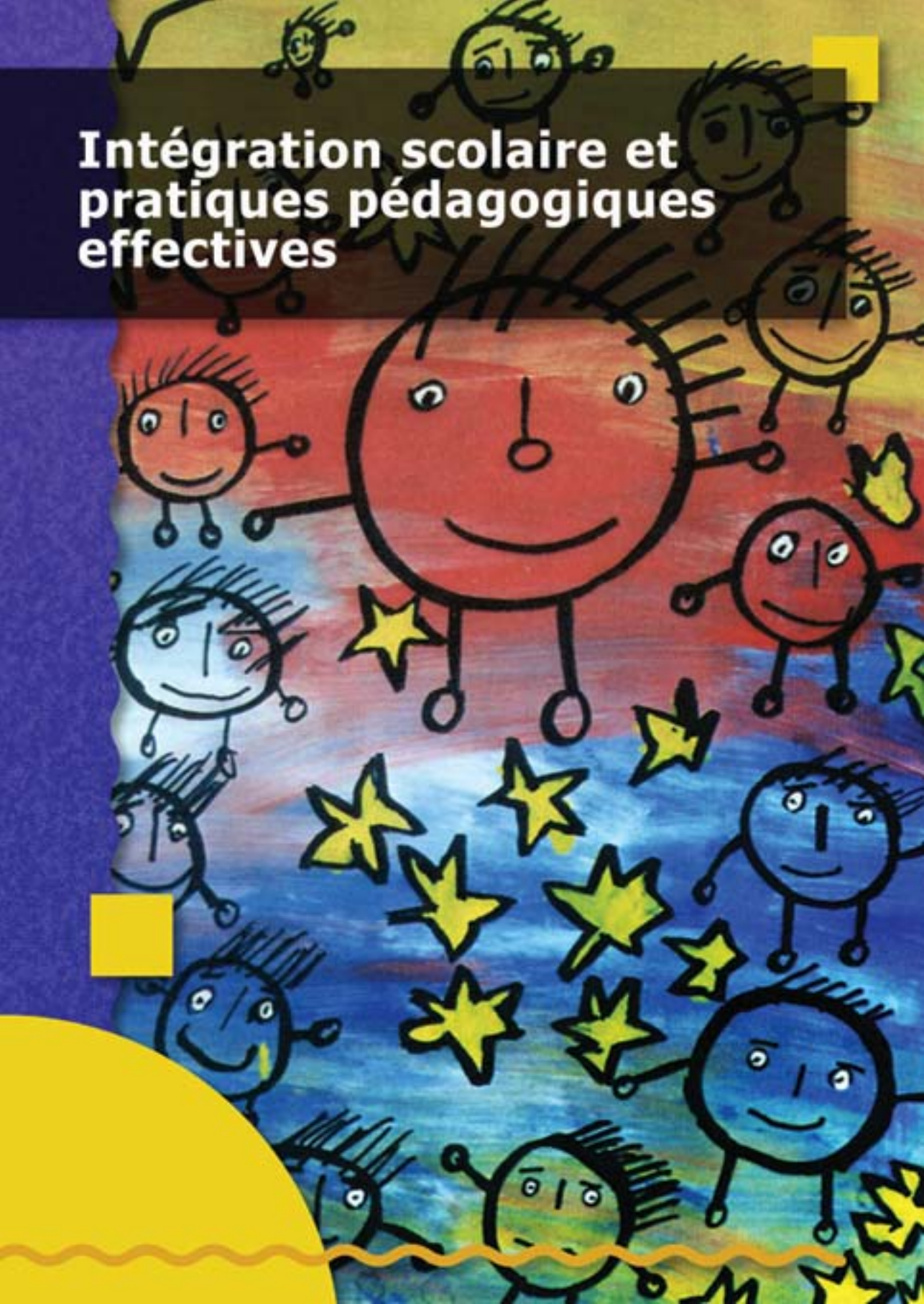


Intégration scolaire et pratiques pédagogiques effectives



Intégration scolaire et pratiques pédagogiques

Rapport de Synthèse

Mars 2003

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 présentant des besoins éducatifs particuliers.

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

Les rapports originaux des 15 pays participant à cette étude ainsi que les rapports de tous les échanges sont disponibles sur le site de l'Agence : www.european-agency.org

Ce rapport est également disponible au format électronique dans 12 autres langues de manière à faciliter l'accès à cette information.

Rédacteur : Cor J.W. Meijer, Chef de projet pour l'Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes présentant des besoins éducatifs particuliers

Soutien éditorial :

Peter Walther-Müller, Partenaire de travail de l'Agence pour la Suisse

ISBN: 87-91350-10-7

Mars 2003

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

Secrétariat:

Østre Stationsvej 33

DK-5000 Odense C

Denmark

Tel: +45 64 41 00 20

Fax: +45 64 41 23 03

secretariat@european-agency.org

Bureau de Bruxelles:

3, Avenue Palmerston

BE-1000 Brussels

Belgium

Tel: +32 2 280 33 59

Fax: +32 2 280 17 88

brussels.office@european-agency.org



Web : www.european-agency.org



TABLE DES MATIERES

RESUME.....	5
1 INTRODUCTION.....	9
2 CADRE, OBJECTIFS ET METHODOLOGIE DU PROJET PRATIQUES PEDAGOGIQUES.....	11
2.1 Cadre.....	11
2.2 Objectifs.....	12
2.3 Méthodologie.....	12
3 SYNTHESE DES RESULTATS.....	15
3.1 Conditions.....	15
3.1.1 Les enseignants.....	15
3.1.2 L'école.....	18
3.1.3 Les conditions externes.....	20
3.2 Pratiques reconnues comme étant efficaces.....	23
3.2.1 Les types de besoins particuliers les plus difficiles.....	24
3.2.2 Les défis éducatifs en situation d'intégration.....	25
3.2.3 Les pratiques qui semblent efficaces pour l'intégration.....	25
4. CONCLUSIONS.....	38
PARTENAIRES DE TRAVAIL ET EXPERTS NATIONAUX DU PROJET PRATIQUES PEDAGOGIQUES.....	39



RESUME

A partir d'une recherche bibliographique internationale, d'études de cas réalisées dans 15 pays européens, de visites d'experts menées dans sept pays et de diverses discussions faisant intervenir des experts et les partenaires de travail de l'Agence, un certain nombre d'idées centrales concernant le développement de classes inclusives ou intégrantes¹ ont été identifiées. Il serait impossible et même naïf pour les législateurs, les professionnels et les praticiens de prendre ces résultats au pied de la lettre. De nombreux chemins mènent à Rome et de la même façon, des adaptations au contexte local et régional sont toujours nécessaires. Ces résultats peuvent au mieux être considérés comme des stratégies possibles pour améliorer l'intégration dans les écoles. De plus, les rapports sur les études de cas et les rapports des visites réalisées fournissent des exemples de mise en oeuvre de ces stratégies.

La première conclusion de cette étude est que les études de cas et les discussions d'experts révèlent que des **classes intégrantes** existent réellement en Europe. Ceci suggère également que ce qui est bon pour des élèves à besoins particuliers² l'est également pour tous les élèves.

Une deuxième constatation est que les **troubles d'origine sociale et/ou émotionnels et du comportement** représentent un défi majeur pour l'intégration des élèves à besoins éducatifs particuliers.

Troisièmement, la **gestion des différences ou de la diversité** en classe constitue l'un des problèmes les plus importants dans les écoles d'Europe.

¹ Ndt : la notion « d'inclusion » est peu utilisée en France et le mot « inclusion » sera traduit dans ce document par « intégration », même si les deux notions ne sont pas parfaitement identiques. Pour les mêmes raisons, les expressions « inclusive education » et « inclusive classroom » seront respectivement traduites par « éducation intégrante » et « classe intégrante ».

² Ndt : la notion européenne de « special educational needs », correspond en France aux élèves handicapés ou en difficulté et sera traduite par « besoins éducatifs particuliers » (on trouve aussi selon les pays « besoins éducatifs spéciaux » ou « besoins éducatifs spécifiques »).




Sur la base des seules études de cas sélectives et des rapports fournis par les différents pays, les **conditions** listées ci-dessous semblent jouer un rôle central dans les pratiques de classe intégrantes.

- L'intégration dépend de l'attitude des enseignants envers les enfants à besoins éducatifs particuliers, de leur capacité à améliorer les relations sociales, de leur manière d'appréhender les différences et de leur volonté à gérer réellement ces différences.
- Pour qu'ils puissent répondre efficacement à cette diversité au sein de leurs classes, les enseignants doivent disposer d'une série de compétences, d'une expertise et de connaissances, d'approches pédagogiques, de méthodes et de matériel d'enseignement ainsi que de temps.
- Les enseignants ont besoin d'un soutien aussi bien à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'école. La responsabilité au niveau du coordinateur de l'équipe pédagogique, des réseaux d'écoles, des communautés et des gouvernements est un élément essentiel. La coopération régionale entre les services et les parents est un pré-requis à toute réelle intégration.
- Les gouvernements devraient exprimer un point de vue clair sur l'intégration et offrir de bonnes conditions de mise en œuvre qui permettraient une utilisation souple des ressources.

Les résultats concernant les **pratiques de classes** révèlent cinq groupes de facteurs qui favorisent l'intégration scolaire :

La co-intervention



Les enseignants ont besoin de soutien, et doivent pouvoir collaborer avec un certain nombre de collègues au sein de l'école et avec des professionnels à l'extérieur.

Apprentissage avec les pairs

Le tutorat entre pairs ou apprentissage avec les pairs est efficace à la fois au plan cognitif et au plan affectif (socio-émotionnel) pour l'apprentissage et le développement des élèves. Les élèves qui s'aident mutuellement, surtout s'ils font partie d'un regroupement d'élèves bien constitué et évolutif, bénéficient de cet apprentissage commun.

Pédagogie de la coopération

Une approche systématique des comportements indésirables en classe, surtout pour les enseignants qui ont besoin d'aide pour l'intégration d'élèves ayant des problèmes sociaux et de comportement est un bon moyen de diminuer le nombre et l'intensité des perturbations. Des règles de fonctionnement claires et certaines limites, fixées avec les élèves (en même temps que des encouragements et des sanctions appropriés) ont fait la preuve de leur efficacité.

Regroupement hétérogène

Un regroupement hétérogène et une approche plus différenciée sont nécessaires et efficaces pour la gestion de la diversité en classe. Des objectifs ciblés, des modes d'apprentissage alternatifs, un enseignement souple et la constitution de sous-groupes de niveau améliorent l'intégration.

Enseignement effectif

Enfin, les aménagements mentionnés plus hauts devraient avoir pour cadre une approche globale école/enseignement effective dans laquelle l'éducation est basée sur le contrôle et l'évaluation, des attentes de haut niveau, un enseignement direct avec feedback. Tous les élèves, et par conséquent aussi ceux qui ont



des besoins particuliers font des progrès si leur travail est dirigé, planifié et évalué de façon systématique. Le programme d'enseignement peut être adapté à des besoins particuliers et un soutien supplémentaire introduit par le biais d'un Projet Educatif Individualisé (PEI), ce PEI devant s'inscrire dans le programme ordinaire.



1 INTRODUCTION

Ce rapport est une présentation des résultats du projet intitulé Pratiques pédagogiques. Ce projet s'intéresse à l'identification, à l'analyse, à la description et à la diffusion de pratiques de classe en situation d'intégration de façon à permettre aux enseignants européens de mettre en œuvre des pratiques intégrantes à une plus grande échelle dans leurs classes. De plus, il s'adresse aux décideurs au sein du système éducatif en présentant les conditions nécessaires aux enseignants pour adopter des pratiques intégrantes.

Le projet est principalement centré sur l'enseignement primaire mais une extension à l'enseignement secondaire est actuellement menée.

L'étude comporte trois phases. Dans la première, un examen de la littérature existante a été réalisée dans les pays participants dans le but de faire l'état de l'art sur les pratiques intégrantes. De plus, une recherche bibliographique internationale (principalement américaine) a aussi été réalisée. Cette partie du projet s'intéressait à la question suivante : quelles sont les pratiques pédagogiques qui ont fait leurs preuves en matière d'intégration ?

Dans la deuxième phase, des exemples concrets de bonnes pratiques ont été sélectionnés et décrits de façon systématique. Dans la dernière phase, des échanges ont été organisés entre différents pays pour optimiser le transfert de connaissances et de pratiques.

Ce rapport est la synthèse des trois phases de travail.

Les lecteurs intéressés par les documents qui constituent la base de ce rapport peuvent se référer à la section « Inclusive and Classroom Practices » du site de l'Agence : www.european-agency.org/IECP/IECP_intro.htm dans laquelle se trouvent les documents suivants :



-
1. L'examen de la littérature internationale existante sur les pratiques de classe.
 2. Les rapports des échanges qui se sont déroulés dans sept pays.
 3. Les rapports nationaux des 15 pays participants.



2 CADRE, OBJECTIFS ET METHODOLOGIE DU PROJET PRATIQUES PEDAGOGIQUES

2.1 Cadre

L'étude s'intéresse aux pratiques de classe dans le cadre d'une éducation intégrante. On considère généralement que l'intégration dépend surtout de ce que font les enseignants dans leurs classes. Ceci dépend bien sûr de leur formation, de leurs expériences, de leurs convictions et de leur attitude ainsi que de la situation dans la classe, dans l'école et de facteurs extérieurs à l'école (ressources locales et régionales, dispositions en vigueur, mode de financement, etc.). Cependant, c'est à l'enseignant de mettre en œuvre le processus d'intégration dans la pratique quotidienne et il (ou elle) est de ce fait un facteur décisif.

La manière dont les enseignants réalisent l'intégration dans la classe peut prendre des formes diverses. Le but de cette étude est de décrire ces différentes approches et de les mettre à la disposition d'autres personnes. L'identification de différents modèles de gestion des différences en classe (ce qui est aussi appelé « différenciation », « enseignement multi-niveaux » et d'autres choses encore) constitue donc le plus gros travail de ce projet. Il faut cependant bien noter que l'existence de différents modèles de gestion des différences en classe ne dépend pas seulement de facteurs liés à l'enseignant mais aussi de la manière dont les écoles organisent leurs ressources et d'autres facteurs externes.

La question principale est la suivante : Comment gérer les différences en classe ? L'étude tente aussi de fournir une réponse à la question : quelles sont les conditions nécessaires à la gestion des différences en classe ?

Le **groupe cible** de cette étude est défini de la façon suivante : ce sont ceux qui peuvent influencer les pratiques éducatives. Celles-ci dépendent en grande partie des enseignants et des autres professionnels. Ce groupe de personnes peut mettre en œuvre les changements énoncés par les législateurs et les conseillers pédagogiques. Ce projet se concentre donc sur le



travail des enseignants. Nous essayons cependant de les atteindre de façon indirecte.

On peut supposer qu'ils se forment principalement aux côtés de personnes clés particulières faisant partie de leur environnement : des collègues et des professionnels à l'intérieur de l'école ou qui en sont proches. Le groupe cible est donc bien les enseignants mais, pour des raisons stratégiques de diffusion, l'accent devra être mis sur les professionnels situés dans l'école ou dans un environnement proche et qui servent de référents aux enseignants.

2.2 Objectifs

En conséquence, la tâche principale de ce projet consiste à fournir à des personnes ressource des connaissances sur les possibilités de gestion des différences dans la classe et de les informer sur les conditions nécessaires à une mise en oeuvre réussie de ces possibilités. Le projet tente de répondre à quelques questions relatives à l'intégration. Il est tout d'abord nécessaire de comprendre *quelles sont les méthodes* qui fonctionnent. Il faut ensuite mieux comprendre la *manière* dont cela fonctionne. Enfin, il est important de savoir *pourquoi* cela fonctionne (dans quelles conditions).

L'étude s'est limitée au niveau élémentaire, c'est-à-dire au groupe d'âge 7-11 ans. Une suite de cette étude se focalisera sur l'enseignement secondaire.

2.3 Méthodologie

Différents types d'activités ont contribué à répondre à ces questions. Comme première étape, l'étude a comporté une description des différents modèles repérés et des conditions nécessaires à leur mise en oeuvre à partir de la littérature existant sur le sujet. La méthodologie et les résultats des recherches bibliographiques sont largement décrits dans la publication « Inclusive Education and Effective Classroom Practices » qui a été publiée sous la forme d'un livre électronique à télécharger gratuitement (Middelfart, 2001). Le



but de cette recherche était de révéler ce qui fonctionnait bien. L'accent est mis ici sur la manière dont les enseignants font face à une grande variété d'élèves dont des élèves à besoins particuliers. Ceci entraîne une focalisation sur la pratique de classe. Cependant, comme nous l'avons déjà mentionné, les conditions extérieures ne doivent pas être négligées.

Dans la deuxième phase, celle des études de cas, l'accent a été mis sur *la manière dont cela fonctionne et sur les conditions nécessaires à ce fonctionnement*. Il a été convenu que les pays sélectionneraient deux exemples de pratique, dont l'un concernerait des enfants présentant des troubles du comportement. Les pays membres de l'Agence européenne ont analysé des exemples de bonne pratique dans leur pays et les ont décrits « depuis l'intérieur ». Il leur a été demandé de s'intéresser à la pratique de la classe en elle-même et de pointer surtout les facteurs liés au programme scolaire. Il est cependant nécessaire de ne pas se limiter à la description des caractéristiques du programme mais de procéder aussi à celle du contexte et des conditions de sa mise en œuvre, et plus particulièrement aux conditions et éléments du contexte qui sont considérés comme étant nécessaires à la mise en œuvre et au maintien du programme. Les conditions et les éléments de contexte peuvent se situer à plusieurs niveaux : l'enseignant (compétences et connaissances nécessaires, attitude et motivation), la classe, l'école, l'équipe pédagogique, les services de soutien, les aspects financiers et réglementaires, etc. Les descriptions qui ont été proposées prenaient réellement ces éléments en compte. A ce stade du projet, des exemples de bonne pratique de 15 pays ont été sélectionnés, décrits et analysés.

Enfin, au cours d'un programme d'échanges, des experts ont découvert, analysé et évalué des exemples de pratique dans le but d'identifier les caractéristiques les plus significatives des pratiques de classe innovantes. En effectuant des visites dans différents lieux dans lesquels est pratiquée l'intégration et en échangeant avec les experts participant à ces visites, nous sommes parvenus à une compréhension plus large et de meilleure qualité sur ce qui fonctionne, comment et pourquoi.



Les pays suivants ont été choisis comme pays d'accueil pour les échanges : Irlande, Autriche, Allemagne, Islande, Finlande, Grèce, Belgique (communauté française).

Ces échanges ont eu lieu à l'automne 2001.

Différentes sources d'information ont été utilisées pour la présentation des résultats. Tout d'abord, les résultats de la recherche bibliographique (à la fois nationale et internationale) puis la description de tous les sites des 15 pays participants et enfin les informations relatives aux activités d'échange. Une approche holistique de la pratique de classe, qui s'est appuyée à la fois sur la recherche et sur la pratique quotidienne, a ainsi été mise en œuvre.

3 SYNTHÈSE DES RESULTATS

3.1 Conditions

Comme cela a déjà été mentionné, nous nous sommes intéressés à la classe. Le but de cette étude consistait à identifier les adaptations du programme qui favorisaient l'intégration. Il n'était pas question de fournir une présentation détaillée de toutes les conditions qui devaient être respectées pour mettre en œuvre une éducation intégrante, ni d'ébaucher les étapes nécessaires à la « construction » d'une école intégrante. Notre objectif était de nous focaliser sur les caractéristiques d'un programme d'enseignement propice à l'intégration et de les communiquer à un public plus large. Mais, ceci étant posé, l'éducation intégrante ne se fait pas dans le vide et l'étude menée a rassemblé des informations sur les pré-requis de cette intégration. La littérature repérée mais aussi -et surtout- les exemples de bonne pratique et les discussions entre experts, ont révélé qu'un certain nombre de conditions claires doivent être respectées. Vous trouverez ci-dessous, à titre indicatif, une présentation des conditions nécessaires.

3.1.1 Les enseignants

Le succès de l'intégration dépend bien sûr largement de l'attitude des enseignants envers les élèves à besoins particuliers, de leur manière d'appréhender les différences en classe et de leur volonté à traiter efficacement ces différences. L'attitude des enseignants a généralement été mise en avant comme un facteur décisif du caractère intégrant de l'école. S'ils n'acceptent pas l'éducation de tous les élèves comme élément à part entière de leur travail, les enseignants essaieront de s'assurer que quelqu'un d'autre (en général l'enseignant spécialisé) prendra la responsabilité des enfants à besoins particuliers et organisera une ségrégation « déguisée » dans l'école (c'est-à-dire une classe spécialisée).

Islande :

« Pour garantir un minimum d'attitude positive de la part de l'enseignant, il faut que celui-ci accepte d'accueillir dans sa classe un enfant sévèrement handicapé . »




« Une autre condition que la direction de l'école a estimée indispensable était la préparation de l'enseignant à accueillir un enfant présentant un handicap mental sérieux et à travailler avec un autre professionnel présent dans toutes les classes .»

Les études de cas révèlent que les enseignants qui sont engagés dans un processus d'intégration mentionnent souvent les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers importants comme un atout pour la classe et non pas comme un « problème à surmonter ».

Une attitude positive n'est cependant pas suffisante pour la gestion des différences en classe. Les enseignants ont aussi besoin de méthodes appropriées, de matériel et de temps pour acquérir des connaissances et des compétences par la formation initiale et continue ainsi que de l'expérience, autant d'éléments essentiels pour la gestion des différences en classe.

L'éducation des enfants à besoins éducatifs particuliers en classe ordinaire implique sans aucun doute une adaptation du programme standard. Les enseignants sont confrontés à la question de l'enseignement dispensé à ces enfants. Les élèves à besoins particuliers peuvent avoir besoin d'un temps d'enseignement plus important ou d'autres méthodes d'apprentissage et d'autres connaissances professionnelles. Dans ce cas, les enseignants ressentiront le besoin de temps, de matériel et de connaissances. Ceci peut généralement être résolu de deux manières : par un accroissement des ressources (plus de temps alloué aux enseignants) ou par une réorganisation des ressources disponibles (utilisation différente du temps disponible).

L'augmentation du temps disponible (en utilisant par exemple les services des assistants d'éducation) ou l'amélioration des connaissances professionnelles des enseignants (par la formation continue, par les collègues ou par les équipes de consultation) sont des manières différentes d'augmenter les ressources nécessaires à l'intégration mais les enseignants




peuvent aussi avoir besoin de réorganiser les ressources disponibles pour l'ensemble des élèves de la classe. Ils peuvent par exemple encourager les élèves se situant au-dessus de la moyenne à travailler de façon plus indépendante, à travailler avec des ordinateurs et à s'entre aider (tutorat par les pairs) de telle sorte que les élèves à besoins particuliers disposent d'un peu plus de temps.

Un dernier point important au niveau de l'enseignant et de la classe est la sensibilité et les compétences de l'enseignant en matière d'amélioration des relations sociales entre les élèves. Pour les élèves à besoins particuliers (et pour leurs parents), des interactions significatives avec des pairs non handicapés sont de la plus haute importance. L'enseignant devra adopter la bonne attitude mais aura également besoin d'une bonne compréhension de la manière de développer ces interactions et ces relations.

Grèce :

Le cas de A. (troubles du comportement et du développement – autisme ; 14 ans ; garçon ; niveau cycle 3 ou 4ème année d'enseignement élémentaire). L'étude de cas décrit le résultat du processus d'intégration, en pointant l'importance cruciale de l'intégration sociale en classe ordinaire et la contribution essentielle des enseignants (et des autres personnels) pour arriver à cette intégration.

« A. montre une adhésion totale au programme. Sa vie sociale à l'école s'est considérablement améliorée ces six dernières années. Il a été bien accepté par toutes les personnes impliquées. Ceci est dû à la durée importante du programme pendant lequel il a toujours été encadré par son enseignant de soutien : d'un côté pour l'encourager dans une vaste gamme d'activités et de l'autre pour lui donner confiance. En plus d'une acceptation totale de ses pairs, A. s'est fait des amis et participe aux activités de l'école telles que des jeux et des activités théâtrales . »



« Aucun des élèves n'a exprimé de sentiments négatifs à l'égard de la présence de A. dans la classe. Au contraire, ils semblent avoir été intéressés par les activités et les stratégies éducatives mises en place pour aider A. et avoir été sensibilisés aux difficultés des autres .»

3.1.2 L'école

Il est clair que la prise en charge d'enfants à besoins éducatifs particuliers n'est pas seulement une question de ressources au niveau de la classe. Il faut reconnaître que l'organisation de l'école détermine également l'importance et le type des ressources auxquelles les enseignants ont accès. Un soutien modulable par exemple de la part de collègues, du directeur de l'école et/ou de l'enseignant spécialisé est nécessaire.


Le soutien peut aussi provenir d'autres services d'aide, d'accompagnement et de soutien. Dans certains pays, la coopération entre des écoles (ordinaires) donne accès à des ressources supplémentaires pour la prise en charge des élèves à besoins particuliers. Il est clair que la mobilisation des forces, la connaissance et l'expertise, ainsi que les ressources d'un groupe d'écoles, excèdent celles d'une école unique. La mise en réseau d'écoles désireuses de coopérer peut être essentielle pour l'intégration des élèves à besoins particuliers en école ordinaire.

Certains des projets qui ont été décrits et analysés pour cette étude ont signalé le fait que cette coopération entre écoles est indispensable.

Une trop grande autonomie des écoles peut menacer le développement d'écoles intégrantes. Le soutien apporté aux élèves à besoins particuliers devrait être coordonné entre les écoles, surtout quand il s'agit d'écoles relativement petites.

Rapport d'échange **autrichien** :

« D'une manière générale, nous nous demandons si une autonomie sur le plan scolaire peut répondre aux



besoins des membres les plus faibles de la société, si des directives très précises ne sont pas établies par la loi ou par les autorités éducatives. »

« Bien que l'autonomie des écoles soit généralement appréciée comme un facteur très positif (encourageant les personnels des écoles et des instituts de formation à devenir plus indépendants, la définition de standards de qualité et par conséquent une approche obligatoire pour l'intégration des élèves et des adolescents à besoins particuliers est considérée comme une nécessité. Des intérêts divergents trop nombreux sont un obstacle à la réussite de l'intégration si les écoles ont une trop grande liberté d'action. »

Une attention spéciale devrait être portée au rôle du directeur et de ses supérieurs hiérarchiques. Le directeur n'est pas seulement important pour les ressources en matière de soutien aux enseignants ; sa position est un facteur décisif pour l'éducation intégrante. Il ou elle est souvent la personne clé qui peut mettre en œuvre des changements à l'intérieur de l'école et initier de nouveaux développements et de nouveaux processus. Sa principale responsabilité dans ce cas est d'organiser un travail d'équipe pluricompétente et de se concentrer sur les points importants.

L'utilisation des ressources au sein de l'école devrait être organisée de manière souple. Nos exemples de bonne pratique ont démontré que les écoles devraient avoir des degrés de liberté divers dans l'utilisation des ressources financières en fonction de leurs propres souhaits et manières de travailler. La bureaucratie devrait être évitée au maximum et les élèves n'ayant pas ou peu de besoins particuliers devraient pouvoir bénéficier de ressources au sein de la classe ou dans l'école si cela est nécessaire ou si l'enseignant le souhaite.

Il est parfois nécessaire de constituer de petits groupes d'élèves à besoins particuliers. Il a été démontré que quelques séquences de travail extérieures à la classe peuvent en fait permettre le maintien d'un élève en classe ordinaire et les



enseignants mettent parfois en place de tels aménagements. Il est important que ces arrangements soient naturels et modulables et ne concernent pas seulement certains élèves à besoins particuliers mais aussi, occasionnellement, tous les élèves de la classe.

Les critères d'attribution de soutien spécifique aux élèves pendant une période donnée devraient être : (1) le plus précocément possible ; (2) de la manière la plus souple possible (si une approche ne fonctionne pas, en choisir une autre) ; (3) aussi « légèrement » que possible (sans effets secondaires) ; (4) dans le lieu le plus proche (de préférence au sein de la classe ordinaire ou dans l'école ordinaire) ; (5) pendant une durée aussi courte que possible.

L'implication des parents dans les écoles qui intègrent des enfants ne devrait pas être sous-estimée. Il faudrait non seulement les considérer comme des « clients » de l'éducation mais aussi comme des « participants ». Il est essentiel que leurs besoins soient également pris en compte et qu'ils puissent s'appuyer sur une personne. Ils devraient jouer un rôle significatif et pouvoir s'exprimer, être informés de tous les détails de l'organisation, de la mise en œuvre, de l'évaluation, de la structure et du contenu de la coopération engagée, surtout en ce qui concerne la coopération entre l'école, les services extérieurs et les autres professionnels.

De plus, les parents jouent un rôle actif dans le développement, la mise en œuvre et l'évaluation du Projet Educatif Individualisé (PEI) de leur enfant. Ils représentent souvent une aide précieuse à l'intérieur ou à l'extérieur de la classe.

3.1.3 Les conditions externes

Dispositions réglementaires et financement

L'intégration à l'école est largement soutenue quand des dispositions nationales claires sont prises à ce sujet. La mise en œuvre d'une éducation intégrante nécessite un soutien ferme du gouvernement et une clarification des objectifs de la communauté éducative.



De plus, les gouvernements devraient créer les conditions de l'intégration. Plus précisément, l'organisation financière devrait faciliter l'intégration et non pas la freiner. Les moyens nécessaires doivent être mis à disposition de manière coordonnée et modulable. L'organisation financière et les incitations qui en font partie jouent un rôle décisif, comme cela a été démontré dans l'étude réalisée par l'Agence, *Le financement de l'éducation spéciale* (1999).

L'étude de cas du **Royaume Uni** fait référence à des « incitations à effet pervers » :

« par exemple les écoles qui utilisent la pleine capacité des ressources existantes en termes d'expertise d'enseignant, de stratégie et de temps disponible pour contenir les besoins particuliers des élèves et adapter leur apprentissage sont indirectement "pénalisées" pour cela en devenant inéligibles pour des ressources supplémentaires par le seul fait que les besoins des élèves ne sont pas suffisamment importants. Ceci, dans une certaine mesure, semble être le cas de cette école. Par l'application rigoureuse des programmes, par leur contrôle et leur révision, les élèves ont été maintenus en classes ordinaires quand, dans d'autres situations, ils n'auraient peut-être pas pu l'être .»

Le rapport d'échange de la **Belgique (Communauté française)** signale également les différences, en terme de financement, entre les écoles spécialisées et les écoles ordinaires comme obstacle à l'intégration :

“La difficulté rencontrée est que les élèves intégrés, en comparaison de ceux qui sont placés en école spécialisée, risquent de perdre le bénéfice de certains moyens .»

Un modèle dit « basé sur les tâches » au niveau régional semble être l'option de financement la plus performante. Dans ce modèle, les budgets destinés aux besoins éducatifs particuliers sont délégués depuis le niveau central jusqu'aux institutions régionales ou locales (communes, circonscriptions,




regroupements d'écoles). Les décisions concernant la manière de dépenser les fonds et les élèves qui devront bénéficier de services particuliers sont prises au niveau régional. Il paraît souhaitable que l'institution, qui décide de l'allocation de budgets à destination des besoins particuliers puisse d'abord faire appel à des experts indépendants dans le domaine des besoins particuliers et dispose ensuite des outils nécessaires à la mise en œuvre et au maintien de stratégies et de services spécialisés.

Il semble plus facile d'arriver à l'intégration au sein d'un modèle de financement décentralisé plutôt que dans un modèle centralisé. Une organisation centralisée risque d'accorder trop d'importance aux éléments organisationnels de ce modèle spécifique sans arriver réellement à des pratiques intégrantes. Les organisations locales jouissant d'une certaine autonomie peuvent être beaucoup mieux équipées pour modifier le système. Un modèle décentralisé peut donc s'avérer être plus rentable et limiter les risques de voir émerger des formes indésirables de conduites stratégiques. Il est néanmoins évident que la direction centrale concernée doit indiquer clairement les objectifs à atteindre. Les décisions concernant la manière d'atteindre ces objectifs sont alors du ressort des organisations locales.

Leadership

Le leadership ou pilotage est de la plus haute importance. Le législateur, non seulement au niveau national mais aussi au niveau des circonscriptions et des réseaux d'écoles, a un rôle essentiel à jouer dans la traduction concrète de la politique gouvernementale et dans sa mise en œuvre. La direction de l'école doit également poser comme a priori une intégration réelle.

Notre étude montre que les activités de promotion peuvent être nécessaires pour améliorer la motivation et l'enthousiasme de toutes les parties concernées. L'intégration a besoin de soutien en provenance de l'extérieur de l'école et, surtout dans les



premières phases de développement, la promotion et la démonstration de bonnes pratiques peuvent apaiser les peurs et éliminer le scepticisme dont ces pratiques font l'objet.

Coopération et co-ordination régionales

Les résultats de l'étude montrent que la co-ordination et la coopération entre les services concernés (médico-, psycho-, socio-éducatifs) en dehors de l'école et entre l'école et les parents, bénéficie aux élèves à besoins particuliers. Une aide supplémentaire devrait être prévue et organisée.

3.2 Pratiques reconnues comme étant efficaces

Les pays qui ont participé au projet intitulé Pratiques pédagogiques ont, de manière très différente, rapporté les meilleures pratiques d'intégration qu'ils ont pu identifier. Dans ce chapitre, la synthèse des résultats sera présentée en trois points. Tout d'abord, il est important de réfléchir de façon systématique au type de besoin éducatif particulier qui est le plus difficile à gérer au quotidien par les enseignants et les autres professionnels. L'accent est mis là sur les caractéristiques des élèves qui doivent être inclus (ou exclus). En d'autres termes, quels sont les groupes d'élèves qui causent le plus de problèmes en milieu ordinaire ?

Deuxièmement, nous avons tenté de fournir une présentation des défis à relever au sein du processus éducatif lui-même : quels sont dans les différents pays les principaux problèmes (éducatifs) rencontrés dans les pratiques de classe au sein de classes ordinaires incluant des élèves à besoins particuliers ? Les différents pays ont présenté un vaste panorama des défis actuels de l'éducation quand des tentatives sont faites pour arriver à une intégration scolaire.

Troisièmement, et ceci fait référence à la tâche principale de cette étude, les pays ont apporté une réponse à la question liée aux pratiques et aux facteurs éducatifs qui se sont révélés être efficaces pour une intégration scolaire. Les résultats concernant les exemples de bonne pratique ont contribué à une étude plus approfondie sur la manière dont ces interventions et ces



facteurs sont élaborés et utilisés dans la pratique quotidienne.

3.2.1 Les types de besoins particuliers les plus difficiles

A la question concernant les types de besoins particuliers les plus provocateurs, les pays ont répondu, sans surprise, de façon unanime. Les troubles du comportement, les difficultés d'origine sociale ou émotionnelle sont mentionnés par presque tous les pays comme étant le plus grand défi dans le domaine de l'intégration des élèves à besoins particuliers. Ceci comprend les problèmes liés à l'absence de motivation des élèves et la déscolarisation.

Bien sûr, un certain nombre de pays rapportent les difficultés qu'ils ont rencontrées à poser le problème en terme de type de difficultés de l'élève. Dans la plupart des dispositions relatives à l'éducation spécialisée, ce type d'approche est rejeté en faveur d'une approche plutôt liée à l'interaction avec l'environnement. Les caractéristiques de l'enfant ne sont pas au centre du débat et on s'intéresse au besoin d'interventions dans le contexte éducatif où le défi est à relever. Bien que cette position soit largement partagée au sein des états membres de l'Agence européenne, les partenaires de travail ont rapporté que les difficultés les plus importantes sont liées aux élèves ayant des troubles du comportement.

Certains pays font référence à d'autres types de besoins particuliers - parfois très spécifiques – qui posent aussi des problèmes en situation d'intégration comme par exemple les THADA (troubles avec hyperactivité et déficit de l'attention), la dyslexie, l'autisme, les difficultés spécifiques d'apprentissage et d'écriture, le handicap mental et intellectuel, un handicap auditif grave ou l'association de plusieurs handicaps. Cela concerne cependant peu de pays alors que presque tous les pays soulignent les difficultés posées par l'intégration d'élèves présentant toutes sortes de difficultés de comportement ou de difficultés émotionnelles.



3.2.2 Les défis éducatifs en situation d'intégration

La gestion et la prise en compte des différences et de la diversité en classe est l'un des défis majeurs de l'école en Europe. L'intégration peut être organisée de plusieurs manières et à différents niveaux mais pour finir, l'enseignant doit faire face à une grande diversité au sein de sa classe et doit adapter ou aménager le programme scolaire de telle façon que les besoins de tous élèves, ceux qui ont des besoins éducatifs particuliers (BEP), les enfants surdoués et leurs pairs, soient suffisamment pris en compte. En d'autres termes, au niveau de la classe, la gestion de la diversité est le point clé. Dans cette situation, l'enseignant a besoin d'aide ou de soutien, soit de la part de collègues (ou d'enseignants spécialisés) soit d'autres professionnels. Un enfant à besoins particuliers a parfois besoin d'une aide ou d'un enseignement spécifique qui ne peut être dispensé par son enseignant dans le déroulement quotidien de la classe. C'est là que d'autres enseignants et personnels de soutien entrent en scène et le défi à relever concerne la souplesse, la programmation des activités, la coopération et la co-intervention. Pour la co-intervention, ceci est également valable au niveau de l'école. Dans certains cas, des professionnels venant de services de soutien régionaux sont nécessaires et ceci amplifie encore la nécessité d'une certaine souplesse, d'une bonne planification, coopération et coordination. L'intégration implique plus de choses que la simple prise en compte de la diversité en classe. Elle conduit aux défis posés par la co-intervention (au niveau de la classe), le travail d'équipe et la nécessité d'une bonne coopération entre les enseignants au niveau de l'école et d'une coordination avec les professionnels d'autres services de soutien.

3.2.3 Les pratiques qui semblent efficaces pour l'intégration

L'étude pointe au moins cinq groupes de facteurs qui semblent efficaces pour l'intégration. L'examen de la littérature existante, ainsi que les informations concernant des exemples de bonne pratique, ont démontré l'importance de ces facteurs. Les résultats de ces recherches et l'opinion des experts indiquent que les approches décrites ci-dessous bénéficient aux élèves (avec et sans besoins particuliers) et aussi aux enseignants .



La co-intervention


L'étude révèle que l'intégration est améliorée par plusieurs facteurs qui peuvent être regroupés sous l'appellation "co-intervention". Les enseignants doivent coopérer avec un certain nombre de collègues et peuvent avoir besoin d'un soutien pratique et souple. Ceci semble un mode de travail efficace avec les enfants ayant des besoins particuliers, aussi bien pour le développement de compétences scolaires que pour celui de compétences sociales. En clair, l'aide apportée doit être souple, bien coordonnée et bien planifiée.

La description **norvégienne** révèle que les équipes s'occupant d'une classe sont un élément très important. Le travail avec une classe est très organisé :

« Les enseignants sont répartis avec une équipe à chaque niveau pour que les élèves ne soient pas en relations avec un trop grand nombre d'adultes. L'équipe couvre tous les domaines de chaque niveau. C'est l'une des mesures destinée à créer un cadre rassurant autour des élèves. Les enseignants ayant une formation spécialisée supplémentaire font également partie de ces équipes et ne constituent pas une équipe éducative à part .»

« Après deux ans et demi de fonctionnement, un des enseignants a décrit son quotidien de la façon suivante : il faut avoir une conscience aiguë de ce que l'on fait. L'enseignement est structuré selon des schémas définis. Les enseignants doivent connaître exactement la place de chaque élève dans la classe. L'enseignement est contrôlé par l'enseignant ; il y a très peu d'activités libres au cours d'une séance éducative. La présence d'un adulte est toujours nécessaire. Si le groupe est divisé en deux, il faut un adulte dans chaque groupe .»

Suisse :



« L'enseignant de soutien prépare le matériel que l'enseignant de la classe peut éventuellement utiliser si nécessaire. De plus, des discussions/rencontres se déroulent entre les parents, le directeur de l'école spécialisée, l'enseignant de la classe et l'enseignant de soutien. De bonnes relations interpersonnelles entre toutes les personnes concernées sont indispensables au succès de ce projet d'intégration .»

Luxembourg :

« En raison de la présence d'autres enfants ayant des problèmes, intégrés dans cette classe (des enfants avec un handicap mental, des difficultés d'apprentissage et des troubles du comportement), cette classe est très difficile. Le ré éducateur psychopédagogique du SREA lui apporte un soutien 10 heures par semaine en travaillant avec tous les enfants ayant des besoins particuliers. Pendant les courtes périodes d'introduction d'un nouveau sujet par l'enseignant, l'enseignant de soutien veille à ce que les enfants l'écoutent, soient attentifs et comprennent ce que l'on attend d'eux. Après cette phase, les enfants doivent travailler individuellement .»

« L'enseignant de soutien pense qu'il est important que deux personnes travaillent dans la classe : elles ont plus de temps à consacrer individuellement à chaque enfant et si l'un des deux enseignants a un problème avec l'un d'entre eux, il peut résoudre ce conflit .»

Apprentissage avec les pairs

L'étude montre que le tutorat entre pairs ou apprentissage avec les pairs est efficace à la fois au plan cognitif et au plan affectif (socio-émotionnel) pour l'apprentissage et le développement des élèves. Les élèves qui s'aident mutuellement, surtout s'ils évoluent dans un regroupement d'élèves bien constitué et évolutif bénéficient de cet apprentissage commun. De plus, il n'y a aucun signe que les élèves ayant plus de dispositions souffrent de cette situation en ce qu'ils manquent de nouveau



défis ou de nouvelles opportunités. Enfin, les résultats de cette étude soulignent des progrès à la fois dans les apprentissages scolaires et dans les apprentissages sociaux.

Pays-Bas :

« L'apprentissage avec les pairs est même possible avec un élève ayant des besoins particuliers occupant la position du "tuteur". L'enfant ayant de sérieux troubles du comportement (appelé "A") agit aussi comme tuteur pour des élèves plus jeunes. Contrairement aux prévisions initiales, A est très apprécié des élèves plus jeunes que lui. C'est le rôle du tuteur de choisir une tâche, de s'assurer que le groupe commence à travailler et que les éventuelles difficultés sont prises en compte. Les groupes d'élèves travaillant partout dans l'école, cela semblait au début un peu chaotique et incertain. A n'a rien fait. Cependant, avec une peu d'aide, A est un bon tuteur .»

Portugal :

« L'enseignant de la classe et l'enseignant de soutien travaillent en collaboration à plein temps dans la classe. Ils préparent également une planification du programme d'enseignement pour chaque enfant, y compris pour N. En cas de besoin, tout le personnel éducatif participe à la recherche de la meilleure solution au problème rencontré ; à certains moments, d'autres acteurs peuvent être concernés. N reçoit un soutien important de la part de ses pairs. Une partie du travail réalisé avec N est issu d'un travail réalisé en commun et des progrès peuvent déjà être observés .»

Belgique (Communauté française) :

« Cet enseignant de soutien aide tous les enseignants à travailler avec des élèves ayant des problèmes socio-émotionnels et des troubles du comportement et participe plus particulièrement à l'intégration de J (le garçon ayant des troubles du comportement) .»

« La manière dont la classe est divisée en huit sections donne aux enfants la possibilité de travailler en petits groupes hétérogènes. Les élèves s'aident mutuellement. Pendant le temps de récréation, tous les enfants jouent ensemble et apprennent à se respecter mutuellement. Les autres enfants ont besoin d'être plus tolérants, surtout pour J. D'un autre côté, les autres enfants sont d'une certaine façon un bon exemple pour J .»

Pédagogie de la coopération

Le constat fait dans les différents pays et au cours de la recherche bibliographique internationale montre qu'une manière systématique d'appréhender un comportement indésirable en classe, lors de l'intégration d'enfants ayant des problèmes sociaux et de comportement, est un outil efficace pour faire baisser le nombre et l'intensité des perturbations observées pendant les leçons. Des règles de fonctionnement claires et une série de limites, décidées avec tous les élèves (ainsi que des mesures appropriées d'encouragement et de sanction) se sont avérées être efficaces.

Islande :

Un système de modification du comportement est introduit et donc appliqué. Bien que ce système ait été introduit sur l'initiative d'un enseignant, il illustre l'importance de la mise en œuvre de méthodes bien coordonnées car sinon le système ne fonctionne pas .»

« Nous nous intéressons ici à un garçon de 8 ans (P) qui termine sa troisième année d'école. Le diagnostic médical de ses troubles conclut à des THADA et il est sous traitement pour hyperactivité. Il a des difficultés de concentration et accorde un temps d'attention limité aux leçons. L'enseignante consacre beaucoup de temps à essayer de fixer son attention sur son travail pour qu'il ne prenne pas de retard dans ses études. Il participe toujours à la classe et n'en sort pas pour des leçons particulières .»



Comme P a une influence très perturbatrice sur les autres élèves, elle a essayé un système de modification de comportement qui s'est révélé être efficace.


S'il perd deux étoiles dans la semaine, il n'est pas autorisé à participer à la dernière séance du vendredi qui est une séance libre pendant laquelle la classe fait différentes activités agréables .»

Rapport issu de la littérature repérée au **Royaume Uni** :

« Les écoles élémentaires du Royaume-Uni pratiquent beaucoup les « temps de régulation ». Cela comprend des moments réguliers dans l'emploi du temps où les groupes d'enseignement ont l'opportunité de partager et de réfléchir à leurs expériences, leurs préoccupations, leurs forces et leurs faiblesses et de discuter de manière à trouver des solutions sur des sujets qui intéressent le groupe. Ce temps permet d'améliorer l'interactivité et l'empathie du groupe et de combattre les tendances à l'intimidation (en encourageant les enfants à respecter leurs pairs). L'accent est mis sur une adhésion stricte à des règles formulées par le groupe (toutes les contributions doivent pouvoir être exprimées et aucune ne doit être raillée) .»

France :

« F agissait systématiquement à l'opposé de ce que l'enseignant lui demandait de faire. Ce comportement, caractérisé par une coupure systématique des autres s'étendait progressivement aux relations avec les autres enfants. Il était de plus en plus en rupture avec la classe, il parlait fort, provoquait les autres enfants, s'opposait à tout, bougeait sans arrêt et menaçait de se venger de toute personne qui tentait de mettre un terme à ces transgressions. Il atteignait un point où il s'opposait à tout dans l'école, quelles que soient les activités ou l'enseignant concernés. Des interventions étaient tentées entres autres choses pour :

-
- 
- *s'assurer que F commence à appréhender les règles sans se sentir en danger.*
 - *s'assurer qu'il commence à accepter un nombre de règles minimum.*
 - *l'aider à être capable de travailler tout en respectant les règles qui ont été fixées.*

Ces médiations avaient lieu dans un cadre ré-éducatif ce qui présupposait une organisation et des règles précises.

Organisation : des séances régulières de durée fixe, chaque séance incluant un temps pour le choix de la médiation, un temps pour son déroulement et un temps pour parler de ce qui a été ressenti.

Règles : qu'il ne se fasse pas de mal, qu'il ne fasse pas de mal aux autres, qu'il n'abîme pas le matériel, qu'il remette tout en ordre à la fin de la séance.

L'enseignant de la classe a fait état de progrès dans son apprentissage et plus particulièrement d'une communication moins conflictuelle avec ses pairs. F a même pris la liberté de "faire la morale" aux autres élèves. Dans l'ensemble, il accordait moins d'attention à sa propre personne, acceptait la pénalisation quand il savait avoir enfreint une règle importante et ne parlait plus de revanche. »

Regroupement hétérogène

Le regroupement hétérogène et une approche plus différenciée de l'enseignement sont nécessaires et efficaces quand on est face à des élèves différents au sein d'une classe. Des objectifs ciblés, des modes d'apprentissage alternatifs, un enseignement souple et la constitution de sous-groupes de niveau améliorent l'intégration. Ces résultats sont très importants étant donné les besoins exprimés par les pays en matière de gestion de la diversité en classe. Le regroupement hétérogène est bien sûr aussi un pré-requis pour l'apprentissage avec les pairs.



Suède :

« Le mélange d'élèves différents a été très important pour un élève qui avait des difficultés d'apprentissage sévères ; il aime beaucoup que l'enseignant fasse la lecture au groupe, il adore le dessin, il est heureux et échange avec le groupe. Il s'est épanoui dans les domaines relationnel, émotionnel, comportemental et scolaire .»

Irlande (rapport d'échanges) :

« L'organisation de la classe, ainsi que l'approche consistant à ne pas centrer l'enseignement sur un enseignant, favorise la coopération entre les élèves, non seulement au sein d'un même sous-groupe mais aussi dans la classe dans son ensemble. Les élèves à besoins particuliers, en accord avec les avis émis par les enseignants, ont été placés dans des groupes hétérogènes avec des élèves capables de les aider et souhaitant jouer le rôle de l'enseignant. Les élèves semblaient généralement familiers avec cet enseignement différencié et étaient bien préparés à accepter les différences, cognitives ou physiques, même dans les cas où un rôle dominant dans les activités de la classe était attribué aux élèves à besoins particuliers (par exemple, une petite fille trisomique avait le rôle principal dans une pièce de théâtre à laquelle les autres enfants participaient joyeusement). Il est important de mentionner que lorsque des ressources spéciales étaient allouées aux élèves à besoins particuliers (comme par exemple un ordinateur), il n'y avait pas de réaction frappante. L'interprétation qui peut en être faite est que les élèves ont été « éduqués » comme faisant partie du processus d'intégration, alors qu'ils semblent bénéficier du contact avec les élèves à besoins particuliers, qu'ils les acceptent et qu'ils sont tolérants à leur égard. Les enseignants ont repéré une attitude très positive parmi les autres élèves et leurs parents envers les élèves à besoins particuliers avec une attitude plus saine envers

le handicap et une meilleure compréhension de ses implications pour les personnes qui en sont porteuses .»

Finlande :

« Les élèves ont été divisés en quatre groupes hétérogènes (désignés par des couleurs). Quand cela est nécessaire, deux groupes peuvent être associés pour constituer un groupe d'enseignement plus important. La taille de ces groupes dépend du sujet abordé. Par exemple, en musique, science et art, les groupes sont plus importants alors qu'en mathématiques et en apprentissage de la langue maternelle, les groupes sont plus petits. Un emploi du temps souple permet une organisation dans laquelle les élèves ne se trouvent pas tous à l'école en même temps .»

« En mathématiques et en apprentissage de la langue maternelle, les différents niveaux de compétence des élèves ont été pris en compte et des groupes plus petits ont été formés en fonction de ces niveaux. Le but de cette répartition par niveaux est d'offrir aux élèves un enseignement plus individualisé et de préserver ou d'améliorer leur envie d'apprendre. Pour l'apprentissage de la langue maternelle par exemple, les élèves ont été divisés en plusieurs groupes selon leurs compétences en lecture pour qu'un groupe s'intéresse à la correspondance graphème-phonème alors qu'un autre groupe lira de petits textes au niveau syllabique et un troisième explorera la littérature enfantine .»

Autriche :

« La base du concept d'une classe avec des élèves d'âges différents est l'éducation conjointe d'enfants ayant des capacités hétérogènes depuis le jardin d'enfants jusqu'au quatrième niveau de l'élémentaire dans une classe unique. L'objectif est d'éviter la sélection et de respecter les différents acquis et les différentes vitesses d'apprentissage pendant toute la durée de l'école élémentaire. Les avantages de cette



conception de l'organisation sont évidents au niveau cognitif, et surtout émotionnel et social .»


La pression exercée sur les parents, les enfants et les enseignants est réduite. Chaque enfant peut si nécessaire mettre cinq ans à satisfaire les objectifs du programme d'enseignement. L'enseignant de la classe reste une personne de contact proche. Comme le groupe ne change pas beaucoup, les relations se développent de façon stable, surtout pour les enfants qui ont tendance à poser des problèmes. Les élèves ayant le moins de compétences ne restent pas le maillon faible du groupe pendant quatre ans car des enfants plus jeunes et donc ayant moins de compétences rejoignent le groupe. Ceci encourage le processus d'apprentissage social et le soutien commun et donc la prise en compte réciproque fait partie du quotidien. Les enfants surdoués accèdent plus facilement à ce qui satisfait leur intérêt parce que les étudiants plus âgés servent de modèles et leurs fournissent un soutien. Enfin, et c'est important, le groupe hétérogène soutient les enfants posant des problèmes car ils ont plus de possibilités de repli ou d'ouverture aux autres en fonction de leur stade de développement .»

Belgique (Communauté française), rapports d'échanges :

Selon les experts, l'un des éléments les plus importants dans le site visité est « le choix de l'enseignement de la différenciation comme modèle opératoire dans les classes, la forte interaction (toujours en classe) entre le personnel spécialisé et le personnel non spécialisé .»

Enseignement effectif

Enfin, il faut insister ici sur l'attention à porter à l'efficacité de l'enseignement : les résultats observés lors de la recherche bibliographique concernant l'instruction effective et dans les écoles qui fonctionnent bien peuvent être adaptés à l'intégration : la définition d'objectifs, une éducation basée sur le



contrôle et l'évaluation, des attentes de haut niveau, un enseignement direct avec feedback. Les études de cas mettent l'accent sur l'importance de l'utilisation du cadre de travail standard du programme d'enseignement. Cependant, l'aménagement du programme est nécessaire, non seulement pour les élèves ayant des besoins particuliers à l'extrémité la plus basse du continuum mais pour tous les élèves, y compris pour les enfants surdoués. Concernant les élèves à besoins particuliers, cette approche est définie, dans la plupart des pays, en termes de Projet Educatif Individualisé. Nos exemples de bonne pratique soulignent que ce PEI doit faire partie intégrante du cadre du programme d'enseignement ordinaire.

Allemagne :

Un PEI a été développé dans tous les Länder et sert aussi à garantir un soutien individuel à chaque élève présentant des besoins particuliers. Il fournit des informations sur le point de départ de l'éducation et sur les conditions de sa mise en œuvre, sur les besoins particuliers de l'élève et sur le diagnostic fait à son égard, les ressources et les placements possibles, la coopération et la collaboration des personnels ainsi que leur qualifications.

Luxembourg :

« Les enfants recevant une forme de soutien doivent disposer d'un Projet Educatif Individualisé. La structure de ce projet est définie au plan national avec les paradigmes suivants : indépendance personnelle, communication verbale et non-verbale, apprentissage scolaire de base, apprentissage culturel, éducation psychomotrice, hygiène et santé, développement affectif et social, responsabilité personnelle, transition vers la vie professionnelle, activités de loisir . »

Enfin, nos experts engagés dans le projet ont aussi suggéré qu'il pouvait y avoir un risque à trop se focaliser sur l'individualisation dans les écoles intégrant des élèves. Le regroupement hétérogène implique réellement des formes de différenciation dans lesquelles les élèves ont la possibilité



d'atteindre certains objectifs par des voies d'apprentissage alternatives. Mais il faut insister sur le fait que ceci peut être organisé dans le cadre d'une approche efficace et bien ciblée.

Royaume Uni :

L'éducation de tous les élèves, y compris de ceux reconnus comme devant recevoir des ressources spéciales, s'inscrit dans un programme d'enseignement national : « Tous les élèves suivent le programme d'enseignement national. Une planification à long terme, à moyen terme et à court terme est effectuée dans les équipes enseignantes de chaque groupe d'âge dans les classes ordinaires et dans la classe spécialisée. Les classes ordinaires et la classe spécialisée ont un coordinateur responsable de chaque discipline du programme national. Les deux coordinateurs travaillent ensemble (alors que tous les enseignants d'écoles élémentaires ont des coordinateurs par discipline, le facteur significatif ici est le travail des enseignants par couples). Le travail est ensuite différencié selon les besoins des individus et des groupes d'élèves. Les élèves des classes spéciales suivront peut-être seulement une unité d'un module. La manière dont l'école a planifié le programme pour l'adapter aux différents besoins dans une sorte de « carte » est en fait la manière dont le Qualifications and Curriculum Authority (l'agence gouvernementale responsable du programme national en Angleterre et de toutes les évaluations qui lui sont associées) a récemment préconisé du matériel de soutien. Il peut y avoir par exemple des objectifs communs avec des activités différentes, les activités destinées aux élèves ayant des troubles de l'apprentissage sévères se situant à un niveau inférieur par rapport à celles des autres élèves. Le travail quotidien est discuté toutes les semaines et les possibilités d'intégration d'enfants seuls ou en groupe sont identifiées. Quand les élèves peuvent passer d'une



classe à une autre, ils ont familiarisés avec le travail en cours .»



4. CONCLUSIONS

A partir d'un examen de la littérature pédagogique internationale, d'études de cas réalisées dans 15 pays européens, de visites d'experts menées dans sept pays et de diverses discussions faisant intervenir des experts et les partenaires de travail de l'Agence, des classes intégrantes ont été étudiées. Le projet tente d'identifier, d'analyser, de décrire et de diffuser des pratiques pédagogiques efficaces en situation d'intégration. Les questions suivantes ont été étudiées. Tout d'abord, la compréhension de ce qui fonctionne. Ensuite une meilleure compréhension de la manière dont cela fonctionne. Enfin, il est important savoir pourquoi cela fonctionne.

Un constat important est que les troubles d'origine sociale ou émotionnelle et les troubles du comportement représentent un défi majeur pour l'intégration des élèves à besoins éducatifs particuliers. Deuxièmement, la gestion de la diversité en classe constitue l'un des plus grand problèmes. Troisièmement, nos études de cas et discussions d'experts suggèrent que ce qui est bon pour des élèves à besoins particuliers est bon pour tous les élèves.

Enfin, les approches telles que la co-intervention, l'apprentissage avec les pairs, la pédagogie de la coopération, le regroupement hétérogène et l'enseignement effectif semblent contribuer au fonctionnement de classes intégrantes.



PARTENAIRES DE TRAVAIL ET EXPERTS NATIONAUX DU PROJET PRATIQUES PEDAGOGIQUES

Allemagne

Mme Anette Hausotter a.hausotter@t-online.de
(Partenaire de travail)
M. Ulf Preuss-Lausitz
M. Hans-Jürgen Freitag freitag@skf-wue.de
Mme Ellen Herzberg e.herzberg@web.de

Autriche :

Mme Irene Moser irene.moser@pi.salzburg.at
(Partenaire de travail)
M. Dieter Zenker diether.zenker@aon.at
Mme Claudia Otrатовitz diether.zenker@aon.at
Mme Elisabeth Fritsch direktion.spzgoe@vol.at

Belgique (Communauté flamande)

M. Theo Mardulier theo.mardulier@ond.vlaanderen.be
(Partenaire de travail)
M. Jean Paul Verhaegen jean-paul.verhaegen@vsko.be
Mme Dora Nys dora.nys@skynet.be

Belgique (Communauté française)

Mme Thérèse Simon therese.simon@skynet.be
(Partenaire de travail)
Mme Danielle Pécriaux danielle.pecriaux@restode.cfwb.be

Danemark

M. Poul Erik Pagaard poul.erik.pagaard@uvm.dk
(Partenaire de travail)
Mme Grethe Persson grethe.persson@skolekom.dk

Finlande

Mme Minna Saulio minna.saulio@oph.fi
(Partenaire de travail)
M. Eero Nurminen eero.nurminen@minedu.fi
M. Ole Gustafsson ole.gustafsson@espo.fi
M. Heikki Happonen heikki.happonen@jnor.joensuu.fi



France

M. Pierre Henri Vinay (Partenaire de travail) cnefei-diradj@education.gouv.fr
Mme Nel Saumont (Partenaire de travail) brex@cnefei.fr
M. José Seknadjé-Askénazi optione@cnefei.fr
Mme Marie-Madelaine Cluzeau

Grèce

Mme Venetta Lampropoulou (Partenaire de travail) v.lampropoulou@upatras.gr
Mme Antigoni Faragoulitaki eurydice@ypepth.gr
M. Emmanuel Markakis emar@pi-schools.gr
Mme Georgia Fantaki gfantaki@hotmail.com
M. Ioannis Spetsiotis

Irlande

M. Peadar McCann (Partenaire de travail) maccannap@educ.irlgov.ie
Mme Marie Murphy murphymw@eircom.net
M. Michael Cremin littleislandns.ias@eircom.net

Islande

Mme Bryndis Sigurjónsdóttir (Partenaire de travail) brysi@ismennt.is
M. Gudni Olgeirsson gudni.olgeirsson@mrn.stjr.is
M. Hafdís Gudjónsdóttir hafdgud@khi.is
Mme Soffia Björnsdóttir sub@ismennt.is

Luxembourg

Mme Jeanne Zettinger (Partenaire de travail) srea@ediff.lu
Mme Pia Englaro srea@ediff.lu
M. Michel Dostert srea@ediff.lu
Mme Joëlle Schmit srea@ediff.lu

Norvège

Mme Gry Hammer Neander Gry.Hammer.Neander@ls.no

(Partenaire de travail)
M. Lars A. Myhr

Pays-Bas

M. Sip Jan Pijl
(Partenaire de travail)
M. C.J.F van Wijk
Mme Ina van der Vlugt
Mme Piet Douwsma

s.j.pijl@ppsw.rug.nl

skans@cybercomm.nl
wiebehoekstra@hotmail.com

Portugal

M. Vitor Morgado
[edu.pt](mailto:vitor.morgado@deb.min-edu.pt)
(Partenaire de travail)
Mme Maria Da Graca Barreto Leal Franco

[vitor.morgado@deb.min-](mailto:vitor.morgado@deb.min-edu.pt)

Mme Ana Montez Cadima

graca.franco@deb.min-edu.pt
ana_cadima@hotmail.com

Royaume-Uni

Mme Felicity Fletcher-Campbell
(Partenaire de travail)

f.f-campbell@nfer.ac.uk

Suède

Mme Lena Thorsson
(Partenaire de travail)
Mme Inger Tinglev
M. Raoul Elebring

lena.thorsson@sit.se

inger.tinglev@educ.umu.se
maria.raoul@telia.com

Suisse

M. Peter-Walther Müller
M. Albin Niederman
Mme Sonja Rosenberg

peter.walther@szh.ch
albin.niedermann@unifr.ch
sonja.rosenberg@szh.ch