.

Gilbert, C. and Hart, M. (1990). **Towards Integration: special needs in an ordinary school.** London, Kogan Page.