



Baumberger, B., Doudin, P.-A. & Martin, D. (2009). Etudes de l'usage des mesures de pédagogie spécialisée en Suisse latine. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 9, 117-134. <https://doi.org/10.26034/vd.fpeq.2009.063>

This article is published under a *Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY)*:  
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© Bernard Baumberger, Pierre-André Doudin, Daniel Martin, 2009



## **Etudes de l'usage des mesures de pédagogie spécialisée en Suisse latine**

**Bernard BAUMBERGER<sup>1</sup>, Pierre-André DOUDIN<sup>2</sup> (Haute école pédagogique du canton de Vaud; Université de Lausanne, Suisse) et Daniel MARTIN<sup>3</sup> (Haute école pédagogique du canton de Vaud, Lausanne, Suisse)**

Quel lien existe-t-il entre les pratiques cantonales et les représentations des enseignant-e-s sur la manière d'utiliser les offres de pédagogie spécialisée ?

A l'aide de deux études de cas présentant un élève avec des difficultés soit d'apprentissage soit de comportement, nous avons étudié et comparé les mesures de pédagogie spécialisée proposées par les enseignant-e-s en fonction de l'origine sociale et ethnique de l'élève. Nos résultats montrent que ce ne sont pas les différences d'opinions des enseignant-e-s relativement à l'intégration ou à la séparation des élèves ayant des besoins particuliers, mais les différences de structure (organisation du système pédagogique) existant entre les cantons « intégratifs-tives » et « séparatifs-tives » qui expliquent les différences entre les taux de séparation. De plus, nous n'observons pas une discrimination des enfants provenant de milieu défavorisé ou de l'étranger, mais une discrimination plutôt de ceux vivant a priori dans un environnement favorable à la réussite scolaire. Les différences entre nos résultats et les statistiques sur la séparation sont discutées dans le but de faire quelques propositions pour limiter le nombre d'élèves en difficulté sortis de classe régulière.

### **Introduction**

En Suisse entre les années scolaires 1980/1981 et 2001/2002, le taux d'élèves qui suivait l'école obligatoire selon un plan d'étude particulier a passé de 4,3% à plus de 6,1% (OFS, 2003; Lischer, 2007). Durant cette

1. Professeur HEP à la Haute école pédagogique du canton de Vaud, responsable de l'Unité d'enseignement et de recherche « Médias et TIC dans l'enseignement et la formation ». Contact : bernard.baumberger@hepl.ch.

2. Professeur HEP à la Haute école pédagogique du canton de Vaud, responsable de l'Unité d'enseignement et de recherche « Développement de l'enfant à l'adulte ». Professeur à l'Université de Lausanne, Faculté des SSP, Institut de Psychologie. Contact : pierre-andre.doudin@hepl.ch.

3. Professeur formateur à la Haute école pédagogique du canton de Vaud, responsable de l'Unité d'enseignement et de recherche « Enseignement, apprentissage et évaluation ». Contact : daniel.martin@hepl.ch.



période, c'est principalement le taux d'élèves dans les classes spéciales (en particulier des enfants de langue étrangère) qui a augmenté.

Pour comprendre les raisons de cette augmentation, le projet WASA (Wachstum des sonderpädagogischen Angebots im interkantonalen Vergleich) a été initié en Suisse alémanique (Häfeli & Walther-Müller, 2005), à partir de l'été 2003 et jusqu'à fin 2005, par la Haute école de pédagogie spécialisée de Zurich (HfH) et le Centre Suisse de Pédagogie Spécialisée (CSPS). Afin de permettre une analyse comparative entre les différentes régions de Suisse, COMOF (Comment maîtriser l'offre spécialisée au regard de l'augmentation des effectifs des élèves en difficulté dans les systèmes pédagogiques) a repris, pour le recueil des données, les outils élaborés dans le cadre du projet WASA. Dans cet article, nous présentons une partie des résultats de cette enquête.

L'objectif de cet article est de tenter de comprendre comment les enseignant-e-s utilisent l'offre de pédagogie spécialisée qu'ils ont à disposition (Baumberger, Doudin, Moulin & Martin, 2007). Pour ce faire, nous allons étudier non seulement les différences qu'il y a entre les pratiques (politiques) cantonales, mais aussi entre celles qui existent dans les représentations des enseignant-e-s. Pour mieux comprendre le lien entre les pratiques « cantonales » et les pratiques des enseignant-e-s, nous allons donc comparer :

- les cantons « intégratifs », « mixtes » et « séparatifs » en fonction des taux d'élèves hors des classes régulières en 2004 (Lischer, 2007). À noter que les cantons « séparatifs » sont ceux dont le taux de séparation est le plus élevé et pas forcément ceux dont l'image et la volonté des enseignant-e-s et des autorités sont les plus « séparatives ».
- les enseignant-e-s en fonction de leurs « positions » personnelles sur l'intégration ou la séparation des élèves en difficulté.

En d'autres termes, nous cherchons à comprendre le lien qui existe entre le fonctionnement du « système » lié à la politique des différents cantons et les représentations des enseignant-e-s sur les pratiques de séparation.

### **Priorité à « l'intégration »**

La croyance que l'intégration en classe régulière d'élèves présentant des difficultés d'apprentissage et/ou de comportement retarderait les apprentissages scolaires des élèves sans difficulté et ne permettrait pas de répondre aux besoins spécifiques des élèves en difficulté (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000; Kauffman, 1993; Peltier, 1997; Scruggs & Mastropieri, 1996) n'est pas scientifiquement démontrée (voir l'article de Doudin, Curchod & Baumberger, dans ce numéro pour une revue détaillée). Il existe au contraire de nombreux travaux qui montrent que l'intégration offre plus d'avantages que le recours à des mesures séparatives en recourant à la différenciation structurale (pour des synthèses récentes, voir notamment, Doudin & Lafontaine, 2006; Freeman & Alkin,



2000; Katz & Mirenda, 2002a, 2002b; Rousseau & Bélanger, 2004; Vienneau, 2004). Premièrement, le maintien en classe régulière d'élèves présentant des difficultés importantes ne péjore pas les apprentissages scolaires et sociaux des élèves sans difficulté (Peltier, 1997; Staub & Peck, 1995). Deuxièmement, le maintien en classe régulière d'élèves présentant des difficultés leur permet de mieux développer leurs compétences scolaires et sociales que s'ils étaient regroupés dans des classes spécifiques (Freeman & Alkin, 2000; Katz & Mirenda, 2002a, 2002b). L'idée, que les prestations d'intégration et de séparation s'influencent mutuellement et que là où les pratiques d'intégration sont plus importantes les pratiques de séparation diminuent, est malheureusement fausse (Lischer, 2007).

Les offres de pédagogie spécialisée (Baumberger *et al.*, 2007) les plus couramment utilisées pour la scolarisation des enfants en difficulté ou présentant des besoins particuliers se répartissent en quatre groupes principaux. Trois de ces offres sont basées sur la séparation (la classe spéciale, l'école spécialisée et le redoublement) et l'une sur le maintien, voire le retour à l'école ordinaire d'enfants qui en avaient été séparés (l'intégration). S'ajoutent des offres d'accompagnement que sont les mesures pédago-thérapeutiques (logopédie, orthophonie, psychomotricité, enseignement spécialisé et la psychothérapie dans le cadre scolaire), le soutien ou l'appui scolaire et les consultations (auprès du psychologue scolaire, de l'enseignement spécialisé et des services de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent) qui ne sont pas caractéristiques « d'intégration ou de séparation ».

### **Discrimination ?**

L'analyse de la population d'élèves fréquentant les classes spéciales dans les différents systèmes scolaires en Suisse permet de montrer une nette surreprésentation d'élèves d'origine étrangère (Baumberger, Lischer, Moulin, Doudin & Martin, 2007; Doudin, 1998a, 1998b, 2002; Lischer, 2007; Sturny-Bossart, 1996). Les conséquences peuvent être négatives notamment en ce qui concerne la construction de l'identité culturelle : des élèves migrants qui ont été orientés dans des classes regroupant des élèves en difficulté présentent un « repli » sur les valeurs de la culture d'origine, voire un certain « flou » de l'identité culturelle contrairement à des élèves migrants qui n'ont pas été orientés dans ce type de classe (Doudin & Pons, 2003; Pons, Doudin & Pini, 2000). A la lumière de ces constatations, il n'est pas possible d'étudier l'usage des offres de pédagogie spécialisée sans s'intéresser à l'origine ethnique et au statut socioculturel de l'enfant en difficulté.

### **Problématique**

Dans ce contexte, cet article va tenter de répondre aux trois questions suivantes :

1. Les pratiques observées sont elles parfois discriminatoires ?



2. Est-ce que les opinions des enseignant-e-s sur l'intégration ou la séparation ont une influence sur les mesures de pédagogie spécialisée qu'ils proposent d'utiliser ?
3. Quels liens existe-t-il entre les pratiques cantonales et les opinions des enseignant-e-s sur l'utilisation des mesures de pédagogie spécialisée ?

## Méthode

L'enquête a été réalisée au travers d'un questionnaire s'adressant aux enseignant-e-s des écoles primaires des cantons latins dans le cadre de l'enquête « COMOF » (COmment Maîtriser l'OFFre, Moulin, Baumberger, Doudin & Martin, 2007). Ce questionnaire a été repris directement du questionnaire réalisé par Lanfranchi et Jenny (2005) de l'enquête WASA (Greminger, Tarnutzer & Venetz, 2005; Häfeli & Walther-Müller, 2005; Lanfranchi & Jenny, 2005) menée en 2004 en Suisse alémanique.

Ce questionnaire tente de clarifier quels sont les mécanismes d'attribution des mesures de pédagogie spécialisée à des enfants fréquentant l'école régulière. Il s'adresse aux enseignant-e-s de l'école primaire (+3 à +6) et a été envoyé à 2945 enseignant-e-s des cantons latins; 838 enseignant-e-s ont répondu entre mai et juin 2005.

Le questionnaire se compose de cinq parties :

1. Enumération des offres de pédagogie spéciale (classes spéciales CS, forme d'enseignement intégratif, mesures pédago-thérapeutiques, soutien, écoles spéciales ES, consultation, et redoublement). Les enseignant-e-s indiquent toutes les mesures qu'ils peuvent utiliser dans leur école ou dans la région.
2. Deux études de cas (voir ci-dessous). Un questionnaire contient soit les cas Mike/Lucas avec des difficultés scolaires, soit Antoine/Békir avec un problème de comportement (voir ci-dessous pour une description détaillée). Les enseignant-e-s indiquent d'abord ce qu'ils *pensent spontanément du cas* : « faiblesse » dans le sens d'une crise de développement ou d'un « trouble » avec un diagnostic clair. Ensuite, ils choisissent dans une liste les trois étapes principales de leur *procédure de décision* (classée selon l'ordre de priorités 1, 2, et 3). Enfin, ils indiquent, quelle *mesure d'éducation spéciale* prendre pour l'enfant (en fonction de leur choix et en donnant leur priorité).
3. Huit déclarations concernant les causes possibles de l'augmentation des mesures d'éducation spéciale (accord ou désaccord avec les déclarations sur une échelle de Likert).
4. Différentes déclarations concernant leur attitude personnelle par rapport à l'attribution d'enfant à des mesures d'éducation spéciale ainsi que leur satisfaction avec la pratique d'attribution et l'utilisation des offres.



5. Caractéristiques des enseignant-e-s : sexe, classes, nombre d'années d'expérience professionnelle, formations complémentaires en éducation spéciale. Caractéristiques de l'école/bâtiment scolaire : part d'enfants de langue étrangère dans l'école, présence d'une direction et d'un service de pédagogie spécial interne.

Le cas A décrit un élève avec des difficultés scolaires de lecture et d'écriture et d'une intelligence plutôt faible. Dans le premier type de questionnaire (E1), Antoine est décrit comme le fils d'un ouvrier en bâtiment, dans le second questionnaire (E2), Mike est décrit comme fils de médecin. En comparant ces deux questionnaires, nous étudions donc l'influence du milieu socio-économique de l'enfant sur l'attribution de mesures d'éducation spéciale. Il est décrit de la manière suivante (texte de E2, entre parenthèses différence avec E1) :

*Janvier 2005 – Mike (E1; Antoine) est en 3e année. La famille est arrivée de Moutier il y a 2 ans parce que le père a été nommé médecin-chef dans un hôpital de la région. (E1 : Antoine. La famille est arrivée de Moutier il y a 2 ans parce que l'entreprise en bâtiment dans laquelle le père travaillait comme ouvrier a fait faillite. Maintenant, le père a retrouvé un travail dans un grand projet de construction d'un tunnel.) Depuis quelques temps, mais surtout depuis le milieu de la 2e année, Mike (E1; Antoine) présente des troubles d'apprentissage importants et des insuffisances notables en lecture, écriture et calcul. Il travaille très lentement et est rapidement dépassé. Il donne alors l'impression d'être « bouché ». Même lorsque l'enseignant explique bien un calcul et l'a exercé avec lui, le jour suivant, Mike (E1; Antoine) ne sait déjà plus comment trouver la solution. En écriture également, il fait encore beaucoup de fautes, comme un élève de première année. Les devoirs à domicile sont un drame quotidien, bien que la mère l'aide assidûment et avec compétence et que Mike (E1; Antoine) souhaite s'améliorer à l'école. Mais parfois, il est complètement démotivé, car il ne réussit presque jamais. L'enseignant en perd son latin et est à bout de force. Il faut faire quelque chose, car dans six mois, l'élève passera en 4e année et l'enseignant de cette classe a déjà signalé qu'il n'avait que faire d'un élève aussi faible.*

Le cas B décrit un élève hyperactif avec des troubles d'attention et de comportement. Dans le premier type de questionnaires (E1), Békir est décrit comme originaire du Kosovo, dans le second questionnaire (E2), Lucas est décrit comme suisse. En comparant ces deux questionnaires, nous étudions donc l'influence de l'origine ethnique de l'enfant sur l'attribution de mesures d'éducation spéciales. Il est décrit de la manière suivante :

*Janvier 2005 – Lucas (E1 : Békir) est en 3e année. La famille (romande) est arrivée il y a 2 ans du Jura bernois. (E1 : Békir. La famille (des Albanais du Kosovo) est arrivée il y a 2 ans du Jura bernois). Lucas (E1 : Békir) se fait remarquer depuis longtemps par son impulsivité, un manque de concentration et une grande agitation. Au cours du dernier semestre, son comportement et son agressivité sont devenus de plus en plus problématiques et insupportables. Les parents rapportent qu'en première année déjà, Lucas (E1 : Békir) ne tenait pas en place, que presque rien ne le tenait occupé plus de quelques minutes et qu'il était souvent mêlé à des disputes. Aujourd'hui, il se situe dans la moyenne quant*



*à son travail à l'école, bien qu'il fasse beaucoup de fautes d'inattention dans les épreuves. Souvent, il fait fi des règles et, vu sa turbulence et ses bavardages exagérés, n'est presque jamais choisi comme partenaire de jeu ou d'étude par ses camarades. L'enseignant en perd son latin et est à bout de force. Il faut faire quelque chose, car dans six mois, l'élève passera en 4e année et l'enseignant de cette classe a déjà signalé qu'il n'avait que faire d'un tel semeur de trouble.*

La population des 838 enseignant-e-s qui ont répondu au questionnaire a été analysée de deux manières différentes.

1. La première analyse que nous appellerons « structurelle » se base sur le taux de séparation de chaque canton. La population a été séparée en 3 groupes différents. Le premier groupe que nous appellerons « intégratif » correspond aux enseignant-e-s appartenant aux cantons dont le taux de séparation est le plus faible, le second groupe appelé « mixte » est « moins intégratif », mais avant le dernier groupe appelé « séparatif » correspondant aux cantons dont le taux de séparation est le plus élevé. En supprimant les sujets n'ayant pas donné le nom de leur canton, il nous reste 760 enseignant-e-s répartis en 214 « intégratifs-tives » (I), 315 « mixtes » (M) et 231 « séparatifs-tives » (S). C'est sur cette population que les données ont été analysées.
2. La seconde analyse que nous appellerons « d'opinion » se base sur une analyse typologique (twostep Cluster) que nous avons réalisée sur les réponses à 7 questions concernant leur opinion sur l'intégration ou la séparation des élèves en difficulté. Cette analyse typologique nous a permis de trouver 3 groupes différents exprimant pour les deux premiers des opinions soit « intégratives », soit « séparatives ». Le dernier groupe (mixte) correspondant aux enseignant-e-s « moins intégratifs-tives ». En supprimant les sujets n'ayant pas répondu à toutes les questions posées, il nous reste 786 enseignant-e-s répartis en 314 « intégratifs-tives » (I), 257 « mixtes » (M) et 215 « séparatifs-tives » (S). C'est sur cette population que les données ont été analysées.

## Analyse et discussion des résultats

Les études de cas constituent un bon moyen d'analyser l'attitude des enseignant-e-s. La première met en situation deux garçons avec les mêmes difficultés d'apprentissage, mais d'origine sociale différente (fils d'ouvrier ou de médecin). La deuxième étude de cas met en situation deux garçons avec les mêmes problèmes de comportement mais d'ethnicité différente, l'un étant originaire du Kosovo et l'autre Suisse.

### ***Difficultés d'apprentissage et origine sociale***

Dans cette situation, on distingue Antoine dont le père est ouvrier de Mike dont le père est médecin. On étudie donc l'influence de l'origine sociale par une étude de cas qui présente deux élèves ayant des difficultés scolaires.



Avant de demander aux enseignant-e-s de se prononcer en détail sur ces cas, ils devaient spontanément poser un « diagnostic » et dire si les cas présentés correspondaient à une « faiblesse passagère » (dans le sens d'une crise du développement) ou d'un « trouble » (avec un diagnostic évident). Nos résultats montrent que plus les cantons sont « séparatifs » plus les cas sont jugés comme un « trouble » grave et moins ils sont jugés comme une « faiblesse passagère ». Ainsi, environ 30% des enseignant-e-s pensent que des difficultés scolaires peuvent être une « faiblesse passagère », mais ils sont plus de 60% à penser que c'est un « trouble grave ».

Ils devaient ensuite dire quelle *procédure de signalement* ils allaient utiliser. Les différences que l'on observe entre les deux cas sont faibles et seront présentées ensemble dans la présentation du second cas ci-dessous.

Enfin, les enseignant-e-s devaient dire quelles mesures de pédagogie spécialisée leur semblent les plus appropriées pour les cas présentés. Globalement et quel que soit le canton, les mesures proposées pour le fils d'ouvrier avec des « difficultés scolaires » sont significativement moins « exclusives » que pour le fils de médecin ( $F(1, 762) = 4.075$ ,  $p < 0.05$ ).

L'analyse détaillée (voir figure 1) montre que c'est la consultation et le soutien qui sont les plus préconisés (autour des 60%), l'intégration, les mesures pédago-thérapeutiques et la classe spéciale viennent ensuite (plus de 20%). Les mesures de soutien pour le fils d'ouvrier avec des « difficultés scolaires » sont significativement moins fortes que pour le fils de médecin ( $F(1, 789) = 14.009$ ,  $p < .001$ ).

Concernant les différences entre les cantons, les enseignant-e-s des cantons « intégratifs » proposent moins de mesures « d'intégration » ( $F(2, 783) = 3.881$ ,  $p < 0.021$ ) que les autres cantons. Les cantons « mixtes » proposent moins de consultations ( $F(2, 783) = 2.522$ ,  $p < 0.08$ ) que les cantons « intégratifs » et moins de mesures pédago-thérapeutiques ( $F(2, 783) = 5.05$ ,  $p < 0.007$ ) que les autres cantons. Enfin dans les cantons « séparatifs », les enseignant-e-s proposent moins de « soutien » à l'enfant en difficulté scolaire que dans les autres cantons ( $F(2, 783) = 14.434$ ,  $p < 0.001$ ).

L'analyse de l'opinion « intégrative ou séparative » des enseignant-e-s montre que plus les enseignant-e-s ont une opinion « séparative », plus ils proposent la mise en classe spéciale de l'élève avec des difficultés d'apprentissage ( $F(2, 828) = 5.51$ ,  $p < 0.004$ ).

L'on constate également que les enseignant-e-s qui ont une opinion « mixte » proposent moins de mesures pédago-thérapeutiques que les autres enseignant-e-s ( $F(2, 828) = 3.126$ ,  $p < 0.044$ ).

Nous n'avons pas trouvé de différence entre les groupes d'opinion sur le diagnostic et la procédure de signalement.

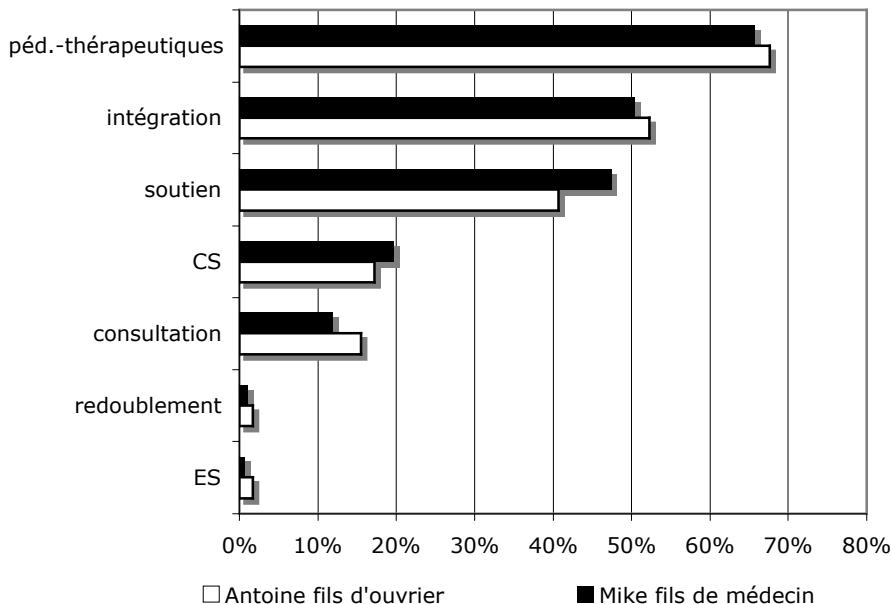


Figure 1 : Pourcentage d'enseignant-e-s qui proposent d'utiliser ces mesures de pédagogie spécialisée pour un élève avec des difficultés scolaires (cas A).

### **Problèmes de comportement et origine ethnique**

Dans cette situation, on distingue Békir originaire du Kosovo de Lucas d'origine suisse. On étudie donc l'influence de l'origine ethnique par une étude de cas qui présente deux élèves ayant les mêmes difficultés de comportement.

Dans le diagnostic préalable, plus de 80% des enseignant-e-s pensent qu'avoir des difficultés de comportement est un « trouble grave » alors que moins d'un cinquième (20%) pense que c'est une « faiblesse passagère ». Il est intéressant de noter qu'un élève étranger avec des difficultés de comportement est estimé par les enseignant-e-s des cantons « intégratifs » comme plus proche d'une « faiblesse passagère » qu'un élève d'origine « suisse » ( $F(2, 640) = 4.005$ ,  $p < 0.02$ ).

Pour signaler un cas et quelle que soit la difficulté rencontrée, la majorité des enseignant-e-s consultent des collègues ou des personnes proches de l'école (plus de 50%), peu d'enseignant-e-s résolvent le problème en classe (moins de 20%), enfin les autres signalent le cas à l'extérieur (entre 20 et 30%). La force de signalement à l'extérieur d'un problème de difficultés d'apprentissage est plus faible (orientation vers une filière spécialisée) que celle d'un problème de comportement ( $F(1, 774) = 72.991$ ,  $p < .01$ ).



Les cas de difficulté scolaire sont plus souvent résolus par l'enseignant-e seul, en classe que les cas de difficulté de comportement ( $F(1, 647) = 11.103, p < 0.001$ ).

Les élèves avec des difficultés de comportement sont signalés significativement plus à l'extérieur de l'école que ceux avec des difficultés d'apprentissage ( $F(1, 647) = 85.247, p < .001$ ).

Concernant les différences entre les cantons, le taux de signalement à l'extérieur augmente ( $F(2, 647) = 10.536, p < .001$ ) avec l'augmentation du taux de séparation des cantons (d'intégratif à séparatif). Pour signaler un élève en difficulté, les enseignant-e-s des cantons « intégratifs » signalent le fils d'ouvrier ( $F(2, 761) = 4.068, p < 0.01$ ) et l'élève étranger ( $F(2, 761) = 2.763, p < 0.06$ ) moins « fortement » que le fils de médecin ou l'élève suisse. Les enseignant-e-s consultent également plus leur entourage que dans les autres cantons latins ( $F(2, 647) = 11.579, p < .001$ ).

Dans des cantons « mixtes », les enseignant-e-s résolvent plus souvent seuls les cas d'élèves en difficulté ( $F(2, 647) = 4.046, p < 0.01$ ); dans les cantons « séparatifs », les enseignant-e-s discutent autour d'eux de la même manière les cas de difficulté d'apprentissage et de comportement, alors que dans les cantons intégratifs et mixtes, les enseignant-e-s « discutent » plus des élèves avec des difficultés d'apprentissage ( $F(2, 647) = 5.005, p < 0.01$ ).

De l'ensemble des mesures de pédagogie spécialisée (voir figure 2), c'est la consultation et les mesures pédago-thérapeutiques qui sont les plus souvent préconisées (largement plus de 50%), la classe spéciale et l'intégration viennent ensuite (plus de 20%). D'une manière générale, les mesures proposées pour les élèves avec des problèmes de comportement sont plus « exclusives » que celles qui sont proposées pour des difficultés scolaires ( $F(1, 757) = 400.42, p < .001$ ).

Pour les deux cas (A et B), la « dureté » des mesures augmente avec le taux de séparation des cantons concernés (cas A,  $F(2, 756) = 11.76, p < .001$  et cas B,  $F(2, 756) = 17.533, p < .001$ ).

Plus en détail, les enseignant-e-s proposent plus de mesures pédago-thérapeutiques ( $F(2, 783) = 2.384, p < 0.093$ ), plus le placement en classe spéciale (30% pour l'élève suisse versus 24% pour l'élève étranger,  $F(1, 783) = 3.196, p < 0.074$ ), plus le placement en école spéciale (19% pour le CH versus 14% pour l'élève étranger,  $F(1, 783) = 3.238, p < 0.072$ ) à un élève d'origine suisse qu'à un élève d'origine étrangère. C'est paradoxal quand on connaît la surreprésentation des élèves étrangers dans ces classes (et écoles).

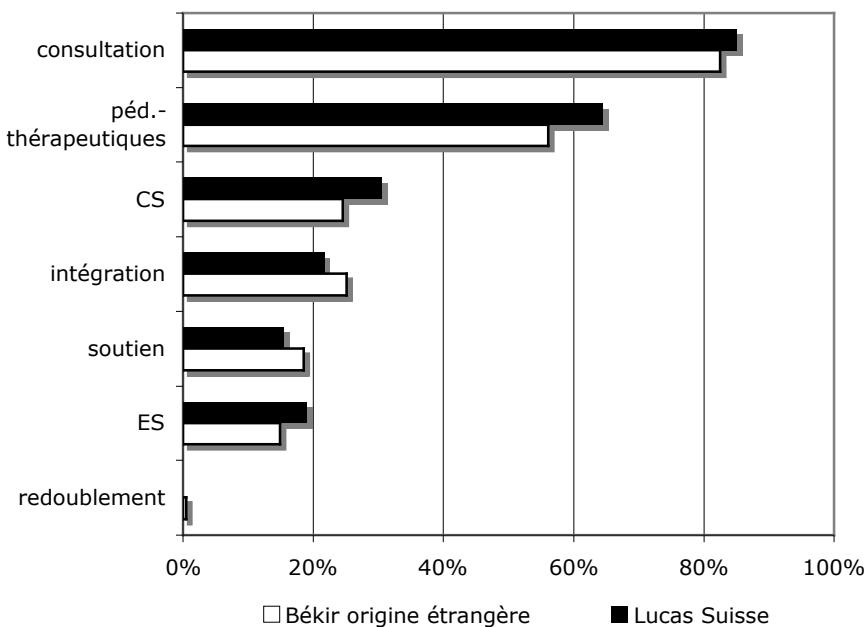


Figure 2 : Pourcentage d'enseignant-e-s qui proposent d'utiliser ces mesures de pédagogie spécialisée pour un élève avec des difficultés de comportement

Concernant les différences entre les cantons, les enseignant-e-s des cantons « intégratifs » proposent plus de mesures pédago-thérapeutiques ( $F(2, 783) = 3.853, p < 0.022$ ) alors que dans les cantons « mixtes » c'est le soutien scolaire qui est plus utilisé que dans les autres cantons ( $F(2, 783) = 6.908, p < 0.001$ ).

Dans les cantons « séparatifs » les enseignant-e-s proposent plus fréquemment de la « consultation » ( $F(2, 783) = 3.55, p < 0.029$ ).

Ils proposent également plus de mesures « d'intégration » ( $F(2, 783) = 2.635, p < 0.072$ ) à l'élève suisse qu'à l'élève d'origine étrangère (+25% pour le CH et -20% pour l'étranger) alors que c'est le contraire dans les autres cantons (-20% pour le CH et +27% pour l'étranger). Enfin, ils proposent moins de placement en classe spéciale (env. 20% versus 30%,  $F(2, 783) = 6.076, p < 0.002$ ).

Contrairement à l'analyse sur les différences intercantoniales, l'analyse des résultats montre que plus les enseignant-e-s ont une opinion « séparative », plus ils proposent la mise en classe spéciale ( $F(2, 828) = 9.93, p < .001$ ), comme nous l'avons également observé pour l'élève avec des difficultés d'apprentissage ( $F(2, 828) = 5.51, p < 0.004$ ).

De la même manière, les enseignant-e-s avec une opinion « séparative » diagnostiquent plus les deux cas comme étant un « trouble grave » ( $F(2, 673) = 3.013, p < 0.05$ ).



Par contre, nous n'avons pas trouvé de différence entre les groupes d'opinion sur la procédure de signalement.

### **Comment les différentes opinions sont réparties dans les cantons ?**

Pour étudier le lien entre le taux de séparation des différents cantons latins et les opinions des enseignant-e-s sur l'intégration et la séparation, nous avons regardé les distributions de la proportion de chacune des opinions étudiées dans les différents cantons (voir la figure 3).

Nous pouvons constater tout d'abord que les proportions d'enseignant-e-s ayant une opinion « intégrative, mixte ou séparative » restent quasiment constantes en fonction du taux de séparation des différents cantons. L'opinion « intégrative » est majoritaire et correspond à près de 40% des enseignant-e-s. Un tiers d'entre eux ont une position « mixte » et plus d'un quart une opinion « séparative ». À noter que c'est dans les cantons séparatifs-tives que l'on trouve le maximum d'opinions en faveur de la séparation et le minimum en faveur de l'intégration.

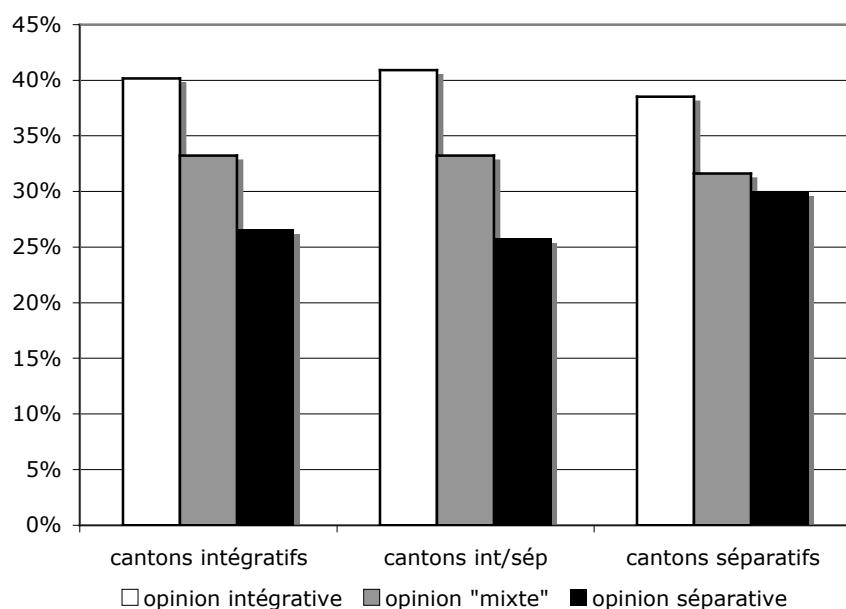


Figure 3 : Pourcentage d'enseignant-e-s ayant une opinion « intégrative, mixte ou séparative » en fonction du taux de séparation des cantons latins

## **Discussion générale**

### **Les pratiques observées sont elles parfois discriminatoires ?**

Les représentations des enseignant-e-s reflètent non seulement les offres disponibles, mais aussi les pratiques de séparation. Si l'on montre un lien direct entre l'offre, la disponibilité du soutien et les pratiques de



séparation, celles-ci sont également influencées par le milieu socioculturel de l'enfant. Nos résultats montrent non pas une discrimination des enfants provenant de milieu défavorisé ou de l'étranger, mais plutôt de ceux vivant a priori dans un environnement favorable. Tout se passe comme si les enfants provenant d'un milieu n'offrant pas de « raison valable » à la difficulté observée (scolaire ou de comportement) étaient perçus dans une situation plus « grave » que les autres enfants. Ce qui se traduit dans la « pratique » par un diagnostic, un signalement et des mesures proposées plus dures pour ces enfants de milieu « favorisé » que pour ceux provenant d'un milieu « moins favorisé » (fils d'ouvrier ou d'origine étrangère). Ce résultat est surprenant parce qu'il va en sens inverse des statistiques « réelles » de séparation. En effet, il y a une très nette surreprésentation des élèves étrangers en classe et école spécialisée (Lischer, 2007). Cette surreprésentation se retrouve non seulement dans les chiffres officiels, mais aussi lorsque l'on étudie le taux d'élèves perçus en « difficulté » dans la classe (Baumberger *et al.*, 2007; Lischer, Baumberger, Moulin, Doudin & Martin, 2007). Comment dès lors expliquer cette différence entre nos résultats relativement aux mesures proposées par les enseignant-e-s et les chiffres « réels » ? Plusieurs hypothèses sont possibles :

- A priori, ce n'est pas un problème méthodologique, le nombre de sujets et l'échantillonnage sont assez grands pour être représentatifs et la répétition de l'effet sur plusieurs variables différentes (diagnostic, procédure de signalement et mesures proposées) renforce les résultats. Nous pouvons donc considérer cette différence entre l'avis donné par les enseignant-e-s et les statistiques officielles comme réelle.
- Nous observons une telle différence parce que les enseignant-e-s savent que les enfants étrangers sont plus souvent placés en classe ou école spéciale et veulent prendre le contre-pied de cette image discriminante. Cependant pour ne pas être discriminant, il convient de ne pas faire de différence en fonction de l'environnement socioculturel de l'enfant, et ce n'est pas ce que nos résultats montrent. D'autre part, dans les questionnaires les différences de milieu socio-économique et l'origine ethnique ne se distinguent que par quelques mots (père médecin ou ouvrier et par l'origine de la famille « Suisse » ou du « Kosovo »). Nulle part dans les questionnaires d'autres éléments n'indiquent ces différences et tous les enseignant-e-s d'un même établissement recevaient le même questionnaire, ils ne pouvaient donc pas en déduire des différences en discutant entre eux. Ces différents éléments rendent donc peu plausible une volonté de prendre le contre-pied d'une image discriminante.
- C'est donc dans le processus de mise en œuvre réelle que le basculement se fait. Il y a donc une différence entre ce que pense et demande un-e enseignant-e d'un élève en difficulté et les mesures de séparation qui sont réellement appliquées. Probablement, les « circonstances atténuantes » que les élèves provenant d'un environnement moins favorable peuvent faire valoir, sont mises en concurrence avec



d'autres facteurs susceptibles de faire pencher la balance dans l'autre direction. La mise en œuvre de ces mesures fait intervenir au moins trois partenaires en plus de l'élève : l'enseignant, les parents et les autorités. Si, a priori, on peut estimer que les autorités sont plutôt « neutres » dans ce processus, ce n'est certainement pas le cas des parents, ni des enseignant-e-s (comme nous l'avons vu). Quels parents voudraient que leur enfant ne soit plus en classe ordinaire ? Certainement peu d'entre eux. C'est lorsqu'il s'agit pour des parents de discuter, voire d'imposer leurs avis que l'environnement de l'enfant, qui est une « circonstance atténuante » pour l'enseignant, se transforme en une « circonstance aggravante » et que probablement le basculement se fait. Il est certainement beaucoup plus difficile pour des parents d'origine étrangère ou de milieu « défavorisé » de non seulement s'exprimer, mais aussi et surtout de se faire entendre et conseiller de manière pertinente.

Bien que nos résultats ne permettent pas de confirmer cette dernière hypothèse, elle semble être la plus plausible et la plus pertinente pour expliquer cette différence entre le point de vue des enseignant-e-s et la pratique « réelle » de séparation. Au-delà de l'école, les discriminations existent (Fibbi, Kaya & Piguet, 2004) que ce soit à l'engagement des apprentis (Imdorf, 2007) ou dans leur futur professionnel (OFS, 2003). Une nouvelle recherche sur le terrain ciblée sur cette hypothèse devrait permettre de la confirmer.

***Est-ce que les opinions des enseignant-e-s sur l'intégration ou la séparation ont une influence sur les mesures de pédagogie spécialisée qu'ils proposent d'utiliser ?***

La réponse est affirmative. Premièrement, tous cantons confondus, plus de 60% des enseignant-e-s pensent qu'avoir des difficultés d'apprentissage est un « trouble grave » et ils sont plus de 80% à le penser pour des difficultés de comportement. Même s'ils sont moins nombreux dans les cantons « intégratifs » que dans les autres cantons à avoir cette opinion, les enseignant-e-s laissent vraiment peu de chances à un élève de sortir de la « norme ». D'autre part, nos résultats confirment qu'un environnement « moins défavorable » (fils d'ouvrier ou d'origine étrangère) renforce un jugement de « faiblesse passagère ». Si « trouble grave » veut dire « problème irréversible ou changement très difficile » et que l'enfant n'a pas un environnement lui offrant des raisons à cette difficulté, alors le diagnostic de la majorité des enseignant-e-s ne va pas dans un sens très positif pour l'élève en difficulté issu d'un milieu « favorisé ».

Deuxièmement, les enseignant-e-s en faveur de la séparation proposent plus de mettre ces élèves en difficulté en classe spéciale que les enseignant-e-s ne partageant pas cette opinion. Il existe même un lien direct entre une opinion favorable en faveur de la séparation et le nombre de mesures allant dans ce sens proposé par les enseignant-e-s. Il existe bien quelques différences en fonction de l'opinion des enseignant-e-s sur la



manière de proposer aux élèves en difficulté des mesures telles que, le soutien, la consultation et les mesures pédago-thérapeutiques, mais elles ne reflètent pas un comportement ou une volonté de séparation.

***Quels liens existe-t-il entre les pratiques cantonales et les opinions des enseignant-e-s sur l'utilisation des mesures de pédagogie spécialisée ?***

L'étude globale des mesures proposées montre que plus le taux de séparation des cantons est élevé, plus les enseignant-e-s signalent les difficultés scolaires à « l'extérieur » et plus les mesures proposées font intervenir des personnes extérieures (mesures pédago-thérapeutiques, consultation, etc.) à la classe pouvant aller jusqu'à l'exclusion. L'analyse détaillée des propositions de placement en classe ou école spécialisée ne permet pas de mettre en évidence de différence claire entre les enseignant-e-s des cantons latins. Nos résultats montrent à ce propos une contradiction. En effet, les enseignant-e-s des cantons « séparatifs-tives » sont ceux qui proposent le moins de mettre en classe spéciale un élève avec des difficultés de comportement. Deux hypothèses pourraient expliquer ce paradoxe. Soit les enseignant-e-s des cantons plus « séparatifs-tives », conscients de l'image négative, n'ont pas complètement exprimé leur pratique, soit au contraire, ceux des cantons « intégratifs » ont voulu exprimer leur difficulté à intégrer en classe les élèves en difficulté.

Dans la perspective d'une école intégrative, un constat important ressort de l'étude : la volonté de ne pas se séparer des « élèves à problèmes » est importante. Nous avons montré précédemment (Baumberger *et al.*, 2007) que plus le taux d'étrangers dans la commune est grand, plus la volonté des enseignant-e-s de se séparer des élèves à problèmes est grande. Dans cette recherche, nous montrons que cette augmentation de la volonté de séparation est également fonction du taux de séparation. Ainsi, plus le taux de séparation des cantons est grand, plus la volonté de séparation des enseignant-e-s de ce canton est grande. Il ne peut donc pas y avoir d'intégration sans une volonté des enseignant-e-s à la mettre en œuvre.

Dans le même ordre d'idées, nous postulons que plus les enseignant-e-s sont satisfaits du soutien et de l'aide qu'ils ont à disposition, moins il y a d'obstacles au maintien ou à l'accueil en classe ordinaire d'un enfant ayant des besoins particuliers. Nos résultats montrent que c'est dans les cantons « mixtes » mais aussi pour les enseignant-e-s qui ont une opinion « mixte » que la perception des mesures de soutien pour les enseignant-e-s est la moins bonne. Elle est maximale dans les cantons « séparatifs » et juste inférieure pour les cantons « intégratifs ». Bien gérer le soutien aux enseignant-e-s semble donc indispensable pour réussir l'intégration.

En résumé, les mesures proposées et la volonté des enseignant-e-s reflètent bien les taux de séparation de chaque canton, ce qui confirme le lien entre les pratiques cantonales et les représentations des enseignant-e-s sur l'utilisation des mesures de pédagogie spécialisée.



En comparant les opinions des enseignant-e-s sur l'intégration/séparation et les pratiques cantonales, il est possible de se demander si les différences de 5% d'enseignant-e-s en faveur de la séparation et les 3% en défaveur de l'intégration dans les cantons « séparatifs » peuvent expliquer les différences de taux de séparation avec les autres cantons. La réponse à cette question est certainement négative. En effet, si une différence de 1 ou 2% du taux de séparation cantonale pourrait être expliquée par ces différences, la différence avec les cantons « intégratifs » ne peut être expliquée que par des raisons structurelles (diminution du nombre de classes spéciales, offres de soutien aux enseignant-e-s, etc.).

## Recommandation et conclusion

Pour faciliter l'intégration des élèves en difficulté, l'exemple des cantons intégratifs-tives est à suivre dans plusieurs directions. Premièrement au niveau structurel :

- Supprimer (ou diminuer très fortement) les offres de classe spéciale.
- Garantir aux enseignant-e-s la possibilité de discuter avec une équipe pédagogique proche et compétente (enseignant-e spécialisé, collègues plus expérimentés, direction de l'école, etc.) avec en parallèle une aide et un soutien directs.
- Les offres de pédagogies spécialisées comme la consultation et les mesures pédago-thérapeutiques doivent être développées et surtout être proches de l'école.
- Lors de la décision de mise en structure séparative, veiller à ce que les mêmes chances d'intervention des parents soient garanties quelle que soit leur origine. Veiller également à ce que les mêmes critères soient appliqués quelle que soit l'origine sociale ou ethnique de l'élève concerné.

Deuxièmement, au niveau de la formation, il conviendrait d'agir au niveau des représentations des enseignant-e-s dans le but de montrer :

- qu'un enfant avec des difficultés scolaires ou des difficultés de comportement ne souffre certainement pas d'un « trouble grave », mais plutôt d'une « faiblesse passagère » et que la meilleure manière de l'aider est de le soutenir tout en le gardant en classe;
- qu'un élève, quelle que soit son origine sociale ou ethnique, doit avoir les mêmes chances à l'école, et ce n'est pas parce qu'un enfant vient d'un milieu « favorisé » qu'il est mieux armé pour se défendre et qu'il « devrait avoir moins de difficultés » à l'école;
- qu'il ne peut pas y avoir d'intégration sans une volonté des enseignant-e-s à la mettre en œuvre;
- que les mécanismes d'influence sociale (propres à la psychologie sociale et à la sociologie) ont un impact direct sur leurs représentations



et que celles-ci sont souvent fausses ou faussées alors qu'elles devraient reposer sur des connaissances scientifiques avérées.

Au-delà de ces considérations, et comme le montrent Kronenberg et Moulin (2007), d'autres éléments pratiques, organisationnels et structuraux sont également essentiels pour une école qui considère que le maintien dans le circuit régulier d'enfants en difficulté ou présentant des besoins spéciaux fait partie de sa mission.



## Références

- Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. (2000). Students teachers's attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*, 16(3), 277-293.
- Baumberger, B., Doudin, P.-A., Moulin, J.-P. & Martin, D. (2007). Perception de l'offre et des mesures de pédagogie spécialisée dans l'école. *Pédagogie spécialisée*, 2, 24-31.
- Baumberger, B., Lischer, R., Moulin, J.-P., Doudin, P.-A. & Martin, D. (2007). Intégration ou séparation des élèves étrangers : comparaison entre réalité et perceptions. *Pédagogie spécialisée*, 3, 27-32.
- Doudin, P.-A. (1998a). Difficultés d'intégration scolaire des élèves portugais. In G. Sturny-Bossart & A.-M. Besse Caiazza (Ed.), *Handicap et migration : un double défi pour la formation en Suisse ?* (pp. 99-104). Lucerne : SZH.
- Doudin, P.-A. (1998b). Schulung der portugiesischen Kinder in der Schweiz/Scolarisation des enfants portugais en Suisse. Berne : EDK/CDIP.
- Doudin, P.-A. (2002). Evolution du système scolaire vaudois au travers d'un ensemble d'indicateurs. Lausanne : URSP.
- Doudin, P.-A., & Lafourture, L. (2006). Une vision de l'aide aux élèves en difficulté entre inclusion et exclusion. In P.-A. Doudin & L. Lafourture (Ed.), *Intervenir auprès d'élèves ayant des besoins particuliers : Quelle formation à l'enseignement ?* (pp. 45-74). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Doudin, P.-A. & Pons, F. (2003). L'identité culturelles d'élèves migrants. In M. Dolfini & E. Roos (Ed.), *Intégration aux frontières culturelles et linguistiques* (pp. 37-42). Biel : Swiss Academy for development.
- Fibbi, R., Kaya, B. & Piguet, E. (2004). Nomen est omen : Quand s'appeler, Pierre, Afrim ou Mehmet fait la différence. Brochures de synthèse PNR43. Berne : Direction du programme PNR43 – FNRS.
- Freeman, S. F. & Alkin, M. C. (2000). Academic and social attainments of children with mental retardation in general education and special education setting. *Remedial and Special Education*, 21(1), 3-18.
- Greminger, E., Tarnutzer, R. & Venetz, M. (2005). Teilprojekt 4 : Tragfähigkeit der Regelschule. In K. Häfeli & P. Walther-Müller (Ed.), *Das Wachstum des sonderpädagogischen Angebots in interkantonalen Vergleich* (pp. 279-348). Lucerne : SZH-CSPS.
- Häfeli, K. & Walther-Müller, P. (2005). Das Wachstum des sonderpädagogischen Angebots in interkantonalen Vergleich. Lucerne : SZH-CSPS.
- Imdorf, C. (2007). Orientation professionnelle. Une enquête dans le cadre du PNR51. *Pourquoi les entreprises formatrices hésitent elles à engager des jeunes étrangers ?* 2, 27-28.
- Katz, J. & Mirenda, P. (2002a). Including students with developmental disabilities in general education classrooms : educational benefits. *International Journal of Special Education*, 17(2), (version électronique).
- Katz, J. & Mirenda, P. (2002b). Including students with developmental disabilities in general education classrooms : social benefits. *International Journal of Special Education*, 17(2), (version électronique).
- Kauffman, J. M. (1993). How we might achieve the radical reform of special education. *Exceptional Children*, 60, 6-16.
- Kronenberg, B. & Moulin, J.-P. (2007). Recommandations pour les six cantons romands et le Tessin. *Pédagogie spécialisée*, 2, 32-36.
- Lanfranchi, A. & Jenny, G. (2005). Teilprojekt 3 : Prozesse der Zuweisung von Kindern mit Problemen zu sonderpädagogischen Massnahmen. In K. Häfeli & P. Walther-Müller (Ed.), *Das Wachstum des sonderpädagogischen Angebots in interkantonalen Vergleich* (pp. 217-278). Lucerne : SZH-CSPS.
- Lischer, R. (2007). Analyse statistique de la situation de l'offre en pédagogie spécialisée. *Pédagogie spécialisée*, 2, 18-23.
- Lischer, R., Baumberger, B., Moulin, J.-P., Doudin, P.-A. & Martin, D. (2007). Integration oder Separation ausländischer Schülerinnen und Schüler – Realität und Wahrnehmung. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 5, 11-16.
- Moulin, J.-P., Baumberger, B., Doudin, P.-A. & Martin, D. (2007). Présentation du projet COMOF. *Pédagogie spécialisée*, 2, 6-8.
- OFS (Ed.). (2003). Parcours vers les formations post-obligatoires. Les deux premières années après l'école obligatoire. Résultats intermédiaires de l'étude longitudinale TREE. Neuchâtel : OFS.
- Peltier, G. L. (1997). The effect of inclusion on non-disabled children : a review of the research. *Contemporary Education*, 68, 234-238.
- Pons, F., Doudin, P.-A. & Pini, G. (2000). Identité culturelle et scolarité d'élèves portugais en Suisse. *Revue Suisse des Sciences de l'Education*, 3, 585-606.
- Rousseau, N. & Bélanger, S. (2004). *La pédagogie de l'inclusion scolaire*. Québec : Presses de l'Université du Québec.



- Scruggs, T. E. & Mastropieri, M. A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming-inclusion, 1958-1995 : A research synthesis. *Exceptional Children*, 63(1), 59-74.
- Staub, D. & Peck, C. A. (1995). What are the outcomes for nondisabled students ? *Educational Leadership*, 52(4), 36-40.
- Sturny-Bossart, G. (1996). Jedes zweite Kind in Kleinklassen besitzt einen ausländischen Pass. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 3, 13-18.
- Vienneau, R. (2004). Impacts de l'inclusion scolaire sur l'apprentissage et sur le développement social. In N. Rousseau & S. Bélanger (Ed.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (pp. 125-152). Québec : Presses de l'Université du Québec.