

Patricia Gilliéron Giroud et Philippe Nendaz

Cycle élémentaire et intervention en pédagogie spécialisée en Suisse romande: articulation et perspectives

Résumé

La différenciation pédagogique, interne ou externe, et sa mise en pratique dans les classes ordinaires tentent de prendre en compte les différences de bagages culturel et social, de développement personnel et de rythme d'apprentissage entre les élèves. Malgré les avancées dans ce domaine, les écarts semblent actuellement se creuser et la question de l'aide aux élèves en difficulté est plus que jamais d'actualité. Le souhait récent de favoriser l'intégration de tous les élèves dans les classes offre une occasion de reconsidérer l'organisation de l'école. La nécessité de prendre en compte le contexte particulier de chaque situation, l'encouragement à la mise sur pied de projets d'établissement, le renforcement de la collaboration entre enseignant-e-s spécialisé-e-s et de classes ordinaires pourraient donner un nouvel élan à la différenciation pédagogique.

Zusammenfassung

Sowohl die interne als auch die externe pädagogische Differenzierung in den Regelklassen versucht, die verschiedenen kulturellen sowie sozialen Hintergründe, die persönliche Entwicklung jedes Einzelnen und den Lernrhythmus der Schülerinnen und Schüler zu berücksichtigen. Trotz vielversprechender Erfolge in diesem Bereich werden die Leistungsunterschiede immer spürbarer und deshalb ist die Frage der Unterstützung von Jugendlichen mit schulischen Schwierigkeiten aktueller denn je. Der gegenwärtige Wunsch, die Integration aller Schülerinnen und Schüler in die Regelschule voranzutreiben, bietet die Möglichkeit, die Organisation des Schulsystems neu zu überdenken. Die Notwendigkeit der Einbeziehung des spezifischen Kontexts jeder einzelnen Situation, die Förderung von Projekten in den Einrichtungen, die Intensivierung der Zusammenarbeit zwischen Regel- und Sonderschullehrpersonen, könnten der pädagogischen Differenzierung neue Impulse geben.

Depuis quelques années, la formation des jeunes enfants occupe une place prépondérante dans les réflexions sur l'école. Diverses études internationales ou nationales relèvent l'importance des premiers apprentissages (OCDE, 2001; Kübler, 2001; Rayna, 2002; Buschor, Gilomen & McCluskey, 2003) et de récents travaux de recherche abordent la question, peu explorée jusqu'ici, des compétences des jeunes enfants en milieu scolaire (Stamm, 2004; Saada, 2006; Suchaut & Morlaix, 2007).

En Suisse, l'étude prospective de la CDIP (1997) sur la formation des enfants de quatre à huit ans émet des propositions concrètes sur la réalisation et l'organisation des premières années d'école. S'appuyant sur deux études antérieures (CDIP, 1993; 1994), le groupe d'études est parvenu à la conviction «qu'il fallait concevoir l'éducation et la formation des enfants de cette tranche d'âge dans un cycle spécifique» (p. 7). Ce cycle, appelé *élémentaire*, regroupe dans les classes des enfants de quatre à huit ans, favorise le

teamteachinget accorde une place prépondérante à la diversité des possibilités et des besoins de chaque enfant.

Dès 2003, plusieurs cantons alémaniques se sont engagés dans une vaste expérimentation de cette nouvelle organisation (appelée *Basis-Grundstufe*) qui implique de profonds changements structurels et pédagogiques. Les résultats intermédiaires des évaluations de l'expérience viennent d'être publiés (EDK-Ost, 2008) (voir aussi le site www.edk-ost.ch > Projekte). En Suisse francophone, le concept de *cycle élémentaire* 4–8 ans n'a pas rencontré le même intérêt. Divers projets, plus restreints, ont toutefois été entrepris ces dernières années dans quelques classes romandes.

Les projets pédagogiques de cycle élémentaire en Suisse romande

Trois cantons (Berne, Fribourg et Neuchâtel) ont engagé des expérimentations de *cycle élémentaire* (Gilliéron Giroud, 2007). Les projets sont de nature très différente et s'éloignent parfois fortement du modèle proposé par la CDIP.

Des structures différentes...

L'expérience menée dans le canton de Berne concerne quatre classes (1^{re} enfantine, 2^e enfantine, 1^{re} primaire, 2^e primaire) d'un même bâtiment. Les classes sont homogènes et les élèves conservent leur classe d'appartenance. Périodiquement, au cours de la semaine, des activités décloisonnées ou modulaires permettent aux enfants de travailler en groupes multiâges. Le projet bénéficie de l'appui d'une enseignante itinérante (à 25 %). Dans le canton de Neuchâtel, l'ouverture d'une classe regroupant des élèves d'âges différents a été testée à plusieurs reprises. L'origine des projets pédagogiques neuchâtelois reste contextuelle. Certain-

es communes rurales, voyant l'effectif de leurs classes enfantines et primaires diminuer, ont favorisé le regroupement des élèves afin d'éviter de longs trajets aux enfants. Les classes sont donc multiâges et peuvent bénéficier, selon les cas, de deux enseignantes (130 % en tout) et de deux locaux. Le canton de Fribourg, quant à lui, a souhaité participer au projet de l'EDK-Ost en y intégrant une classe francophone. Elle suit les conditions cadres définies par le projet alémanique et fera partie du processus d'évaluation de l'expérimentation, dont le rapport intermédiaire vient d'être publié (EDK-Ost, 2008). La classe est constituée d'enfants de quatre à huit ans et bénéficie de deux locaux et de trois enseignantes (150 % en tout).

... mais des objectifs proches

Malgré les différences importantes d'organisation des classes en projet selon les cantons, les objectifs poursuivis par les expérimentations romandes sont largement identiques et recourent ceux du projet *Basis-Grundstufe*. Parmi eux, on peut citer la diminution de la rupture (pédagogique et didactique) que représente le passage entre l'école enfantine et la première année primaire, le renforcement de la coopération (*teamteaching*) entre les enseignant-e-s et le développement de l'enseignement différencié dans le but de reconnaître à temps les facilités ou les difficultés d'apprentissage des élèves.

Différencier l'enseignement: entre intentions et réalisations

Le modèle du *cycle élémentaire* modifie ainsi de manière importante l'organisation structurelle et l'approche pédagogique des quatre premières années de la scolarité. Il constitue une tentative de différenciation à la fois externe (regroupement de quatre degrés en un cycle pluriannuel, allocation de

postes d'enseignant-e-s et d'appui itinérant supplémentaires, etc.) et interne à la classe (création de matériel progressif, réalisation de tâches par groupes d'enfants multiâges, etc.). La prise en compte des différences de bagages culturel et social, de rythme d'acquisition et de développement personnel entre les élèves est l'un des objectifs prioritaires du *cycle élémentaire*. Il s'agit donc de lutter contre les inégalités et de favoriser l'intégration scolaire.

Cet objectif d'intégration n'est pas nouveau et constitue la visée principale des réformes qui se sont déroulées en Suisse romande ces 15 dernières années. Plusieurs ouvrages (Perrenoud, 1997; Gillig, 1999) évoquent les avancées mais aussi les difficultés dans la gestion de la différenciation dans la classe. Certaines enseignantes, interrogées dans le cadre d'une recherche (Gillieron, 2002), relèvent le manque de temps pour s'occuper de chaque élève, le défaut de matériel et la crainte «de passer à côté de certains élèves plus discrets». Elles citent également le suivi des apprentissages et le contrôle du travail de l'enfant, qui restent parfois approximatifs et peu satisfaisants. Les difficultés sont aussi d'ordre organisationnel: les activités réalisées par groupes, en ateliers ou individuellement, orchestrées par une seule enseignante, génèrent parfois de l'inactivité, de l'attente ou du désordre. Des intentions aux réalisations concrètes, le bilan de la différenciation pédagogique dans l'enseignement ordinaire montre que la mise en pratique de ces intentions peine à devenir une véritable alternative à «l'indifférence aux différences», décriée depuis le milieu du siècle dernier.

Les interventions en pédagogie spécialisée

Dans ce contexte en évolution favorisant le décloisonnement et le co-enseignement, il est légitime de tenter de situer la place et le rôle de la pédagogie spécialisée. *L'accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée*, en voie de ratification dans les cantons (CDIP, 2007), fixe les principes essentiels sur lesquels se fonderont les conceptions cantonales en la matière. Ainsi, d'une part, la pédagogie spécialisée fait partie du mandat public de formation et d'autre part des solutions intégratives sont préférées aux solutions séparatives, ceci dans le respect du bien-être et des possibilités de développement de l'enfant ou du jeune concerné et en tenant compte de l'environnement et de l'organisation scolaires.

Afin de favoriser la scolarisation du plus grand nombre d'élèves à l'école ordinaire, le même accord distingue les mesures spécialisées de base offertes dans l'établissement scolaire (appui pédagogique, conseil, soutien, logopédie, psychomotricité, classes spéciales) et les mesures renforcées destinées à des élèves dont les besoins se caractérisent par l'ensemble des critères suivants: une longue durée, une intensité soutenue, un niveau élevé de spécialisation des intervenants, ainsi que des conséquences marquantes sur la vie quotidienne, sur l'environnement social ou sur le parcours de vie de l'enfant ou du jeune.

Les travaux conceptuels et législatifs menés dans les cantons visent à repositionner la pédagogie spécialisée dans tous les secteurs de formation.

Le *cycle élémentaire* se caractérise notamment par une forte hétérogénéité des développements inter et intra-individuels ainsi que par une très grande plasticité des poten-

tiels cognitifs. Les questions liées à la prévention, au diagnostic et au pronostic d'évolution doivent donc être traitées avec la plus grande circonspection, surtout lorsqu'il s'agit d'accès à des mesures renforcées de pédagogie spécialisée.

L'exemple de l'école vaudoise peut illustrer les chances et les risques des interventions en pédagogie spécialisée au *cycle élémentaire*. Au début de l'année scolaire 2007–2008, 411 élèves devant bénéficier de mesures renforcées d'enseignement spécialisé (anciennement AI) ont été orientés vers une classe d'enseignement spécialisé depuis une classe de l'école ordinaire. Plus de la moitié d'entre eux (228 élèves) avaient, au moment de la décision, entre quatre et huit ans, et plus du tiers d'entre eux étaient scolarisés en classe enfantine (cycle initial 1 ou 2). C'est donc au *cycle élémentaire* que bien des orientations se dessinent ou se décident, influençant souvent de manière durable le parcours scolaire de bien des élèves. C'est à ce moment que surgissent également les interrogations liées aux capacités évolutives, au diagnostic, aux capacités d'adaptation de l'élève à l'environnement, aux possibilités d'aménagement d'un environnement favorisant un meilleur développement, etc. La spécificité de la pédagogie spécialisée durant cette phase consiste à collaborer activement à la mise en œuvre de dispositifs pédagogiques, permettant une meilleure prise en compte des réponses à donner à tous les élèves, mais également de co-construire des itinéraires pédagogiques particuliers, permettant aux élèves bénéficiant de mesures renforcées de poursuivre leur scolarisation au sein de l'école ordinaire.

L'intégration scolaire peut se définir comme un processus interactif visant le développement de l'école régulière dans sa capa-

cité à répondre aux besoins de tous les élèves qu'elle accueille. Dans ce sens, elle favorise l'établissement d'une interdépendance étroite entre tous les acteurs et partenaires de l'école publique, ainsi que la participation de tous les élèves.

La question des interventions en pédagogie spécialisée au *cycle élémentaire* se colore ainsi d'une dimension plurielle.

A quel moment et dans quelles conditions le regard extérieur du «spécialisé» permet-il à la différenciation pédagogique de mieux s'opérer? A quels moments la pédagogie spécialisée doit-elle contribuer au renforcement de la pédagogie générale, et à quels moments doit-elle prendre en compte de manière spécifique les besoins de tel ou tel élève? Quel rôle dans l'élaboration de projets pédagogiques, dans le partenariat avec les parents? Quelle peut être l'influence du «spécialisé» dans les représentations des enseignant-e-s de l'école ordinaire? De quelle manière l'expertise, l'élaboration d'un diagnostic, la différenciation des interventions en fonction du handicap influencent-elles les actions pédagogiques pour permettre un meilleur développement d'un enfant en situation de handicap? Comment le «spécialisé» peut-il représenter une réelle valeur ajoutée, par des compétences plurielles, des connaissances spécifiques ainsi que par un regard «décentré»? Quelle est la place, quelle est la position du «spécialisé» dans le dispositif organisationnel du cycle élémentaire?

Ces questions prennent tout leur sens dans un contexte pédagogique ouvert. La co-construction de réponses adaptées à l'environnement, aux besoins des professionnel-le-s, des équipes et des enfants augmentera sans doute la capacité de l'école ordinaire à répondre de manière concrète au défi de la différenciation.

Quelques perspectives

Une modification importante de la structure des quatre premières années de la scolarité, de type *cycle élémentaire*, ne garantit pas, en elle-même, une meilleure prise en compte des différences entre les élèves. L'hétérogénéité du public scolaire place quotidiennement les enseignant-e-s face à une double préoccupation: gérer à la fois les activités d'apprentissage de la classe et les parcours individuels de formation. Il s'agit d'amener tous les élèves à un seuil minimal de connaissances et, parallèlement, de conduire chacun au maximum de ses aptitudes.

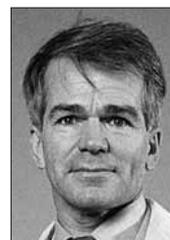
Les efforts réalisés dans la lutte contre les inégalités montrent, depuis quelques années, des signes d'essoufflement. Loin de se réduire, les écarts semblent encore se creuser. Le souhait institutionnel d'intégrer dans les classes tous les enfants, quelles que soient leurs caractéristiques intellectuelles, comportementales ou physiques, constitue un déficit d'envergure et invite à reconsidérer le cadre structurel et pédagogique de l'école d'aujourd'hui. Pour y parvenir, il s'agit, en premier lieu, de sortir l'enseignement de son isolement et de mener les réflexions scolaires en lien avec d'autres politiques, notamment familiale et sociale. La complexité des problèmes réclame des énergies conjointes et concertées. L'ouverture doit aussi se faire entre professionnel-le-s de l'enseignement et de l'éducation. Le maintien et la reconnaissance du rôle du «spécialisé» sont garants de la pluralité des regards portés sur l'enfant et préservent du risque d'une «pensée pédagogique unique». Il s'agit en second lieu de rompre avec une forme ancienne d'équité (de fait inéquitable) qui consiste à privilégier un enseignement et une évaluation des apprentissages largement semblables pour tous les élèves. L'hétérogénéité des classes, en constante augmentation depuis

plus d'une vingtaine d'années, réclame davantage de souplesse dans le déroulement des différents parcours individuels et la valorisation de compétences variées, scolaires et non scolaires. Il s'agit encore de trouver des solutions, tenant compte des divers contextes locaux et des initiatives particulières au sein de projets d'établissement. La variété des situations invite à les envisager en co-construction, entre enseignant-e-s d'horizons différents et dans le respect des compétences professionnelles de chacun. Et pour terminer, les difficultés rencontrées par la différenciation de l'enseignement suggèrent que la prise en compte des différences relève davantage de l'état d'esprit, du point de vue de chacun sur le rôle et les missions de l'école, que de l'ingénierie organisationnelle ou didactique mise en place. Un changement de structure, une augmentation des ressources financières ou un renforcement des actions de formation porteront d'autant plus leurs fruits s'ils s'inscrivent dans l'optique d'une école intégrative à construire, dans laquelle la «posture pédagogique» valorisée est celle faisant une totale confiance aux capacités de développement de chaque enfant.

Patricia Gilliéron Giroud
chargée de mission
Secrétariat général/CIIP
patricia.gillieron@vd.ch



Philippe Nendaz
chef de l'office de l'enseignement spécialisé/SESAP/
Département de la formation,
de la jeunesse et de la culture
du canton de Vaud
philippe.nendaz@vd.ch



Bibliographie

- Buschor, E., Gilomen, H. & McCluskey, H. (2003). *PISA 2000 – Synthèse et recommandations*. Neuchâtel: OFS; Berne: CDIP.
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). (1993). *Age d'entrée à l'école*. Dossier 25. Berne: CDIP.
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). (1994). *Ecole enfantine*. Dossier 29. Berne: CDIP.
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). (1997). *Formation et éducation des enfants de quatre à huit ans en Suisse*. Dossier 48B. Berne: CDIP.
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). (2007). *Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée*. Berne: CDIP.
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren-Ost (EDK-Ost). (2008). *Lagebericht. Erfahrungen und Erkenntnisse der Projektkommission 4bis8 der EDK-Ost und Partnerkantone*. Schaffhausen: EDK-Ost.
- Gilliéron, P. (2002). Ecole enfantine et différenciation: avis d'enseignantes. *Résonances*, 10, 12–13.
- Gilliéron Giroud, P. (2007). *Le cycle élémentaire en Suisse romande. Expérimentation dans les cantons et constats actuels*. Neuchâtel: SG/CIIP.
- Gillig, J.-M. (Ed.). (1999). *Les pédagogies différenciées. Origine, actualité, perspectives*. Paris, Bruxelles: De Boeck & Larcier.
- Kübler, C. (2001). *Rapport national de la Suisse: Le développement de l'éducation/formation au cours de la dernière décennie du XXe siècle*. Genève: BIE.
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). (2001). *Petite enfance, grands défis. Education et structures d'accueil*. Paris: OCDE.
- Perrenoud, P. (1997). *Pédagogie différenciée: des intentions à l'action*. Paris: ESF.
- Rayna, S. (Ed.). (2002). Les politiques éducatives de la petite enfance. *Politiques d'éducation et de formation. Analyses et comparaisons internationales*, 6, 7–97.
- Saada, E. H. (2006). *Connaissances initiales des enfants à l'entrée à l'école*. Genève: SRED.
- Stamm, M. (2004). *Lernen und Leisten im Kopf? Eine empirische Studie zur Bildungsförderung im Vorschulalter*. Aarau: Institut für Bildungs- und Forschungsfragen.
- Suchaut, B. & Morlaix, S. (2007). Identification des compétences à l'école élémentaire: une approche empirique à partir des évaluations institutionnelles. *Mesure et évaluation en éducation*, 30 (2), 1–22.