

**Évaluation de la qualité de deux dispositifs
scolaires – l’enseignement spécialisé de type 8 et
l’inclusion dans l’enseignement ordinaire –
destinés à des élèves de l’enseignement primaire
ayant des difficultés/troubles d’apprentissage**

Thèse de doctorat

Philippe Tremblay

Promoteurs :

Jean-Jacques Detraux
José-Luis Wolfs

ULB

2010



UNIVERSITÉ LIBRE DE BRUXELLES, UNIVERSITÉ D'EUROPE

*Ce n'est pas parce que les choses sont difficiles que nous n'osons pas,
c'est parce que nous n'osons pas qu'elles sont difficiles.*

Sénèque

Résumé

Cette thèse traite de l'évaluation comparée de la qualité de deux dispositifs scolaires d'intervention auprès d'élèves ayant des troubles d'apprentissage. Pour ce faire, nous avons élaboré et utilisé un modèle multidimensionnel d'évaluation de la qualité composé de neuf dimensions (pertinence, congruité, adéquation, synergie, efficacité, efficience, impact, fiabilité, flexibilité et bien-fondé) s'inspirant du modèle multidimensionnel développé par Bouchard et Plante (2002). Il nous a permis d'élaborer et d'évaluer 31 indicateurs et 10 sous-indicateurs.

Le premier dispositif a été mis en place dans le cadre d'une recherche-action menée en Communauté française de Belgique se proposant d'implémenter et de pérenniser un dispositif d'intégration/inclusion scolaire. Le second dispositif évalué est constitué de classes de l'enseignement spécialisé de type 8. Les deux dispositifs étudiés s'adressent à la même population, celle d'enfants ayant des troubles/difficultés d'apprentissage et orientés vers l'enseignement spécialisé de type 8.

Nous avons procédé à l'évaluation de la qualité de huit expériences d'inclusion en école primaire et de treize classes d'enseignement spécialisé de type 8. Ces expériences débutaient en 1^{re} année (CP) dans une classe d'enseignement ordinaire (de 12 à 22 élèves) où étaient intégrés 3 à 7 élèves relevant de l'enseignement spécialisé de type 8.

Les résultats présentés reprennent les deux premières années de cette évaluation. À l'analyse de ces différentes dimensions, nous constatons que cette évaluation de la qualité des deux dispositifs comparés est nécessairement à nuancer. Au regard de l'analyse des différentes dimensions et indicateurs pris en considération dans la présente recherche, le dispositif inclusif et celui d'enseignement spécialisé de type 8 se montrent globalement comparables sur les composantes de base (population, objectifs et ressources). Toutefois, ils se différencient fondamentalement par le contexte dans lequel ils se déploient et par la configuration du travail collaboration entre professionnels (co-enseignement et co-intervention). Les résultats montrent des effets légèrement plus positifs en faveur des élèves inclus, surtout en lecture/écriture. Toutefois, la taille de notre échantillon, le caractère de la recherche (recherche-action), des indicateurs contradictoires, etc. ne nous permettent pas de généraliser nos résultats.

De plus, le modèle multidimensionnel d'évaluation de la qualité demande à être interrogé au niveau de son opérationnalisation pour rechercher une plus grande validité, fiabilité et sensibilité. Cependant, ce relativisme ne doit pas occulter le fait que si nous ne pouvons nous prononcer de manière claire envers l'un ou l'autre dispositif, la présente recherche-action a sans doute permis de mieux comprendre les deux dispositifs étudiés et l'émergence d'une configuration originale et crédible de ressources permettant l'inclusion de ces élèves en enseignement ordinaire.

Remerciements

Cette thèse n'aurait pu arriver à son terme sans une série de personnes qui m'ont aidé, soutenu, épaulé tout au long du processus. Au départ, un noyau dur de professionnels et d'acteurs institutionnels m'a fait confiance et m'a accompagné au gré de l'évolution de ce projet. Plus spécialement, une éternelle reconnaissance à Michelle et Muriel, Cécile et Catherine, Marie et Pascale, Samar et Nathalie et enfin Valérie et Jessie. À ce noyau s'est ajouté d'autres acteurs qui, je n'en doute pas, vont travailler à la continuité et à la progression de projets qu'ils soient inclusifs, de co-enseignements, de co-mentorats ou hybrides. Avant tout, mes remerciements les plus vifs vont à ces enseignants et directeurs courageux, ouverts, déterminés qui ont accueilli un projet d'inclusion dans leurs murs. Ils ont été les véritables moteurs de la réussite du projet.

Je remercie également les écoles spécialisées qui ont accepté de discuter de leurs pratiques, de leurs réalités avec sans cesse une ouverture et un réel intérêt pour le sujet de ma thèse. Ces professionnels ont fait preuve d'un esprit d'ouverture remarquable. Je ne peux évidemment passer sous silence les PMS, logopèdes, pouvoirs organisateurs, échevins, conseillers pédagogiques qui ont renforcé par leur collaboration mon action auprès des écoles. Une mention spéciale à Philippe Hougardy, conseiller pédagogique à la Commune d'Ixelles.

Heureusement, je n'ai pas été seul dans cette tâche. J'ai pu, au cours de ces trois années avoir la chance de bénéficier de l'aide d'assistants de recherche sans qui cette recherche ne serait pas ce qu'elle est. Merci à Fabien, Maud, Aurore, Mélanie, Sarah, Aurore Michel, Maria, Sandrine et Fanny. Votre implication dans le projet m'a énormément soutenu.

Patrick Beaufort, attaché à l'enseignement spécialisé des Ministres Arena et Dupont, a contribué fortement, grâce à son implication, à la bonne réalisation de mes travaux.

Un remerciement tout particulier à Jean-François Delsarte, Rosanna Delussu et Thérèse Simon pour leur aide et appui.

Merci à Florent et Pauline, pour avoir compris que Papa travaillait et qu'il ne fallait pas faire de bruit et à Bettina pour ses relectures interminables.

Pour leur soutien amical, je remercie mes deux promoteurs, Jose-Luis Wolfs et Jean-Jacques Detraux et Nathalie Vercruysse, membre du comité d'accompagnement de ma thèse.

Et enfin, trois personnes me sont venues en aide pour finaliser le présent travail. Du fond du cœur, une éternelle reconnaissance à Anne Defrance, Mohammed El Hamouti et Saliha Kerkach.

Table des matières

1.	Introduction	12
2.	Revue de la littérature	15
2.1	Les troubles d'apprentissage	15
2.1.1	Définition (s) des troubles d'apprentissage	16
2.1.2	Diagnostic des troubles d'apprentissage	26
2.1.3	Prévalence	33
2.2	L'évaluation de la qualité en éducation	35
2.2.1	L'évaluation de dispositifs	38
2.2.2	Élaboration du modèle d'évaluation de la qualité de dispositifs scolaires.....	43
2.3	Évaluation des dispositifs ségrégatifs et intégratifs.....	59
2.3.1	L'évaluation d'efficacité	60
2.3.2	L'évaluation des impacts.....	69
2.3.3	Évaluation des pratiques et des collaborations.....	71
3	Hypothèse.....	75
4	Méthodologie	78
4.1	La description des dispositifs	78
4.1.1	Le dispositif d'enseignement spécialisé de type 8	78
4.1.2	Le dispositif d'inclusion.....	81
4.2	La constitution des échantillons	85
4.3	Les indicateurs de qualité	89
4.4	La sélection des méthodes et outils d'évaluation	92
4.5	Positionnement de la recherche et du chercheur	95
5	Résultats	103
5.1	La pertinence	103
	Indicateur A1 - Les caractéristiques de la population correspondent aux prescriptions légales d'orientation vers le dispositif.....	107
	Sous-indicateur A1.1 - Le quotient intellectuel	108
	Sous-indicateur A1.2 - Les justifications ayant conduit à l'orientation.....	110
	Indicateur A2 - Les élèves du dispositif, outre le prescrit, correspondent à ceux observés dans la population scolaire générale.....	116
	Sous-indicateur A2.1 - Âge	117
	Sous-indicateur A2.2 - Sexe.....	118
	Sous-indicateur A2.3 - Niveau socioprofessionnel des parents	119
	Sous-indicateur A2.4 - Nationalité/origine	121
	Sous-indicateur A2.5 - Langue maternelle.....	122
	Indicateur A3 - Les professionnels perçoivent les élèves du dispositif comme correspondant à ceux prescrits	123
5.2	La congruité	129

Indicateur B1 - Le dispositif bénéficie d'un environnement légal et financier favorisant son développement	129
Indicateur B2 - L'environnement n'exerce pas de contrainte spécifique sur les professionnels.....	134
Indicateur B3 - Les professionnels œuvrant dans le dispositif sont volontaires	137
Indicateur B4 - Le dispositif n'a pas de contrainte chez les parents	139
5.3 L'adéquation.....	143
Indicateur C1 - Les enseignants du dispositif sont qualifiés.....	143
Indicateur C2 - La quantité de ressources est suffisante pour atteindre l'objectif	147
Indicateur C3 - Les ressources humaines sont organisées	155
5.4 Synergie.....	162
Indicateur D1 - Les enseignants collaborent avec d'autres enseignants	163
Indicateur D2 - Les enseignants collaborent avec les logopèdes	170
Indicateur D3 - Les comportements des enseignants sont cohérents avec les objectifs	172
Indicateur D4 - Les enseignants se concertent entre eux	176
Indicateur D5 - Les enseignants développent des contenus visant à atteindre l'objectif du dispositif.....	180
5.5 L'efficacité.....	185
Indicateur E1 - Les élèves bénéficient du dispositif au niveau des performances scolaires	186
Indicateur E2 - Les élèves se maintiennent dans le dispositif.....	191
Indicateur E3 - Les élèves bénéficient du dispositif au niveau du comportement.....	194
Sous-indicateur E3.1 - La participation des élèves	195
Sous-indicateur E3.2 - Les comportements des élèves lors du travail en classe.....	196
Sous-indicateur E3.3 - Le comportement des élèves perçu par les enseignants	199
Indicateur E4 - Les élèves bénéficient du dispositif au niveau des relations sociales ...	202
Indicateur E5 - Les enseignants perçoivent le dispositif comme efficace	205
Indicateur E6 - Les parents sont satisfaits du dispositif.....	210
5.6 L'efficience.....	212
Indicateur F1 - Le dispositif est efficient	212
5.7 La fiabilité.....	214
Indicateur G1 - Les différents avatars du dispositif ont une efficacité similaire	215
Indicateur G2 - Tous les élèves bénéficient du dispositif	218
5.8 L'impact.....	222
Indicateur H1 - Les élèves ordinaires du dispositif d'inclusion ont des performances similaires aux élèves ordinaires hors dispositif.....	224
Indicateur H2 - Le dispositif a des effets au niveau des compétences des professionnels	226
Indicateur H3 - Le dispositif a un effet bénéfique sur la satisfaction des professionnels	232

5.9	Le bien-fondé.....	236
	Indicateur I1 - Le dispositif garantit le libre accès.....	237
	Indicateur I2 - Le dispositif garantit l'(in)égalité de traitement.....	238
	Indicateur I3 - Le dispositif garantit l'égalité des résultats.....	240
5.10	La flexibilité.....	246
	Indicateur J1 - Les actions des directions et agents CPMS sont perçues comme favorisant la flexibilité du dispositif.....	247
6	Discussion.....	253
7	Conclusion.....	272
8	Bibliographie scientifique.....	274
9	Bibliographie institutionnelle.....	284

Table des figures

Figure 1 - Proportion d'élèves du primaire ayant des difficultés/troubles d'apprentissage bénéficiant de ressources supplémentaires – OCDE, 2007	34
Figure 2 - La qualité en éducation-UNESCO	37
Figure 3 - Modèle d'évaluation de la qualité	50
Figure 4 - Proportions d'élèves du primaire classés avec des difficultés/troubles d'apprentissage bénéficiant de ressources supplémentaires (ODCE, 2007)	61
Figure 5 - Proportions d'élèves reconnus à besoins éducatifs spécifiques (EBS) et d'élèves en enseignement spécialisé ségréatif en Europe (Eurydice, 2005)	61
Figure 6 - Proportion d'élèves en enseignement primaire spécialisé/par type en 2005-06 (ETNIC, 2008)	79
Figure 7 – Boîte à Moustaches sur la variance du quotient intellectuel.....	109
Figure 8 - Comportements en classe des orthopédagogues.....	175
Figure 9 - Comportements en classe des enseignants ordinaires	175
Figure 10 - Comportements en classe des enseignants spécialisés	175
Figure 11 - Évolution de l'écart de performances entre élèves (inclus et en type 8) en 1 ^{re} année	188
Figure 12 - Évolution de l'écart de performances entre élèves (inclus et en type 8) en 2 ^e année	189
Figure 13 - Comportement en classe des élèves inclus.....	198
Figure 14 - Comportement en classe des élèves ordinaires	198
Figure 15 - Comportement en classe des élèves en type 8.....	198
Figure 16 - Évolution de l'écart de performances des élèves (ordinaires et inclus) en 1 ^{re} année	241
Figure 17 - Évolution de l'écart de performances entre élèves (ordinaires et inclus) en 2 ^e année.....	242
Figure 18 - Évolution de l'écart de performances entre élèves (ordinaires et en type 8) en 1 ^{re} année.....	243
Figure 19 - Évolution de l'écart de performances entre élèves (ordinaires et en type 8) en 2 ^e année.....	244

Table des tableaux

Tableau 1 - Résultats des méta-analyses mesurant les effets de l'inclusion sur le rendement scolaire et l'intégration sociale des élèves	63
Tableau 2 - Types d'enseignement spécialisé	79
Tableau 3 - Échantillon - Groupe Inclusion	88
Tableau 4 - Échantillon - Groupe Enseignement spécialisé de type 8	88
Tableau 5 - Indicateurs de la qualité des dispositifs scolaires évalués dans cette recherche ...	91
Tableau 6 - Calendrier des activités de recherche - Années scolaires 2007-08 et 2008-09	93
Tableau 7 - Nombre d'observations, de minutes d'observations et d'activités observées par classe et dispositif.....	98
Tableau 8 - Moyenne et écart-type du QI	109
Tableau 9 - Raisons évoquées pour l'orientation vers le dispositif.....	112
Tableau 10 - Âge moyen et écart-type des élèves	117
Tableau 11 - Proportion d'élèves ayant déjà doublé avant l'entrée dans le dispositif	118
Tableau 12 - Proportion de garçons et de filles dans les deux dispositifs.....	119
Tableau 13 - Niveau socioprofessionnel des parents dans les deux dispositifs	120
Tableau 14 - Nationalité et origine des élèves dans les deux dispositifs	121
Tableau 15 - Langue maternelle des élèves dans les deux dispositifs	123
Tableaux 16 et 17 - Volontariat des enseignants dans les deux dispositifs.....	138
Tableau 18 - Expériences et qualifications des enseignants dans les deux dispositifs	145
Tableau 19 - Ressources humaines par élève dans les deux dispositifs.....	151
Tableau 20 - Simulations des coûts par élève (ETP) dans les deux dispositifs	154
Tableau 21 - Périodes à travailler au même moment avec un autre professionnel dans les deux dispositifs	157
Tableau 22 - Volume horaire des élèves dans les deux dispositifs	159
Tableau 23 - Les différentes configurations du travail en co-enseignement.....	165
Tableau 24 - Type de prises en charge paramédicales dans les deux dispositifs	171
Tableau 25 - Secondes d'observation du comportement enseignant dans les deux dispositifs	173
Tableau 26 - Temps de concertation directe selon le type d'enseignants dans les deux dispositifs	179
Tableau 27 - Matières observées en classe dans les deux dispositifs.....	181
Tableau 28 - Niveau moyen de la classe en fin d'année en rapport aux contenus A1 et X1 .	183

Tableau 29 - Niveau moyen de la classe en fin d'année en rapport aux contenus A2 et X2 .	183
Tableau 30 - Niveau moyen de la classe en fin d'année en rapport aux contenus B1 et Y1 .	183
Tableau 31 - Résultats aux épreuves externes en octobre et juin – 1 ^{re} année	187
Tableau 32 - Test-t de comparaison de moyenne pour échantillons indépendants – octobre 1 ^{re} année (inclus et en type 8).....	187
Tableau 33 - Test-t de comparaison de moyenne pour échantillons indépendants – juin 1 ^{re} année (inclus et en type 8).....	188
Tableau 34 - Résultats aux épreuves externes en octobre et juin – 2 ^e année	189
Tableau 35 - Test-t de comparaison de moyenne pour échantillons indépendants – octobre 2 ^e année (inclus et en type 8).....	190
Tableau 36 - Test-t de comparaison de moyenne pour échantillons indépendants – juin 2 ^e année (inclus et en type 8).....	190
Tableau 37- Décisions de réorientation dans les deux dispositifs.....	192
Tableau 38 - L'absentéisme en demi-jours A1 et X1.....	195
Tableau 39 - L'absentéisme en demi-jours A2 et X2.....	195
Tableau 40 - L'absentéisme en demi-jours B1 et Y1.....	195
Tableau 41 - Secondes d'observation du comportement élève	197
Tableau 42 - Sociogrammes sur le travail en équipe – A1.....	204
Tableau 43 - Sociogrammes sur le travail en équipe – A2.....	204
Tableau 44 - Sociogrammes sur le travail en équipe – B1.....	204
Tableau 45 - Sociogrammes sur l'anniversaire – A2	204
Tableau 46 - Sociogrammes sur l'anniversaire – B1	205
Tableau 47 - Sociogrammes sur l'anniversaire – X2	205
Tableau 48 - Sociogrammes sur l'anniversaire – Y1	205
Tableau 49 - Niveau de satisfaction des parents d'élèves inclus	210
Tableau 50 - Niveau de satisfaction de parents d'élèves en type 8.....	210
Tableau 51 - Écart entre la moyenne de la classe et celle du groupe comparé - 1 ^{re} année	216
Tableau 52 - Écart entre la moyenne de la classe et celle du groupe comparé - 2 ^e année	217
Tableau 53 - Rangs des élèves inclus entre les deux évaluations en 1 ^{re} année	219
Tableau 54 - Rangs des élèves en type 8 entre les deux évaluations en 1 ^{re} année	219
Tableau 55 - Test de Wilcoxon - élèves en type 8 (octobre 1 ^{re} primaire et juin 1 ^{re} primaire).....	219
Tableau 56 - Test des signes - élèves en type 8 (octobre 1 ^{re} primaire et juin 1 ^{re} primaire) ...	220
Tableau 57 - Rangs des élèves inclus aux deux évaluations en 2 ^e année.....	220
Tableau 58 - Test de Wilcoxon - élèves inclus (octobre 2 ^e primaire et juin 2 ^e primaire)	220

Tableau 59 - Test des signes - élèves inclus (octobre 2 ^e primaire et juin 2 ^e primaire)	220
Tableau 60 - Rangs des élèves en type 8 entre les deux évaluations en 2 ^e année	221
Tableau 61 - Résultats et percentiles aux épreuves externes de juin - 1 ^{re} et la 2 ^e année.....	225
Tableau 62 - Motivation face au dispositif d'inclusion.....	233
Tableau 63 - Motivation face au dispositif d'enseignement spécialisé de type 8	234
Tableau 64 - Coût par élève en euros/an (ETNIC, 2008).....	239
Tableau 65 - Test-t de comparaison de moyenne pour échantillons indépendants - juin 1 ^{re} année (inclus et ordinaires)	241
Tableau 66 - Test-t de comparaison de moyenne pour échantillons indépendants- juin 1 ^{re} année (en type 8 et ordinaires)	243
Tableau 67 - Rangs des élèves ordinaires entre les deux évaluations - 1 ^{re} année	244
Tableau 68 - Rangs des élèves ordinaires entre les deux évaluations - 2 ^e année	245

1. Introduction

Cette thèse de doctorat traite de l'évaluation comparée de la qualité de deux dispositifs d'intervention auprès d'élèves ayant des troubles/difficultés d'apprentissage. Le premier dispositif a été mis en place dans le cadre d'une recherche-action menée en Communauté française de Belgique se proposant d'implémenter et de pérenniser un dispositif d'intégration/inclusion scolaire. Le second dispositif évalué est constitué de classes de l'enseignement spécialisé de type 8. Les deux dispositifs étudiés s'adressent à la même population, celle d'enfants avec des troubles/difficultés d'apprentissage et orientés vers l'enseignement spécialisé de type 8. Ces élèves se caractérisent, au niveau scolaire, par leurs difficultés d'apprentissage dans des conditions « normales » de la classe ordinaire. Toutefois, si ces élèves constituent la population la plus importante en enseignement spécialisé (ségrégué ou non) en Belgique, comme dans la plupart des pays, cette population est également celle où la définition et le diagnostic posent le plus question.

Par ailleurs, le type de structure d'intervention scolaire ou dispositif envisagé (intégration, classes ou écoles spécialisées) fait encore aujourd'hui l'objet d'un débat souvent passionné où arguments éthiques, moraux, scientifiques, conceptuels et pratiques s'affrontent. Nous pouvons toutefois regretter que dans de nombreux pays comme le nôtre, ce débat ait le plus souvent occulté la question de la qualité des dispositifs mis en œuvre pour cette population par des considérations n'embrassant qu'une vision partielle et partielle des dispositifs étudiés. En effet, le plus souvent, l'efficacité des dispositifs, en termes de performances scolaires, sociales ou comportementales, était confondue avec leur qualité, dans une approche le plus souvent de type « processus-produit ».

Enfin, le concept de qualité, en Sciences de l'éducation, est un concept relativement nouveau et qui reste, pour beaucoup, encore flou. Autrefois focalisée, sous la pression du monde industriel, sur des standards externes contrôlant l'efficacité ou la pertinence des dispositifs, l'évaluation de la qualité s'est progressivement élargie à d'autres dimensions pour devenir un concept multidimensionnel embrassant l'ensemble des composantes et caractéristiques du dispositif étudié. Cette approche multidimensionnelle de la qualité, permettant une vision holistique et systématique des dispositifs évalués, se focalise sur les interactions entre caractéristiques et dimensions des dispositifs étudiés pour évaluer la qualité, mais également leur capacité de pérennisation.

Ayant comme objectif d'évaluer la qualité relative de deux dispositifs scolaires à destination d'élèves ayant des troubles d'apprentissage, nous travaillons ainsi à la croisée de trois concepts encore disputés des Sciences de l'éducation qui, comme nous venons de le voir, méritent un travail d'analyse avant de débiter toute tâche évaluative. Bien que certaines tendances se dessinent (inclusion, pratiques efficaces, etc.), ce champ de recherche d'une grande complexité présente une variété des concepts et des modèles, au pire, contradictoires et au mieux, complémentaires. Pourtant, cette situation, loin de constituer un frein à la recherche dans ce champ doit permettre de nous guider à construire un plan méthodologique permettant de répondre, au mieux, aux questions relatives à ce champ.

Dans notre revue de la littérature, dans un premier temps, nous nous proposons de situer le concept de troubles d'apprentissage. Pour ce faire, nous ferons une analyse critique du concept et des définitions utilisées dans ce champ de recherche. Cette analyse nous permettra par la suite de traiter des questions du diagnostic, des signes cliniques et de la prévalence. Notre travail étant orienté vers les interventions auprès de ces élèves plutôt que vers le diagnostic proprement dit, cette partie sera utile principalement pour caractériser la population bénéficiant de dispositifs étudiés.

Par la suite, nous aborderons la question de l'évaluation de la qualité des dispositifs scolaires. Dans cette partie, nous traiterons, dans un premier temps, du concept de qualité en général et de son évaluation en Sciences de l'éducation avant de cibler notre analyse sur les notions de dispositif et l'évaluation de leur qualité. Sur la base de cette littérature, nous avons élaboré un modèle d'évaluation de la qualité des dispositifs scolaires composés de dix dimensions (pertinence, congruité, adéquation, synergie, efficacité, efficience, impact, fiabilité, flexibilité et bien-fondé), inspiré du modèle multidimensionnel développé par Bouchard et Plante (2002). Ce modèle servira de cadre à l'élaboration d'indicateurs de qualité permettant l'évaluation des dispositifs étudiés ; notre hypothèse étant que le dispositif inclusif se révèle de meilleure qualité que le dispositif comparé, celui d'enseignement spécialisé de type 8. Il nous a permis d'élaborer et d'évaluer 31 indicateurs et 10 sous-indicateurs.

Enfin, la revue de la littérature s'intéressera ensuite aux méta-analyses et recherches portant sur l'évaluation de dispositifs scolaires similaires à ceux étudiés dans la présente thèse, c'est-à-dire des dispositifs intégratifs/inclusifs et des dispositifs ségrégatifs destinés aux élèves ayant des troubles/difficultés d'apprentissage. Ces évaluations comparées se sont principalement intéressées à l'efficacité et aux impacts des dispositifs. Il existe d'ailleurs une large littérature sur le sujet, principalement entre 1980 et 2000. Celle-ci porte sur l'évaluation comparée des apprentissages et des performances scolaires, mais également du comportement, de l'estime de soi et des relations sociales des élèves dans les deux dispositifs, mais plus récemment du travail collaboratif et des pratiques efficaces. Cette dernière dimension étudiée dans la littérature concerne les interactions que ces dispositifs entraînent entre les ressources humaines mises en œuvre.

Pour évaluer la qualité des deux dispositifs, nous avons mis au point un plan de recherche d'évaluation comparée composé de huit classes inclusives et de treize classes d'enseignement spécialisé de type 8. Cette évaluation s'est étalée sur deux années scolaires. Différentes actions de recherches (observations, tests, entretiens, questionnaires, etc.) ont été entreprises auprès des différents acteurs des dispositifs concernés (élèves, parents, enseignants, directions), celles-ci permettant de répondre aux différents indicateurs issus de notre modèle d'évaluation de la qualité.

Nos résultats sont organisés autour des dix différentes dimensions et des 31 indicateurs évalués. Chaque dimension étudiée sera tout d'abord caractérisée par rapport aux dispositifs étudiés, ce qui nous amènera à justifier et à traiter des indicateurs que nous avons sélectionnés

dans le cadre de la présente recherche. Dans la discussion, nous procéderons à une intégration des différentes dimensions et à l'analyse de leurs interactions, nous permettant de confirmer ou d'infirmer notre hypothèse. Enfin, la discussion nous offrira également la possibilité tant de nous pencher sur la viabilité du dispositif inclusion que de questionner le modèle d'évaluation que nous avons élaboré et utilisé.

2. Revue de la littérature

Les troubles (ou difficultés) d'apprentissage et l'évaluation de la qualité de dispositifs scolaires destinés à cette population constituent les deux thématiques principales que nous tenterons d'articuler dans le cadre de cette revue de la littérature. Dans un premier temps, nous allons décrire et analyser le concept de troubles d'apprentissage. Notre thèse sur l'enseignement adapté (dispositif d'intervention) qui est conçu pour cette catégorie d'élèves, nous orienterons notre intérêt dans cette direction. Par ailleurs, la définition et le diagnostic des troubles d'apprentissage ne sont pas sans effet sur les pratiques d'intégration et la recherche en général. Par exemple, le manque de clarté et de validité des concepts dans ce domaine peut entraîner des dérives et nuire à la validité des résultats obtenus. Il nous importe donc de pouvoir analyser les bases conceptuelles de la notion de troubles d'apprentissage, pour pouvoir mieux situer la situation observée dans les deux dispositifs étudiés pour évaluer la fiabilité du recrutement. « *Il est difficile de comprendre comment un professionnel peut réussir à identifier, diagnostiquer, ordonner un traitement, enseigner ou rééduquer, motiver, ou améliorer de manière générale la vie d'une personne qui présente des difficultés d'apprentissage sans avoir préalablement une idée claire et précise de la nature des troubles d'apprentissage* » (Hammill, 1990 p. 75). Notre travail portant principalement sur cette articulation entre qualité et troubles d'apprentissage, il nous paraît primordial de tenir compte de ce facteur.

Nous aborderons la thématique de l'évaluation de la qualité dans un second temps. Après une présentation du concept de qualité en éducation, nous réduirons le champ de l'évaluation de la qualité de dispositif scolaire. Cette analyse de la littérature servira de base à l'élaboration d'un modèle multidimensionnel d'évaluation de la qualité du dispositif scolaire que nous utiliserons pour évaluer les deux dispositifs. Nous aborderons enfin la littérature portant sur les évaluations de ces dispositifs scolaires destinés à notre population.

Par ailleurs, une large part de la littérature traitant des concepts d'intégration/inclusion, ségrégation, des pratiques et dispositifs destinés à ces élèves et des troubles d'apprentissage a été exploitée dans le mémoire du Diplôme d'études approfondies qui a précédé cette thèse.

2.1 Les troubles d'apprentissage

La définition, et par conséquent le diagnostic des élèves ayant des troubles d'apprentissage, est l'un des sujets les plus controversés de ce champ de recherche. « *En fait, la définition, la classification, la nature, voire l'existence même de ces troubles sont parmi les sujets les plus controversés de la psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent* » (Dumas, 2002 p. 142). En effet, il devient rapidement évident que si les troubles d'apprentissage constituent la population la plus importante, dans la plupart des structures scolaires spécialisées à travers le monde, elle est également la population pour laquelle la définition et le diagnostic posent le plus problème. Par exemple, pour Zuriff (2006), les troubles d'apprentissage reposent sur différents « mythes » dont le principal est qu'ils constituent des troubles bien définis alors que

l'on n'arrive généralement pas, dans la pratique, à distinguer les enfants ayant des troubles de ceux qui apprennent plus lentement ou difficilement pour d'autres raisons.

Le terme de « learning disabilities », traduit en français par « troubles de (des) apprentissages », fut inventé en 1962 par Kirk, psychologue à l'Université de l'Illinois, pour décrire ce concept de sous-rendement scolaire inattendu. Kirk utilisait ce terme en référence à une variété de syndromes affectant le langage, l'apprentissage et la communication. Certains parlent de terme « parapluie » (Latham, 2002) pour désigner le terme de « troubles de l'apprentissage ». En langue française, il existe plusieurs terminologies pour décrire la notion de « difficultés d'apprentissage » ou « troubles d'apprentissage ». On va ainsi parler de troubles spécifiques d'apprentissage, de dyslexie, de dyscalculie, de déficit de l'attention, de troubles instrumentaux, etc. Pour Legendre (1993) les termes « difficultés » et « troubles d'apprentissage » sont utilisés de manière indifférenciée, bien que le terme trouble présente une plus grande gravité que difficulté. On se représente toutefois les troubles comme faisant partie d'un ensemble plus vaste, celui des difficultés d'apprentissage. On reconnaît néanmoins un caractère persistant à ces difficultés.

Ce concept de troubles d'apprentissage est né avec la nécessité de développer une intervention pédagogique rééducative avec un intérêt pour la dimension comportementale des élèves présentant des difficultés d'apprentissage chez les spécialistes de l'éducation. Plutôt que d'en rechercher l'étiologie, ceux-ci s'intéressèrent aux caractéristiques comportementales des élèves et aux méthodes de remédiation. Cela a bien entendu un effet sur leur prise en charge centrée vers leurs besoins plutôt que leurs déficiences.

Ce concept relativement large a reçu depuis lors une reconnaissance de la communauté scientifique et éducative. Il permet d'englober les différents courants de recherche (organiciste, génétique, pédagogique, instrumental, etc.) au sein d'une même dénomination.

2.1.1 Définition (s) des troubles d'apprentissage

La plupart des définitions des troubles des apprentissages ayant cours de nos jours sont émises par différentes organisations ou institutions nationales ou internationales comme l'Organisation mondiale de la santé (OMS), les États, les associations de psychologues, pédagogues ou médecins, des associations de parents, d'enseignants, etc. Bien qu'il existe un accord assez large sur le terme de « troubles de l'apprentissage », il n'en existe pas de définition universellement acceptée.

Kirk, le père du terme « troubles d'apprentissage », fut évidemment le premier à proposer une définition, qui est devenue en quelque sorte la matrice de la majorité des définitions en usage à ce jour. Il définit ces troubles comme : *« Un retard, un trouble ou un délai de développement dans l'un ou plusieurs des processus du langage, de la lecture, de la prononciation, de l'écriture ou du calcul résultant d'un possible dysfonctionnement cérébral et non d'un retard mental, d'une privation sensorielle ou de facteurs culturels ou pédagogiques »* (Kirk, 1962, p. 263 dans Hammill, 1990).

Il ajoutera plus tard que les troubles de l'apprentissage représentent une divergence entre les performances et la capacité apparente à apprendre de l'enfant. Il reconnaît que les troubles de l'apprentissage représentent un amalgame de troubles, tous regroupés sous un même label. Kirk a ainsi fixé quelques invariants qui se retrouvent dans la plupart des définitions. En effet, on y retrouve les postulats d'hétérogénéité, d'intrinsèque (neurobiologique), les notions d'écart entre le potentiel et le rendement scolaire et l'exclusion, c'est-à-dire la notion d'exclusivité par rapport aux autres conditions handicapantes qu'elles soient culturelles, émotionnelles, intellectuelles, motrices ou sensorielles. Il catégorise également en quatre sous-groupes les troubles de l'apprentissage : les troubles spécifiques de la communication, de la lecture, de l'expression écrite et du calcul. Ces différents éléments sont présents dans la plupart des définitions.

Depuis la fin des années 80, les chercheurs nord-américains et d'ailleurs ont une réflexion concertée sur le concept de troubles d'apprentissage. Cette réflexion a débouché sur une critique des anciennes définitions et sur une recherche d'accord sur les éléments qui devraient comporter une définition valide. Par exemple, Hammill (1990), dans une étude des onze définitions les plus marquantes, a dégagé neuf paramètres qui les caractérisent et les distinguent. On retrouverait, selon son analyse, dans une ou plusieurs définitions, des mentions quant au sous-rendement scolaire, à la dysfonction du système nerveux central, à la dysfonction des processus psychologiques, au fait que la difficulté à apprendre demeure présente tout au long de la vie de la personne, aux troubles spécifiques du langage, aux difficultés particulières en regard d'une discipline scolaire, à certains problèmes de conceptualisation présentés comme des difficultés d'apprentissage, à la présence d'autres problèmes touchant en particulier les habiletés sociales ou motrices, et enfin, à l'exclusion d'autres difficultés ou conditions handicapantes, par exemple la déficience intellectuelle, la perturbation émotionnelle ou le handicap moteur.

On retient généralement une dizaine¹ de ces définitions comme étant les plus représentatives et qui ont (ou ont eu) un degré d'accord entre chercheurs plus ou moins important. Trois définitions, plus récentes, semblent faire l'objet pour l'instant d'un certain consensus entre chercheurs et servent fréquemment de référence ou de base à la critique et à l'analyse. La première est issue d'un groupe de chercheurs travaillant sur la question des troubles de l'apprentissage. Ce groupe a tenté de répondre aux critiques faites aux définitions précédentes. Le groupe de travail de l'Interagency Committee on Learning Disabilities (ICLD) (1987) avait de plus, comme volonté, d'opérationnaliser la définition pour la recherche. « *Troubles d'apprentissage est un terme générique qui fait référence à un groupe hétérogène de troubles qui se manifestent par des difficultés significatives dans l'acquisition et l'utilisation de l'écoute, de la parole, de la lecture, de l'écriture, du raisonnement et des habiletés mathématiques ou des compétences sociales. Ces troubles sont intrinsèques à*

¹ Ces définitions sont celles de Kirk, de Bateman, du National Advisory Committee on Handicapped Children, de la Northwestern University, du CEC/DCLD, de Wepman et al., du U.S. Office of Education (1976 et 1977), du National Joint Committee on Learning Disabilities, de la Learning Disabilities Association of America et du Interagency Committee on Learning Disabilities.

l'individu et sont présumés être dus à un dysfonctionnement du système nerveux central. Il peut même arriver que des troubles d'apprentissage puissent être présents avec d'autres handicaps (retard mental, cécité, surdité, troubles psychotiques, etc.), avec les influences de l'environnement social (différences culturelles, scolarité insuffisante ou inappropriée), et spécialement avec le trouble de l'attention, les troubles de l'apprentissage ne sont pas le résultat direct de ces handicaps ou influences » (ICLD, 1987 p. 222).

La seconde définition est donnée par le National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD) en 1991. Elle est le résultat d'une construction où se sont ajoutés, au cours des années, des énoncés qui faisaient l'objet d'un large consensus : « *Les troubles d'apprentissage sont un terme générique désignant un ensemble hétérogène de troubles se manifestant par des difficultés persistantes dans l'acquisition et l'utilisation de l'écoute, de la parole, de la lecture, de l'écriture, du raisonnement ou des mathématiques, ou des habiletés sociales. Ces désordres sont intrinsèques à la personne et sont présumément causés par un dysfonctionnement du système nerveux central. Même si une difficulté d'apprentissage peut se manifester en concomitance avec d'autres conditions handicapantes (par exemple : les déficiences sensorielles, le retard mental, les perturbations sociales ou émotionnelles), avec d'autres influences socio-environnementales (par exemple : les différences culturelles, une instruction insuffisante ou inappropriée, des facteurs psychogénétiques), et particulièrement avec un trouble de l'attention, qui peuvent toutes causer des difficultés d'apprentissage, les difficultés d'apprentissage ne sont pas la conséquence directe de ces conditions ou influences » (NJCLD, 1994 dans Kavale et Forness, 2000 p. 244-245).*

Une nouvelle définition, bilingue, élaborée en 2001, par l'Association ontarienne pour les troubles d'apprentissage fait aujourd'hui l'objet d'un assez large accord en synthétisant la diversité des approches dans une définition longue. Toutefois, malgré le consensus qui semble s'établir autour de ces trois dernières définitions, il semble que celles-ci n'aident pas à la compréhension de la nature et de l'étiologie des troubles d'apprentissage. Le recours à une mesure du retard scolaire permet une discrimination passablement efficace des élèves qui éprouvent des troubles d'apprentissage, mais n'ajoute rien à la compréhension du phénomène. Selon Lyon, Fletcher et Barnes (2002), ces définitions restent vagues et reflètent une « ambitieuse » volonté de description de troubles multiples et hétérogènes. Elle ne donne pas d'information concernant les pronostics. Il n'y a pas de critère d'inclusion et elle est également basée sur l'exclusion. Elle reste une définition faible. Ce type de définition ne peut être aisément opérationnalisable ou validée empiriquement.

En effet, malgré des qualités reconnues, ces définitions ne seraient pas véritablement opérationnelles parce qu'elles ne spécifient pas les opérations ou les procédures par lesquelles « le construit » des troubles/difficultés d'apprentissage peut être reconnu et mesuré. Swanson (1991) rappelle que lorsque l'on veut opérationnaliser la notion de troubles d'apprentissage, trois paramètres touchant les indicateurs doivent être considérés : leur sélection, leur fonction et leur parcimonie. Cette sélection des indicateurs est difficile, car pour que ces paramètres soient vraiment utiles, il faudrait pouvoir s'entendre sur leur choix et leur opérationnalisation ce qui jusqu'à maintenant n'a pas vraiment été fait. Pour Brunet (2001) : « *La fonction*

première des indicateurs est de spécifier les éléments qui auront à être opérationnalisés. Rappelons qu'une définition est constituée d'éléments ou d'indicateurs ainsi que de leurs relations et que généralement, les indicateurs sont l'expression d'hypothèses. Pour que les indicateurs puissent être opérationnalisés, il faut qu'ils soient suffisamment précis et ils ne le sont que dans la mesure où une théorie les supporte » (Brunet 2001 p. 22). Finalement, la loi de la parcimonie veut que plus nous affinons des indicateurs au moyen de la recherche, moins ils devraient être nombreux. C'est un processus d'élimination qui écarte les indicateurs qui influencent peu les résultats. Les définitions successives des difficultés d'apprentissage ont eu tendance à se construire en ajoutant des énoncés ou des indicateurs à ceux déjà existants plutôt qu'en réduisant leur nombre, nous sommes dans l'obligation de conclure que la loi de parcimonie n'a pas été appliquée.

Kavale, Forness et Lorsbach (1991) confirment que la majorité des définitions trouvées dans les écrits sur le sujet sont déclaratives ou opérationnelles. Selon eux, quatre conclusions peuvent être dégagées de l'étude de ces définitions. La première est que les définitions ne sont ni bonnes ni mauvaises, seulement utiles. En effet, ces définitions donnent peu de renseignements scientifiques sur les troubles d'apprentissage. L'ajout ou le retrait à la définition d'éléments tels que les habiletés sociales font peu de différence parce qu'il s'agit d'un procédé de type déclaratif. Enfin, le problème de la définition des difficultés d'apprentissage est interminable parce que les définitions déclaratives ne permettent pas de clore le débat. *« Comme les définitions opérationnelles ne sont en fait que le résultat de la transformation de définitions déclaratives et que celles-ci contiennent peu ou pas de véritables définitions de leurs concepts, il n'est pas étonnant de constater que c'est, à toutes fins utiles, l'opérationnalisation qui leur donne un sens. Les définitions opérationnelles ne sont en fin de compte que des représentations autrement formulées des définitions déclaratives » (Brunet, 2001 p. 23-24).*

Des chercheurs (Stanovich, 1993 dans Lyon et coll., 2002 ; Dombrowski, Kamphaus, Barry, Brueggeman, Cavanagh, Devine, Hekimoglu, Vess, 2006) proposent cinq recommandations pour la définition des troubles d'apprentissages :

- a) la définition ne doit pas être ambiguë,
- b) elle doit être universellement acceptée par les professionnels, les chercheurs et les organismes publics,
- c) elle doit incorporer des sous-types clairs de troubles,
- d) elle doit, soit être supportée par des données empiriques, soit mener à une validité et fiabilité des diagnostics,
- e) elle doit permettre une identification peu coûteuse des élèves avec et sans troubles d'apprentissage.

Les modèles théoriques actuels en psychologie cognitive offrent de nouvelles perspectives à l'évaluation. Les nouvelles tendances en évaluation vont dans le sens des approches dynamiques ou interactives. Ces évaluations se distinguent des modèles psychométriques traditionnels de trois façons. D'abord, elles admettent que les processus d'apprentissage sont

modelés de façon importante par le contexte social. De plus, ces approches évaluatives estiment que les apprenants peuvent devenir plus efficaces et que pour cela, l'évaluation doit recourir à de l'apprentissage guidé pour mesurer leur flexibilité. Enfin, celles-ci affirment que leur objectif majeur est l'amélioration de l'enseignement. Les effets de ces nouvelles tendances apparaissent dans le diagnostic et l'identification. Par exemple, Bateman et Chard (1995 dans Brunet 2001) estiment que le jugement éclairé d'une équipe de professionnels comportant au moins un expert dans le domaine des difficultés d'apprentissage devrait primer sur le seul résultat indiquant un écart entre les aptitudes et le rendement.

L'attention portée à une réalité sous-jacente, comme les capacités cognitives, permet d'asseoir la nouvelle définition sur des connaissances théoriques plus solides et de construire des outils d'évaluation qui s'appuient sur cette théorie pour guider sa méthodologie. *« Il ne saurait donc y avoir de définition valide que dans la mesure où elle est fondée sur une théorie qui la cautionne et la légitime, qu'elle a été développée selon une méthodologie et à partir de notions reconnues et enfin, qu'elle est construite en cohérence avec la connaissance déjà établie. Nous aurons donc une définition fiable si les dimensions épistémologiques, à savoir la théorie de la connaissance, les méthodes d'articulation et les liens conceptuels auront été clairement identifiés »* (Brunet, 2001 p. 8).

Par ailleurs, nous constatons que les différentes définitions des troubles de l'apprentissage ont, très tôt, comporté quatre postulats ou critères permettant d'orienter le diagnostic. Il s'agit tout d'abord du postulat de divergence entre les performances scolaires de l'élève et son intelligence. Puis, viennent les postulats d'hétérogénéité, d'exclusion et d'intrinsèque. Plus tard, s'est ajouté un cinquième postulat en rapport avec l'échec scolaire dans des conditions normales d'apprentissage et à l'intervention à apporter. Ces cinq postulats ont des influences considérables sur la définition et le diagnostic des troubles d'apprentissage.

- Le premier postulat, celui de la divergence (*discrepancy*) vient du constat fait depuis longtemps de l'anomalie entre de faibles performances et une intelligence normale ou supérieure pour expliquer les troubles de l'apprentissage. Pour calculer cette anomalie entre l'intelligence et performance, on a opérationnalisé le critère de divergence en calculant le QI et les performances effectives en lecture par exemple. La formule divergence ou « anomalie QI » est basée sur deux écarts-types entre le QI et le niveau atteint dans un domaine scolaire. Cela implique que les enfants qui ont un écart important entre leur QI et leurs performances en langage oral, lecture, expression écrite et/ou en calcul sont considérés comme n'atteignant pas leur potentialité scolaire. *« La notion de divergence implique que des personnes d'intelligence normale ou supérieure qui ont des difficultés d'apprentissage diffèrent sur le plan cognitif, neurologique ou comportemental avec des personnes chez lesquelles le QI et les difficultés d'apprentissage ne divergent pas »* (Dumas, 2002 p. 154-155). L'*American Psychiatric Association* (APA) a fixé, dans le DSM-IV, une proposition de mesure de la divergence et pour définir un seuil de gravité. Cette gravité est généralement représentée par une différence de plus de deux écarts-types entre les performances et le quotient intellectuel. On ajoute cependant que l'on peut aller jusqu'à un écart-type

dans les cas où la performance d'un sujet au test de QI peut avoir été perturbée par d'autres troubles ou encore par le contexte ethnique ou culturel.

Toutefois, son utilisation soulève une question fondamentale. En effet, il importe de s'entendre sur ce que signifie ne pas fournir le rendement ou la performance attendue à la mesure de ses potentialités. En fait, aucun élément de définition n'a généré une aussi grande controverse que l'utilisation de la divergence QI/performances scolaires dans l'identification des élèves atteints de troubles d'apprentissage (Lyon, Fletcher, Shaywitz, Shaywitz, Torgensen, Wood, Schulte et Olsen, 1999). Le manque d'une définition claire des troubles de l'apprentissage est fortement lié à la divergence, cette dernière permettant d'opérationnaliser la définition. Bien qu'inexact, le fait de penser que le QI soit un prédicteur robuste de l'habilité à apprendre est à la base de la divergence entre le QI et les performances. La divergence a eu un impact profond sur la conceptualisation des troubles de l'apprentissage. Malgré les mises en garde de plusieurs chercheurs concernant ce que reflète et ne reflète pas le QI, l'utilisation de la divergence comme marqueur significatif des troubles d'apprentissage a été acceptée dans la pratique. Les critiques sont de plusieurs ordres. Premièrement, la force de la corrélation laisse une marge importante de troubles inexplicables par les habiletés intellectuelles. On a observé une corrélation entre le QI et la lecture à 0,70. En somme, nous ne devrions pas faire de parallèle entre le QI et les habiletés de lecture parce qu'elles sont imparfaitement corrélées. De plus, on a remarqué que des enfants avec un QI faible peuvent avoir un bon niveau de lecture. Ensuite, on ne connaît pas la distribution normale des écarts au sein de la population en général de cette relation QI/performances scolaires. Les contenus différents des tests amènent également des performances différentes selon le test utilisé. Enfin, un QI faible peut être la conséquence d'un trouble d'apprentissage, car les enfants ont moins l'occasion d'apprendre par l'écrit ou l'oral.

Des études, comme celle de Kavale (2002) concernant la mise en pratique de ces mesures sur le terrain, montrent certains problèmes entourant son utilisation. Ces problèmes touchent des erreurs de mesure du test, la non-validité des différents scores et l'utilisation de seuil pour obtenir une distribution normale. Nous pouvons voir ainsi des « faux positifs » et des non-diagnostiqués. Cette formule rend également difficile le diagnostic précoce. Cela signifie que des enfants doivent échouer ou être suffisamment sous un niveau scolaire donné pour pouvoir bénéficier des services adaptés. La divergence entre le QI et les performances scolaires ne pouvant être mesurée valablement que vers 9 ans, ce critère représente un *wait-to-fail model* (modèle d'attente de l'échec) (Lyon et coll., 1999). Cela entre en contradiction avec le fait que ces troubles doivent se manifester dans la première et/ou deuxième enfance. Dans de nombreux cas, les enfants doivent connaître l'échec scolaire avec ses conséquences émotionnelles et comportementales pendant deux à trois années pour bénéficier ensuite d'un enseignement adapté. La divergence peut tout aussi bien empêcher un enfant d'avoir l'enseignement dont il a besoin, car il est considéré

comme non-divergent, comme cela peut être le cas d'un enfant avec un QI faible et un niveau de performances faible.

Pour de nombreux chercheurs (Fletcher, 1994 ; Shaywitz, 1998 ; Lyon et coll., 1999 ; Zuriff, 2006), le critère de divergence manque de validité scientifique pour différencier les enfants avec troubles à d'autres, sous-performants ou faibles. Plusieurs recherches ont démontré qu'il n'y a pas de preuve que cela permette de différencier les lecteurs sous-performants divergents ou non. Shaywitz (1998) a montré, dans une étude longitudinale, que ces différences n'existent pas entre des enfants classés divergents et d'autres non-divergents. La divergence QI/performance ne distingue pas validement les lecteurs avec ou sans trouble. Pas plus qu'il ne distingue, entre deux enfants, celui qui est difficile à remédier de celui qui l'est facilement. Elle ne prédit pas non plus la réponse à cette remédiation (Lyon et coll., 1999). Rien n'indique que les enfants définis comme divergents varient pour l'intervention et les besoins. On ne réussit pas à dégager une spécificité propre à cette catégorie d'élèves.

Ces chercheurs suggèrent qu'il faut trouver des variables robustes qui prédisent les difficultés d'apprentissage dans des domaines autres que ceux de l'intelligence ou du fonctionnement scolaire. Par exemple, des recherches (Fletcher, 1994) ont montré que des mesures cognitives et langagières (conscience phonologique, manipulation de règles, discrimination, etc.) différenciaient les élèves avec des troubles (divergents ou non) et les autres. Une autre étude montre que le niveau actuel de lecture est la tâche la plus prédictive des résultats de lecture un an après, suivi de la promptitude (identification de lettres, concepts de copie). Pour l'identification des élèves ayant des troubles de l'apprentissage, « (...) *le critère de divergence, central aux définitions CIM et DSM n'est pas ce qui les distingue systématiquement d'autres enfants fonctionnant normalement* » (Dumas, 2002 p. 156). Cela a permis de redéfinir le rôle du QI dans le diagnostic des troubles de l'apprentissage ; valide pour diagnostiquer correctement le retard mental (un critère d'exclusion), mais pas pour les troubles d'apprentissage.

Les définitions des troubles de l'apprentissage contiennent un deuxième postulat portant sur des clauses d'exclusion. À l'origine, le critère d'exclusion ne visait d'ailleurs pas à empêcher un enfant d'aller en enseignement spécialisé, mais de permettre une meilleure classification sur le principe que, quand les désavantages économiques, une déficience ou une scolarité insatisfaisante étaient les causes premières des troubles d'apprentissage, d'autres classifications étaient nécessaires. Toutefois, l'exclusion pose une question fondamentale : peut-on fonder une définition sur l'absence de certaines caractéristiques ? Une telle manière de procéder ne définit pas ce que sont les troubles d'apprentissage, mais surtout ce qu'ils ne sont pas.

Certains éléments comme le handicap visuel, le retard mental, etc. font l'objet d'un accord très large entre chercheurs. S'il y a peu de débats sur ces premières exclusions, l'offre d'éducation inadéquate et les conditions sociales, familiales et économiques

font l'objet de plus de controverses. Pour beaucoup, ces facteurs sont considérés comme étant des influences possibles des troubles de l'apprentissage et comme pouvant altérer le développement de compétences cognitives et linguistiques. Il est possible que l'enfant réponde aux critères définissant un trouble de l'apprentissage parce qu'un enseignement est inadéquat ou que la méthode d'apprentissage de la lecture ne convient pas. Le manque de stimulations ou d'opportunités dans la famille peut également causer des troubles d'apprentissage. Il en va de même avec la langue maternelle, l'écart famille-école, la culture d'origine, etc. L'idée qu'une instruction ou un milieu inadéquat ne pourrait expliquer les troubles d'apprentissage dans la plupart des définitions est contredite par le fait que ces facteurs peuvent être la cause de tels troubles, surtout en lecture. Pour Lyon et coll. (1999), cette hypothèse d'exclusion dans la perspective de la recherche en classification montre peu de preuves supportant le principe d'exclusions basées sur les désavantages économiques ou le manque d'opportunité à apprendre.

Cela entre partiellement en contradiction avec le critère intrinsèque, car l'on admet que l'on ne peut difficilement séparer ces causes de celles d'origine neurologique. Par contre, une définition ne contenant pas ce type d'exclusion ouvrirait la porte à une surreprésentation encore plus forte des catégories sociales défavorisées. En théorie, suivant ce critère, une répartition normale des classes sociales devrait apparaître, car les différences seraient gommées par l'exclusion sociale, culturelle ou liée à la scolarité antérieure. Dans la pratique, la surreprésentation des milieux défavorisés permet de constater la non-confirmation partielle de ce postulat d'exclusion. Lyon affirme que depuis le commencement des troubles de l'apprentissage comme catégorie, cette dernière a servi « d'éponge sociologique » ramassant les rebus de l'enseignement ordinaire, c'est-à-dire les élèves qui n'apprennent pas bien. (Lyon et coll. 1999). L'éponge se contracte et se rétracte selon les procédures d'identification choisies, les changements administratifs, idéologiques et démographiques, les demandes des parents, etc. Jusqu'ici, l'éponge s'est surtout emplie de la diversité des problèmes scolaires, comportementaux et socio-émotionnels de l'école ordinaire.

Le postulat d'exclusion entraîne un effet pervers en diagnostiquant certains enfants sur base de ce qu'ils ne sont pas plutôt que sur ce qu'ils sont. Cela occasionne parfois que la catégorie des élèves atteints de troubles d'apprentissage soit un « *fourre-tout* » pour des enfants qui ont des difficultés dont on ne connaît pas la cause.

Cette référence à l'exclusion a ralenti l'établissement de critères inclusifs. De plus, cela n'ajoute pas suffisamment de clarté au concept, ni le délimite. Cela reflète la faiblesse de la définition à ce jour. Cette hypothèse d'exclusion ne permet de différencier que partiellement les formes de faibles performances qui sont spécifiques ou inattendues de celles qui peuvent être attribuées à d'autres causes.

Comme nous le constatons à travers les différentes définitions, les troubles d'apprentissage ne sont pas un seul trouble, mais un groupe de troubles ; en

combinaison, en tout ou en partie. Chaque trouble (lecture, écriture, calcul, etc.) représente une forme différente des troubles d'apprentissage. Leurs caractéristiques de chaque élève et leurs besoins éducatifs varient ; chaque trouble possédant de multiples dimensions. Les quatre diagnostics possibles représentent quatre types d'acquisitions scolaires (écrire, lire, parler et compter) qui forment la base du système éducatif primaire. Toutefois, la catégorisation de ces acquisitions est arbitraire. L'hétérogénéité, souvent au sein d'un même trouble ainsi que l'association des troubles entre eux, rend aussi inadéquats les systèmes de classification utilisés. Par ailleurs, il n'y a pas de preuve que les causes des différents troubles d'apprentissage soient les mêmes. Chacun des troubles se doit donc d'être défini individuellement. Cela rend une définition générale (ou parapluie) problématique, les troubles n'ayant pas de caractéristiques communes pouvant être identifiées.

Cet élément d'hétérogénéité rend également les diagnostics très difficiles. Puisque les troubles peuvent toucher un large spectre de domaines, le diagnostic reflète rarement les difficultés spécifiques de l'enfant concerné. Ces élèves ont des déficiences intra-individuelles fortes. Cette dysharmonie du profil serait une caractéristique essentielle des troubles d'apprentissage. Jusqu'à maintenant, on n'a pas réussi, selon Swanson (1991), à distinguer les difficultés d'apprentissage propres aux élèves identifiés comme tels de celles présentées par les élèves offrant d'autres types de difficultés. On n'a pas non plus réussi à constituer des sous-catégories homogènes d'élèves présentant des difficultés d'apprentissage. D'autant plus que leurs réponses aux interventions variaient significativement en fonction de la sous-catégorie à laquelle ils appartenaient. Ceci ne signifie pas que les différences intra-individuelles n'existent pas. Plusieurs auteurs, comme par exemple, Shaw, Cullen, McGuire, Brinckerhoff (1995), ont montré que le profil des différences intra-individuelles de l'élève présentant des difficultés d'apprentissage se caractérisait par des écarts importants dans les aspects mesurés et se distinguait de celui, davantage linéaire, des autres élèves ayant des besoins particuliers.

Certaines définitions laissent penser que l'hétérogénéité de ces élèves est telle qu'elle se distingue de celle constatée chez les élèves « normaux ». En fait, on a tendance à considérer leur hétérogénéité comme une caractéristique qui leur est propre. Lloyd (1992 dans Brunet, 2001) a montré qu'il est plus sage de croire que la diversité trouvée chez ces élèves n'est pas plus marquée que celle rencontrée chez les élèves ordinaires. En effet, jusqu'à maintenant, aucune preuve n'appuie sans équivoque la thèse de l'hétérogénéité. De plus, les limites des catégories ne respectent pas suffisamment ce qui a émergé de la recherche.

- Le champ de recherche sur les troubles d'apprentissage a été fondé sur le principe que des causes neurobiologiques ou psychologiques sont à la base de ces troubles. Principalement, des dysfonctionnements neurobiologiques ont été déduits de ce que l'on sait de la documentation à propos des caractéristiques linguistiques, cognitives, académiques et comportementales d'adultes avec des dommages cérébraux. Cela a été

le cas, par exemple, avec des soldats étasuniens blessés lors de la Seconde Guerre mondiale. De nos jours, les imageries mentales ou encore les études des flux sanguins permettent des développements spectaculaires. On a ainsi pu observer des différences au niveau du cerveau entre des personnes atteintes ou non de troubles d'apprentissage. Des progrès importants en génétique ont également permis de constater que les difficultés de lecture peuvent toucher plusieurs membres d'une même famille.

L'identification des troubles d'apprentissage causés par des dysfonctions neurologiques mineures implique évidemment l'évaluation des fonctions neurologiques en cause. Adelman (1992) estime que la méthodologie actuelle ne permet pas, à partir d'évaluations neurologiques et psychoneurologiques, d'établir de façon valide un tel diagnostic. Dans la plupart des cas, il est impossible de déterminer avec certitude quel facteur primaire est à l'origine du trouble spécifique d'apprentissage. L'étiquette diagnostique ne suffit donc pas à indiquer une dysfonction sous-jacente. Pour Zuriff (2006), ce « mythe » de dysfonctionnement cérébral amène l'idée fautive que ces élèves peuvent être tous identifiés de cette manière alors qu'il s'agit seulement d'un faible nombre d'enfants et qu'ils doivent être traités différemment de ceux qui ne montrent pas ce type de dysfonctionnement, mais uniquement des signes cliniques. Enfin, cette optique revient à « re-médicaliser » les troubles avec les contraintes financières et éthiques que cela implique.

Les processus cognitifs et leur analyse deviennent de plus en plus déterminants pour identifier un élève avec des troubles d'apprentissage. Ces processus portent sur l'attention, la mémoire, le langage, la résolution de problèmes, etc. Ces processus de traitement de l'information font également partie des définitions les plus récentes. Comme nous l'avons vu, l'étiologie neurobiologique ne suffit pas à expliquer les troubles de ces processus cognitifs. C'est pourquoi on s'est orienté vers le modèle de la théorie de l'information pour expliquer les déficiences des élèves. Les difficultés seraient ainsi causées par une mauvaise gestion de l'information causée par des mécanismes déficients qui empêchent de recevoir, d'emmagasiner et d'utiliser adéquatement l'information (Benoît, 2005). Nous pouvons ainsi voir, en liaison avec le critère d'hétérogénéité, qu'il s'agit de déficits liés à certains processus et non à d'autres.

À mesure que la recherche progresse dans le domaine des troubles de l'apprentissage, l'on continue d'attribuer ceux-ci à des causes intrinsèques plus qu'extrinsèques comme l'environnement ou la culture d'origine, bien qu'il n'y ait pas de critères objectifs pour affirmer la présence de dysfonctionnement cérébral pour tous les cas. Par contre, de plus en plus, l'on s'accorde à dire que ces troubles ont une origine multifactorielle. Par exemple, un enfant destiné à développer de tels troubles peut, parce qu'il a été élevé dans un certain milieu, aggraver ou diminuer cette détermination.

- Ces élèves sont caractérisés par leurs difficultés d'apprentissage dans des conditions « normales » de classe. De manière concrète, ce critère met en avant la nécessité ressentie par l'enseignant de moyens spéciaux supplémentaires pour sa prise en charge. Ce critère stipule que le jeune ne peut suivre dans la classe traditionnelle, mais ne définit pas quel type d'intervention est nécessaire. Ce critère peut, comme en Belgique, constituer un critère d'orientation vers l'enseignement spécialisé «*où la gravité est telle, qu'une intervention dans le cadre de l'enseignement ordinaire ne peut suffire* » (Communauté française, 2004 p. 7). L'échec scolaire reste déterminant dans la définition de ces troubles et/ou difficultés. Il s'agit d'un critère essentiellement pédagogique et relié directement aux besoins « scolaires » de l'enfant.

Le trouble d'apprentissage est contextualisé. L'opérationnalisation est donc liée structurellement au travail scolaire et à l'aide qui peut y être normalement apportée. La reconnaissance des troubles d'apprentissage dans le cadre de l'intervention spécialisée est ainsi devenue caractéristique. Toutefois, ce critère tend à spécifier que peu importe la structure choisie (intégration ou spécialisation), ces élèves doivent bénéficier d'adaptations spécifiques. Alors que cela peut sembler acquis au sein d'un enseignement spécialisé, ce critère rappelle que ces élèves ont besoin d'une aide adaptée.

Cette analyse des cinq postulats nous amène à conclure que chacun d'eux pose problème et qu'en conséquence, aucun ne peut être accepté sans équivoque. « *Il est clair que, derrière la plupart des définitions historiques, se profilent des postulats qui, même sans avoir été démontrés, ont continué d'influencer la représentation d'une étiologie que les milieux scientifique et scolaire entretiennent au sujet des difficultés d'apprentissage* » (Brunet, 2001 p. 17).

2.1.2 Diagnostic des troubles d'apprentissage

Avant d'aller plus loin, nous croyons utile de décrire brièvement les caractéristiques cliniques des élèves porteurs de tels troubles pour permettre aux lecteurs de se représenter le type de difficultés scolaires, comportementales et sociales de la population visée.

En lecture, les élèves ayant des troubles d'apprentissage ont des difficultés de décodage ou de reconnaissance de mots (par exemple, la lettre/son, omissions, insertions, substitutions, les retournements) ou dans la compréhension (par exemple, se rappeler ou le discernement de base des faits, des idées, des séquences ou des thèmes). Ils peuvent aussi montrer d'autres difficultés telles que la perte du fil lors de la lecture ou une lecture saccadée. Certains chercheurs soutiennent que des lacunes au niveau de la conscience phonologique, dans la reconnaissance des segments sonores parlés en lien avec les mots qui les sous-tendent et la reconnaissance lettre-son, explique ces difficultés en lecture (Torgensen et Wagner, 1998). Un autre terme parfois utilisé est la dyslexie. La dyslexie peut être mieux comprise comme une forme de trouble de la lecture. Au cours de la petite enfance, les enfants dyslexiques ont des difficultés d'apprentissage du langage parlé. Plus tard, à l'école, ces enfants éprouveront de la

difficulté de décodage et de l'orthographe des mots et, par conséquent, seront susceptibles de connaître des problèmes de compréhension (Boudah et Weiss, 2002).

En écriture, les élèves avec troubles d'apprentissage peuvent avoir des difficultés en orthographe, dans la structure de la phrase, pour le vocabulaire utilisé, dans le volume de l'information produite, et dans l'organisation des idées par écrit. Toutefois, des personnes qui ont des difficultés dans un domaine peuvent démontrer des forces dans d'autres. Beaucoup d'élèves ayant des difficultés en lecture en auront également en écriture sachant que les deux domaines sont centrés sur la langue (réceptif et expressif). Les difficultés en écriture peuvent affecter les réalisations d'un élève dans presque tous les domaines scolaires.

Les faibles performances en mathématiques peuvent apparaître dans la différenciation et la copie des chiffres (mauvaise perception visuelle), le rappel de faits mathématiques (problèmes de mémoire), l'écriture de chiffres illisibles ou dans de petits espaces (faible motricité), donner du sens aux termes mathématiques (vocabulaire). Le raisonnement abstrait (résoudre des problèmes écrits et faire des comparaisons) et la métacognition sont d'autres points de difficultés rencontrés par l'enfant.

Ces élèves peuvent présenter également des faiblesses en mémoire de travail. Ces difficultés de traitement de l'information affectent le stockage en mémoire à long terme. Par conséquent, des difficultés dans la mémoire de travail peuvent entraîner des difficultés à plus long terme lorsque l'élève a besoin de rechercher et d'extraire des informations de manière efficace.

Les enfants avec des troubles d'apprentissage peuvent avoir des déficits au niveau métacognitif. Les processus métacognitifs renvoient à la conscience qu'ont les personnes de leurs propres processus cognitifs et à la « prise en charge » par l'individu de son fonctionnement cognitif (Vygotsky, 1934/1962 dans Lyon et coll., 2002 ; Pinard, 1989 ; Flavell, 1979 dans Poissant, 2000). La recherche suggère que de nombreuses personnes avec troubles ne connaissent que faiblement l'utilisation de stratégies cognitives efficaces d'acquisition, de traitement, de stockage, et de compréhension de l'information. Les faiblesses de la métacognition peuvent affecter leur compréhension de quand, où et pourquoi leurs stratégies sont utiles et importantes ainsi que leur maîtrise dans la sélection et la surveillance de l'utilisation de stratégies (Mercer, 1997).

Certains élèves avec des troubles d'apprentissage peuvent présenter des comportements moins bien acceptés que ceux des pairs, tels qu'être incapables de prédire les conséquences de leurs comportements sociaux, de mal interpréter les indices ou être moins susceptibles d'adapter leur comportement à différentes situations sociales. Ils sont parfois négligés ou rejetés par les pairs. Associée à des faiblesses au niveau scolaire, cette situation peut conduire à la baisse de la perception de l'estime de soi. Selon, l'APA, *« les difficultés d'apprentissage, lorsqu'elles conduisent régulièrement à l'échec scolaire et à l'évaluation négative de l'entourage, peuvent provoquer rapidement des conséquences psychologiques néfastes qui aggravent ces difficultés et contribuent à leur persistance. L'évaluation négative de l'entourage a des conséquences psychologiques néfastes qui aggravent ces difficultés »* (in

Dumas, 2002 p. 150). Beaucoup d'études montrent par ailleurs que ces troubles s'accompagnent d'une perte de l'estime de soi, de frustrations, de découragement et de syndromes de dépression et d'anxiété. Les enfants ayant des troubles d'apprentissage s'avèrent plus souvent rejetés et négligés que les enfants sans difficulté d'apprentissage.

Une revue de la littérature de Gresham (1988, cité par Dumas, 2002) confirme l'importance de ces difficultés personnelles et sociales qui s'ajoutent aux problèmes scolaires de l'enfant. Dans un contexte scolaire, certains enfants montrent parfois des problèmes comportementaux (comportements perturbateurs, hyperactivité) pour cacher leurs difficultés. Cette explication est la plus souvent citée de la part des enseignants, mais reste encore à démontrer. Il est difficile d'établir un lien de cause à effet à ce stade de la recherche, mais selon divers témoignages rétrospectifs, il semblerait que ces symptômes psychologiques seraient issus des échecs et de l'incompréhension de l'entourage (Dumas, 2002). Bender et Smith (1990) ont fait une méta-analyse pour passer en revue les résultats de 25 études qui ont comparé le comportement en classe d'enfants et d'adolescents avec ou sans troubles d'apprentissage. Les résultats ont démontré des déficits comportementaux significatifs des enfants avec des troubles comparés à leurs camarades sans trouble dans chacun des cinq secteurs globaux : comportement à la tâche, comportement après la tâche, désordres de conduite, distraction, et comportement de timide/pas timide.

Nous avons vu que les définitions citées plus haut ne sont guère utiles dans le diagnostic concret des élèves avec des troubles d'apprentissage. De plus, de par leur nature, elles sont moins susceptibles d'être utilisées par le personnel en charge du diagnostic (médecins, psychologues), surtout en Communauté française de Belgique à cause de la barrière de la langue. Ces professions se sont néanmoins dotées, au niveau national ou international, d'outils propres définissant et caractérisant ces troubles sous la forme par exemple de « Classifications internationales ». Bien qu'elles ne soient pas acceptées de tous, celles-ci servent de références et permettent de s'entendre sur une base de travail mondialement connue. En sus de ces outils, les agents opérant le diagnostic agissent dans un contexte légal, ouvrant la porte, par exemple, à des services scolaires spécialisés (ex. : orientation vers l'enseignement spécialisé de type 8). Les agents doivent, dès lors, prendre également en considération les définitions et indicateurs donnés par les pouvoirs publics.

Deux grandes classifications recueillent plus d'adhésion tant en francophonie que dans le reste du monde. Elles sont le plus souvent citées comme définition de référence. Il s'agit de la Classification internationale des maladies (CIM) et le Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM). Ces grandes classifications définissent, décrivent et ordonnent les troubles de manière comparable, mais en utilisant un vocabulaire différent. Elles s'accompagnent d'une classification et permettent un diagnostic. Elles se veulent uniquement descriptives et a-théoriques. Chaque classification décrit trois troubles majeurs (lecture, écriture, calcul) et n'inclut pas les troubles du langage parlé dans la sous-catégorie des troubles d'apprentissage.

La définition qui semble servir de référence mondiale est celle de l’OMS, le CIM-10. La Classification statistique internationale des Maladies et des Problèmes de Santé connexes (CIM). L’OMS utilise le terme de « *Troubles spécifiques du développement des acquisitions scolaires* ». Ces troubles se définissant ainsi : *Troubles dans lesquels les modalités habituelles d'apprentissage sont altérées dès les premières étapes du développement. L'altération n'est pas seulement la conséquence d'un manque d'occasions d'apprentissage ou d'un retard mental et elle n'est pas due à un traumatisme cérébral ou à une atteinte cérébrale acquise* » (OMS, 1994, p. 399).

Les différents troubles sont ensuite présentés : troubles spécifiques de la lecture, de l’orthographe, de l’arithmétique. Les troubles du langage sont, quant à eux, inclus dans une autre section ; celle des troubles spécifiques du développement de la parole et du langage. Ils font partie avec les troubles de l’apprentissage des « *Troubles du développement psychologique* ». Ces troubles ont comme caractéristiques communes « *d’avoir un début obligatoirement dans la première ou la seconde enfance, de présenter une altération ou un retard du développement de fonctions étroitement liées à la maturation biologique du système nerveux central et une évolution continue, sans rémission ni rechute. Dans la plupart des cas, les fonctions atteintes concernent le langage, le repérage visuo-spatial et la coordination motrice* » (OMS, 1994, p. 396). Ils diminuent progressivement avec l’âge, des déficits légers peuvent néanmoins persister à l’âge adulte.

L’American Psychiatric Association (APA) présente à travers « *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders-IV* » (DSM-IV) sa définition des troubles d’apprentissage. Pour l’APA, il s’agit de : « *Des troubles caractérisés par un développement inadéquat de compétences scolaires, langagières, de parole et motrices. Ces troubles ne sont pas causés par des troubles physiques ou neurologiques, un retard de développement généralisé, un retard mental ou une scolarité inadéquate. (...) Le diagnostic d’un trouble des apprentissages est porté lorsque les performances du sujet à des tests standardisés, passés de façon individuelle, portant sur la lecture, le calcul ou l’expression écrite sont nettement au-dessous du niveau escompté, compte tenu de son âge, de son niveau scolaire, et de son niveau intellectuel. Les problèmes d’apprentissage interfèrent de manière significative avec cette réussite scolaire ou avec les activités de la vie courante qui nécessitent de savoir lire, écrire ou compter. (...) Les troubles de l’apprentissage peuvent persister à l’âge adulte* » (APA, 2000 p. 55).

Par la suite, chacun des trois troubles est défini brièvement comme étant une habileté mesurée nettement en dessous de son potentiel, la formule de divergence de deux écarts-types est proposée ensuite. Le DSM-IV énonce pour chacun des troubles spécifiques que le diagnostic doit mesurer « *par un test standardisé individuel (ou d’une évaluation fonctionnelle des compétences) des performances substantiellement en dessous ce qui est supposé être donné par cet enfant en tenant compte de son âge biologique, de sa mesure de l’intelligence et de son niveau d’instruction* » (APA, 1996 dans Dumas, 2002 p. 156). La divergence entre le potentiel et les performances est ainsi clairement donnée comme critère diagnostique. Le DSM-IV dit ensuite que cette divergence « (...) doit interférer significativement avec la réussite

scolaire ou les activités quotidiennes demandant l'utilisation de ces compétences » (APA, 1996 dans Dumas, 2002 p. 156). Enfin, l'on fait remarquer que si un déficit sensoriel est présent, il y a trouble d'apprentissage quand les difficultés dans le trouble spécifique sont plus massives qu'habituellement chez des enfants avec ce déficit sensoriel.

Dans ces classifications, les troubles sont définis comme spécifiques. Cela signifie qu'ils n'appartiennent pas à un syndrome pathologique plus large comme le handicap mental ou la cécité par exemple. Pourtant, ces définitions ne sont pas claires en ce qui concerne l'hétérogénéité, la persistance des troubles, l'élément intrinsèque et la comorbidité. Ces définitions incluent implicitement les éléments d'hétérogénéité et d'exclusion. Elles invoquent également l'élément de divergence comme un critère d'inclusion. Ce sont des définitions idiopathiques, car les causes ne sont pas spécifiées. La logique, derrière le développement de tel système de classification, est que l'identification, le diagnostic et le pronostic ne peuvent se faire efficacement sans que l'hétérogénéité, dans un même trouble et entre troubles d'apprentissage, soit délimitée théoriquement avec fidélité, validité, sensibilité. Cela ne semble pas être le cas.

En ce qui concerne la classification de l'OMS, on insiste sur le fait que ces troubles doivent se manifester à la première ou à la seconde enfance, aux premières étapes du développement. Paradoxalement, un diagnostic correct ne peut s'effectuer que vers 9 ans selon les spécialistes. L'orientation est clairement scolaire pour les troubles d'apprentissage dans la définition de l'OMS. Dans les deux cas, les causes sont neurobiologiques. Les facteurs socioculturels et de scolarité insatisfaisante sont clairement définis comme critère d'exclusion tout comme la débilité ou d'autres handicaps. Les troubles sont inscrits dans la durée.

Dans le cas du DSM, ce sont essentiellement les mêmes définitions qui sont « plaquées » sur chaque sous-trouble, il y a un manque de véritables spécificités. Le DSM a, clairement, une volonté d'opérationnalisation avec la référence à des tests. La divergence entre le QI et les performances dans les trois catégories regroupant les troubles d'apprentissage (lecture, écriture, calcul) semble le facteur premier. Le quotient intellectuel sert d'élément d'exclusion pour la débilité et d'inclusion pour la divergence. Le rapport à la scolarité antérieure et à la réussite (et l'échec) est direct. Les troubles sont également inscrits dans la durée. Il y a également une référence claire à l'incapacité de l'école ordinaire à prendre en charge cet enfant (réussite et vie de tous les jours) comme critère diagnostic.

Ces deux grandes classifications internationales proposent un moyen de diagnostic pour les troubles de l'apprentissage d'un point de vue symptomatique et a-théorique. Pour parler d'un trouble de l'apprentissage, il faut donc un écart significatif (divergence) entre les possibilités intellectuelles et son niveau d'acquisitions scolaires. Cette base essentiellement symptomatique ne nous dit rien de la cause des troubles. Ils ne nous présentent qu'une petite facette du sujet qui ne peut être réduit à une catégorie. Plusieurs professionnels de la santé mentale se montrent insatisfaits des classifications comme outil diagnostic. Ces critiques touchent la confiance mise dans un modèle purement médical et une trop grande importance accordée à la fidélité comme expression de la validité (Barron, 1998).

En plus de ces classifications, le personnel agissant pour le compte des pouvoirs publics dans le but d'attribuer des services spécialisés comme la logopédie ou une orientation vers l'enseignement spécialisé doit utiliser des définitions et des critères qui viennent statuer ou compléter les définitions précédemment vues. En Communauté française de Belgique, il existe deux définitions qui coexistent tout en n'ayant pas la même valeur. La première est issue du décret qui définit les types d'enseignement, dont le type 8, fixé en 1978 (et réactualisé en 2004). C'est la seule définition ayant un caractère officiel. La seconde est une circulaire ministérielle datant de 1992 qui tente de définir de manière plus opérationnelle la définition de l'arrêté d'application. Cette dernière énonce un prescrit et s'adresse aux organismes orienteurs (ex. : les Centres PMS) pour guider leur orientation de manière non contraignante.

Le décret de 2004 définit le type 8 comme l'enseignement : « *destiné aux élèves pour lesquels l'examen pluridisciplinaire (...), conclut que, tout en ne manifestant pas de troubles de l'intelligence, de l'audition ou de la vision ils présentent des troubles qui se traduisent par des difficultés dans le développement du langage ou de la parole et/ou dans l'apprentissage de la lecture, de l'écriture ou du calcul et dont la gravité est telle que, dans un premier temps, une intervention particulière dans le cadre de l'enseignement ordinaire ne peut suffire* » (Communauté française, 2004, p. 7). Cette définition ne permet pas, en elle-même, le diagnostic. Elle est relativement neutre et se veut très générale. On note toutefois que les caractéristiques principales de ces troubles sont la gravité, la persistance, la variété et l'aspect cumulatif des troubles. La référence est claire au sujet de l'enseignement ordinaire comme ne suffisant pas (ou plus) aux besoins éducatifs de l'enfant, d'expériences de scolarisation antérieures où l'échec est sous-entendu. Dans cette définition, la scolarité antérieure « révèle » le (s) trouble (s). Du fait de la gravité de ces troubles, l'enfant se montre inapte à suivre un enseignement ordinaire. L'enfant doit obligatoirement passer par l'enseignement ordinaire avant d'être orienté en type 8. La mention de l'enseignement ordinaire comme point de référence et de la scolarité antérieure est également caractéristique d'un système éducatif à deux voies, ordinaire et spécialisée. Il s'agit d'un *wait-to-fail model* (modèle d'attente de l'échec). On ne parle pas de retard, mais de difficultés et de gravité. Cette gravité implique nécessairement une gradation et un seuil. Il est donc important de mesurer cette gravité, mais aucune indication n'est présente. On laisse ici entendre que le seuil est le seuil de tolérance de l'école ordinaire. Il y a là un élément d'appréciation subjectif.

La circulaire ministérielle de 1992, « *Orientation d'un enfant ou d'un adolescent dans un des types d'enseignement spécial* », donne une définition très proche de celle du Décret. Toutefois, des spécifications à destination des professionnels de l'orientation sont ajoutées à la définition pour la clarifier. Ainsi, le type 8 de l'enseignement est destiné « *aux enfants qui, tout en n'étant pas déficients mentaux, présentent des troubles qui se traduisent par des difficultés dans le développement du langage ou de la parole et/ou dans l'apprentissage de la lecture, de l'écriture ou du calcul, dont la gravité est telle qu'une intervention particulière dans le cadre de l'enseignement ordinaire ne peut suffire* » (Communauté française, 1992, p. 23).

La circulaire qui se veut plus explicite spécifie d'autres conditions pour une orientation vers le type 8. On ajoute que le trouble doit porter sur les aspects spécifiques cités dans la définition et non sur l'ensemble de ses fonctions psychologiques de base » et qu'en présence de troubles légers, le maintien dans l'enseignement ordinaire avec bénéfice d'une rééducation individuelle ou éventuellement le soutien d'un maître d'adaptation doit être envisagé. Cela permet de spécifier jusqu'où doit aller l'aide apportée par l'école avant qu'un placement ne soit envisageable. C'est la première fois que l'on définit si clairement le type d'aide que l'enseignement ordinaire doit apporter avant de recourir à un placement en enseignement spécialisé. Elle suppose toutefois une articulation de la circulaire avec la réalité du terrain dans les classes ordinaires. Cette aide à apporter au sein de l'école ordinaire n'est pas clairement définie, pas plus que les besoins réels. Ainsi, on parle de rééducation ou éventuellement d'un maître individuel. La circulaire utilise le mot « éventuellement », ce qui signifie la non-systématisation de l'aide aux élèves avec des troubles légers. L'aide individualisée semble constituer la seule solution possible. L'échec de cette dernière constituerait un argument en faveur de l'orientation vers l'enseignement spécialisé.

On fait également référence à d'autres terminologies utilisées dans la littérature pour définir ces enfants, on parle de *brain-injuria*, *minimal brain dysfunction*, *specific learning disabilities*, etc. « (...) sans d'ailleurs que ces divers termes décrivent exactement le même contenu. Plusieurs de ces termes notamment font référence à des altérations d'équipement neurologique de base, altération a minima, mais celles-ci ne sont pas toujours mises en évidence, de sorte que, dans un certain nombre de cas, seul le profil psychologique peut être un indicateur de ces troubles » (Communauté française, 1992, p. 24). On assiste par ce texte à une sorte de rééquilibrage de la définition officielle aux courants de recherche internationaux. Cette circulaire est fortement inspirée des définitions en cours à l'époque sur les « learning disabilities » ou troubles d'apprentissage. Les catégories sont celles des troubles de la parole, du langage écrit, de la lecture et du calcul comme dans les autres définitions internationales. Les deux définitions abandonnent clairement le concept de troubles instrumentaux.

Cette circulaire énonce également quatre exclusions et/ou limitations, spécifiant que certains enfants ne doivent pas être systématiquement orientés vers l'enseignement spécial de type 8. La première exclusion concerne des enfants qui présentent un manque de maturation physique, intellectuelle ou affective. Pour ces enfants, selon l'âge, l'on conseille soit un maintien en maternelle ordinaire, soit un soutien plus individualisé en école primaire. Le redoublement ou le maintien d'une année peut ainsi, par un effet pervers, constituer un test à l'entrée de l'enseignement spécialisé. La seconde exclusion précise que les enfants qui ont des déficits liés avant tout à des troubles affectifs doivent être maintenus dans l'enseignement ordinaire et doivent bénéficier d'une guidance débouchant éventuellement sur une intervention psychologique spécialisée ou être dirigés vers l'enseignement de type 3 (troubles du comportement). La troisième exclusion concerne les enfants présentant des déficits liés à l'origine sociale. « Ces enfants fréquenteront avec davantage de profit l'enseignement ordinaire, surtout s'ils peuvent bénéficier d'une aide particulière dans le domaine socioculturel » (Communauté française, 1992, p. 25). Cette dernière phrase semble faire

référence à la théorie d'un déficit socioculturel et à la présence d'un enseignement compensatoire (discrimination positive). Il ne s'agit pas en tant que tel d'une exclusion, car on ne peut éthiquement refuser l'entrée dans ce type d'enseignement à cause d'une trop grande pauvreté, mais plutôt d'une tentative de limitation de cette population, étant donné les surreprésentations observées. Cette circulaire répond, en quelque sorte, à certaines « dérives » en spécifiant plus clairement certains critères d'exclusions. Connaissant le rapport entre le niveau socioculturel et l'orientation en enseignement de type 8, la circulaire tente de le limiter (ex. primo-arrivants). Parallèlement, se mettent en place les premières expériences d'enseignement compensatoire par la mise en place de Zones d'éducation prioritaire (ZEP) devenues Discrimination positive (D+) et les classes d'adaptation à la langue qui ont pour fonction d'accueillir ces populations ayant un déficit socioculturel et nécessitant un enseignement compensatoire. Enfin, la circulaire rappelle que les enfants atteints d'arriération mentale présentent également « *des déficits dans le domaine instrumental, mais que ces déficits sont généralement globaux et massifs, dus à l'insuffisance intellectuelle (...) le trouble doit porter sur certains aspects spécifiques cités ci-dessus, c'est-à-dire sur certaines et non sur l'ensemble de ces fonctions psychologiques de base* » (Communauté française, 1992, p. 25). Ces enfants ne doivent pas être orientés vers l'enseignement spécialisé de type 8. Ils relèvent du type 1 ou du type 2.

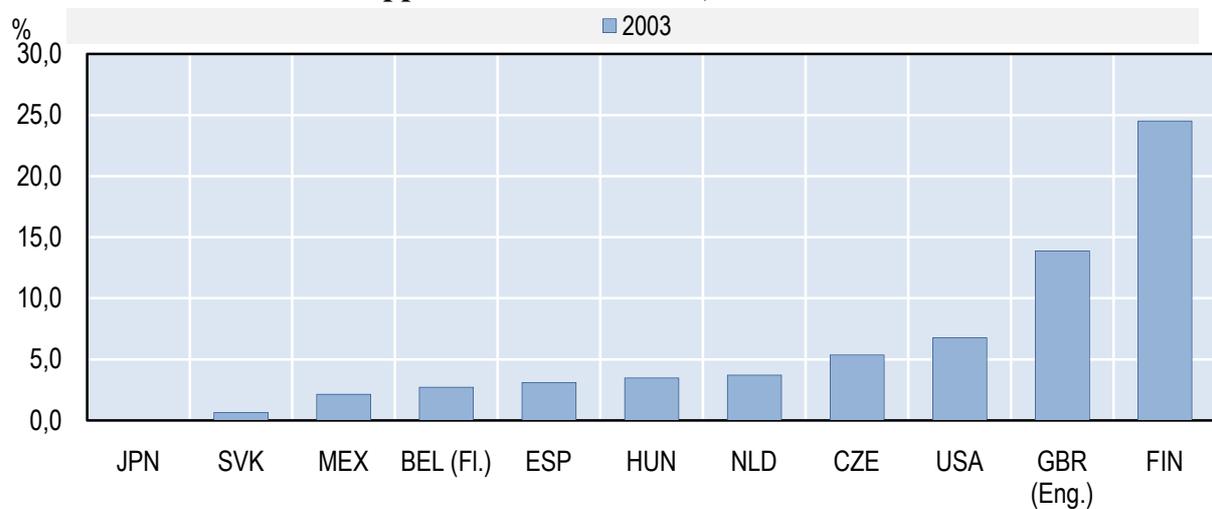
Devant les ambiguïtés qui marquent le domaine, il n'est pas surprenant que toute l'évaluation des troubles d'apprentissage soit questionnée. Ce diagnostic est difficile et problématique, car il y a un manque de définition et de clarté dans les critères d'identification. Il nous faut, à ce stade-ci, faire le deuil d'une définition synthétique de la notion de troubles d'apprentissage (Molina Garcia, 1997 dans Brunet 2001) et accepter les ambiguïtés et les approximations qui caractérisent ce champ pour mieux les prendre en compte. Par exemple, deux recherches faites en Communauté française analysant ces diagnostics conduisant aux orientations vers l'enseignement spécialisé de type 8 (Tremblay, 2003-2007) montrent qu'il y a des différences importantes entre les pratiques du terrain et ce qui est prescrit. Ces différences touchent tant les dispositions légales obligatoires, comme l'établissement du protocole d'orientation, que les exclusions prévues. Ces résultats reflètent ceux obtenus ailleurs et il semble par conséquent utopique de penser définir une catégorie d'enfants souffrant de troubles d'apprentissage de manière claire et valide en vue de leur offrir des services scolaires spécialisés. Force est de constater qu'une identification administrative des élèves avec des troubles d'apprentissage ne permet pas d'offrir des services adaptés à l'élève et que les catégories utilisées présentent une perméabilité et un manque de fiabilité.

2.1.3 Prévalence

Les élèves atteints de troubles d'apprentissage représentent autour de 50 % des élèves dans l'enseignement spécialisé (intégratif ou ségrégatif) dans la plupart des pays qui organisent ce type d'enseignement. La prévalence des troubles d'apprentissage est généralement estimée autour de 5 à 10 % de la population scolaire totale (Boudah et Weiss, 2002). Certaines études ont montré des taux beaucoup plus élevés en changeant le seuil des tests diagnostiques. Par ailleurs, nous constatons des prévalences différentes selon que le système éducatif a mis en place des dispositifs spécifiques ou non pour ces élèves.

En fait, cette prévalence est très difficile à estimer parce que les différentes études utilisent des définitions et des diagnostics différents. De plus, l'hétérogénéité des troubles rend une comptabilité séparée difficile. Par exemple, Kavale et Forness (1998) relèvent une prévalence très variable d'un État à l'autre en tenant compte des critères et du système scolaire de chacun. On passe de 1,51 % au Wyoming à 31,9 % en Géorgie et jusqu'à 64,5 % au Rhode Island ! Dans les pays de l'OCDE, on peut passer de plus de 20 % à moins de 1 % (**figure 1**). Un examen plus détaillé des taux d'incidence à travers les vingt dernières années met en évidence une baisse des difficultés légères au profit des difficultés graves.

Figure 1 - Proportion d'élèves du primaire ayant des difficultés/troubles d'apprentissage bénéficiant de ressources supplémentaires – OCDE, 2007



Ainsi, des études ont estimé à 10-20 %, aux États-Unis, le nombre d'enfants avec un trouble de la lecture, mais ce taux baisse de moitié, si l'on ne tient compte que des enfants dont les troubles persistent plus de trois ans (Shaywitz, Shaywitz et Fletcher, 1992 dans Lyon, 1996). D'autres études montrent des taux de 15 % d'enfants avec des troubles de l'expression écrite (in Lyon 1996). Pour le calcul, la revue de la littérature de Fleishner (1994 dans Dumas, 2002) explique que la plupart des études épistémologiques s'accordent sur un taux de prévalence d'environ 6 %. Toutefois dans une vaste étude anglaise de 1 200 enfants de 9 et 10 ans, à l'île de Wright, souvent citée à cause de ses qualités méthodologiques et par son importance, on arrive à des taux de 3,9 % d'enfant d'intelligence normale et avec un trouble de la lecture, 1,3 % pour le calcul seul et 2,3 % pour un trouble mixte. En tout, avec ou sans le trouble associé du calcul, la lecture représente environ 6,2 % de l'échantillon. On a pris soin de différencier les enfants ayant une intelligence normale des autres (Prior, 1996).

Il faut néanmoins prendre garde à ces chiffres, car les enfants sont diagnostiqués pour recevoir un enseignement adapté, individualisé et non pour correspondre parfaitement à une grille de critères stricts. Ces chiffres changent d'une région à l'autre selon la politique et les outils diagnostics. Des taux importants d'enfants avec troubles d'apprentissage peuvent également signifier qu'on y a inclus des enfants lents, mais sans trouble ; on cherche les élèves qui se trouvent aux extrêmes de la courbe de Gauss des performances. De plus, ce sont les échecs

répétés et une demande de l'école ou de la famille qui mène à ce diagnostic. Il est donc difficile de cerner le moment où le trouble débute chez chacun et de procéder un diagnostic fiable avant la troisième année.

On assiste généralement à une augmentation continue des enfants nécessitant des services liés aux troubles de l'apprentissage. Aux États-Unis, de 1977 à 1993, les élèves avec des troubles d'apprentissage sont passés de moins de 2 % à plus de 5 % de la population scolaire. Ce qui fait dire à Zuriff (2006), avec ironie, que si l'on devait croire les rapports, nos enfants seraient aux prises avec une « épidémie cognitive ». « *Près de deux millions et demi de jeunes écoliers américains sont diagnostiqués comme ayant des troubles d'apprentissage, une augmentation de 150 % en 15 ans* » (Zuriff, 2006 p. 291).

Il y a selon Lyon (1996) des raisons correctes et incorrectes dans l'augmentation des taux d'identification. Les raisons justifiées de cette augmentation incluent les progrès de la recherche, une plus grande identification de filles, une définition plus large des troubles en lecture, surtout sur la conscience phonologique. Les raisons injustifiées de l'augmentation touchent la définition large et trop vague, des incitatifs financiers à identifier des enfants pour l'enseignement spécialisé, la préparation inadéquate des enseignants laissés seuls avec des situations parfois difficiles.

2.2 L'évaluation de la qualité en éducation

L'évaluation de la qualité a pris une importance de plus en plus grande ces dernières années en Sciences de l'Éducation. Cette préoccupation, relativement nouvelle a été amenée par deux sources principales. La première, issue du monde industriel, met le système scolaire sous pression pour se conformer à des standards préétablis de services, d'évaluation constante de leurs résultats et de démonstration d'une volonté d'amélioration continue de leur qualité. La réforme des Socles de compétences et les épreuves externes montrent bien ce phénomène en Communauté française. Cette conception industrielle met une emphase sur la notion d'efficacité et d'égalité. Par ailleurs, les termes d'efficacité, l'efficience, l'équité et la qualité ont souvent été utilisés indifféremment (Adams, 1993). La seconde source, issue du secteur éducatif et de l'aide aux personnes (petite enfance, accueil des personnes handicapées, personnes âgées), s'est intéressée à la notion de « qualité de vie » et parallèlement, pour les personnes relevant d'institutions, de « qualité de l'accueil ». La qualité a été très souvent, à défaut de mesure de l'efficacité, le concept utilisé dans le domaine de l'évaluation de l'éducation des jeunes enfants (crèches, écoles maternelles) où les objectifs sont développementaux et non programmés. Par exemple, la recherche a montré que la qualité des dispositifs d'éducation préscolaire est fortement associée à des résultats développementaux des enfants.

Dans le champ scolaire, le concept de qualité est polysémique. Adams (1993) recense une cinquantaine de définitions de ce terme. Lors de sa construction du concept de qualité, il a été, par exemple, associé à différentes notions comme la poursuite de l'excellence (Arcaro, 1995 ; Peters et Waterman, 1982 dans Beamish, 2004), l'atteinte de standards, de repères et

d'indicateurs (Crosby, 1979, Beamish, 2004, Otis-Wilborn, Winn, Ford, et Keyes, 2000), l'absence de défaut (Crosby, 1979), ce qui rencontre ou va au-delà des exigences des consommateurs et de leur satisfaction (Parasuraman, Zeithaml et Berry, 1985) ou encore un « idéal » vers lequel on doit tendre (Plante, 1994). Pour certains, une école de qualité, par exemple, est celle qui obtient les meilleurs résultats aux épreuves externes alors que pour un autre, il peut s'agir d'une école qui fait réussir la plus grande proportion d'élèves à ces mêmes évaluations ou encore qui permet leur épanouissement. « *La qualité est capable de multiples sens largement dépendant d'un point de vue adopté et des valeurs particulières de celui qui l'adopte* » (Schwandt, 1990 p. 186).

Par ailleurs, les diverses approches de la définition de la qualité et de son évaluation sont largement dépendantes des différents courants de la pensée en éducation ; chacun ayant leurs avantages et leurs limites. Parallèlement, ces approches se sont souvent intéressées à des « zones » différentes. La qualité a très souvent été analysée avec une approche de type « processus-produit », d'inspiration béhavioriste, où l'on s'intéresse aux résultats éducatifs et aux processus qui y conduisent. La qualité sera définie à partir de ces résultats. Souvent effectuée au niveau des systèmes scolaires (macro), cette conception de la qualité a été associée à l'efficacité, à l'efficience et à « l'accountability » (Doherty, 1994) et a été perçue comme embrassant les dimensions de l'acceptabilité, de l'accessibilité, de l'équité et de la pertinence (Munton, Mooney et Rowlands, 1995). L'approche constructiviste ou cognitiviste ne rejette pas l'approche plus quantitative décrite plus haut, mais tend à la nuancer et à la complexifier en adoptant des approches plus qualitatives des représentations, des acteurs, des observations en classe, etc. Enfin, des approches plus interactionnistes, mettant l'accent sur : les interactions, les représentations, les expériences et les besoins des participants, etc. a mené à ce que la qualité soit confondue avec la notion de « qualité en action » (Griffin, 1999).

Deux principes caractérisent la plupart des tentatives de définition de la qualité en éducation. Le premier identifie le développement cognitif des apprenants comme l'objectif explicite majeur de tous les systèmes éducatifs. En conséquence, leur réussite (ou son efficacité) à cet égard est un indicateur de leur qualité. Un système scolaire de qualité serait celui qui obtient les meilleurs scores, les meilleurs taux de réussite, etc. Des évaluations internationales sont, par exemple, utilisées ou encore des statistiques nationales, comparées. Le second principe met l'accent sur le rôle de l'éducation dans la promotion des valeurs et des attitudes liées à une bonne citoyenneté et dans la mise en place de conditions propices au développement de la personne. Ce dernier aspect est plus difficilement évaluable et comparable. Le Décret-Missions de la Communauté française résume bien ces deux aspects.

Un assez large consensus au sein des organisations internationales (UNESCO, UNICEF, etc.) et auprès de chercheurs existe autour des dimensions de base de la qualité de l'éducation aujourd'hui. De manière holistique, dans les différentes approches, l'on met en avant cinq facteurs influençant la qualité des systèmes éducatifs :

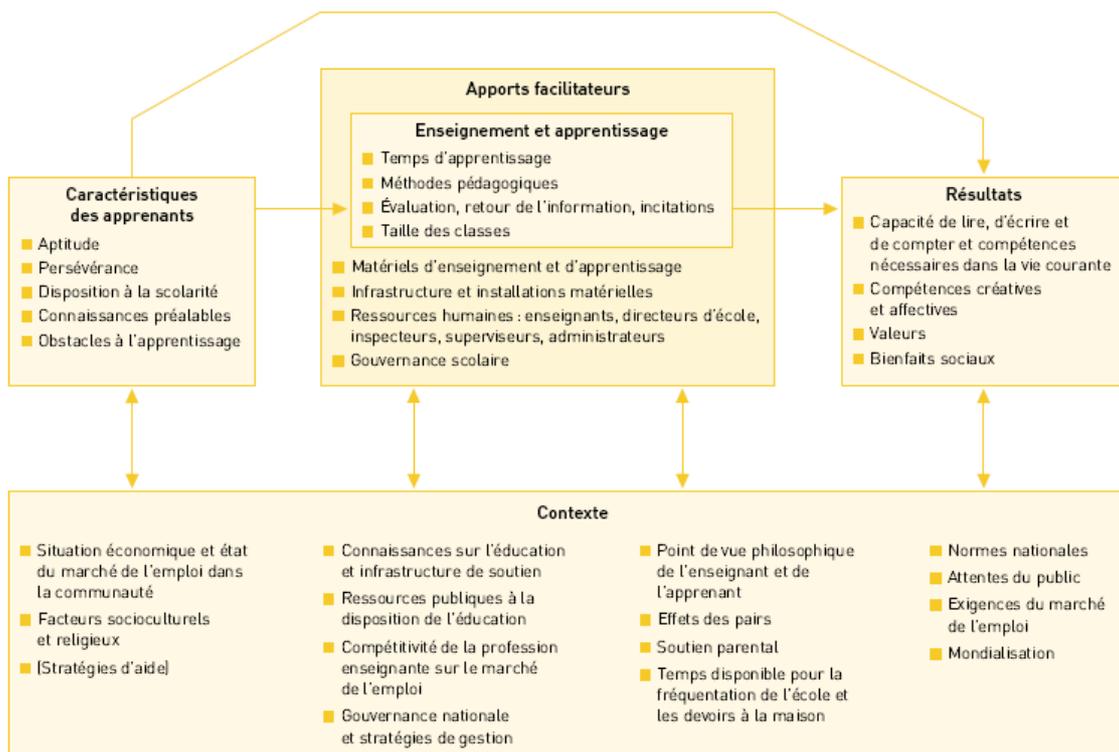
- a) les apprenants
- b) le contexte économique et social national

- c) les ressources matérielles et humaines
- d) le processus d'enseignement et d'apprentissage
- e) les résultats et les bénéfices de l'éducation

Ainsi, la qualité en éducation serait composée de caractéristiques souhaitables des apprenants (ex. : des élèves motivés, en bonne santé, etc.), des processus (ex. : pratiques enseignantes, etc.), des contenus pertinents (ex. : compétences de base, programmes adaptés) mis en œuvre par un personnel compétent et en nombre suffisant travaillant dans de bonnes conditions au sein d'un contexte plus large (ex. : un environnement sûr, égalité homme-femme, etc.) permettant d'atteindre des résultats attendus (**figure 2**). L'évaluation de la qualité se reflète ainsi par une série d'indicateurs, dont les dépenses publiques d'éducation, les rapports élèves/enseignant, les qualifications des enseignants, les scores aux tests et la durée de la scolarité des élèves.

Figure 2 - La qualité en éducation-UNESCO

Figure 1.1: Un cadre pour comprendre ce qu'est la qualité de l'éducation



Cette première définition permet d'appréhender la nature systémique de l'action éducative et l'interdépendance de ces différents facteurs ou indicateurs qui s'influencent mutuellement. Elle comporte également une dimension universaliste, tout en mettant l'accent sur les contextes éducatifs et les finalités de chaque système scolaire. En effet, chaque peuple, nation ou État juge son système scolaire en termes de finalités (bien-fondé) qu'il a lui-même fixées. Les différents facteurs et indicateurs reflètent, donc, tant des jugements de valeur que des apports scientifiques, des exigences sociétales, etc. Ils combinent tant des standards externes que des exigences de cohérence interne au système scolaire.

2.2.1 L'évaluation de dispositifs

Avant d'aller plus loin, nous croyons utile de définir le concept de « dispositif » que nous allons utiliser dans le cadre du présent travail. Travaillant à l'échelle de dispositifs et non du système scolaire, il importe, en effet, de circonscrire le champ de notre recherche. Les acteurs d'un dispositif scolaire sont, en effet, tributaires de caractéristiques organisationnelles et institutionnelles spécifiques.

L'usage que nous pouvons faire du concept de dispositif a été fortement influencé dans les sciences sociales par la définition qu'en donne Foucault. Pour ce dernier, un dispositif est le « réseau » qu'il est possible de tracer entre les différents éléments d'« *un ensemble résolument hétérogène, comportant des discours, des institutions, des aménagements architecturaux, des décisions réglementaires, des lois, des mesures administratives, des énoncés scientifiques, des propositions philosophiques, morales, philanthropiques, bref : du dit, aussi bien que du non-dit* » (Foucault, 1977 p. 299). Le dispositif, selon Foucault, serait mis en place pour remplir une mission définie qu'il nomme « *une fonction stratégique dominante* » que l'État considère comme nécessaire, mais le dispositif, comme un être vivant, souhaite survivre aux intentions qui ont mené à sa naissance. Le dispositif se maintient ainsi au-delà de la mission de départ, par un double processus de réajustement sur les effets produits et de remobilisation constante pour gérer ses effets. On parlera d'un dispositif flexible. Les nouvelles conceptions du dispositif en sciences sociales s'écartent des connotations normatives et disciplinaires que Foucault lui attribuait pour passer d'une « surdétermination » à une « indétermination » des dispositifs. Ces nouvelles approches insistent sur le fait qu'un dispositif est surtout à considérer comme des ressources « en » et « pour » l'action, en perpétuelle remise en question (Beuscart et Peerbaye, 2006).

Dans les différents écrits portant sur le concept de dispositif et de son évaluation, Figari (2008) remarque que les termes de « dispositif » et de « programme » sont souvent confondus. Il s'agirait de termes génériques qui décrivent des objets intermédiaires (méso-structures). Un dispositif est tout à la fois un objet concret et une abstraction (Figari, 2008). « *Pour l'appréhender, il est utile de pouvoir disposer de conceptualisations (sous forme de (...) modélisations qui le spécifient* » (Figari, 2008 p.80). L'auteur catégorise les quatre principaux descripteurs du dispositif : une alternative à la pédagogie « magistrale », une mise en situation pour la formation, une approche technique des environnements quotidiens et un mécanisme éducatif. C'est cette dernière acceptation que nous utiliserons. Pour Figari (1994 dans Figari 2008), un dispositif est tant la manière dont on agence les diverses composantes d'un « appareil », que l'appareil lui-même.

Cette définition structurante, mais vague du dispositif n'est pas suffisante pour caractériser, dans la situation qui nous occupe, des dispositifs scolaires destinés à des populations spécifiques. Les spécificités des dispositifs étudiés dans cette recherche exigent une approche centrée sur ce type de population, de travail éducatif, etc. En ce sens, le concept de « dispositif social-assistanciel » (Castel, 1995) nous semblait le plus adapté à notre situation.

Ce concept a été, au départ, utilisé pour examiner les évolutions dans le temps des types de prise en charge des personnes handicapées. Il désigne, selon Castel (1995), une organisation de pratiques résultant d'une intervention délibérée. Il constitue un environnement spécifique aménagé, poursuit une visée intégratrice, protectrice ou réparatrice. Il est mis en œuvre par un personnel spécialisé et s'adresse à des publics reconnus ou désignés comme déficitaires, mais également comme bénéficiaires.

Le concept de dispositif est souvent assimilé dans la littérature à d'autres termes comme « programme » ou « organisme ». Par exemple, la définition de Castel recouvre celle de Bouchard et Plante du concept « d'organisme ». Un organisme serait ainsi, « (...) *un ensemble intégré et structuré d'objectifs, de moyens et de personnes construit en vue de répondre à des besoins qui lui sont externes, assujetti aux contraintes qui lui sont imposées et redevable des effets, voulus ou non, qui peuvent lui être attribués* » (Bouchard et Plante, 2002 p. 226-227). Ces derniers définissent six dimensions caractéristiques : des besoins (qui justifient son existence), des contraintes, des objectifs, des moyens et des ressources et des effets ou résultats qui lui sont attribuables.

Selon Castel (1995), un dispositif est défini selon six grandes caractéristiques :

- a) Un dispositif est une construction spécifique qui est le résultat de choix au niveau politique et institutionnel. Ce choix concerne la modification des institutions « ordinaires », de la forme scolaire. Le dispositif constitue donc un décalage. Ce décalage va permettre la mise en œuvre d'une organisation spécifique induisant le type de prise en charge.
- b) Un dispositif est destiné à des publics spécifiques et spécifiés. On doit donc procéder à une catégorisation de ces publics. Dans ce cadre, on doit, par exemple, définir les catégories et se doter d'indicateurs pour effectuer cette catégorisation.
- c) Un dispositif entraîne une spécialisation, souhaitée ou effectivement mise en œuvre, par les acteurs via une communauté de pratiques. Cette rupture de « l'ordinaire » entraîne l'émergence d'un personnel spécialisé (ou qui se veut comme tel). Il influence par conséquent les gens qui y œuvrent.
- d) Un dispositif possède une programmation, c'est-à-dire qu'il a des finalités et des objectifs qui lui sont propres, pour les publics visés.
- e) Un dispositif possède une localisation tant géographique (ou physique) qu'institutionnelle (ou systémique). Le dispositif prend place dans un espace et un temps déterminés et possède une place spécifique au sein d'un système scolaire auquel il appartient.
- f) Un dispositif est une structure structurée. C'est une organisation possédant des ressources propres, organisées, coordonnées. Le dispositif possède donc une part

d'autonomie dans la mise en œuvre et l'organisation des ressources (humaines, financières, matérielles, motivationnelles, etc.) pour atteindre les objectifs.

Comme nous le voyons, le concept de dispositif, dans le champ scolaire, véhicule avec lui, *de facto*, le concept de « différenciation ». En effet, un dispositif procède à des différenciations au niveau de la population, des structures, des pratiques, des objectifs, etc. Un dispositif scolaire vise à gérer les différences, l'hétérogénéité du système scolaire, pour permettre une plus grande égalité (égalité d'accès, des chances, des résultats, etc.). Cette différenciation comprend tant le dispositif en lui-même (différenciation institutionnelle) que les moyens qu'il induit (différenciation pédagogique). Un dispositif est ainsi une « machine différente qui différencie ».

En éducation, la « différenciation » est également un terme polysémique. Sous ce vocable de différenciation, nous pouvons tant retrouver des pratiques de ségrégation scolaire (différenciation institutionnelle) que des pratiques pédagogiques hétérogènes, permettant de gérer des groupes, eux aussi, hétérogènes (différenciation pédagogique). La différenciation institutionnelle, vise à gérer l'hétérogénéité des élèves, en la réduisant au sein des groupes. Il s'agit de la prise en compte des différences entre étudiants (niveaux, intérêts, besoins spécifiques, etc.) au niveau de l'organisation de l'institution scolaire (ex. : enseignement ordinaire et enseignement spécialisé, enseignement général/technique/professionnel). De manière institutionnelle ou structurelle, on classera les élèves en différentes filières selon des critères de niveaux scolaires, d'intérêts, de capacités, etc. Cette différenciation institutionnelle, appelée par Perrenoud (1995) « pédagogie différenciée étendue », regroupe ce qui touche la différenciation des étudiants en filières, en groupes de niveau, en options, etc. La différenciation pédagogique, quant à elle, est constituée d'un ensemble de pratiques pédagogiques ou éducatives, prodiguées par un ou plusieurs professionnels de l'éducation, permettant de gérer l'hétérogénéité d'un groupe d'élèves ; groupe pour lequel on gardera les mêmes objectifs-socles.

L'évaluation, dans le cas de dispositif scolaire mis en place pour répondre à des besoins éducatifs spécifiques, comme toute action évaluative, constitue globalement, un processus de collecte d'information et de prise de décision. « *L'évaluation consiste en effet fondamentalement à comparer ce qui est observé à ce qui est existant ou désiré afin de porter un jugement de valeur sur son état* » (Bouchard et Plante, 2002 p. 222). L'évaluation a une mission d'information des acteurs institutionnels (décideurs, chercheurs, formateurs d'enseignants, etc.) par la collecte, la synthèse, l'analyse et l'interprétation d'informations fiables, valides à propos des dispositifs. Elle est très souvent orientée vers les prises de décision (maintien, amélioration, etc.). Par exemple, Patton (1986) défend l'idée « d'évaluations utiles » où les efforts sont concentrés vers des finalités relatives aux intérêts et à l'information des principaux utilisateurs. Il définit ainsi l'évaluation de programmes ou de dispositifs comme « *la récolte systématique d'informations à propos des activités, des caractéristiques et des résultats des programmes pour l'utilisation par un public spécifique en vue de réduire les incertitudes, d'améliorer l'efficacité et de prendre des décisions en rapport avec ce que le programme fait et affecte* » (Patton, 1986 p.14). Nous pouvons parler de

recherche de « flexibilité » du dispositif. D'autres chercheurs se sont intéressés à ce qui fonctionne en pratique et favorise des actions stimulant l'amélioration des pratiques (ex. : guide des bonnes pratiques, coaching) (Everitt and Hardiker, 1996).

L'évaluation des dispositifs est ainsi chargée de différentes intentions tant internes qu'externes. Les intentions des activités d'évaluation de la qualité de dispositifs peuvent être synthétisées en cinq postulats :

a) Toute évaluation de dispositifs est une activité ayant plusieurs objectifs

Selon le *focus* apporté à tel ou tel aspect, l'évaluation de programme peut poursuivre différents objectifs. On peut, par exemple, adopter une position d'évaluation formative où l'objectif sera d'accompagner les équipes en vue d'améliorer les pratiques ou une position d'évaluation sommative où l'évaluation sert, à partir d'un certain point, à juger la valeur d'un dispositif. Par exemple, Smith (1986) a élaboré une liste de dix objectifs que peut considérer l'évaluation de programmes et/ou dispositifs (ex. : évaluer ce qui a été accompli, résoudre des problèmes, obtenir une reconnaissance légale, répondre aux règles, mesurer la qualité, etc.).

b) Toute évaluation de dispositifs est une activité politique

Malgré les efforts pour rationaliser le processus de la part des chercheurs, l'évaluation de ce type de dispositifs, destiné à une population « fragile », est surveillée de très près par les pouvoirs publics. Elle peut conduire à des modifications décisionnelles. L'évaluation de dispositifs n'est ainsi généralement pas perçue comme une entreprise neutre, mais comme un processus où des intérêts divergeant de groupes qui espèrent des gains et d'autres groupes qui redoutent des pertes. L'évaluation n'est pas perçue comme sans conséquence. Cependant, cette implication du processus d'évaluation ne signifie pas pour autant instrumentalisation des chercheurs, bien que ce risque soit présent ne serait-ce que dans le financement des recherches évaluatives.

c) Toute évaluation de dispositifs est influencée par des valeurs

Encore aujourd'hui, deux grandes conceptions de l'évaluation s'affrontent. Pour la première conception, l'évaluation est scientifiquement objective, apolitique et neutre au niveau des valeurs. Pour la seconde, les valeurs et le processus d'élaboration de ceux-ci sont un aspect central et critique de l'évaluation. C'est cette deuxième conception, plus lucide, que nous adoptons. Dans toute évaluation, il y a des valeurs qui transparaissent. Cela peut, par exemple, être sous la forme de la formulation des hypothèses, du type de questions posées ou de réponses recherchées. Toutefois, cette acception ne signifie pas l'absence de rigueur ni de questionnement sur cette position du chercheur.

d) Toute évaluation de dispositifs est contextuelle

L'évaluation doit prendre en compte les caractéristiques locales, les motivations, les intérêts des partenaires. Cela implique que le processus d'évaluation devrait être « taillé sur mesure » par rapport au dispositif étudié. Cette exigence du « sur mesure » pour l'évaluation de programmes a été répétée et fortement argumentée entre 1979 et 1999. Ces chercheurs recommandaient que le « sur mesure » soit également ajusté au niveau du développement du

programme. Des variations dans les pratiques évaluatives apparaissent donc s'il s'agit d'un nouveau programme, un programme qui « tourne » ou un programme qui demande des modifications (Rossi et Freeman, 1993). D'autres comme Field et Hill (1988) proposent un cadre d'évaluation des dispositifs d'enseignement spécialisé orienté vers les relations. Cette approche écologique et systématique met l'accent sur les relations entre les différents acteurs, à différents niveaux. L'évaluation est une activité qui doit être contextualisée.

e) Toute évaluation de dispositifs est orientée vers la flexibilité

Enfin, l'évaluation en général, et de dispositif en particulier, est devenue une activité « normale » dans les écoles. Elle sert à tout un chacun à adapter ses pratiques en procédant à différentes vérifications. Toutefois, malgré sa présence dans les écoles, l'évaluation n'est pas encore totalement entrée dans les mœurs. Par ailleurs, le besoin de développer des liens solides entre évaluation et les services a été très fortement développé dans la littérature pédagogique. Il s'agit en quelque sorte de transformer les recommandations des chercheurs en pratiques enseignantes. La méthode utilisée lors de la mise en place de nouveau programme est souvent celle de « *implémentons maintenant, évaluons après* ». On constate ainsi un manque d'outils pour le suivi et l'accompagnement des nouveaux dispositifs (approche formative - constructiviste).

En ce qui concerne les dispositifs mis en place pour des catégories spécifiques d'élèves, quatre types d'évaluation sont généralement utilisés : l'évaluation *front-end*, l'évaluation des politiques, l'évaluation des impacts et l'évaluation des processus.

- Dans le premier cas, l'évaluation *front-end* a été utilisée pour déterminer les besoins en services, l'accessibilité des dispositifs et la meilleure manière de toucher des publics cibles non desservis. On parle de la littérature d'évaluation des besoins (Love, 1991 ; Worthen, Sanders et Fitzpatrick, 1997). Ce type d'évaluation est essentiel dans l'attribution de fonds par les pouvoirs publics.
- L'évaluation des politiques est utilisée tout d'abord par les pouvoirs publics, non seulement pour revoir les objectifs, la population desservie, les fonctions du personnel, mais aussi pour savoir comment généraliser les dispositifs et pour mesurer les différences entre deux ou plusieurs dispositifs (Ade, 1983 ; Sheehan et Snyder, 1996). Cette évaluation est utilisée, par exemple, pour éviter les gaspillages et les doublons.
- L'évaluation des impacts s'intéresse à l'efficacité des dispositifs et à leur succès, c'est-à-dire à l'effet de l'intervention sur les élèves participant et la force de cet effet. Les mesures d'impact ont été largement critiquées au niveau méthodologique (plan de recherche pauvre, des mesures d'impact restreintes à quelques domaines, une absence d'analyse statistique pour déterminer l'effet de l'intervention et un échec à relater les mesures prises pour atteindre les objectifs et le niveau d'implémentation du programme). Les évaluations sont concentrées autour des impacts chez l'enfant et sa famille. De nos jours, l'emphase est mise sur une approche écologique ou systémique des impacts.

- Enfin, l'évaluation des processus s'intéresse aux caractéristiques d'implémentation du dispositif. On se centrera sur les services à l'enfant, les services aux parents, le développement de l'équipe, la coordination entre les ressources de la communauté, etc. Comme dans d'autres services, l'évaluation des processus a tendance à s'orienter vers la qualité et les relations dans le programme entre les intentions, ce qui apparaît réellement et les résultats (Racino, 1999).

2.2.2 Élaboration du modèle d'évaluation de la qualité de dispositifs scolaires

Différents cadres d'analyse conceptuelle ont été proposés dans la littérature permettant d'articuler les différentes dimensions constitutives du concept de qualité utilisable en ce qui concerne les dispositifs scolaires. Bradley (1990) a construit un cadre souple de quatre éléments (caractéristiques, aspirations, notions subjectives et les valeurs) pour définir la qualité dans un environnement d'assurance-qualité. Les éléments ont ensuite été opérationnalisés à travers la description sur l'utilisation stratégique d'exemples de pratiques. Dans ce cadre, la qualité était reliée aux caractéristiques ou aux particularités du dispositif, aux services qui correspondent à ceux attendus dans la profession, une notion subjective incorporant l'affrontement de différentes perspectives et enfin, à ce qui peut être poursuivi comme valeurs ou résultats du dispositif.

En effet, parallèlement, cette qualité du dispositif peut être perçue différemment selon la position que l'on occupe. La qualité a une dimension objective et une dimension subjective la plaçant en opposition avec ce qui est produit et voulu. Cusins (1994) propose ainsi deux dimensions pour définir la qualité et la mesurer, l'une se référant à ce qui est produit, l'autre à la manière dont ce produit est perçu. Pour Neergaard (1999), la perception est également une dimension importante de la qualité. Suite à une large revue de la littérature, il conclut que les trois dimensions les plus communes sur lesquelles portent l'évaluation de la qualité sont : le désiré, la reconnaissance de la qualité de ce désiré et la conformité de ce qui est rendu ou produit à une ou des normes ou des standards préétablis et désirés. Ainsi, selon Plante (1994), la qualité doit être évaluée à partir de trois points de vue qui s'entrecoupent et se conjuguent afin de s'harmoniser :

- celui de la qualité voulue, révélée ou annoncée dans les objectifs
- celui de la qualité rendue, matérialisée pendant le déroulement des activités, à travers les ressources, les acteurs, les valeurs, les résultats et les effets
- celui de la qualité perçue, perceptible à travers ce que ressentent les consommateurs, les usagers, les acteurs, les pourvoyeurs et les autres personnes intéressées

Pour ce dernier cas, Skarbrevik (2005), dans une recherche sur la qualité de l'éducation reçue par des élèves à besoins spécifiques en enseignement ordinaire utilise différentes dimensions pour évaluer la qualité de ces dispositifs scolaires. Ces dimensions sont la pertinence et l'équité des dispositifs, les ressources financières, la proximité géographique de l'école, la

disponibilité de matériel didactique, le niveau d'études, la taille de la classe et les déficiences des élèves.

Schwandt (1990) a dessiné un cadre plus abstrait et orienté vers l'évaluation pratique pour définir la qualité d'un dispositif. Celui-ci adopte des éléments issus d'autres cadres théoriques provenant du monde des affaires et de l'industrie. Ces influences permettent de percevoir la qualité selon différentes perspectives. Le cadre de Schwandt comprend ainsi trois grandes approches :

- un regard orienté vers le produit
- un regard orienté vers la production
- un regard basé sur l'utilisateur

La première approche comprend la qualité comme une entité objective avec deux facettes. L'une comme ayant des caractéristiques statiques, stables et l'autre comme étant dépendant du produit. La qualité est vue comme mesurable, précise et comme faisant partie des caractéristiques d'un produit. (Winch, 1996). Appliquée au domaine de l'éducation, cette conception a conduit à identifier et à quantifier les facteurs qui influencent l'atteinte des standards fixés. Cette vision productiviste/béhavioriste fait pression sur les conditions de la qualité et les caractéristiques internes avec le besoin de rencontrer des objectifs prédéterminés. Elle est associée à l'établissement de standards et à la vérification de la conformité à ces standards, aux indicateurs de performance, aux qualifications requises, etc. (Schwandt, 1990). Depuis que des critiques ont fait valoir que cette approche avait amené à une position mécanique de la qualité et de l'évaluation des dispositifs (Penn, 1994), d'autres chercheurs ont mis en avant la nécessité de juger de la qualité en prenant en compte l'analyse et la mesure des spécificités particulières au dispositif (collaboration entre professionnels, motivation, etc.). Enfin, la vision orientée vers l'utilisateur spécifie que la qualité est jugée en rapport avec les besoins et demandes des usagers (Winch, 1996). Par leur nature, ces jugements sont très subjectifs et concernent les valeurs des personnes impliquées. Cette approche *bottom-up* appliquée à l'école a galvanisé les efforts d'évaluation des acteurs et a mené à l'apparition de mesures subjectives de la qualité (ex. : satisfaction) et à l'implication du consommateur dans la détermination de celle-ci (McDonald, Owen et McDonald, 1993).

Comme nous le voyons, ce concept de conformité fait référence tant à la notion de standard, de modèle, de norme qu'à la notion d'évaluation du degré de conformité interne d'un dispositif. C'est deux approches de la qualité entre ce que le dispositif « devrait produire » selon des standards externes et ce que le dispositif « devrait être » montre l'ambiguïté de la notion de qualité. La qualité signifie tant une différence essentielle qu'une forme de jugement. Cette distinction faite par Torres (1996) entre deux conceptions de la qualité permet de mieux distinguer le point de référence sur lequel nous sommes en mesure d'évaluer la qualité d'un dispositif. L'héxis est défini comme : « *La qualité est ce par quoi l'objet est pleinement ce qu'il doit être, conformément à ses spécifications individuelles* » (Torres, 1996 p. 34). Le *poïos*, relatif à un jugement, est « (...) *la qualité est (...) un acte de jugement exprimé à partie de normes et de critères préétablis relativement à un objet quelconque* » (Torres, 1996 p.35).

Dans le premier cas, la qualité se définit par le degré de conformité d'un système ou d'un dispositif scolaire envers ses propres composants. Il n'y a pas de standard préétabli sinon la conformité à ce qui « devrait être » ou « devrait faire » à partir de ses caractéristiques propres. Dans le second cas, un dispositif est conforme, donc de qualité, lorsqu'il reprend une série de caractéristiques prédéterminées et externes et qu'il a été jugé (évalué) conforme à celles-ci. L'évaluation de la qualité a été ainsi souvent perçue comme la recherche de conformité à des standards prédéterminés et externes, dans un processus de régulation des dispositifs (Gardner et Nulder, 1999).

Bien sûr, n'étant pas créé *ex nihilo*, le dispositif a des caractéristiques propres qui ont une origine externe (législation, chercheur, etc.). Ainsi, la qualité du dispositif serait, en somme, l'évaluation et la mesure du lien de conformité (ou degré de conformité) entre les différentes caractéristiques du dispositif (population, objectifs, etc.). Par exemple, la pertinence est le lien de conformité entre la population inscrite dans le dispositif et les objectifs de ce dernier (population prescrite) ; l'efficacité, le lien de conformité entre les objectifs du dispositif et les résultats obtenus (effets), etc.

Pour Torres, le *poïos* et l'héxis sont également à mettre en rapport avec trois approches différentes de la qualité : la qualité par produit, la qualité par l'utilisateur et la qualité par l'utilisation. La première s'intéresse à la réduction des coûts et à la production sans défaut du produit. Elle porte néanmoins le risque que « (...) *la qualité du mode de production supplante celle du produit* » (Behrens, 2007 p. 7). La deuxième s'intéresse, elle, à la satisfaction du client, à ses goûts. Cette perspective peut occulter les caractéristiques internes du produit et sa dimension objective. Enfin, la qualité par l'utilisation se positionne entre ces deux pôles (produit et utilisateur) en renvoyant tant à l'héxis qu'au *poïos*.

Le concept de qualité est ainsi étroitement associé aux concepts de conformité et d'évaluation. Cette conformité, à laquelle la qualité semblerait associée, implique une mesure ou une évaluation de ce lien de conformité entre différentes caractéristiques. Dans ce cadre, la qualité est quelque chose de défini, d'attendu. Quelque chose est conforme lorsqu'il reprend une série de caractéristiques prédéterminées et qu'il a été jugé conforme à ces caractéristiques prédéterminées. En somme, être de qualité, « (...) *c'est être conforme avec ce qui est désiré à un moment donné* » (Bouchard et Plante, 2002 p. 221).

Bouchard et Plante (2002) ont mis au point un modèle d'évaluation formative de la qualité d'un organisme (ou dispositif). Pour les auteurs, le débat sur la qualité ontologique est sans fin et représente un idéal impossible à atteindre. Ils proposent donc de définir la qualité selon différentes dimensions opérationnalisables sous la forme d'indicateurs. Bouchard et Plante distinguent, tout d'abord, trois types de qualité : les qualités transversales, les qualités singulières et la qualité postulée. Les qualités singulières sont des attributs que possèdent en propre et pour eux-mêmes divers constituants d'un organisme ou dispositif, peu importe que ces constituants soient fondamentaux ou non. Il s'agit du dispositif en lui-même. Enfin, la qualité dite « postulée » fait appel à ce qui est perçu par les usagers en terme de qualité (représentations, satisfactions, etc.). Les différentes dimensions transversales qui caractérisent

la qualité, selon Bouchard et Plante, méritent que l'on s'y attarde. Ces dimensions, inspirées de la littérature sur le sujet, s'articulent au sein d'un modèle. La qualité étant définie comme le lien de conformité qui lie différentes composantes de l'organisme évalué (contraintes, objectifs, ressources, etc.). Cette qualité est relative et se comprend comme le rapport entre un « référé » (objet sur lequel on recueille des informations) et un « référentiel » (critère de comparaison) (Rogiers, 1997 dans De Ketele et Gérard, 2007). Neuf qualités transversales sont identifiées dans le modèle : pertinence, à-propos, efficacité, efficience, impact, cohérence, synergie, durabilité et flexibilité.

Un certain consensus se dégage sur différents facteurs à prendre en compte lors de l'évaluation de la qualité d'un système scolaire (apprenants, contenus, processus, résultats, contextes, etc.), de dimensions qui composent cette qualité (efficacité, pertinence, cohérence, etc.), d'indicateurs et des interactions entre ces dimensions et indicateurs. Nous pouvons également concevoir le concept de qualité comme quelque chose de « réel » (ex. : performances scolaires, caractéristiques de la population, etc.) mais également comme quelque chose de « perçu ». L'évaluation de la qualité d'un dispositif pourrait être comprise comme un concept multidimensionnel qui examine les liens de conformité entre ce qui est attendu (ex. : des objectifs, des finalités, etc.) et différentes caractéristiques des dispositifs (population, effets, etc.).

Cette approche nécessite de procéder par étapes successives. Tout d'abord, elle exige de se doter d'une définition de base. Cette définition permettra de dégager les composantes du dispositif. Ces composantes serviront à définir les liens de conformité entre elles ; ces liens permettront d'élaborer les dimensions de la qualité évaluée et les indicateurs caractérisant et opérationnalisant ces dimensions.

Nous basant sur les définitions données par Foucault, Bouchard et Plante et Chastel d'un dispositif, nous pouvons avancer que celui-ci est : « *Une structure, agissant dans un environnement déterminé, qui a pour objectif de répondre à des besoins spécifiques chez une population déterminée, et ce, à l'aide de ressources qui lui sont attribuées* ». De cette définition, nous pouvons caractériser quatre constituants d'un dispositif : des objectifs, une population, des ressources et un environnement. Toutefois, trois autres caractéristiques sont induites logiquement par la définition sans être nommées. La première est que le dispositif « *agissant dans un environnement* » produira des effets sur cet environnement, mais également sur les constituants d'un dispositif (population, ressources, etc.). En ce sens, les effets sont modelés et modèlent les composantes et l'environnement du dispositif. Ces effets produiront un nouvel avatar du dispositif, similaire au précédent, mais ayant été modifié par ses propres actions et son environnement. Ces actions impliquent donc que le dispositif agit dans un espace (réel ou virtuel) et dans une temporalité définie. Il évolue à travers le temps et l'espace, de manière longitudinale et latitudinale. Enfin, ces effets sont le résultat d'actions des ressources. Les actions qu'il entreprend visent tant à poursuivre les objectifs pour lesquels il a été créé (synergie) qu'à le pérenniser (flexibilité).

Pour un dispositif scolaire, nous avons ainsi identifié sept caractéristiques fondamentales :

Une population

Un dispositif scolaire se différencie du système scolaire auquel il appartient, parce qu'il est destiné à accueillir une population ayant des caractéristiques qui la distinguent des autres (déficiences, primo-arrivants, échecs, etc.). La population, tout comme l'objectif et les ressources, justifie le dispositif. Cette population est définie en termes de lacunes, manques ou besoins. Ces besoins peuvent être tant du côté de la population que du système scolaire à y faire face.

Des objectifs

Dans le cas de dispositif scolaire, les objectifs sont, bien entendu, de nature pédagogique. Les objectifs « officiels » du dispositif peuvent être complétés par des objectifs « cachés » (n'apparaissant pas dans les textes) ou créés par l'usage. Le dispositif peut tant servir la population pour laquelle il est destiné que le système auquel il appartient.

Des objectifs généraux concernant les apprentissages scolaires ou la socialisation du système scolaire sont ainsi complétés par des objectifs spécifiques au dispositif. Des objectifs à moyen et court termes sont établis par l'école et les enseignants pour l'atteindre. En ce sens, les contenus prennent une importance capitale dans le cadre de dispositifs scolaires. En effet, la poursuite des objectifs du dispositif et les finalités du système scolaire doivent être cohérents avec les contenus visés.

Un environnement

L'environnement dans lequel prend place le dispositif revêt deux dimensions.

La première dimension est l'environnement réel et perçu. Elle comprend les aspects légaux, financiers, sociaux, politiques du dispositif étudié mais également les représentations des acteurs envers des aspects du dispositif. Dans le cas d'un dispositif scolaire, l'environnement est principalement constitué du système scolaire et de ses acteurs. Le contexte dans lequel prend place le dispositif (intégration/ségrégation) fait également partie de cet environnement.

La seconde dimension de l'environnement fait référence aux finalités du système scolaire auquel le dispositif appartient. Outre le contexte auquel il fait parti (le réel), le dispositif est également un outil permettant au système scolaire d'atteindre des finalités globales (ex. : émancipation sociale, réduction de l'échec scolaire). Ces finalités sont de l'ordre de « l'idéal » ou du « souhaité ». Les effets du dispositif doivent être conformes aux finalités poursuivies par le système auquel il appartient, à ses intentions sociopolitiques pour que celui-ci puisse se pérenniser et justifier son existence. L'environnement est ainsi perçu comme un ensemble d'opportunités et de contraintes.

De Ketele et Gérard (2007), dans une analyse des éléments à prendre en considération dans le pilotage d'un système scolaire, soulignent que ce dernier baigne dans un triple environnement : celui des besoins, celui des normes et celui des stratégies des acteurs. Pour le premier, différents acteurs (élèves, parents, enseignants, etc.) ont des besoins, plus ou moins perçus, exprimés et validés, pouvant diverger ou converger selon le type d'acteurs. Pour

l'environnement des normes, De Ketele et Gérard (2007) distingue les règlements et les valeurs qui, là encore, peuvent diverger ou converger pour un même dispositif. Enfin, l'environnement des stratégies des acteurs avance les stratégies que ces derniers vont déployer pour entrer en synergie plus ou moins grande avec les composantes fondamentales du système (objectifs, moyens, effectif, résultats).

Des ressources

Nous avons vu que la mise en place d'un dispositif implique nécessairement, en plus d'une différenciation de la population, une différenciation des ressources. Les ressources concernent les moyens matériels, humains et financiers (manuels, locaux, etc.) qui sont attribués au dispositif. Ces ressources ne sont pas les mêmes que celles du système ordinaire sur le plan qualitatif, quantitatif et de leur organisation.

Cette différenciation des ressources, tant qualitativement que quantitativement, a une implication évidente sur l'organisation pédagogique. Ces ressources sont amenées à travailler, de manière complémentaire, au sein du dispositif. Ce travail collaboratif entraîne une organisation spécifique, faite de contraintes comme de possibilités, qui touchent tant les professionnels que les élèves y participant. C'est la « couleur » et la « forme » du dispositif.

Enfin, toute ressource constitue également une contrainte (De Ketele et Gérard, 2007). Le fait de travailler avec d'autres professionnels implique, par exemple, de partager son horaire, de réorganiser certains apprentissages mais permet également des prises en charge individualisées de spécialistes.

Des actions

Un dispositif est composé de ressources qui agissent en vue d'atteindre les objectifs pour la population visée. Les actions qu'il entreprend visent donc à remplir la mission stratégique prioritaire du dispositif, mais également à assurer sa fonction de survie, c'est-à-dire à être suffisamment flexible pour se pérenniser.

Des effets

Les effets comprennent les résultats attendus du dispositif (et les coûts pour les atteindre), mais également les résultats inattendus de ce dernier. Les effets ont une action sur la population visée bien entendu, mais également sur les ressources, les objectifs et l'environnement du dispositif. De plus, ces effets prennent place dans le temps et l'espace. Par exemple, un dispositif peu efficace ou ayant des effets nuisibles risque d'avoir un effet à court terme sur la population qu'il prend en charge, à moyen terme sur une adaptation des pratiques et à long terme sur les objectifs poursuivis pour cette population. Ces effets sont donc à même de modifier le dispositif qui les a fait émerger.

Un temps et un espace

Enfin, un dispositif occupe un espace physique (ex. : école, classe, etc.) ou virtuel (ex. : système) et évolue (ou vieillit), au fil du temps, sous la pression de son environnement et de ses effets. De plus, étant opérationnalisés à des temps et des lieux différents, les avatars du

dispositif sont amenés « naturellement » à proposer des « mutations » et à faire évoluer ce dernier.

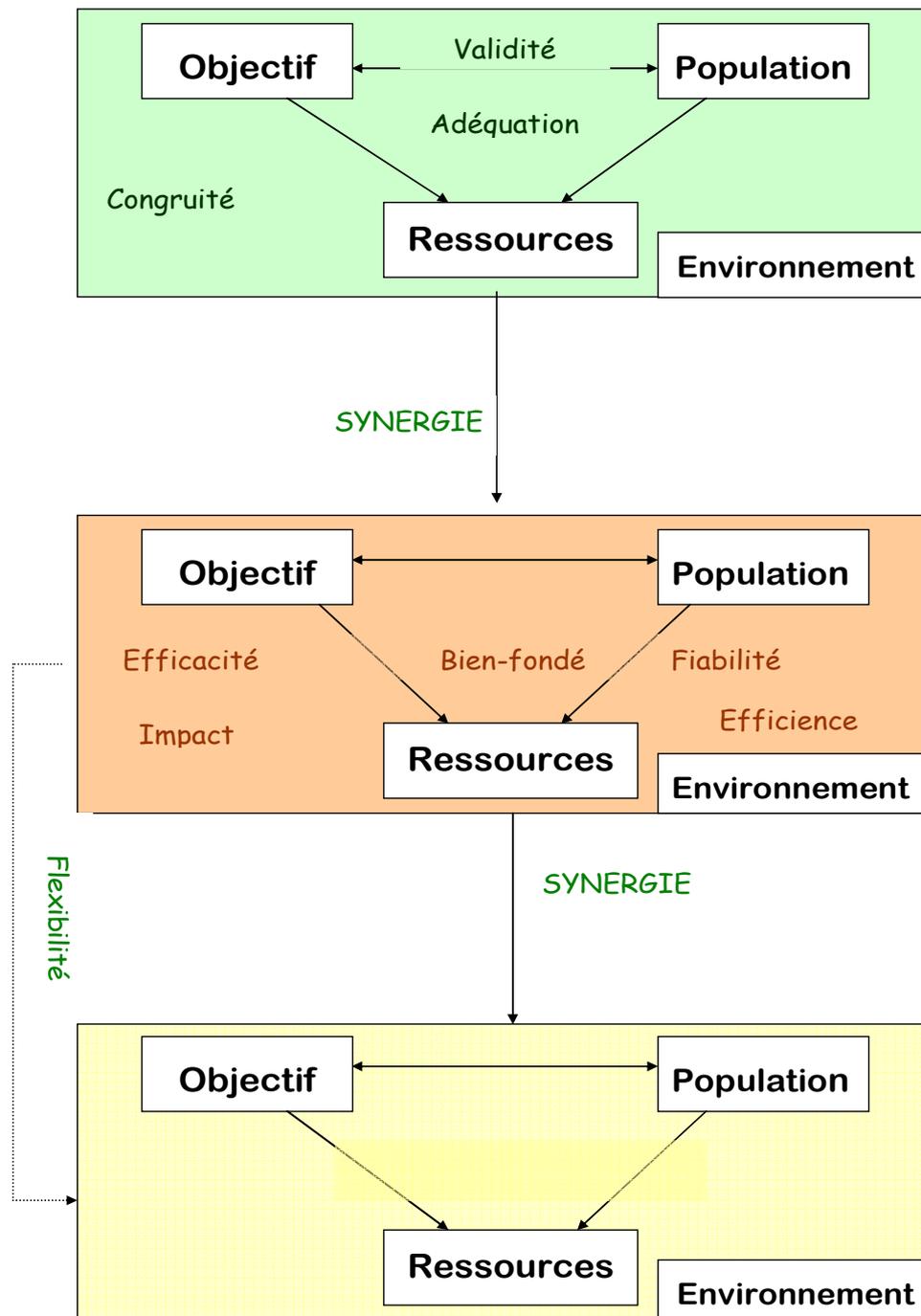
Ces différentes caractéristiques d'un dispositif nous amènent à définir dix dimensions de la qualité d'un dispositif et à proposer un modèle les articulant (**figure 3**). Les composantes basiques du dispositif (population, objectif et ressources) et son environnement construisent entre elles trois dimensions de la qualité (pertinence, congruité et adéquation). C'est ce que nous pouvons appeler le « dispositif dans son environnement ». Ces composantes subissent les effets (efficacité, impact, fiabilité) de leur action (synergie) ; effets qui sont évalués à l'aune des finalités du système scolaire auquel appartient le dispositif (bien-fondé). Les effets sont constitués du lien qui unit ces composantes basiques et les résultats. Cette évaluation conduit le dispositif à apporter des modifications (flexibilité) permettant sa pérennisation. Cela conduit le dispositif (A), sous la pression conjuguée de la synergie et de la flexibilité, à évoluer vers un dispositif (A', A'') et ainsi de suite.

1. Pertinence

La pertinence d'un dispositif constitue **le lien de conformité entre les intentions du dispositif et les besoins pour lesquels il a été conçu**. L'évaluation de la pertinence d'un dispositif peut être comprise de deux manières. La première est l'utilité du dispositif. Dans ce rapport de conformité, l'objectif est le référé et les besoins sont le référentiel. Par exemple, nous pouvons nous demander si le dispositif est bien destiné à des élèves ayant des troubles d'apprentissages, interroger ce concept (voir revue de la littérature), etc.. La deuxième acceptation de la pertinence consiste, en quelque sorte, à inverser le référé et le référentiel. Il s'agit maintenant de se demander si les besoins (retrouvés dans la population) correspondent bien aux objectifs, c'est-à-dire si la population visée correspond à la population réellement inscrite. En effet, par essence, un dispositif n'est pas ouvert à tous. Des critères (normes) sont établis pour définir qui peut ou non y participer. Ces critères sont établis sur la base de manques, de besoins ou de lacunes que la population et/ou l'institution scolaire ne peuvent combler seule.

Cette évaluation de la pertinence nécessite une définition la plus précise possible d'indicateurs permettant de repérer ces élèves dans le système scolaire (ex. : échec, absence de retard mental, etc.) à l'aide des prescriptions en la matière. Les objectifs doivent ainsi répondre à des besoins pédagogiques ou autres clairement identifiés dans la population scolaire.

Figure 3 - Modèle d'évaluation de la qualité



2. Congruité

La congruïté concerne la prise en compte du contexte tant dans la mise en place du dispositif que dans sa pérennisation ou dans son fonctionnement habituel. Les dispositifs sont une réponse, plus ou moins adaptée, à des besoins que le système ordinaire ne prend pas, peu ou mal en charge. Par contre, ce n'est pas parce qu'un dispositif répond à un besoin et poursuit des objectifs acceptés que son implantation ne rencontre pas de contraintes ou de résistances.

La congruïté est une dimension dite « statique », qui affecte les autres dimensions liées aux caractéristiques du dispositif. Nous pouvons définir la congruïté comme **le lien de conformité**

entre le dispositif (objectif, population, ressources) et l'environnement auquel il doit faire face. L'environnement est une entité comprenant des aspects légaux, financiers, axiologiques, des relations avec d'autres dispositifs ou acteurs du système, etc. En somme, l'implantation d'un dispositif et son fonctionnement ne peuvent se faire *in abstracto*, du contexte et des représentations des acteurs. Cette dimension contextuelle de la qualité, tout comme le bien-fondé, se modifie lentement dans le temps et est ainsi relativement stable.

La congruité évalue le degré de conformité entre le dispositif (le référé) et son environnement (le référant). Dans ce rapport, il s'agit globalement de voir comment le dispositif entre ou non en conformité avec son environnement. Nous pouvons également inverser ce rapport où l'environnement devient le référé et le dispositif le référent. Il s'agira alors d'évaluer si l'environnement entre ou non en conformité avec le dispositif. Nous pourrions, par exemple, nous demander en quoi l'environnement participe ou non à l'objectif d'intégration sociale de ces élèves.

3. Adéquation

L'évaluation de l'adéquation d'un dispositif consiste à mesurer si les ressources sont appropriées pour rencontrer les objectifs définis en fonction des besoins visés dans la population. Un dispositif scolaire a comme caractéristique de se voir attribuer des ressources supplémentaires pour mener à bien sa mission. Ces ressources doivent lui permettre d'avoir les moyens de ses ambitions, et ce, tant individuellement (ex. : chaque professionnel à une fonction spécifique) que collectivement (ex. : chaque professionnel partage, de concert, la recherche d'une mission commune). Ces ressources regroupent les moyens humains et matériels mis en œuvre. Il s'agit du **lien de conformité entre l'objectif du dispositif (en rapport avec sa population) et les ressources mises en place et en œuvre pour les atteindre.**

L'adéquation vise donc, tant à évaluer le degré de conformité entre les ressources et l'objectif, qu'entre les objectifs et les ressources. Dans le premier cas, il s'agit de se demander si les ressources prévues sont suffisantes (en nombre, qualité, organisation, etc.) tandis que dans le second, il s'agit de se demander si l'objectif est atteignable avec les ressources qui sont attribuées. Nous pouvons alors parler de « faisabilité » (De Ketele et Gérard, 2007).

Cette analyse de l'adéquation des moyens reste, dans cette dimension surtout formelle. Il s'agit de voir, « *sur plan* » si les moyens paraissent adaptés. La manière dont ces ressources vont effectivement travailler de manière coordonnée est analysée dans la dimension de la qualité suivante, traitant de la synergie. Comme image, on pourrait dire que l'adéquation est une photographie du dispositif tandis que la synergie en est le film. L'évaluation de l'adéquation vise à analyser et mesurer : la qualité et la quantité des ressources mises en place et leur organisation. Les dimensions de la pertinence et de l'adéquation de la qualité caractérisent la « portabilité » du dispositif. Il s'agit, en quelque sorte, de l'ADN du dispositif.

4. Synergie

La description et l'analyse des ressources humaines mises en œuvre dans un dispositif et en rapport avec la pertinence (adéquation) ne permettent pas nécessairement de connaître comment les moyens, en pratique, s'articulent pour atteindre les objectifs fixés. La synergie étudie les (inter) actions entre les acteurs du dispositif en vue d'atteindre les objectifs. Cette dimension de la qualité met en relation le dispositif et ses effets. En effet, à ce dispositif (objectifs, ressources, population œuvrant dans un contexte) revient la responsabilité de produire les résultats escomptés. **La synergie se définit donc comme étant le lien de conformité entre les ressources du dispositif et les résultats visés par ce dernier.** Il s'agit donc d'une dimension « dynamique » de la qualité ; ce qui est réellement mis en action. En d'autres termes, on se demande si le dispositif fait bien (le comment) ce qu'il doit faire pour atteindre les résultats souhaités et s'il a utilisé tous les moyens prévus (le quoi) pour atteindre cet objectif. Par exemple, il est possible que certains professionnels soient peu, pas ou mal employés au sein d'un dispositif. On parle également d'applicabilité (De Ketele et Gérard, 2007). La manière dans ces ressources ont été régulées au niveau du travail enseignant est également partie prenante de l'évaluation de la synergie tandis qu'au niveau de l'école et du dispositif, cette régulation fait partie de la flexibilité (au niveau de l'école).

Ce sont l'action collective et individuelle des membres de l'équipe et sa dynamique qui sont, ici, évaluées. La synergie s'intéresse donc aux facteurs propices aux (inter) actions entre les professionnels œuvrant ensemble. L'analyse de la synergie combine l'identification des ressources qui sont réellement utilisées, les contraintes rencontrées et les stratégies réellement mises en œuvre.

Les dimensions dynamiques comme la synergie ou la flexibilité font « vivre » et « survivre » le dispositif. Les dimensions dynamiques sont la synergie et la flexibilité. Ces dimensions articulent le dispositif et ses effets.

5. Efficacité

La dimension de l'efficacité est multi-facette et fait partie des effets du dispositif. Bien sûr, l'efficacité consiste globalement à vérifier si les objectifs fixés ont été atteints, dans quelle ampleur, etc. L'efficacité est ainsi définie comme le **lien de conformité entre les objectifs du dispositif et les résultats obtenus.** L'efficacité est une dimension « réelle » et concrète, mais constitue également une dimension « perçue ». Nous comprenons ici l'efficacité comme les résultats directs, à court terme du dispositif. Ces effets sont mesurés à partir de la population visée par le dispositif.

De Ketele et Gérard (2007) font la distinction entre efficacité interne et efficacité externe. La première concerne les résultats à court terme et les objectifs à court terme. On l'appelle également l'évaluation des effets directs. L'efficacité externe concerne, quant à elle, le degré de conformité entre les résultats à long terme et les objectifs à long terme.

6. Efficience

L'efficience se définit comme **le lien de conformité entre la quantité de ressources et l'efficacité**. Cette dimension étudie le lien qui unit les ressources engagées et le niveau d'efficacité atteint. L'évaluation de l'efficience vient donc après l'efficacité. Son évaluation exige par ailleurs un point de comparaison (temps, espace, autre dispositif) pour être mesurée. Un dispositif est plus efficient qu'avant ou qu'un autre dispositif (ou avatar). Pour être considéré comme efficient, un dispositif doit répondre à l'une ou l'autre des deux conditions suivantes : soit augmenter son efficacité en maintenant les niveaux de ressources attribuées à son fonctionnement ou diminuer ces ressources en maintenant l'efficacité. Ces ressources peuvent être financières, humaines, temporelles, etc.

7. Fiabilité

La fiabilité du dispositif confronte l'efficacité avec les caractéristiques temporelles et spatiales du dispositif. Elle vérifie si les effets du dispositif se maintiennent dans le temps et l'espace. Cette dimension est donc constituée de deux sous-dimensions : la durabilité et la régularité. La durabilité du dispositif s'intéresse à la permanence des résultats dans le temps tandis que la régularité, s'intéresse à la permanence de ceux-ci dans l'espace.

La durabilité constitue le **lien de conformité entre les effets et le maintien, dans le temps, de ceux-ci**. L'évaluation des effets à court terme permet de s'assurer de l'efficacité d'un dispositif. La durabilité est néanmoins plus difficile à évaluer que l'efficacité à court ou à moyen terme. Bien qu'il s'agisse méthodologiquement de la même approche, le maintien dans le temps des effets doit s'accompagner d'un maintien dans le temps du financement des recherches pour assurer un suivi longitudinal, de la motivation des acteurs, etc.

La régularité, quant à elle, concerne le **lien de conformité entre les effets et le maintien, dans l'espace, de ceux-ci**. L'évaluation de l'efficacité se base sur une moyenne entre les différentes classes de chaque dispositif. Bien qu'une analyse de la variance soit possible, celle-ci ne nous renseigne peu ou pas sur les effets auprès des classes et auprès des différents élèves. En effet, la moyenne peut cacher des classes moins efficaces ou des élèves pour qui le dispositif a été particulièrement bénéfique ou au contraire, préjudiciable. La régularité consiste ainsi à vérifier si les résultats sont réguliers chez tous et si chacune des classes possède des caractéristiques moyennes. La régularité est, comme nous l'avons vu, située à deux niveaux : les avatars et les bénéficiaires. Dépendant de la taille des échantillons en jeu, il est parfois possible de procéder à une évaluation de tous les avatars, d'un échantillonnage représentatif ou à des situations exemplatives (ex. : analyse de cas). La régularité a une dimension compréhensive. Elle cherche à savoir pourquoi les résultats diffèrent d'un avatar à l'autre ou d'un élève à l'autre, relevant pourtant du même dispositif. Enfin, la régularité permet, dans une analyse comparée, de vérifier si certains avatars d'un dispositif montrent une efficacité comparable ou supérieure à celles d'avatars de l'autre dispositif. Cela permet, le cas échéant, de nuancer les conclusions issues de l'analyse de l'efficacité moyenne.

8. Impact

L'impact est constitué des effets non recherchés des dispositifs. L'efficacité mesure et évalue le lien unissant objectifs et résultats souhaités. Dans le cas de l'impact, les effets étant non prévus, c'est plutôt l'absence de conformité (que l'insuffisance) qui nous intéresse. L'impact est ainsi le **lien «d'a-conformité» entre les objectifs du dispositif et ses effets ; effets qui ne correspondent pas aux champs visés par les objectifs**. Ces effets d'impact peuvent être tant considérés comme positifs que négatifs. Ces effets s'exercent tant sur la population visée ou non, les ressources et les objectifs que sur l'environnement du dispositif. L'impact est, en quelque sorte, la « face cachée » de l'efficacité.

Il s'agit d'une dimension de la qualité qui est paradoxale, car elle mesure ce qui n'est pas prévu au départ, ce qui est inattendu, ce que l'on ne cherche souvent pas. L'impact peut être une situation nouvelle (ou qui apparaît comme telle aux yeux des acteurs) ou encore quelque chose qui a changé, évolué sur différentes dimensions du dispositif. L'évaluation des impacts est donc assez difficile, surtout dans le cas de dispositifs récents ; les impacts étant, par nature, imprévus. De plus, les effets d'un dispositif sont théoriquement illimités et en interactions multiples et constantes avec les différentes caractéristiques du dispositif.

9. Bien-fondé

Le bien-fondé constitue le **lien de conformité entre les effets du dispositif et les finalités du système dans lequel il s'inscrit**. Ces finalités concernent les attentes du système dont il est issu et avec lequel il est en contact. Comme on l'a vu, un dispositif constitue une « excroissance » d'un système plus large. Il vient répondre à des besoins du système, que ce dernier n'arrive pas, ou pas complètement à combler seul. Faire partie de ce système implique que les effets du dispositif doivent répondre à ses finalités. Alors que la congruité s'intéresse au contexte « réel », le bien-fondé s'intéresse à ce qui est poursuivi comme finalité de l'éducation. Il va de soi qu'il peut exister un large hiatus entre ces deux dimensions. Un système scolaire peut, par exemple, souhaiter une plus grande mixité sociale, mais en être freiné par les acteurs institutionnels ou autres (congruité) qui pratiquent une ségrégation scolaire (choix scolaires, options, etc.).

Cette dimension, relativement neuve, de la qualité mérite que l'on s'y attarde quelques instants. Étymologiquement, le **bien-fondé** signifie simplement « ce qui est fondé sur le bien ». Dans les définitions du bien-fondé, on indique que celui-ci constitue une conformité à trois idéaux :

- le droit
- la justice
- la raison

Bien que les trois termes puissent recouvrir parfois des dimensions proches, nous nous trouvons ici sous trois registres de justification du bien-fondé. Le premier registre, la conformité au droit, peut être compris comme la conformité à la loi ou encore, à des injonctions supérieures (droits de l'homme, etc.). Nous classons la deuxième acceptation dans

le cadre de la justice. La conformité au droit, comprise comme conformité à la loi peut, elle aussi, mériter deux acceptations : la première concerne la conformité à la lettre de la loi (légalité) alors que la seconde concerne la conformité à l'esprit de la loi. La première question est principalement réglée dans la congruité. Les dispositifs doivent avoir préalablement une base légale pour exister et respecter le prescrit légal. Nous nous intéresserons plutôt aux finalités, objectifs et missions des dispositifs et systèmes auxquels ils appartiennent. Ces finalités, objectifs et missions sont définis dans différents textes émanant des autorités publiques compétentes en matière d'éducation (ex. : le Décret sur les Missions de l'enseignement en Communauté française). Le dispositif doit être légal.

La conformité à la justice peut, elle aussi, mériter, dans la situation qui nous occupe, deux acceptations : la justice comme respect de la loi et/ou une justice « supérieure » (ex. : les droits inaliénables de l'Homme). Nous avons classé la première dans la conformité à la loi, au droit. En ce qui concerne la justice supérieure, différents textes ont formalisé ce lien de conformité comme les déclarations internationales, traités, conventions qui ont été élaborés au sujet de l'éducation par différentes organisations internationales (ONU, UNESCO, UNICEF, etc.) qui ont été ratifiées par la Belgique. Par exemple, dans la situation qui nous occupe, la Déclaration de Salamanque énonce : « *Nous, représentants de 923 gouvernements et de 25 organisations internationales à la Conférence mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux à Salamanque (Espagne) du 7 au 10 juin, réaffirmons par la présente notre engagement en faveur de l'éducation pour tous, conscients qu'il est nécessaire et urgent d'assurer l'éducation, dans le système éducatif normal, des enfants (...) ayant des besoins éducatifs spéciaux* » (UNESCO, 1994 art. 1). Deuxièmement, les pouvoirs publics peuvent poursuivre des politiques via le système scolaire (justice sociale) pour amener une plus grande égalité et équité entre les personnes. Cette mission d'émancipation de l'école est d'ailleurs inscrite textuellement dans le Décret-Missions. Ensuite, vu l'aspect « construit » des droits « naturels », différents groupes de pression ont mené et formalisé des luttes sur différentes thématiques en éducation (égalité, réussite, accessibilité, etc.). Dans le cas qui nous occupe, ces groupes ont d'une part, œuvré à la prise en charge spécialisée et différenciée de ces jeunes et plus récemment à leur intégration dans un milieu ordinaire. Enfin, l'idée de justice est une question personnelle qui relève de la morale, de l'éthique, etc. de chaque personne. Chaque individu peut prendre des positions personnelles, basées sur ses valeurs, concernant différents sujets de société. Toutefois, bien qu'individuelles, ces conceptions subissent des influences multiples et permanentes de la société. Par exemple, la ségrégation scolaire peut choquer plus de personnes dans un pays purement inclusif (ex. : pays scandinaves, Italie) mais sembler tout à fait acceptable pour une majorité de gens dans un autre (ex. : Belgique).

Enfin, la conformité à la raison s'intéresse aux faits et à leur analyse, à ce qui relève d'activités intellectuelles émanant du libre-examen. Nous pouvons parler, par exemple, de savoirs scientifiques. L'évaluation de la qualité d'un dispositif doit pouvoir se situer dans des modèles basés sur un ensemble d'écrits scientifiques fiables. Cette conformité à la raison permet d'ouvrir un espace de débat « éclairé » sur ces questions.

Ces trois catégories d'idéaux sont en rapport avec la légalité (réalité légale), l'éthique (réalité axiologique) et la science (réalité scientifique). Ils peuvent être concordants ou discordants, en tout ou en partie, au sein d'un même système scolaire. Cependant, tout système vise à former globalement des citoyens capables de « (...) *prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle* » (Communauté française, 1997 p. 6). Les outils pour y arriver sont quant à eux multiples. Il revient donc finalement au chercheur de sélectionner, dans ces finalités, ce qui fait sens, ce qui permet de mieux comprendre l'action entreprise par les acteurs. Il convient dès lors de se demander en quoi les effets s'inscrivent dans des finalités plus importantes du système scolaire.

L'enseignement spécialisé, dont relèvent, *in fine*, les élèves inclus, possède quant à lui trois objectifs prioritaires (Communauté française, 2004 p. 1) :

1. l'intégration dans un milieu de vie ou de travail adapté
2. l'exercice de métiers ou de professions compatibles avec leur handicap qui rendent possible leur intégration dans un milieu de vie et de travail ordinaire
3. la poursuite des études jusqu'au terme de l'enseignement secondaire supérieur tout en offrant des possibilités de vie active

Nous constatons que les trois objectifs visent une seule et même finalité, soit l'intégration pédagogique, sociale ou professionnelle de ces élèves. Bien entendu, l'intégration est comprise différemment pour un jeune ayant une déficience intellectuelle modérée à celui ayant des troubles d'apprentissage. Toutefois, il ressort à l'analyse de ces objectifs que l'enseignement spécialisé est une « machine à intégrer ». En ce qui concerne les intentions formelles des dispositifs, c'est-à-dire les intentions prescrites ou déclarées, les deux dispositifs ont des intentions semblables, c'est-à-dire permettre la réintégration, à terme, en enseignement ordinaire. Connaissant la structure de notre enseignement spécialisé, cette réintégration doit également considérer, à terme également, que l'élève ne recevra plus d'aide de l'enseignement spécialisé. De plus, ayant les missions de l'enseignement en Communauté française à l'esprit, ce parcours scolaire devrait favoriser l'émancipation sociale, le développement des capacités cognitives de l'élève, etc.

Si nous confrontons ces objectifs à ceux du Décret-Missions, nous constatons que les trois objectifs relèvent globalement de la mission 2 (égalité des acquis) bien que l'intégration laisse supposer une notion « d'émancipation sociale ». Cependant, bien que ce système poursuive certaines missions qui paraissent universelles à tout système scolaire (transmettre des compétences, des savoirs-être et des savoirs), celui-ci a des missions qui lui sont spécifiques. Ces missions se retrouvent, en Communauté française, dans le Décret-Missions de l'enseignement. Celui-ci donne quatre missions prioritaires au système d'enseignement (Communauté française, 1997 p. 6) :

1. promouvoir la confiance en-soi et le développement de la personne pour chacun des élèves
2. amener tous les élèves à s'appropriier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle
3. préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures
4. assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale

L'analyse de ces quatre missions nous permet de distinguer deux types de missions différentes : psychopédagogiques et sociopolitiques. Les premières concernent la transmission de savoirs et compétences (mission 2) et le développement personnel (mission 1), mission universelle à toute institution scolaire tandis que les secondes situent socialement ces apprentissages sur une longue durée pour leur donner une utilité. Il ne s'agit pas uniquement d'apprendre, mais également d'utiliser ces apprentissages simultanément pour le bien commun (missions 2-3) et pour son bien personnel (mission 4). Ces deux dernières missions, plus politiques, procédant d'un choix éthique contextualisé, constituent des idéaux vers lesquels doivent tendre les effets du système scolaire. En quelque sorte, les premières missions (1 et 2) sont inséparables conceptuellement et historiquement de la notion d'école alors que les secondes (3 et 4) sont des apports qui peuvent être soumis à des modifications substantielles suite à des décisions éthico-politiques. Ces missions relèvent d'une part de l'égalité (citoyenneté) et d'autre part de l'équité (émancipation).

Dans le cas de nos systèmes scolaires, l'équité est devenue une qualité relevant de l'éthique institutionnelle. *« Il s'agit du rapport entre les bénéfices récoltés par un sous-groupe particulier de personnes et les mêmes bénéfices récoltés par un autre sous-groupe de personnes. Ces sous-groupes se différencient par leurs caractéristiques (...) »* (De Ketele et Gérard, 2007 p. 33). La notion d'équité et par conséquent de bien-fondé renvoie donc tant à l'idée de dispositif qu'à celle de comparaison des effets. Cette conformité doit permettre d'asseoir la légitimité du dispositif.

Dans le champ scolaire, nous pouvons distinguer quatre niveaux d'interprétation de ce concept d'égalité/équité (Crahay, 2007, Gérard, 2001 dans De Ketele et Gérard, 2007) : l'égalité d'accès, l'égalité de traitement, l'égalité des chances et l'égalité des résultats.

- Les pouvoirs publics garantissent, à tous, une égalité d'accès à l'enseignement en général et à toutes les écoles en particulier. L'égalité d'accès est assurée quand tous les sous-groupes ont un accès similaire à l'école, à des filières, à des dispositifs, etc. Différentes législations imposent cette égalité d'accès, mais des mécanismes plus ou moins subtils jouent pour distribuer différemment les élèves dans les écoles.
- L'égalité de traitement consiste à donner la même chose à tous. Cela implique de donner à tous la même qualité et quantité d'enseignement, même si au départ et à l'arrivée, des inégalités existent, subsistent ou sont renforcées. Cette conception de

l'égalité, accordant la même offre à tous (locaux, matériel pédagogique, enseignants expérimentés, etc.) permet de limiter les mécanismes sociaux œuvrant « *pour donner plus et mieux à ceux qui ont déjà plus* ». A contrario, il pourrait empêcher les élèves qui ont des besoins pédagogiques « légitimes » de profiter d'un traitement différencié. L'égalité de traitement peut être ainsi contraire à l'équité et même, empêcher l'émergence de dispositifs. L'équité de traitement (ou de confort) devrait donc s'assurer que chaque élève ait les ressources dont il a besoin.

- L'égalité des chances comprend les deux dimensions précédentes (accès et traitement) mais va plus loin : elle analyse au niveau statistique, les chances pour chaque élève d'atteindre tel niveau d'études, indépendamment de ses caractéristiques de départ (origine ethnique et socioprofessionnelle des parents, sexe, etc.). Toutefois, différents facteurs (sociaux, psychologiques, pédagogiques, etc.) rendent difficile cette égalité des résultats. Cette conception de l'égalité exige d'une part une égalité d'accès, mais aussi une inégalité de traitement (ex. : mécanismes de compensation, de discrimination positive, etc.). Elle demande toutefois une vision à long terme pour prendre toute la mesure de cette dimension. Cette égalité des chances correspond à la 4^e mission de l'enseignement en Communauté française : « *garantir à chacun des chances égales d'émancipation sociale* » (Communauté française, 1997 p. 6).
- Enfin, l'égalité des résultats consiste en la poursuite pour tous et l'atteinte par tous, d'objectifs scolaires définis comme nécessaires (savoirs et compétences des programmes scolaires). Cette égalité est toutefois théoriquement impossible. Nous pouvons néanmoins cibler un socle commun minimal (les socles de compétences ou les compétences terminales). Le travail pédagogique consistera à permettre à tous les enfants d'une même classe d'âge, indépendamment de leurs caractéristiques de départ, d'atteindre un minimum commun (mission 2). Toutefois, cette égalité des acquis ne garantit pas l'égalisation des chances, puisque dans les résultats obtenus en plus du socle commun, la distinction peut encore s'opérer en fonction des caractéristiques de départ. Comme nous l'avons vu, dans ce cas, le système scolaire peut tenter de diminuer ces écarts interpersonnels avec des dispositifs spécifiques en direction d'élèves à risque. L'égalité des résultats vise, elle aussi, la compensation des risques initiaux de telle ou telle catégorie de population par une prise en charge différenciée. À cet objectif d'égalité des résultats s'associe donc une équité dans l'attribution des ressources, des outils, etc. Enfin, elle peut plus aisément s'apprécier à court et moyen terme, au contraire de l'égalité des chances, à l'aide de l'évaluation des acquis en fin de cycle par exemple.

10. Flexibilité

Enfin, la flexibilité d'un dispositif correspond à sa capacité d'adaptation et de changement. C'est une dimension dynamique de la qualité. La flexibilité se définit comme le lien **de conformité entre les effets du dispositif et celui-ci**. La flexibilité explore tant la connaissance de possibilité d'amélioration que les capacités de correction et de survie que possède un dispositif. Il s'agit de la capacité du dispositif d'une part à repérer les effets

négatifs et les améliorations potentielles à apporter et d'autre part, à mettre en œuvre des moyens pour y remédier. C'est la capacité du dispositif à se « soigner » lui-même ou encore à s'auto-immuniser. C'est la flexibilité qui permet d'assurer la pérennité du dispositif, sans exiger des ressources nouvelles, des réformes importantes, etc. Un dispositif flexible possède une capacité suffisante pour mettre en place les améliorations proposées alors qu'un dispositif rigide ne peut, si les lacunes sont constatées, proposer et implémenter une solution adaptée. Cela signifie qu'un dispositif scolaire bien construit, donc flexible, offre une certaine marge de manœuvre à des acteurs réflexifs. Un dispositif flexible peut tenir compte de contraintes locales et d'impacts prévisibles de manière autonome.

Sur la base des effets du dispositif, les acteurs œuvrant au sein et autour du dispositif sont amenés à apporter éventuellement des modifications au dispositif pour augmenter ou limiter certains effets, etc. Il est donc nécessaire que les acteurs se dotent d'outils de recueil de données, se réservent des moments de concertation et veillent à implanter les améliorations. Les seules limites de la flexibilité d'un dispositif sont la capacité à repérer et la capacité à produire des solutions pertinentes et surtout, à les mettre en œuvre. En bref, elle permet l'amélioration de la qualité du dispositif. Il s'agit du *feed-back* apporté par les effets.

*

Ces dimensions explorent le lien de conformité entre deux caractéristiques du dispositif. Chaque dimension de la qualité dans le modèle est exclusive des autres. Ces dix dimensions doivent encore être opérationnalisées sous la forme d'abord d'indicateurs mesurables et ensuite par des outils de recueil et d'analyse des données de l'évaluation. Cette suite à la définition du modèle d'évaluation de la qualité de dispositif sera abordée dans la partie traitant de la méthodologie. La construction de ces indicateurs nécessite une adaptation aux caractéristiques propres des deux dispositifs (enseignement primaire, intégration/ségrégation, troubles d'apprentissage, etc.).

2.3 Évaluation des dispositifs ségrégatifs et intégratifs

La qualité d'un dispositif a souvent été associée ou même limitée, comme nous l'avons vu, à certaines dimensions, principalement à l'efficacité. L'évaluation stricte de l'efficacité ne nous permet toutefois pas entièrement de cerner les facteurs économiques (efficience) ni les effets imprévus des dispositifs (impact). Il en va de même pour la pertinence ou l'adéquation. Ces facteurs viennent influencer, relativiser ou mettre en perspective l'évaluation de l'efficacité des dispositifs. Toutefois, ces évaluations n'ont que rarement été intégrées dans un modèle multidimensionnel d'évaluation de la qualité.

En ce qui concerne l'évaluation des différents dispositifs scolaires mis en œuvre pour les élèves à besoins spécifiques, les chercheurs se sont surtout intéressés à l'efficacité, mais également, dans une moindre mesure, aux impacts et aux interactions. Ces recherches ont permis de constituer un large *corpus* de résultats sur quelques dimensions prises le plus souvent isolément. Nous proposons ici de faire une revue de la littérature de l'état de la recherche concernant ces dimensions.

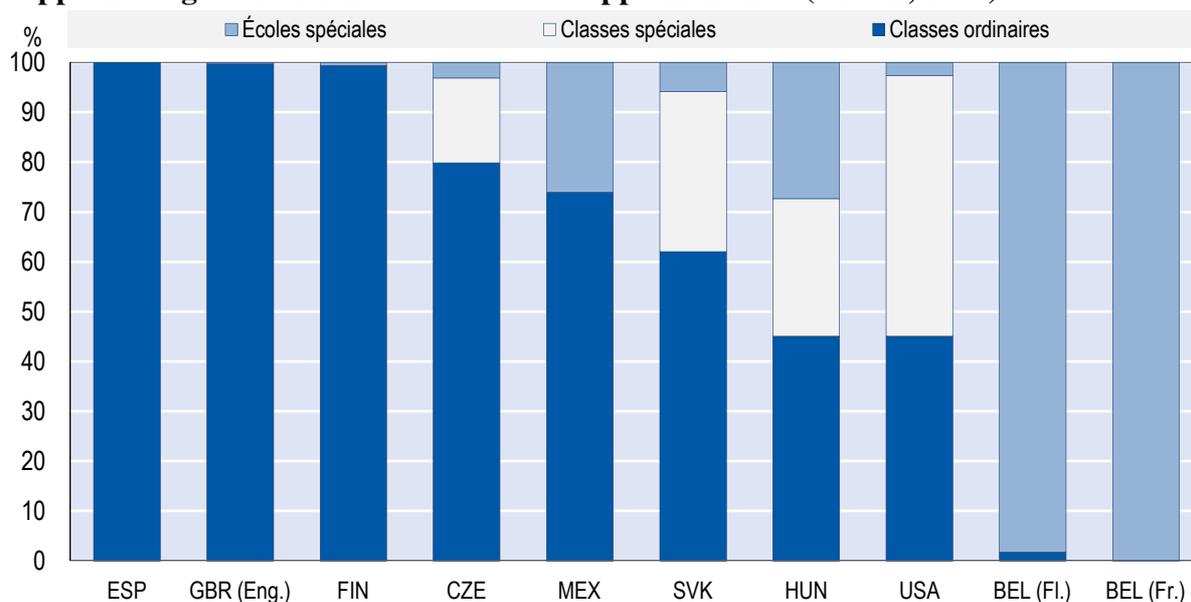
Concernant spécifiquement le système scolaire belge et le dispositif d'enseignement spécialisé de type 8, étudié dans cette recherche, nous avons mis en annexe (**annexes 1-2**), pour alléger le présent texte, deux articles, en français et en anglais, publiés par l'auteur sur la pertinence et l'efficacité du type 8 en Communauté française. Le premier a été publié en septembre 2008 dans la revue « *Éducation et Formation* » et le second dans « *007 : International Magazine for Educational Sciences and Practices* » en novembre 2008. Ces deux articles donnent, sur la base de résultats empiriques, qui ont pu être validés ensuite par le Service statistiques de la Communauté française (ETNIC, 2008), une évaluation de deux dimensions de la qualité (pertinence et efficacité) du dispositif d'enseignement spécialisé de type 8.

2.3.1 L'évaluation d'efficacité

De très nombreuses recherches ont été menées sur l'efficacité des dispositifs, portant surtout sur la comparaison des résultats obtenus en classe spécialisée et en classe ordinaire et sur l'appréciation des apprentissages réalisés en classe ordinaire (Brunet, 2001). Par exemple, on compare l'efficacité d'un dispositif avec d'autres ; le plus souvent un plus ancien avec un plus récent, un ségrégatif et un intégratif.

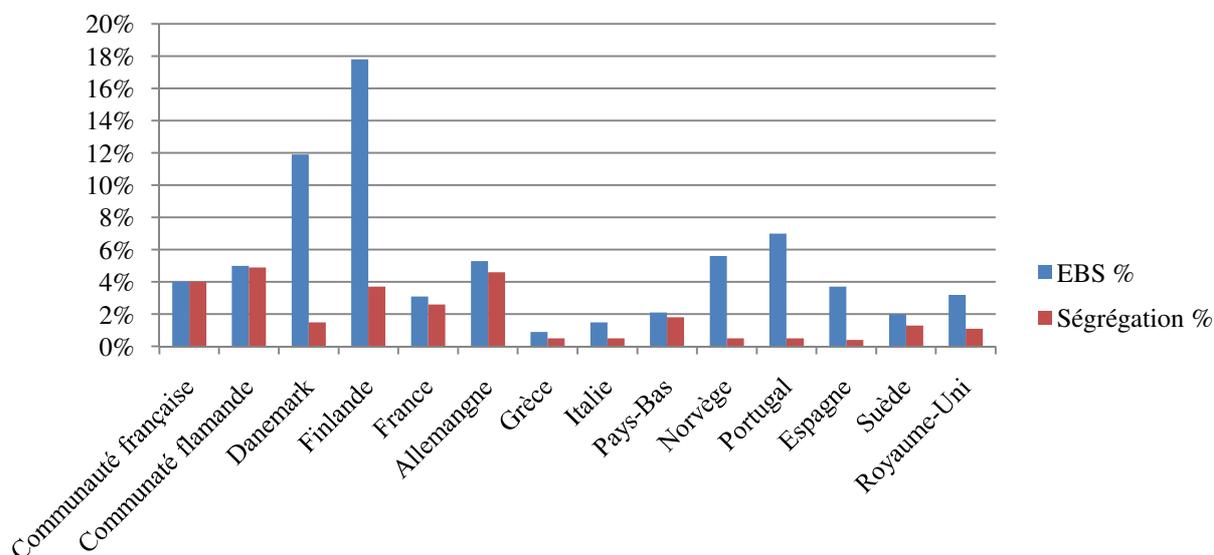
Les taux de participation dans l'enseignement spécialisé reflètent les différentes politiques nationales en matière d'éducation des enfants à besoins spécifiques. Nous sommes en mesure de distinguer trois grands types de prises en charge de ces élèves dans les pays industrialisés (**figure 4**) : les écoles spécialisées, les classes spécialisées et l'intégration/inclusion. Une enquête de l'OCDE montre que, dans les pays pris en compte, tous les pays, sauf la Belgique, intègrent 50 % et plus de ces élèves en enseignement ordinaire (OCDE, 2007). Dans certains pays, il s'agit de l'unique possibilité ou quasi unique (Finlande, Espagne, Angleterre, etc.). La Belgique fait figure d'exception puisqu'elle est le seul pays pratiquant une ségrégation quasi totale de ces élèves dans des écoles spécialisées ; les autres pays adoptant des pratiques souvent mixtes, tendant vers l'intégration.

Figure 4 - Proportions d'élèves du primaire classés avec des difficultés/troubles d'apprentissage bénéficiant de ressources supplémentaires (ODCE, 2007)



L'Agence européenne et Eurydice (**figure 5**) montrent une situation similaire. On remarque que la Belgique est le pays où il y a le plus faible taux d'intégration d'Europe. En effet, le pourcentage d'élèves reconnus à besoins spécifiques est identique à celui des élèves en enseignement spécialisé. La Belgique, tant francophone que néerlandophone, est ainsi le pays où la pratique de l'intégration scolaire des élèves à besoins spécifiques est la moins répandue.

Figure 5 - Proportions d'élèves reconnus à besoins éducatifs spécifiques (EBS) et d'élèves en enseignement spécialisé ségrégatif en Europe (Eurydice, 2005)



Nous constatons qu'entre 1996 et 2004, sauf exception, les tendances montrent des changements très faibles et il est difficile d'établir un profil. Il y a autant de pays qui enregistrent une augmentation de cette population scolarisée dans une école/classe séparée que de pays qui en connaissent une diminution. D'autres pays ne présentent que très peu de changement durant la période concernée (Eurydice, 2005).

La mise en place de dispositifs concurrents à ceux pratiquant la ségrégation scolaire a souvent exigé, pour des raisons diverses tant internes qu'externes à la recherche, de mesurer cette efficacité. En effet, dans le cas d'élèves avec des troubles d'apprentissage, les premiers dispositifs pédagogiques spécifiques ont été mis en place, le plus souvent, au sein d'un enseignement spécialisé de type ségrégatif. Par conséquent, une grande partie de la recherche sur le sujet s'est intéressée « naturellement » aux comparaisons entre enseignement spécialisé et d'autres dispositifs, utilisant à différentes « doses », l'intégration scolaire. Bien qu'insuffisante en elle-même, cette mesure de l'efficacité comparée est essentielle, ne serait-ce que, pour vérifier que les nouveaux dispositifs mis en place et expérimentés ne défavorisent pas les élèves qui y participent. L'intégration en enseignement ordinaire des enfants porteurs d'un trouble d'apprentissage devient graduellement le type d'organisation pédagogique où se concentrent la plupart des recherches et des efforts dans le domaine.

Cette évaluation comparative, dans ce contexte précis, répond également à un autre impératif. Il s'agit de vérifier l'un des postulats de l'enseignement spécialisé ségrégatif. En effet, celui-ci définit son organisation spécifique comme étant plus efficace pour prendre en charge ces élèves. L'enseignement spécialisé ségrégatif repose sur un postulat voulant qu'il faille « *ségréguer pour maximiser l'efficacité du processus enseignement-apprentissage* » (Vienneau, 2004) ; postulat qui finit par s'imposer comme un sens commun. La séparation des populations est perçue comme la seule manière de répondre aux besoins éducatifs particuliers. En somme, l'efficacité supposée du dispositif justifie cette ségrégation. Les résultats qui suivent ont mis à mal cette conception.

Les recherches sur l'efficacité des dispositifs scolaires se sont intéressées principalement à quatre grandes catégories d'effets. Dans le cas de dispositifs d'intégration, ces effets peuvent concerner tant les élèves intégrés que ceux qui les accueillent :

- a) les bénéfices scolaires (performances, diplomation, etc.)
- b) les bénéfices psychologiques (estime de soi, motivation, etc.)
- c) les bénéfices sociaux (amitié, intégration dans le groupe, etc.)
- d) les bénéfices comportementaux (ressemblance aux pairs, faits marquants, etc.).

Il existe trois méta-analyses sérieuses mesurant les *size-effects* (**tableau 1**), en termes de rendement scolaire des élèves intégrés et de leur intégration sociale par rapport aux élèves en enseignement spécialisé. Tous les effets statistiques obtenus lors de ces trois méta-analyses sont positifs en faveur des élèves intégrés. Il semble indiquer que les élèves en difficulté qui sont intégrés en classes ordinaires ont un meilleur rendement scolaire et sont socialement plus intégrés que ceux en enseignement spécialisé. La grandeur des effets varie de 0,08 (effet sur le rendement scolaire résultant de la méta-analyse de Baker) jusqu'à 0,44. Les effets observés dans le domaine social fluctuent pour leur part de 0,11 à 0,28. Tel que le font observer Baker, Wang et Walberg (1995), la moyenne de ces mesures, qui s'établit à 0,195. Les résultats sont positifs également pour les troubles plus importants et les handicaps plus sévères.

Tableau 1 - Résultats des méta-analyses mesurant les effets de l'inclusion sur le rendement scolaire et l'intégration sociale des élèves

Auteur(s)	Calberg et Kavale	Wang et Baker	Baker
Année(s) de publication	(1980)	(1985-1986)	(1994)
Période couverte	Avant 1980	1975-1984	1983-1992
Nombre d'études	50	11	13
Effet sur le rendement scolaire	0,15	0,44	0,08
Effet sur l'intégration sociale	0,11	0,11	0,28

En se basant sur l'examen fait par Baker et coll. (1995) de résultats provenant de trois méta-analyses, Peetsma, Vergeer, Roeleveld, Karsten et Cole (2001 dans Schmidt, Tessier, Drapeau, Lachance, Kalubi et Fortin, 2003) mentionnent que les élèves à besoins spécifiques, scolarisés dans la classe régulière, présentent une meilleure réussite que ceux scolarisés dans un environnement non inclusif. Les résultats d'autres recherches vont dans ce sens, mais d'autres études rapportent des résultats moins positifs tant sur le plan du développement cognitif que sur le plan de l'ajustement psychosocial. Ils mentionnent que les travaux de Klingner, Vaughn, Schumm, Cohen et Forgan (1998) permettent d'affirmer, malgré les efforts déployés, la formation et les conseils donnés aux enseignants, que plusieurs élèves en difficulté ne font pas des progrès suffisants dans un environnement inclusif.

Epps et Tindal (1987) ont étudié les recherches sur l'efficacité des classes spécialisées par rapport aux classes ordinaires. Ils concluent à l'inconstance des bénéfices en enseignement ordinaire. Certaines études montrent que la classe spécialisée est plus favorable tandis que d'autres montrent le contraire. De même, dans quelques études, la classe-ressource semble plus efficace que le placement à temps complet en enseignement ordinaire. L'absence de réponses claires serait due à des problèmes méthodologiques (pas d'assignation aléatoire des sujets, absence de groupe de comparaison, étude du milieu de placement plutôt que de la qualité de l'enseignement, très grande variabilité des « clientèles » et de la sévérité des difficultés des élèves). « *Les résultats disponibles indiquent que l'inclusion, sous certaines conditions, peut entraîner des effets positifs dans l'apprentissage scolaire des élèves en difficulté* » (Vienneau, 2002 p. 147).

Hocutt (1996) a réalisé une revue de la littérature pour apprécier si l'orientation en enseignement spécialisé était un facteur critique dans le succès académique ou les compétences sociales du jeune. La revue a également tenté de connaître ce que peuvent gagner les étudiants au point de vue des performances et des résultats quand ils sont orientés en enseignement spécialisé. Pour cela, il faut savoir ce qu'auraient fait ces enfants sans ces services spécialisés. La différence va démontrer la « valeur ajoutée » de l'enseignement spécialisé. Hocutt remarque tout d'abord qu'aucune intervention n'a été capable d'éliminer l'impact du fait d'avoir un trouble ou un handicap. De plus, sauf de rares exceptions, les

étudiants avec handicap n'ont pas réussi dans les mêmes proportions que leurs pairs « normaux ». Les élèves avec des troubles d'apprentissage ont des réussites moindres que les élèves considérés comme faibles, mais sans trouble, malgré l'aide apportée en enseignement spécialisé. Cette revue de la littérature observe trois éléments. Le premier élément est ce que font les élèves avec un diagnostic les orientant vers l'enseignement spécialisé, mais qui poursuivent des études en enseignement ordinaire. En effet, si 92 % des enfants référés sont testés, 74 % de ces derniers sont placés effectivement en enseignement spécialisé ; d'autres sont réorientés vers l'enseignement ordinaire. Hocutt remarque qu'en général, peu d'aide spécifique est apportée en enseignement ordinaire à ces élèves. Le deuxième élément est constitué des pratiques observées en enseignement spécialisé et en enseignement ordinaire. Les résultats sont inconsistants d'une recherche à l'autre. Nous constatons qu'en général, les interventions les plus efficaces pour les enfants à besoins spécifiques, que ce soit en enseignement ordinaire ou spécialisé, utilisaient un enseignement raisonnablement intensif et personnalisé combiné avec de l'attention et un suivi fréquent des progrès de l'élève. Pour Hocutt, il n'y a pas de preuve décisive confirmant que l'orientation vers l'enseignement spécialisé soit le facteur critique dans le succès scolaire et social de l'enfant. L'environnement de la classe et la qualité de l'enseignement ont plus d'impact que le placement. Toutefois, l'auteur reconnaît qu'avec plus d'aide adaptée en enseignement ordinaire, un bien plus grand nombre d'enfants avec des troubles d'apprentissage pourraient y rester, car l'on agit sur la qualité de l'enseignement et sur les services offerts.

Wang (1997 dans Vienneau, 2002), dans une étude qui évalue l'implantation en Pennsylvanie de plusieurs modèles d'inclusion, conclut à l'avantage de ces systèmes sur le plan des apprentissages scolaires tant des élèves intégrés qu'intégrants. Ils observent également une diminution de 42 % des cas orientés vers l'adaptation scolaire. Les bénéfices seraient également démontrés chez les élèves intégrés et intégrants sur le plan comportemental. De plus, les enseignants seraient positivement influencés par cette implantation.

En ce qui concerne spécifiquement la population d'enfants avec difficultés d'apprentissage, une analyse plus précise des méta-analyses précédentes, en prenant en compte les types de population, montrent que, bien que le placement en enseignement ordinaire plutôt que spécialisé donnait de meilleurs résultats pour les élèves avec un faible niveau intellectuel (débilité légère), ces résultats étaient « pires » pour ceux ayant des troubles d'apprentissage ou du comportement. Ces derniers sont « mieux » dans l'enseignement spécialisé selon Carlberg et Kavale (1980), que dans l'enseignement ordinaire. En analysant les recherches récentes, séparant les résultats selon le type de trouble, Hocutt observe également que pour les élèves de l'enseignement primaire ayant des troubles d'apprentissage, il est profitable de fréquenter l'enseignement spécialisé. Cela semble être le cas pour l'estime de soi, les compétences en lecture et le décrochage scolaire. Pour Hocutt, un enseignement intensif et raisonnablement individualisé allié à une coopération proche entre les enseignants spécialisés et ordinaires et un monitoring fréquent des progrès des élèves sont un gage de succès, peu importe la structure. Pour le chercheur, l'enseignement spécial n'est, en définitive, pas un endroit mais des services.

Ces analyses des méta-analyses sur l'intégration sembleraient montrer que l'intégration est profitable pour tous les enfants sauf pour ceux qui ont des troubles d'apprentissage. D'autres chercheurs, utilisant des données plus récentes et mieux définies, arrivent à des conclusions différentes. Lipy et Gardner (1995 dans Vienneau, 2004) dans une recension des articles sur l'efficacité de l'inclusion concluent que cette dernière donne des effets positifs marqués tant dans les domaines social, de l'apprentissage que du comportement des élèves intégrés, et ce même pour les enfants avec des troubles d'apprentissage. Moore, Gilbraith et Maiuri (1998) remarquent que les enfants avec des troubles d'apprentissage bénéficient de cette organisation, mais les auteurs relèvent leur constant besoin de services adaptés vers un enseignement individualisé. Pour ces auteurs, la classe ordinaire constitue le milieu le moins restrictif pour la quasi-totalité des enfants.

Dans une recherche portant sur des élèves à risques (troubles d'apprentissage et/ou du comportement), Saint-Laurent, Dionne, Giasson, Royer, Simard et Pierard (1998) ont comparé l'effet sur les performances d'un programme d'inclusion. Le programme d'inclusion possédait différentes caractéristiques comme la co-intervention, l'accrochage parental, etc. Des effets significatifs ont été démontrés sur les performances en langue écrite des élèves inclus alors que pour les élèves ordinaires, on a constaté un effet positif en lecture et mathématiques.

Manset et Semmel (1997 dans Vienneau, 2004) rapportent, à l'étude de onze recherches (de 1984 à 1994) décrivant huit dispositifs scolaires, que l'inclusion est plus efficace globalement en ce qui concerne l'apprentissage scolaire (en particulier la langue maternelle et les mathématiques) que la classe spécialisée. Ils conviennent toutefois de l'impossibilité de trancher en faveur de modèles plus « totalement inclusifs ». Ils remarquent également que : *« les effets des dispositifs inclusifs sont relativement peu impressionnant pour la plupart des élèves avec déficiences surtout en gardant de vue les extraordinaires ressources allouées dans la plupart de ces dispositifs »* (Manset et Semmel, 1997 p. 177 dans Vienneau, 2004).

Cependant, Kochhar, West, et Taymans (2000 dans Hines, 2001), à partir de la recherche actuelle, concluent que les avantages de l'inclusion à travers des niveaux scolaires sont de loin supérieurs aux difficultés liées à la ségrégation. Ils pensent que les enfants avec des troubles d'apprentissage profitent de l'inclusion, outre sur le plan purement scolaire, parce qu'elle :

- facilite un comportement social plus approprié en raison des espérances plus élevées dans la salle de classe d'éducation ordinaire
- favorise des niveaux d'accomplissement plus élevé ou au moins aussi élevé que ceux réalisés dans les classes « d'un seul bloc »
- offre un large cercle d'appui, y compris celui des compagnons de classe sans handicap
- améliore la capacité des étudiants et des professeurs à s'adapter à un enseignement et à des modèles d'étude différents.

Saint-Laurent, Dionne, Giasson, Royer, Simard, Piérard (1998) remarque que les jeunes intégrés ne reçoivent pas moins de services spécialisés que ceux en classe spécialisée. Une recherche longitudinale de Blackorby et Wagner (1996 dans Artilles, Kozleski, Dorn, Christensen, 2006) portant sur près de 11 000 élèves aux États-Unis montre que les élèves ayant des déficiences qui ont passé le plus de temps en enseignement ordinaire sont moins absents, « performant » similairement à leurs pairs et ont de meilleurs résultats aux tests. Toutefois, ces élèves intégrés « performant » moins que les élèves ordinaires.

Les recherches traitées plus haut s'intéressent surtout à l'enfant intégré, ses performances, son comportement, etc. Toutefois, d'autres objets de recherche ont été pris en compte dans plusieurs travaux comme l'attitude des parents ou des enseignants, les effets à long terme, les aspects liés à la personnalité de l'élève, l'acceptation sociale de l'élève, l'estime de soi des enfants présentant des difficultés d'apprentissage en ce qui concerne leurs capacités scolaires et les effets sur le développement des élèves non handicapés. L'effet semble positif ou neutre dans la plupart de ces autres points de vue (Bless, 2004).

Par exemple, Wiener et Tardif (2004), dans une recherche sur 117 élèves scolarisés ayant des troubles d'apprentissage, ont défini quatre dispositifs différents : ressource en classe versus hors-classe (troubles légers) et inclusion versus classes spécialisées (troubles modérés à sévères). Les chercheurs se sont intéressés aux aspects sociaux (amitié, solitude, etc.), à l'estime de soi et aux habiletés sociales. La comparaison de chaque paire montre que l'approche la plus inclusive semble la plus efficace bien que les élèves inclus aient des niveaux plus faibles que ceux des élèves ordinaires. Une méta-analyse d'Elbaum et Vaughn (2001) sur l'estime de soi d'élèves ayant des troubles d'apprentissage montre qu'il n'y a pas de relation entre l'estime de soi et le dispositif. Zeleke (2004 dans Lindsay, 2007) montre, dans une revue de la littérature sur les comparaisons entre élèves ayant des troubles d'apprentissage et ceux n'en ayant pas, que les premiers ont une estime de soi plus faible seulement au niveau scolaire. Peu de recherches ont été menées pour évaluer ce que préfèrent les élèves comme dispositif. Klingner, Vaughn, Schumm, Cohen et Forgan (1998) ont montré qu'une majorité d'élèves préféreraient (jusqu'à 70 %) recevoir l'aide de spécialistes en dehors de la classe, mais souhaiteraient être dans la classe pour les autres activités pour créer et maintenir des liens d'amitié.

Différents chercheurs (Madden et Slavin, 1983 ; Danby et Cullen, 1988 ; Hegarty, 1993, tous cités dans Farrell, Dyson, Polat, Hutcheson et Gallannaugh, 2000) ont démontré que différentes questions méthodologiques empêchent d'arriver à des conclusions fermes sur le sujet. Trois principales critiques sont faites à ces recherches, mais surtout aux conclusions que nous pouvons en tirer :

- Les dispositifs peuvent varier énormément d'une expérience à l'autre. Tant l'organisation de l'enseignement spécialisé que des dispositifs d'intégration peuvent être difficilement comparables d'une expérience à l'autre. La variété des dispositifs et de leurs caractéristiques est si grande qu'il est difficile de comparer différentes recherches entre elles (Lindsay, 2007). Par ailleurs, faut-il encore que les dispositifs

soient en adéquation avec le modèle auquel il se réfère. Par exemple, aux États-Unis, 70 % des élèves intégrés passent seulement 40 % de leur journée en classe ordinaire (McDonnell, McLaughlin et Morrison, 1997 dans Doré, Brunet, Wagner et Bélanger 1998) tandis qu'en Italie, ils y passent la quasi-totalité de leur journée (OCDE 1998 dans Doré, Wagner, Brunet, Bélanger, 1998). De plus, ces expériences sont soumises à plusieurs facteurs qui peuvent influencer les résultats surtout avec de petits échantillons (ex. : effet-maitre, composition des groupes, valeurs et attitudes, ressources, etc.).

- La population concernée est, elle aussi, extrêmement variable tant au niveau quantitatif que qualitatif. Les études ne font pas toujours de distinction claire entre les catégories de populations observées et elles sont soumises à des orientations peu valides scientifiquement, réalisées par les services de l'État. Cela est d'autant plus pertinent dans le cas qui nous occupe où définition et diagnostic, comme nous l'avons vu, posent de sérieux problèmes. On manque de données sur le parcours scolaire et social de ces élèves à plus long terme et les méthodologies utilisées sont très variables. L'étendue potentielle des problèmes qu'ont ces élèves est tellement grande qu'il est difficile de généraliser d'une recherche à l'autre sans être certain que l'on parle bien des mêmes élèves. Des terminologies différentes sont utilisées dans chaque pays et peuvent représenter des groupes scolaires eux-aussi différents (Lindsay, 2007) et les missions attribuées à l'École sont différentes d'un système à l'autre. Enfin, il est plus difficile de faire un diagnostic quand le trouble est léger et quand les catégories de déficiences représentant le moins de sévérité (comme les troubles d'apprentissage). Ces catégories sont également celles qui sont les moins valides.
- Il est difficile, voir « virtuellement » impossible d'évaluer l'efficacité d'un dispositif en utilisant un *design* de recherche avec des groupes contrôles et expérimentaux où, par exemple, un groupe d'élèves est dans un dispositif d'inclusion tandis que l'autre est placé dans une école spécialisée. Deux difficultés majeures se présentent : l'éthique, la pertinence et la relativité. La première difficulté concerne le problème d'orienter vers différents dispositifs scolaires des élèves similaires pour des buts de recherche uniquement. Cela concerne tant l'aspect « apprenti sorcier » de cette démarche que le risque d'in-équité dans les ressources attribuées. De plus, théoriquement, les deux dispositifs devraient prendre également comme point de comparaison le système scolaire classique (sans dispositif) pour y mesurer les mêmes dimensions avec les mêmes élèves (en difficulté). Cette position est, bien entendu, difficilement tenable. La seconde difficulté touche l'association des élèves ayant les mêmes caractéristiques tout en étant certain que les deux groupes aient bien les mêmes caractéristiques, qu'ils aient ou non des troubles d'apprentissage par exemple. Enfin, l'orientation est loin d'être neutre et est dépendante des acteurs du terrain (Lindsay, 2007).

Ces trois critiques fondamentales s'adressent tout d'abord à des recherches de type processus-produit, dont les avantages et limites sont bien connus. La finalité de ces recherches

(évaluation de l'efficacité comparée) favorise cependant l'utilisation de ce type d'approche. En ce sens, il importerait non pas de changer strictement de méthodologie de recherche mais surtout de changer la finalité de celle-ci (ex. : qualité). Cette évaluation de l'efficacité reste pertinente, mais présente des lacunes ne permettant pas à elle seule de se positionner. Par exemple, l'efficacité est largement dépendante, comme le font remarquer les critiques, de la fiabilité du recrutement de ces dispositifs, de l'adéquation des ressources, de leurs interactions, etc. L'efficacité est une dimension qu'on ne peut évaluer seule si l'on souhaite en rendre compte correctement. L'efficacité doit être intégrée dans un concept plus large.

Une deuxième catégorie de critique concerne l'aspect « situé » ou contextuel des recherches. Pour les auteurs, on ne peut, sur la base de recherches menées dans des systèmes scolaires différents, apporter des généralisations sur l'efficacité d'un dispositif « universel ». Bien que basés sur un modèle (ex. : l'intégration), les différents dispositifs et la population qui les compose peuvent ainsi varier profondément d'un pays à l'autre. Par contre, cette situation n'enlève en rien de la valeur à ces recherches contextualisées, mais limite seulement leur généralisation. Les recherches sont certes relatives, mais néanmoins réelles et inscrites sur le terrain. Ainsi, on ne peut probablement pas parler de supériorité d'un modèle d'inclusion sur un modèle ségrégatif, mais d'un ensemble de dispositifs à orientation intégrative qui ont montré leur supériorité relative sur d'autres dispositifs à orientation ségrégative dans différents pays. Si cette situation ne permet pas d'apporter de preuves définitives de la supériorité de l'un sur l'autre, elle permet néanmoins d'établir un faisceau de présomptions. En effet, parallèlement, il y a très peu de recherches démontrant l'efficacité relative de l'enseignement spécialisé.

Enfin, la dernière critique apportée à ces recherches : la critique éthique, porte en elle différentes contradictions. La première, celle de ne pas favoriser des élèves, par rapport à d'autres, part de la présomption que le nouveau dispositif sera plus valable que l'autre et que les élèves sélectionnés seront avantagés ou encore que certains jeunes « en besoin » ne seront pas pris en charge alors que d'autres le seront. A contrario, les nouveaux dispositifs expérimentés risquent également de défavoriser les jeunes en cas d'échec. Cette critique peut être comprise comme un appel à un moratoire de la recherche en éducation ! Elle interdit tout type d'analyse comparée de structures nouvelles au sein d'un même système scolaire. Par exemple, de nombreuses recherches sur l'effet du redoublement scolaire ou sur les discriminations positives ne passeraient pas devant ces « fourches caudines ». Par ailleurs, si nous pouvons garantir d'une manière ou d'une autre les moyens, on ne peut jamais, dans toute entreprise humaine, en garantir les résultats. Plutôt qu'une interdiction de mener ce type de recherches, le propos des auteurs doit inciter les chercheurs utilisant ce type de *design* à contrôler plusieurs dimensions d'un dispositif et à garantir une égalité dans les ressources attribuées à chaque dispositif.

Enfin, Kavale et Forness (1998) ont réalisé une synthèse de l'efficacité de l'enseignement spécialisé sur la base de toutes les recherches publiées dans la littérature scientifique anglo-saxonne entre 1960 et 1995. Les résultats sont très modestes, pour ne pas dire insignifiants. En effet, l'ensemble des mesures montre que les gains réalisés par les élèves en classe spéciale

dans les différents domaines des compétences se chiffrent en moyenne à deux mois par année scolaire. En d'autres termes, l'enseignement spécialisé ne parvient pas à réduire les retards des performances scolaires. Fait encore plus significatif, il apparaît que le placement en classe spéciale a des effets négatifs pour les élèves déficients intellectuels légers (QI entre 50 et 75) et les élèves qualifiés de "lents" du point de vue de leur vitesse d'apprentissage (QI entre 75 et 90), et cela, quel que soit le domaine envisagé (connaissances scolaires de base, habiletés sociales, comportement, personnalité). Cela signifie que ces élèves sont nettement désavantagés en termes d'acquisitions par rapport à leurs pairs de mêmes niveaux intégrés dans des classes régulières (Kavale et Forness, 1998).

À l'approche du troisième millénaire, les preuves concernant l'efficacité relative de l'inclusion/intégration peuvent au mieux être décrites comme équivoques. De plus, cet intérêt semble se tarir graduellement. Par exemple, seulement 1 % de plus de 1 300 recherches publiées durant la période 2000 à 2005 sous forme d'articles concernaient l'efficacité. Les résultats de ces études n'étaient que marginalement positifs (Lindsay, 2007). Les obstacles méthodologiques ne constituent pas des barrières, mais plutôt, à notre avis, des garde-fous auxquels il faut tenir compte dans les futurs designs de recherche. Ceux-ci soulignent la complexité du champ étudié. Il y a un manque de bases solides pour sélectionner une approche préférable en termes de pertinence des résultats de recherche tout comme sur la manière dont un dispositif de ce type peut être implanté. Un dispositif est, par nature, dynamique et contextualisé. Les effets sont donc issus des interactions entre les acteurs qui l'animent. Par conséquent, un besoin d'étudier ces facteurs qui influencent les résultats devient essentiel.

2.3.2 L'évaluation des impacts

Les impacts des dispositifs concernent les effets qui ne sont pas désirés (mais qui peuvent être désirables) du dispositif. Dans le cas du dispositif inclusion, leur inscription au sein d'écoles et de classes ordinaires a soulevé naturellement la question des impacts de ces dispositifs sur les élèves relevant de l'enseignement ordinaire. Dans le cas des élèves « ordinaires », nous relevons que cet aspect constitue souvent l'une des représentations des enseignants et des parents face à l'intégration ; ils craignent que l'arrivée d'enfants ayant des troubles d'apprentissage nuise aux autres élèves. Dans le cas de l'enseignement spécialisé, des recherches sur les impacts du dispositif liés, par exemple, à la stigmatisation (Goffman, 1977) ou à la participation parentale ont été également menées. Nous ne les aborderons toutefois pas ici.

Tout d'abord, Farrell, Dyson, Polat, Hutcheson et Gallannaugh (2007) notent qu'il y a, au final, relativement peu d'études sur l'impact du dispositif intégratif sur les élèves sans troubles (ou « élèves intégrants »). Farrell, Kalamouka, Dyson et Kaplan (2007 dans Lindsay, 2007) dans une revue de la littérature systémique sur le sujet ont identifié 23 % de conclusions positives, 15 % de négatives, 53 % de neutres et 10 % de conclusions mixtes sur l'impact de l'inclusion sur les élèves intégrants.

En ce qui concerne les performances scolaires, plusieurs recherches (citées par Farrell, Dyson, Polat, Hutcheson et Gallannaugh., 2007) montrent qu'il n'y a pas d'effet négatif pour les élèves des écoles ordinaires participant à des programmes d'inclusion. Hunt (2000 dans Hines, 2001) rapporte que les étudiants ont une meilleure compréhension des différences grâce à une scolarisation dans les classes inclusives. Staub et Peck (1995 dans Vienneau, 2004) ont examiné des études en utilisant des groupes contrôles pour comparer le progrès des enfants « ordinaires » dans les classes inclusives et ceux dans des classes sans inclusion. Aucune différence significative n'a été trouvée entre les deux groupes d'étudiants. Les enfants intégrants ne sont pas ralentis par les élèves en difficulté (Peltier, 1997). En outre, la présence des enfants avec des incapacités n'a eu aucun effet sur le temps assigné à l'apprentissage. Nous observons également que le temps consacré aux autres n'est pas affecté par la présence d'enfants en difficulté et que les interruptions ne sont pas plus nombreuses que celles dans une classe sans enfants en difficulté. Par ailleurs, Saint-Laurent et coll. (1998) ont montré que les élèves en difficulté de la classe, mais non reconnus comme ayant des troubles d'apprentissage ont plus progressé que des élèves en difficulté de classes sans élèves inclus.

Staub et Peck (1995 dans Vienneau, 2004) résument cinq grands bénéfices potentiels de l'inclusion pour les enfants intégrants: la réduction des appréhensions face à la différence, plus d'aisance avec les personnes différentes et plus de sensibilité à ces différences, une meilleure connaissance de la réalité vécue par ces personnes ; l'amélioration de l'image de soi et une meilleure estime d'eux-mêmes ; une contribution au développement moral et dans l'adoption de valeurs et de principes personnels, et enfin, de nouvelles amitiés. Rea, McLaughlin et Walter-Thomas (2002 dans Vienneau, 2004) ont trouvé des avantages pour des étudiants ordinaires et pour ceux à besoins spécifiques dans une étude de trois ans portant sur un projet d'inclusion en primaire où le co-enseignement a été pratiqué. Des améliorations des qualifications sociales pour des étudiants à besoins spécifiques et les plus faibles de la classe ont été trouvées et on a rapporté que tous les élèves ont développé une appréciation nouvelle de leur propre qualification et de leur réussite. Dans un examen de recherche sur l'inclusion aux niveaux élémentaires et secondaires, Salend et Duhaney (1999) rapportent également que les résultats scolaires sont égaux ou meilleurs dans les classes inclusives, y compris pour les plus forts. Les compétences sociales semblent également être augmentées parce que les étudiants ont une meilleure compréhension et plus de tolérance envers les différences. D'autres recherches ont montré que ce sont les filles qui ont les attitudes les plus favorables à l'intégration, surtout dans les écoles où ce type de projet prend place (Farrell, 2000).

De manière générale, les recherches montrent que les pairs acceptent aisément les élèves en difficulté et que les cas d'insultes ou de victimisation sont rares. Enfin d'autres études ont montré que les élèves intégrants ont tendance à faire des choix professionnels orientés plus vers l'aide (travailleur social, enseignant, médecin, etc.) que ceux qui n'ont pas connu d'expériences d'intégration lorsqu'ils étaient élèves (Vizziello 1994 dans Farrell, 2000).

2.3.3 Évaluation des pratiques et des collaborations

La mise en place d'un dispositif implique l'apport de ressources différentes en qualité et/ou quantité à celle d'un enseignement dit ordinaire (ratio, professionnels paramédicaux, etc.). Ce travail collaboratif entre les ressources humaines animant les dispositifs est une préoccupation plus récente. Bien qu'elle ait fait l'objet de recherches de type processus-produit pour évaluer l'efficacité relative du type d'organisation des ressources sur un autre, cette évaluation a été approchée par des méthodes différentes utilisant les représentations des acteurs, l'observation en classe ou en réunion de concertation ou encore des approches de type recherche-action (coaching, accompagnement des équipes, etc.).

Plus globalement, en vue d'améliorer les dispositifs, les « bonnes pratiques » et la qualité sont devenues deux notions fortement associées. Le postulat est le suivant : les dispositifs qui utilisent le plus de bonnes pratiques sont ceux qui sont de meilleure qualité. Par exemple, Wang, Haertel et Walberg (1993 dans King-Sears, 1997) ont montré que ces facteurs relatifs à l'enseignement sont corrélés de manière bien plus significative avec la réussite que les facteurs démographiques, politiques ou organisationnels. La qualité de l'enseignement est un plus grand prédicteur des résultats des élèves (Hanushek, Kain et Rivkin, 1999 dans Goldhaber et Anthony, 2003)

Issu de différents pays et contextes, ce courant a mené à la production d'un assortiment d'outils traduisant « la qualité en pratique ». La définition de ce qui est « bon », c'est-à-dire de qualité, présente différentes dimensions (efficacité, valeurs, etc.). Il importe donc de se demander ce qui est considéré comme étant de « bonne » pratique ou plutôt à partir de quels indicateurs une pratique sera considérée, comme étant « bonne ». Dans ce champ de recherche, est considéré comme bon ce qui a prouvé son efficacité. Mitchell (2008) définit les stratégies d'enseignement basées sur des preuves comme : « *Des stratégies d'enseignement clairement précisées qui ont montré, dans des recherches contrôlées, leur efficacité dans le fait d'apporter les résultats désirés à la population définie d'élèves concernés* » (p. 1). Il donne une série de conditions méthodologiques pour que les recherches puissent être sélectionnées et leurs résultats pris sérieusement en considération. Différents critères entrent en effet en considération comme l'efficacité des stratégies, leur « coût », leur validité scientifique, leur caractère généralisable, etc.

Différents chercheurs ont pu dégager un ensemble de quelques dizaines de pratiques efficaces pour les enfants ayant des troubles d'apprentissage. Il est à souligner que ces pratiques se montrent également efficaces pour des élèves ne présentant pas de troubles d'apprentissage. Par exemple, Forness (2001) a relevé 24 méta-analyses portant sur dix-neuf pratiques (stratégies mnémotechniques, stratégies de compréhension en lecture, l'enseignement direct, les approches cognitivo-comportementales, l'évaluation formative, l'intervention précoce, l'enseignement assisté par ordinateur, etc.) ayant démontré leur efficacité en les classant selon l'effet de taille (size-effect). Les plus efficaces étant les stratégies mnémotechniques, de compréhension de la lecture, du comportement, l'enseignement direct, le tutorat. Forness remarque une corrélation forte entre les types de pratiques ou d'interventions développées et les dispositifs. En somme, les enseignants travaillant en enseignement spécialisé tendent à mettre en place des pratiques spécialisées et ceux en inclusion tendraient plus à adapter des

pratiques « régulières » ou ordinaires. Pour Forness(2001), la seconde voie serait la plus efficace. Mitchell (2008) utilise une approche méthodologique similaire pour sélectionner 24 pratiques efficaces. Nous constatons que certaines pratiques considérées comme constitutives d'une pédagogie différenciée (tutorat, apprentissage coopératif, co-enseignement, etc.) se retrouvent dans ces stratégies.

Le fait de baser les pratiques sur la recherche de preuves empiriques a longtemps caractérisé des champs comme la médecine, l'agriculture ou les technologies ; son émergence en Sciences de l'éducation est relativement récente et rencontre de nombreuses résistances souvent justifiées. Outre la masse de données, même dans le cas de pratiques « scientifiquement » démontrées, les objections restent nombreuses. L'efficacité dépend largement d'un protocole de mise en œuvre et de son évaluation. Par exemple, différents chercheurs ont voulu connaître le style d'enseignement qui convenait le mieux aux élèves ayant des troubles d'apprentissage. Plusieurs recherches actuelles (citées dans Forness, 2001) semblent indiquer que l'enseignement direct (*direct instruction*) constitue l'un des meilleurs moyens d'enseignement à ces élèves. L'enseignement direct est un terme général qui correspond à l'enseignement explicite, en séances courtes, de contenus à l'aide de cours magistraux ou de démonstrations matérielles, d'exercices nombreux tout comme les évaluations. Il s'agit d'une orientation pédagogique de tendance behavioriste. Toutefois, les détracteurs de l'enseignement direct avancent que les méthodes d'évaluation des progrès des élèves favorisent les savoirs qui sont eux-mêmes mis en œuvre par l'enseignement direct. En outre, ils proposent des épreuves se concentrant sur la capacité des élèves à résoudre des problèmes, alors que la découverte et la recherche active d'information critique et la participation dans le discours social sont des objectifs qui ne peuvent pas être facilement mesurés par des méthodes empiriques. De plus, la plupart des recherches souffrent d'une faiblesse dans les échantillonnages (petits groupes, pas de recherche de représentativité). Cela rend difficile l'évaluation de l'efficacité d'une pratique par rapport à une autre, surtout sur le long terme. Enfin, il y a une absence d'objets corrélés à la réussite d'un dispositif d'intégration ou de ségrégation. L'inclusion ou l'enseignement spécialisé constituent un « paquet » (de pratiques, de ressources, etc.) faisant partie d'une dynamique spécifique où plusieurs facteurs entrent en ligne de compte. Nous sommes difficilement en mesure de distinguer quelles pratiques favorisent plus les élèves sur différents plans. On sait toutefois que la structure des dispositifs influence fortement ces pratiques.

Cette influence de la structure (structure structurante) du dispositif a une action sur les pratiques des professionnels. Ces actions devraient être orientées, comme nous l'avons vu, vers une différenciation des pratiques par rapport à celles de l'enseignement ordinaire. Cet apport de ressources, pour faire face aux besoins pédagogiques divers de ces élèves participant aux dispositifs, doit ainsi viser la qualité par la différenciation. Il s'agira ici d'une différenciation pédagogique ou éducative. Ces ressources venant construire le dispositif s'articulent selon trois grands modèles :

- Le soutien à l'enseignement (ex. : apport de ressources, réduction du nombre d'élèves, etc.)

- Le soutien à l'élève (ex. : logopédie individuelle, maître d'apprentissage individualisé, etc.)
- Le soutien aux équipes (ex. : *coaching*, conseils, formations, rencontres avec un logopède, etc.)

Ces soutiens, à trois niveaux, s'organisent autour de deux grands types d'organisation scolaire : le co-enseignement et la co-intervention. Nous pouvons définir le co-enseignement comme un travail pédagogique en commun, dans un même groupe et dans un même temps, de deux ou de plusieurs professionnels (ex. : enseignants, logopèdes, etc.) partageant les responsabilités éducatives pour atteindre des objectifs spécifiques (Friend et Cook, 2007). Ce type de travail a été prioritairement développé dans le cadre de l'intégration ou de l'intervention pour les élèves à risques. En effet, ce type de fonctionnement exigeant un apport de ressources humaines n'est, le plus souvent, disponible que dans le cadre de dispositifs d'intervention (discrimination positive, intégration, primo-arrivant, etc.) et/ou de formation (stage, accompagnement en début de carrière). Cette collaboration s'organise dans le cadre d'un partage d'enseignement à titre temporaire (quelques heures par semaine, ou quelques jours ou semaines par mois ou année) ou permanent (à temps plein, toute l'année).

Dans la situation où deux professionnels (et plus) travaillent au même moment pour des élèves d'un même groupe, mais sans partager le même espace, ni les mêmes objectifs à court terme, etc., on parle alors de « co-intervention ». C'est le cas, par exemple, lorsqu'un logopède effectue une prise en charge individuelle d'un élève pendant ses heures de classe (pull out). Saint-Laurent et coll. (1998) remarquent que l'on peut seulement offrir 10 % de temps par élève de manière individuelle à l'extérieur de la classe avec un « maître volant » par exemple. C'est trop peu, selon eux, il vaut mieux concentrer l'effort sur toute la classe avec deux enseignants (co-enseignement) dans la coopération en classe.

Cinq grandes configurations, décrites par Friend et Cook (2007), structurent le travail de deux ou de plusieurs professionnels au même moment pour un même groupe d'enfants :

1. L'un enseigne, l'autre observe ou aide
2. Enseignement parallèle
3. Enseignement en ateliers
4. Enseignement alternatif
5. Enseignement partagé

Avec une philosophie totalement compatible avec le concept d'inclusion scolaire, le co-enseignement fait intuitivement sens pour de nombreux acteurs. Il est frappant de remarquer que dans les modèles développés par Friend et Cook (2007), le co-enseignement induirait *de facto* une pédagogie différenciée. En effet, les cinq grands modèles conduisent à cette conclusion, sauf peut-être celui où l'un enseigne et l'autre observe. Une diminution du ratio d'élèves par classe peut également favoriser l'utilisation d'une pédagogie différenciée, mais ne constitue pas une condition suffisante.

Toutefois, Murawski et Swanson (2001), dans une méta-analyse, observent un manque de données sur l'efficacité du dispositif de co-enseignement dans le cadre d'inclusion scolaire. Sur les quatre-vingt-neuf articles pris en considération, seulement six rencontrent les critères de sélection de cette méta-analyse. Ces dernières recherches montrent un *size-effect* modérément important (+0.40). Enfin, ils encouragent les recherches sur le sujet avec des groupes expérimentaux et des groupes contrôles pour déterminer comment le co-enseignement diffère d'autres dispositifs ou lorsqu'aucune aide spécialisée n'est accordée, en caractérisant mieux les populations. Une recherche récente de Rea, McLaughlin et Walter-Thomas (2002), tenant compte des critiques méthodologiques émises pour ce type de recherche, a comparé deux groupes d'enfants : l'un en co-enseignement et l'autre en co-intervention (classe ressource). Les élèves inclus en classe ordinaire ont des résultats meilleurs que les autres en langue maternelle, mathématiques et sciences. Les chercheurs ont également étudié l'intégration sociale des élèves. Ils observent moins de punitions distribuées et une plus grande assiduité aux cours.

Dans une méta-analyse des recherches qualitatives cette fois, Scruggs, Mastropieri et McDuffie (2007) ont analysé trente-deux enquêtes qualitatives de co-enseignement dans les classes d'inclusion. Ils concluent que les co-enseignants appuient le co-enseignement, bien que des besoins importants aient été identifiés, comme le temps de planification, le niveau de compétence des élèves et la formation. Il est à noter que nombre de ces besoins sont liés au soutien administratif. La configuration dominante a été : « l'un enseigne, l'autre assiste/aide », dans des classes caractérisées par un enseignement traditionnel, même si cette méthode n'est pas très recommandée dans la littérature. Le professeur d'éducation spécialisée (orthopédagogue), œuvrant au sein d'une classe ordinaire, a été souvent observé dans un rôle de subordonné. Des stratégies recommandées à ces enseignants, comme le tutorat, l'enseignement de stratégies et de moyens mnémotechniques, etc., ont été rarement observées.

L'utilisation exclusive du co-enseignement fait l'objet de nombreuses autres critiques. On constate que les élèves n'ont pas toujours profité d'une intervention directe. Si oui, celle-ci était superficielle, interrompue, peu préparée, manquant d'intensité et loin de mener à des objectifs à long terme. Les auteurs remarquent que ces élèves ont besoin de cette individualisation et en sont empêchés par le système inclusif total utilisant le co-enseignement (Zigmond et Baker, 1996). Les classes ordinaires ne sont pas organisées, ni équipées pour s'occuper de ces difficultés. Les auteurs avancent que c'est seulement en retirant les élèves de leur classe que l'on peut apporter cette aide intensive et individuelle.

3 Hypothèse

Dans le cadre d'une recherche-action, cette thèse a pour objectif l'évaluation comparée de la qualité de deux dispositifs d'intervention scolaire destinés à des élèves ayant des difficultés/troubles d'apprentissage : le premier dispositif correspond à l'enseignement spécialisé de type 8, le second, à des projets-pilotes d'inclusion d'élèves relevant également de ce type d'enseignement spécialisé.

Pour mener à bien cette évaluation, nous nous sommes dotés d'un modèle multidimensionnel d'évaluation de la qualité de dispositifs scolaires. S'appuyant tant sur des faits, des résultats de recherche que sur une théorie qui la supporte, cette problématique nous paraît pertinente et ouvrant la voie à l'émission d'une hypothèse forte. Visant à tester un modèle et permettre la mise sur pied d'un dispositif scolaire, notre problématique cherche ainsi à savoir lequel des deux dispositifs se montre de meilleure qualité, selon le modèle que nous avons présenté. Sur cette base, nous formulons l'hypothèse suivante :

Le dispositif inclusif se montre de meilleure qualité que celui d'enseignement spécialisé de type 8.

La qualité revêt plusieurs dimensions complémentaires (pertinence, efficacité, impact, etc.) issues des relations existantes entre ses composantes (population, ressources, effets, etc.). Pour évaluer et comparer la qualité des deux dispositifs scolaires, nous devons donc décliner l'hypothèse selon les dix dimensions de la qualité et contextualiser ces dimensions, et les indicateurs qui en découlent, aux spécificités de notre problématique. Il s'agit, en quelque sorte de traduire l'hypothèse, selon les différentes dimensions, pour la rendre plausible, vérifiable et précise.

Pour l'évaluation de la pertinence, nous devons vérifier si nous retrouvons, dans le dispositif inclusif, une population (réelle ou perçue) ayant un plus haut degré de conformité avec les prescriptions légales, que celle du dispositif d'enseignement spécialisé de type 8. La congruité exige, quant à elle, de vérifier le degré de conformité des dispositifs par rapport à leur environnement, c'est-à-dire les obstacles ou facilitateurs (représentations, contraintes, etc.) que les acteurs rencontrent et/ou ressentent. En ce qui concerne l'adéquation, nous devons évaluer si les ressources humaines sont de meilleure qualité (ex. : formation, nature, etc.), en plus grande quantité et/ou mieux coordonnées dans le dispositif inclusif que dans le dispositif d'enseignement spécialisé de type 8. Ces ressources agissant pour atteindre les résultats attendus, nous devrions retrouver, selon notre hypothèse, plus de synergie entre celles-ci. Cela signifie que les ressources travaillent, d'une part, de manière différenciée à l'enseignement ordinaire, et d'autre part, collaborent plus et mieux que celles en enseignement spécialisé de type 8, tout en poursuivant les objectifs dévolus (ex. : contenus scolaires) au dispositif. Comme nous l'avons vu dans notre modèle, les effets des dispositifs sont divisés dans quatre dimensions (efficacité, efficience, fiabilité et impacts). En ce qui concerne les trois premières de ces dimensions (efficacité, efficience et fiabilité), selon notre hypothèse, le dispositif

inclusif doit montrer des effets attendus plus favorables aux élèves en bénéficiant, et ce, dans le temps (court terme, moyen et long terme), l'espace (classes, élèves, etc.), et à différents niveaux (ex. : performances scolaires, comportement, relations sociales) tout en ayant des coûts moins importants par rapport au dispositif comparé (ou des effets similaires pour des coûts moindres). Pour les impacts, les effets inattendus du dispositif inclusif se doivent d'être plus favorables, ou en moins grand nombre ou ampleur dans le cas d'effets négatifs, dans le dispositif inclusif que dans l'enseignement spécialisé de type 8. Le bien-fondé demande de questionner ces effets du dispositif par rapport aux finalités du système scolaire auquel il appartient. Nous devrions donc trouver un plus grand degré de conformité des résultats aux finalités du système scolaire dans le dispositif inclusif. Enfin, le dispositif inclusif se montrera plus flexible s'il apporte des réponses les plus adaptées suite aux effets du dispositif, pour assurer sa pérennisation. Cette traduction de notre hypothèse doit ensuite mener à son opérationnalisation à l'aide d'indicateurs (voir méthodologie et résultats). Nous pouvons alors passer d'une hypothèse de haut niveau à une hypothèse de bas niveau.

Cette déclinaison de l'hypothèse principale en différentes sous-hypothèses (ou résultats attendus), bien que présentant l'avantage de couvrir différents aspects des dispositifs étudiés, signifie également que la réponse à l'hypothèse principale relève de la conjugaison des différentes dimensions de la qualité évaluées. Par exemple, nous pouvons logiquement penser que, sur chacune des dimensions ou des indicateurs choisis, l'un ou l'autre dispositif peut se révéler avoir un plus haut degré de conformité. Nous risquons ainsi d'avoir des résultats qui seront loin d'être univoque. La vérification de l'hypothèse peut dès lors s'avérer complexe.

Menant une recherche-action avec une population pour laquelle nous avons modifié le parcours scolaire, l'énoncé de l'hypothèse et sa vérification présentent une dimension éthique essentielle. En effet, la mise en place d'expériences-pilotes d'inclusion, inexistantes en Communauté française de Belgique avant la présente recherche, exige de vérifier, ne serait-ce qu'au niveau des effets, si celles-ci n'ont pas pénalisé les élèves y ayant participé (avec ou sans troubles d'apprentissage). Comme dans tout processus de recherche-action, il importe de contrôler l'effet de l'action entreprise chez les acteurs concernés. Cette dimension éthique implique une comparaison avec un point de repère dans le temps (ex. : la situation antérieure) ou l'espace (ex. : un dispositif comparable). Dans ce cadre, nous avons choisi d'utiliser une approche comparative (dispositif inclusif vs dispositif d'enseignement spécialisé). De plus, cette approche offre l'avantage de se prémunir contre une vision partielle du dispositif expérimenté et « révéler » certains aspects qui ne peuvent apparaître ou être pertinent que par contraste (ex. : performances scolaires, comportement, pratiques, etc.). Cependant, l'approche comparative exige que les dispositifs soient comparables sur leurs composantes de bases (population, objectifs, ressources). La vérification de dimensions liées à la pertinence, la congruité et l'adéquation permettra de prendre la mesure de cette comparabilité entre les deux dispositifs.

Enfin, cette hypothèse, bien que se positionnant clairement en faveur de l'un des deux dispositifs comparés, doit permettre, dans le cadre de cette recherche-action, d'évaluer le degré de viabilité du dispositif inclusif. En effet, plutôt que démontrer la supériorité d'un

dispositif sur l'autre, notre objectif est plutôt de savoir si le dispositif inclusif peut représenter une alternative crédible et viable au dispositif d'enseignement spécialisé de type 8 dans l'intervention pédagogique auprès des élèves ayant des difficultés/troubles d'apprentissage. Cette recherche-action est ainsi prétexte à une réflexion sur les conditions de mise en œuvre et de fonctionnement de ces dispositifs, à l'aide d'un modèle multidimensionnel d'évaluation de la qualité. Il ne s'agit ainsi pas simplement de mesurer le niveau de qualité d'un dispositif par rapport à un autre, mais d'en chercher également les facteurs, et les interactions entre ceux-ci, qui expliqueraient ces résultats.

4 Méthodologie

L'approche utilisée par cette recherche-action s'intéressant à la mise en œuvre d'un dispositif inclusif est comparative. De par le modèle d'évaluation qui la soutient, elle s'intéresse à des aspects quantitatifs (ex. : performances scolaires) et qualitatifs (ex. : représentations des acteurs). Elle se focalise tant sur le dispositif (macro) que sur ses effets sur les pratiques enseignantes (mezzo) que sur les élèves et leurs parents (micro). Ce chapitre portant sur la méthodologie s'attachera donc à décrire les deux dispositifs et la manière dont ont été choisis les échantillons, à élaborer des indicateurs basés sur notre modèle d'évaluation multidimensionnel de la qualité, sur un plan et sur des outils de recherche, et enfin, sur la clarification du positionnement de la recherche et du chercheur.

Cette partie reprend bien entendu l'approche méthodologique et les outils que nous avons utilisés. Toutefois, une partie des aspects méthodologiques ont été insérés dans la présentation des résultats pour favoriser la compréhension de la lecture de ces derniers. Les autres ont été mis en annexe.

4.1 La description des dispositifs

4.1.1 Le dispositif d'enseignement spécialisé de type 8

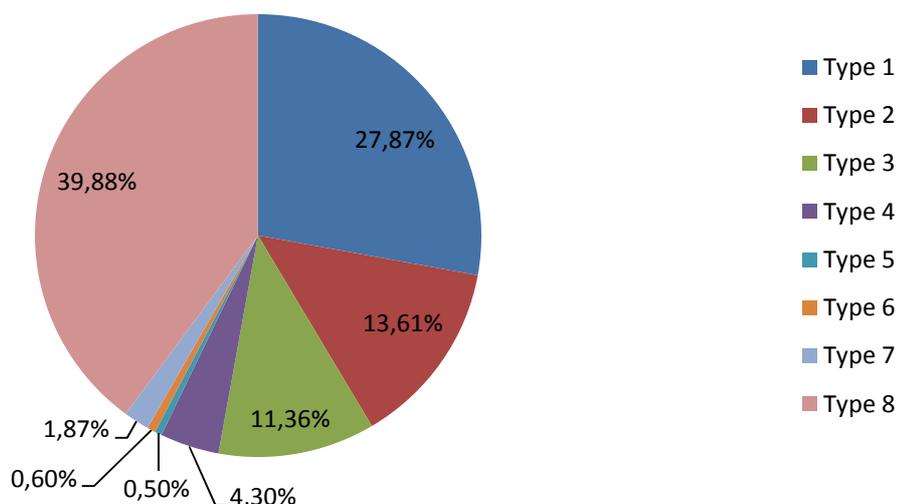
L'enseignement spécialisé, en Communauté française de Belgique, est composé d'écoles et de classes spécialisées séparées de l'enseignement ordinaire. Il est organisé aux niveaux maternel, primaire et secondaire et peut concerner tout enfant ou adolescent âgé de 2 à 21 ans. L'enseignement spécialisé est divisé en huit types d'enseignement (**tableau 2**). « *Chacun de ces types comporte l'enseignement adapté aux besoins éducatifs généraux et particuliers des élèves relevant de l'enseignement spécialisé appartenant à un même groupe, besoins qui sont déterminés en fonction du handicap principal commun à ce groupe. Pour les personnes atteintes de handicaps multiples, le type d'enseignement spécialisé est déterminé, compte tenu des besoins éducatifs qui, eu égard à l'âge et aux capacités des intéressés, doivent être satisfaits par priorité* » (Communauté française, 2004, p.8). L'enseignement spécialisé de type 8 n'est, quant à lui, organisé qu'en enseignement primaire.

Tableau 2 - Types d'enseignement spécialisé

Types	Niveau maternel	Niveau primaire	Niveau secondaire	Adapté aux besoins des élèves atteints :
1		X	X	de déficiences intellectuelles légères
2	X	X	X	de déficiences intellectuelles modérées ou sévères
3	X	X	X	de troubles du comportement
4	X	X	X	de déficiences physiques
5		X	X	de maladies
6	X	X	X	de déficiences visuelles
7	X	X	X	de déficiences auditives
8		X		de troubles d'apprentissage

Toutes les écoles spécialisées n'organisent pas tous les types d'enseignement. Une école peut organiser des enseignements de plusieurs types et de plusieurs niveaux scolaires différents, dans une même classe ou non. Des écoles qui organisent plusieurs types d'enseignement peuvent, ainsi, au sein d'une même classe, mélanger des élèves bénéficiant de différents types d'enseignement spécialisé au sein d'un même niveau de maturité. Les élèves en types 1, 3 et 8 sont d'ailleurs souvent mélangés dans les mêmes classes quand ces différents types sont présents dans la même école. Le nombre d'élèves fréquentant chacun des types d'enseignement spécialisé varie de manière importante (**figure 6**). Nous remarquons que les élèves fréquentant le type 8 de l'enseignement spécialisé constituent le plus grand groupe (39,88%).

Figure 6 - Proportion d'élèves en enseignement primaire spécialisé/par type en 2005-06 (ETNIC, 2008)



L'enseignement spécialisé fondamental est organisé en quatre degrés de maturité et non en cycles ou en années, comme dans l'enseignement ordinaire :

- La maturité 1 correspond au niveau des apprentissages préscolaires
- La maturité 2 correspond à l'éveil aux premiers apprentissages scolaires
- La maturité 3 correspond à la maîtrise et au développement des acquis
- La maturité 4 correspond au renforcement des apprentissages scolaires (utilisation fonctionnelle des acquis) en vue des orientations envisagées (Communauté française, 2004).

Le passage d'un degré de maturité à un autre est lié à l'acquisition de compétences déterminées. Il peut se faire à tout moment en cours d'année scolaire sur décision du conseil de classe. La taille des groupes est fixée à partir des types et maturités. Le principe est d'accorder le plus de ressources aux besoins les plus importants (équité). Il y a donc une « hiérarchie » entre les différents types d'enseignement, certains générant un capital-période plus important que les autres. Par ailleurs, des nombres-seuils sont établis, au-dessus desquels il est nécessaire de dédoubler une classe. En type 8, ce nombre est fixé à 17 élèves par classe. De manière générale, la moyenne des groupes en enseignement de type 8 est de 12 élèves par classe. Nous pouvons observer, souvent en maturité 1, des groupes plus petits.

Il n'existe pas de programme scolaire spécifique ou de Socles de compétences adaptés à l'enseignement spécialisé de type 8. Les enseignants s'inspirent du programme de leur réseau et des Socles de compétences. Comme en enseignement ordinaire, les enseignants professant en enseignement spécialisé sont libres des méthodes qu'ils emploient pour autant qu'ils soient en accord avec le projet pédagogique de l'école. Les matières enseignées sont, comme en enseignement ordinaire, le français, les mathématiques, l'exploration de l'environnement, les activités concrètes d'expression, l'éducation physique et les cours philosophiques. Toutefois, les cours de néerlandais ne sont pas prévus spécifiquement, contrairement à l'enseignement ordinaire. Il n'existe qu'une seule évaluation des compétences, il s'agit du Certificat d'études de base (CEB). Toutefois, le passage de cette épreuve externe n'est pas obligatoire en enseignement spécialisé.

L'horaire des enseignants de l'enseignement spécialisé primaire est sensiblement différent de celui d'un enseignant de l'enseignement ordinaire primaire. Tout d'abord, les enseignants « spécialisés » travaillent 22 périodes de 50 minutes en classe pour 24 périodes en enseignement ordinaire. Toutefois, le volume d'heures reste le même pour les élèves de l'enseignement spécialisé et de l'enseignement ordinaire (28 périodes). Pendant les deux périodes manquantes, les élèves sont pris en charge par un enseignant « tournant » ou ont plus d'heures de gymnastique par exemple. En effet, le personnel d'une école spécialisée possède également deux fonctions particulières : le maître d'enseignement individualisé (M.E.I.) et le maître d'activités éducatives (M.A.E.)².

² Nous utiliserons le terme unique de MEI pour décrire dans le futur ces deux enseignants.

Un personnel psychologique, social et paramédical composé de psychologues, de logopèdes, d'assistants sociaux, de kinésithérapeutes, d'infirmières, etc. est également présent dans l'école spécialisée. En type 8, chaque enfant inscrit permet de générer près d'une période d'encadrement logopédique. Cela implique qu'en enseignement spécialisé, l'horaire de la classe est également caractérisé par des prises en charge individuelles de la part du personnel paramédical (logopède, kinésithérapeute). Ces prises en charge ont lieu durant l'horaire scolaire des élèves et ne peuvent avoir lieu pendant les cours de gymnastique ou de religion/morale. De manière générale, un élève quitte son groupe-classe pour suivre un logopède qui travaillera avec lui pendant 25 à 50 minutes. Il arrive que deux ou trois élèves soient réunis pour une séance. Enfin, dans certains cas, le ou la logopède travaille en classe lors d'ateliers par exemple.

Enfin, les enseignants ne reçoivent pas de formation spécifique obligatoire pour l'enseignement spécialisé. En effet, le décret laisse le Pouvoir organisateur (PO) libre de demander des titres complémentaires. Il existe des cours d'un an à temps plein en cours de jour ou de deux ans en cours du soir pour obtenir une formation de niveau post-gradué. L'obtention du diplôme de post-graduat est peu valorisée financièrement par la Communauté française.

4.1.2 Le dispositif d'inclusion

Le dispositif d'inclusion bénéficie globalement de la même législation que l'enseignement spécialisé de type 8 et concerne la même population. La législation (décret de 2004 sur l'enseignement spécialisé) prévoit qu'il est possible, pour un élève inscrit ou étant inscrit en enseignement spécialisé, d'être intégré en enseignement ordinaire primaire tout en recevant une aide de l'enseignement spécialisé. L'intégration « décrétable », c'est-à-dire prévue dans le texte du décret, fait la distinction entre trois types d'intégration : l'intégration permanente totale, l'intégration partielle (temporaire ou permanente) et l'intégration collective (article 147).

En ce qui concerne l'intégration permanente totale³, « (...), il faut entendre que l'élève poursuit toute sa scolarité dans l'enseignement ordinaire, tout en bénéficiant, en fonction de ses besoins, de la gratuité des transports entre son domicile et l'établissement d'enseignement ordinaire qu'il fréquente et d'un accompagnement assuré par l'enseignement spécialisé » (Communauté française, 2004 p. 43). Toutefois, celle-ci ne concerne que les enfants relevant des types 4, 6 et 7. Le législateur a cependant prévu une dérogation. « *Le Gouvernement peut accorder une dérogation (...) sur la base d'un avis motivé du Conseil général de concertation de l'enseignement spécialisé. En cas d'accord, le nombre de périodes d'accompagnement n'excédera pas 4 périodes* » (Communauté française, 2004 p. 43). Généralement, chaque enfant intégré peut bénéficier de quatre périodes supplémentaires (une période = 50 minutes) venant de l'enseignement spécialisé. Ces périodes peuvent être attribuées tant à du personnel

³ Des modifications législatives votées en 2008 ont changé certaines dispositions concernant l'intégration. Nous y reviendrons dans l'étude de l'impact.

pédagogique qu'à du personnel paramédical. Pour y participer, l'élève doit être inscrit en enseignement spécialisé à la date du 31 janvier de l'année scolaire précédente.

L'intégration permanente partielle est ouverte à tous les autres types, sans dérogation. Il s'agit de « *l'intégration dans laquelle l'élève suit certains cours dans l'enseignement ordinaire et les autres dans l'enseignement spécialisé pendant toute l'année scolaire* » (Communauté française, 2004 p. 48). Mais il existe également une intégration temporaire partielle ou totale : « *l'intégration dans laquelle l'élève suit une partie ou la totalité des cours dans l'enseignement ordinaire pendant une ou des périodes déterminées d'une année scolaire* » (Communauté française, 2004 p. 48). Jusqu'à tout récemment (2009), pour y participer, l'élève devait être inscrit en enseignement spécialisé au moins trois mois auparavant. De nouvelles dispositions votées en février 2009 ont aboli ce délai de trois mois et allégé les formalités.

Dans ces deux formules, l'on propose un cheminement administratif quasi identique, bien que plus court dans l'intégration partielle. Chaque projet d'intégration exige un accord légal obligatoire d'une série de partenaires pour qu'il soit réalisable : les parents, la direction de l'enseignement ordinaire, la direction de l'enseignement spécialisé, le PO de l'enseignement ordinaire, le PO de l'enseignement spécialisé, les CPMS associés à l'enseignement ordinaire, et enfin le CPMS associé à l'école spécialisée. Un avis consultatif est demandé en cas de transport scolaire, aux services régionaux compétents.

Par contre, les deux formules d'intégration ne présentent pas les mêmes avantages et inconvénients. La première formule (intégration permanente) est moins avantageuse pour l'école spécialisée. En effet, dans ce type d'intégration, l'enfant est comptabilisé dans l'école ordinaire. « *L'élève intégré est inscrit comme élève régulier dans l'enseignement ordinaire et perd sa qualité d'élève régulier dans l'enseignement spécialisé* » (Communauté française, 2004 p. 44). L'école spécialisée perd donc le capital-période généré par cet élève. Elle n'a donc que peu d'intérêts à intégrer ses élèves. Dans le second cas, en intégration partielle, « *Une partie du capital-périodes généré par l'élève dans l'école d'enseignement spécialisé sera utilisée pour assurer le cas échéant son accompagnement dans l'école d'enseignement ordinaire. L'élève intégré reste inscrit comme élève régulier dans l'enseignement spécialisé. Il bénéficie des « nombres-guides » correspondant au type d'enseignement déterminé par son attestation d'orientation (...). Les dotations ou subventions de fonctionnement restent octroyées à l'établissement d'enseignement spécialisé* » (Communauté française, 2004 p. 48-49). Malgré ces inconvénients, l'intégration permanente totale possède le mérite de la clarté sur le statut de l'enfant intégré. De plus, l'intégration permanente totale permet l'obtention d'un diplôme de l'enseignement ordinaire. Les attestations et certificats délivrés en fonction des textes réglementaires et décrets sont établis par l'établissement d'enseignement dans lequel l'élève est officiellement inscrit.

Enfin, l'article 147 du décret prévoit la possibilité de déplacer une classe (enseignant et élèves) au sein d'une école ordinaire. « *N'est pas considérée comme intégration l'implantation d'une classe d'enseignement spécialisé de niveau fondamental dans un établissement*

d'enseignement ordinaire à la condition que le titulaire de la classe faisant partie du personnel d'enseignement spécialisé assure à temps complet l'encadrement de ses élèves ». (Communauté française, 2004 p. 48). Les élèves ne sont pas considérés comme « intégrés » légalement. Les élèves apportent alors les périodes qu'ils généraient au sein de l'école spécialisée, comme pour l'intégration partielle. Cette formule présente la particularité d'éviter l'exigence d'un accord légal et formel entre partenaires (écoles, parents, CPMS). Elle était la seule qui était légalement accessible au dispositif d'inclusion.

L'accompagnement de tout dispositif d'intégration/inclusion doit légalement être assuré par le personnel de l'école d'enseignement spécialisé où est inscrit l'élève. Ce personnel reste placé sous la seule autorité de la direction de l'établissement spécialisé dont il relève. Par contre, leurs missions ne sont pas définies dans les textes.

Avec cette base légale et nous inspirant de dispositifs expérimentés à l'étranger (voir Tremblay, 2006), nous avons construit un dispositif visant l'inclusion des élèves au sein de l'enseignement ordinaire. Dans le cadre de ce travail, nous définirons l'inclusion comme un dispositif pédagogique destiné à des élèves avec déficiences qui fréquentent une classe ordinaire avec des élèves de leur âge, poursuivant les mêmes finalités bien que des objectifs d'apprentissage personnalisés et pertinents puissent être établis. L'inclusion prévoit également que l'enseignement de la classe est différencié pour ces élèves.

Sur la base de la littérature, nous avons voulu que le dispositif repose sur trois caractéristiques :

1. Inclusion groupée de six élèves relevant du type 8 au milieu d'élèves « ordinaires »
2. Co-enseignement à temps plein
3. Début en 1^{re} primaire ordinaire

La première caractéristique est l'intégration des élèves au sein d'un enseignement ordinaire. Comme nous venons de le voir, le système d'enseignement spécialisé est, en Belgique, largement ségrégatif. Par contre, les recherches actuelles sur la question, en ce qui concerne la scolarité, s'intéressent le plus souvent à des dispositifs d'intégration de ces élèves au sein de classes ordinaires. Trois motivations principales ont donc guidé ce choix : scientifique, conceptuelle et éthique. La première concerne les résultats dans ce champ de recherche. Malgré l'absence de preuves définitives, l'inclusion semble être l'une des pistes pédagogiques les plus prometteuses ; faire fi de ceux-ci serait hasardeux. Ensuite, ce champ de recherche, parce que fort investi, a développé des concepts (ex. : pédagogie différenciée, co-enseignement, normalisation, etc.) qui ont fortement influencé tant le champ de recherche proprement dit que l'ensemble des Sciences de l'éducation. Enfin, pour ce qui est de l'éthique, la ségrégation de ces élèves, comme toute forme de ségrégation dans nos sociétés, n'est, en effet, justifiable que pour des raisons supérieures (meilleure efficacité ou qualité, etc.) et mérite, dès lors, d'être évaluée.

Les élèves du dispositif d'enseignement spécialisé de type 8 bénéficiant d'une prise en charge permanente et intensive, nous avons souhaité bâtir le dispositif d'inclusion autour de ces deux idées maîtresses. Le co-enseignement à temps plein semblait pouvoir répondre à cette première exigence. En effet, la prise en charge des élèves peut être permanente en classe tout en maintenant un ratio enseignant/élèves élevé. Toutefois, pour pouvoir offrir ce type de prises en charge, il fallait regrouper un certain nombre d'élèves dans la même classe pour pouvoir dégager suffisamment d'heures d'encadrement pour ce groupe. Au niveau légal, nous avons vu que, peu importe les formules, chaque élève génère globalement quatre périodes d'encadrement issues de l'enseignement spécialisé ; périodes que l'élève génère également au sein de l'enseignement spécialisé de type 8. Logiquement, pour permettre une prise en charge permanente de ces élèves au sein de l'école ordinaire, il fallait donc regrouper six élèves pour dégager un temps plein d'enseignement et deux périodes de logopédie.

L'inclusion collective, d'un nombre relativement important (à l'échelle d'une classe) d'élèves relevant de l'enseignement spécialisé, avait deux fonctions principales. La première était de permettre légalement, comme nous venons de le voir, un apport suffisant de ressources permettant la mise en place d'un co-enseignement. La seconde fonction de ce regroupement d'élèves était de modifier la perception du groupe-classe par les enseignants. Le concept de « classe ordinaire » n'est ainsi plus tout à fait valable pour décrire cette situation. Nous pensions que cela mettrait les enseignants dans un contexte de modification et de différenciation de pratiques.

Il nous était également possible de dessiner d'autres dispositifs basés sur une collaboration enseignant-logopède (co-intervention) par exemple. Outre les aspects légaux et syndicaux, ce choix était surtout porté par une volonté de centrer le dispositif sur le processus d'enseignement. La littérature semblant montrer que toutes stratégies pédagogiques efficaces avec des élèves ayant des troubles d'apprentissage le sont également pour tout un chacun, il nous apparaissait plus pertinent de nous intéresser aux conditions dans lesquelles ces pratiques peuvent émerger, dans ce cas-ci, le co-enseignement en inclusion ou la co-intervention.

Enfin, conscients des avantages d'une intervention précoce pour ces élèves, nous avons souhaité que le dispositif puisse se mettre en place dès les 1^{res} années de l'enseignement primaire. Trois raisons ont guidé ce choix. Tout d'abord la volonté de travailler, pour le dispositif inclusif, avec des élèves n'ayant pas connu préalablement l'enseignement spécialisé de l'inclusion. Nous souhaitions, dans la philosophie de l'inclusion, ne pas devoir « désintégrer » des élèves pour les « réintégrer » par la suite. Nous croyions plus pertinent d'agir directement, sans attendre un passage vers l'enseignement spécialisé classique, avec les résistances qu'il peut rencontrer chez différents acteurs. Ensuite, nous souhaitions des élèves ayant une image positive des apprentissages scolaires, c'est-à-dire qui n'avaient pas ou peu connu l'échec, et ce, dans les deux échantillons (inclusion et type 8). Commencant en 1^{re} année, la notion de retard scolaire, et d'hétérogénéité sur ce plan était somme toute fort relative. Enfin, l'enseignement spécialisé de type 8 n'existant qu'au niveau primaire, il nous

était tout simplement interdit de mettre en œuvre le projet plus tôt dans la scolarité de l'enfant.

Nous verrons que globalement, ces trois piliers ont été respectés par les dispositifs. Toutefois, dans certains cas, des libertés ont été prises avec les nouveaux groupes de l'année scolaire 2008-09 où quelques élèves (n=3) avaient été en enseignement spécialisé pendant quelque temps auparavant, certains élèves relevaient d'autres types d'enseignement spécialisé et deux classes ont préféré pratiquer un co-enseignement à mi-temps en se divisant les élèves.

Enfin, nous avons demandé la participation des enseignants sur base volontaire. Leur participation au dispositif a été globalement bien suivie bien que certains enseignants aient subi des pressions plus importantes pour y participer.

4.2 La constitution des échantillons

La constitution de l'échantillon procède de deux manières différentes selon le type de dispositif. En ce qui concerne les écoles spécialisées de type 8, celles-ci, présentes en nombre en Communauté française de Belgique, il nous était relativement aisé de chercher et trouver des écoles et des classes volontaires du niveau scolaire souhaité. Globalement, nous avons pris contact avec différentes écoles des zones scolaires où prenaient place les différents dispositifs d'inclusion pour contrôler d'éventuels biais (milieu social, mobilité, urbain/rural, etc.). Quatre écoles ont accepté de faire partie de notre groupe-contrôle la première année (2007-08). Ces écoles ont été reprises la seconde année de la recherche et d'autres ont été ajoutées. Cependant, à la fin de la 1^{re} année, une direction d'école a souhaité ne plus participer à la recherche pour une seconde année. Nous avons ainsi sélectionné, la première année, quatre classes de maturité 1 et pour une deuxième année, cinq classes de maturité 1 et quatre de maturité 2. La question du « choix » des enseignants et des élèves ne se posait pas. Celui-ci était fait par les directions d'école. Ensuite, arrivant une fois les classes constituées, nous prenions en compte tous les élèves de la classe, sans distinction, bien qu'un traitement différencié des résultats puisse être effectué, par exemple, sur la base du type d'enseignement. Pour rappel, les élèves fréquentant l'enseignement spécialisé de type 8 doivent être en possession d'une attestation d'orientation délivrée par un organisme orienteur (ex. : CPMS)⁴.

Pour les dispositifs d'inclusion, nous avons également pris en compte l'ensemble des élèves inclus de la classe. Toutefois, s'agissant d'un nouveau dispositif, nous avons dû, avant la première année, convaincre une série d'acteurs de l'expérimenter. Pour ce faire, nous sommes d'abord entrés en contact avec différentes écoles spécialisées et différents acteurs institutionnels (responsables de réseau, directions, etc.) pour leur proposer d'appliquer le dispositif mis au point. De nombreuses « négociations » furent entreprises avec différents partenaires (directions, enseignants, CPMS, etc.) pour discuter de la faisabilité légale et pratique de ce type de dispositif. Ce travail fut long et fastidieux. Après moult péripéties,

⁴ Les formalités d'orientation vers l'enseignement spécialisé sont abordées tant dans la littérature, que dans la partie traitant de la validité et de la congruité.

quatre avatars⁵ ont pu émerger de manière sérieuse et se mettre en place dès la rentrée 2007-2008. La seconde année, sur l'exemple des quatre premiers avatars, plusieurs nouvelles expériences ont été mises en place, sans intervention directe du chercheur. De ces nouveaux projets, quatre classes ont accepté de participer à notre recherche. Nous avons sélectionné tous les élèves participant à ces expériences.

Comme nous l'avons vu, les expériences d'inclusion exigeaient idéalement la présence de six élèves au minimum pour que celles-ci soient viables et permettent l'engagement d'un enseignant à temps plein. Par ailleurs, il nous importait que ces élèves soient comparables. Il fallait en quelque sorte se prémunir d'éventuels « biais à l'orientation » de la part des agents CPMS. En effet, suivant la législation en vigueur, c'est le CPMS (ou assimilé) qui est responsable de cette orientation selon les critères établis par la loi et les outils choisis par les organismes orienteurs. Il fallait donc que l'élève soit orienté de manière « neutre » par un CPMS, sans intervention du chercheur.

Pour participer à ces classes inclusives, les élèves devaient posséder une attestation d'orientation vers le type 8 et correspondre à deux caractéristiques. La première concerne l'âge des élèves. Souhaitant débiter les expériences en 1^{re} primaire, les élèves, ne pouvaient être trop âgés pour y participer. Il s'agissait donc d'élèves issus d'une 3^e maternelle (maintenus ou non) ou d'une 1^{re} primaire (doubleurs). Le second critère était d'ordre géographique. Les élèves ne pouvaient bénéficier de transport scolaire gratuit comme en enseignement spécialisé, cela obligeait à n'inscrire que les élèves dont les parents pouvaient assurer le transport. En ce sens, il semblait logique de d'abord sélectionner les élèves de l'école ordinaire d'accueil. Le CPMS a ainsi d'abord proposé le dispositif à des élèves fréquentant ces écoles et comme nous l'avons vu plus haut, procédé à un dépistage plus fin des élèves de l'école correspondant aux critères d'orientation mais dont les parents refuseraient une orientation vers l'enseignement spécialisé.

Une fois cette orientation décidée et proposée aux parents, le CPMS partenaire pouvait, dès lors, proposer une orientation vers le dispositif d'inclusion. Il va de soi, par contre, que l'existence du dispositif inclusif a probablement influencé les agents CPMS dans leur prise de contact avec les parents d'élèves en difficulté. Le dispositif inclusif étant susceptible de plus convenir à ces parents, les agents CPMS ont pris des contacts plus facilement avec les parents des écoles concernées. Dans six situations, les élèves étaient en possession d'attestations d'orientation vers le type 8, avant la mise en œuvre du dispositif inclusif ; cette orientation avait été refusée auparavant par les parents.

Nous avons, ainsi pu constituer un groupe de classes inclusives et un groupe de classes spécialisées de type 8, chacun composé de trois sous-groupes (ou sous-échantillons) correspondant aux années scolaires. Pour le dispositif d'inclusion, nous avons trois sous-

⁵ Toutefois, trois projets sur les quatre n'avaient pas atteint le nombre de six élèves nécessaires à l'obtention d'un temps plein venant de l'enseignement spécialisé. Les réseaux scolaires et les PO ont pris à leur charge ce manque. Le nombre réduit d'élèves dans certains projets est bien entendu un élément que nous prendrons en considération dans notre analyse.

groupes (A1, A2 et B1). Les deux premiers sous-groupes étant composés, totalement, des mêmes classes (1^{re} et 2^e années). Pour le dispositif d'inclusion, nous avons également trois sous-groupes (X1, X2 et Y1), les deux premiers sous-groupes (X1 et X2) étant composés, en partie, des mêmes classes (**tableaux 3 et 4**). Nous avons mis en annexe (**annexe 3**) les monographies où sont présentées les différentes classes constitutives de nos échantillons (composition de la classe, enseignants, etc.).

Tableau 3 - Échantillon - Groupe Inclusion

École spécialisée de type 8 Réseau : libre confessionnel	A1.a École communale Réseau : communal
École spécialisée de type 8 Réseau : communal	A1.b École communale Réseau : communal
École spécialisée de type 8 Réseau : communal	A1.c École communale Réseau : communal
École spécialisée de type 8 Réseau : Communauté française	A1.d École fondamentale Réseau : Communauté française
École spécialisée de type 8 Réseau : communal	B1.a École communale Réseau : communal
École spécialisée types 1-2-3-8 Réseau : libre confessionnel	B1.b Ecole communale Réseau : communal
École spécialisée de types 1-8 Réseau : libre confessionnel	B1.c École libre Réseau : libre confessionnel
École spécialisée de type 1-8 Réseau : libre confessionnel	B1.d École libre Réseau : libre confessionnel

Tableau 4 - Échantillon - Groupe Enseignement spécialisé de type 8

X1.a École spécialisée communale de type 8 Réseau : communal	X1.b École spécialisée communale de type 8 Réseau : communal
X1.c Ecole spécialisé de types 7 et 8 Réseau : provincial	X1.d École spécialisée de types 1 et 8 Réseau : Libre confessionnel
X2.a École spécialisée communale de type 8 Réseau : communal	X2.b Institut d'Enseignement Spécialisé de types 1-2-8 Réseau : Libre confessionnel
X2.c École spécialisée de type 8 Réseau : Libre confessionnel	X2.d École spécialisée de type 1 et 8 Réseau : Libre confessionnel
Y1.a École spécialisée de types 1-2-3-8 Réseau : libre confessionnel	Y1.b École spécialisée de type 8 Réseau : Libre confessionnel
Y1.c Ecole spécialisée de types 7-8 Réseau : COCOF	Y1.d École spécialisée de types 1-8 Réseau : libre confessionnel
Y1.e Institut d'Enseignement Spécialisé de types 1-2-8 Réseau : Libre confessionnel	

4.3 Les indicateurs de qualité

L'évaluation de la qualité se reflète par une série d'indicateurs qui permettent son opérationnalisation. Pour l'évaluation de dispositifs scolaires, celle-ci doit tenir compte de chaque dimension de la qualité définie dans le modèle. Toutefois, bien que ces dimensions soient en nombre fini, les indicateurs et sous-indicateurs qui peuvent en émerger sont théoriquement infinis. En ce qui concerne l'évaluation de dispositifs sur la base de notre modèle multidimensionnel de la qualité, il importe de contextualiser ces indicateurs au type de dispositifs étudiés. En effet, nous avons vu l'importance de pouvoir mettre en place une évaluation *sur mesure*.

De plus, la littérature faisant état d'évaluation partielle de certaines dimensions de la qualité dans le passé (pertinence, efficacité, etc.) a donné naissance à une série d'indicateurs permettant de mesurer les différentes dimensions de la qualité. Cette littérature montre que l'on utilise généralement deux types d'indicateurs de réussite (Brinket et Thorpe, 1983 dans Doré, 2001) : les indicateurs directs et indirects. Certains indicateurs sont relatifs à une évaluation interne des dispositifs (hégis) tandis que d'autres se rapprochent de standards (poïos). Par ailleurs, nous constatons que l'approche comparative transparaît fortement dans de nombreux indicateurs.

Les indicateurs directs sont :

- la présence à temps complet avec les autres
- l'apprentissage de savoirs similaires à ceux du programme général et les progrès relatifs au Plan individualisé d'apprentissage (PIA)
- l'acceptation par les autres
- la capacité à acquérir des habitudes ou des comportements sociaux analogues aux autres

D'autres chercheurs ajoutent comme mesure directe des variables associées à l'intégration (Brinker et Thorpe, 1984 dans Brunet et Doré, 2001) comme la quantité d'interactions entre élèves handicapés et élèves non-handicapés et la qualité des aspects sociaux qui accompagnent les interactions entre les élèves handicapés et non-handicapés.

Par exemple, Ward (1991 dans Brunet et Doré, 2001) précise de manière opérationnelle différents indicateurs directs où l'élève :

- est accepté par les pairs
- crée des liens d'amitié qui se prolongent hors de l'école
- passe la majorité sinon la totalité du temps dans la classe ordinaire

- a développé ou développe des habiletés sociales appropriées à son âge chronologique
- reçoit un enseignement approprié dans les matières de base
- vit une grande variété d'expériences d'apprentissage scolaire et d'activités récréatives
- tire profit des attitudes positives de son environnement scolaire et les relations entre l'école et la maison sont positives et productives
- les parents et l'école sont satisfaits et ne veulent pas changer la situation.

Les indicateurs indirects sont liés : (in Brunet et Doré, 2001)

- au climat de coopération avec les professionnels
- à la participation des professionnels à des formations sur l'intégration
- aux recours à des stratégies d'enseignement diversifiées
- à la gestion démocratique du groupe avec une application souple des règles
- à l'individualisation des objectifs du PIA
- à la mise en place de moyens favorisant les contacts entre les enfants

D'autres mettent de l'avant la satisfaction des parents, des élèves et des enseignants (Sabornie, 1985 dans Brunet et Doré, 2001) ou encore la mesure indirecte de variables associées à l'intégration. Il s'agit ici de vérifier la présence et la nature de facteurs susceptibles de favoriser l'intégration.

La littérature a ainsi relevé d'une part, un certain nombre de conditions pour que des expériences d'intégration puissent voir le jour et se pérenniser et d'autre part, des pratiques qui se montrent efficaces à différents niveaux dans l'intervention auprès de ces élèves. En ce qui concerne les conditions, plusieurs auteurs et organismes ont recensé différentes conditions ou facteurs de réussite de l'inclusion (UNESCO, European Agency for Development in Special Needs Education, 2003, Mitchell, 2008, King-Sears, 1997, Rousseau et Bélanger, 2004, Doré et coll., 1998, Frederickson et Cline, 2001). Sur cette base, nous avons dressé une liste de dix conditions critiques : la philosophie et les valeurs communes, les attitudes, les facteurs légaux et sociaux, l'organisation scolaire, l'adaptation curriculaire, un enseignement de qualité, les services de soutien à l'équipe éducative, l'implication des parents et de la communauté, le soutien à l'élève, la planification individualisée et pour terminer la formation et la préparation des intervenants. Ces conditions interagissent les unes avec les autres, comme dans tout système. Cela signifie que négliger ou remplir imparfaitement l'une peut avoir un effet négatif sur les autres conditions et sur l'ensemble du processus. Toutefois, à l'analyse de ces conditions, nous pouvons aisément conclure qu'elles peuvent également être appliquées à des dispositifs d'enseignement spécialisé.

L'élaboration des indicateurs répond également à d'autres impératifs dont ceux de la recherche en tant que telle. Celle-ci étant limitée dans le temps et dans les ressources, cela nous impose de faire un choix dans les indicateurs qu'il nous est possible de mesurer de manière convenable. De plus, nous devons prendre en compte ce qu'il est possible de demander ou d'exiger des écoles et des enseignants tout comme le temps et les moyens qui

nous sont impartis. Enfin, la durée de notre recherche risque de limiter la portée de certaines dimensions. Nous pensons ici, principalement, à la fiabilité et l'impact. Le nombre et le choix des indicateurs, sous-indicateurs et outils de mesure et de recueil des données illustrent encore une fois le caractère relatif d'une telle entreprise. Nous avons inséré, avec les indicateurs, les outils de recherche que nous avons utilisés pour les vérifier (**tableau 5**).

Tableau 5 - Indicateurs de la qualité des dispositifs scolaires évalués dans cette recherche

A- Pertinence
Le lien de conformité entre les objectifs du dispositif et les besoins dans la population pour laquelle il a été conçu
A1 Les caractéristiques de la population correspondent aux prescriptions légales d'orientation vers le dispositif (analyse du dossier des élèves, législation) A1.1 Le quotient intellectuel (analyse du dossier des élèves, législation) A1.2 Les justifications ayant conduit à l'orientation (analyse du dossier des élèves, législation)
A2 Les élèves du dispositif correspondent à ceux observés dans la population scolaire générale (analyse du dossier des élèves, statistiques, recherches) A2.1 Age (analyse du dossier des élèves) A2.2 Sexe (analyse du dossier des élèves) A2.3 Niveau socioprofessionnel des parents (analyse du dossier des élèves) A2.4 Nationalité/origine (analyse du dossier des élèves) A2.5 Langue maternelle (analyse du dossier des élèves)
A3 Les professionnels perçoivent les élèves du dispositif comme correspondant au prescrit (entretiens, questionnaires)
B- La congruité
Le lien de conformité entre le dispositif (objectif, population, ressources) et l'environnement auquel il doit faire face
B1 Le dispositif bénéficie d'un environnement légal et financier favorisant son développement (législation)
B2 L'environnement n'exerce pas de contrainte spécifique sur les professionnels (entretiens)
B3 Les professionnels œuvrant dans le dispositif sont volontaires (entretiens)
B4 Le dispositif n'a pas de contrainte chez les parents (entretiens)
C- L'adéquation
Le lien de conformité entre les objectifs du dispositif et les ressources mises en place et en œuvre pour les atteindre.
C1 Les professionnels du dispositif sont qualifiés (analyse de documents, entretiens)
C2 La quantité de ressources est suffisante pour atteindre l'objectif (observations)
C3 Les ressources humaines sont organisées (entretiens, observations)
D- Synergie
Le lien de conformité entre les ressources du dispositif et les résultats visés par ce dernier
D1 Les enseignants collaborent avec d'autres enseignants (observations, entretiens)
D2 Les enseignants collaborent avec les logopèdes (observation, entretiens)
D3 Les comportements des enseignants sont cohérents avec les objectifs (observations)
D4 Les enseignants se concertent entre eux (observations, entretiens)
D5 Les enseignants développent des contenus visant à atteindre l'objectif du dispositif (observations, analyse de documents)
E- L'efficacité
Le lien de conformité entre les objectifs du dispositif et les résultats obtenus
E1 Les élèves bénéficient du dispositif au niveau des performances scolaires (épreuves externes)

E2 Les élèves se maintiennent dans le dispositif (épreuves externes)
E3 Les élèves bénéficient du dispositif au niveau du comportement (entretiens, observations) E3.1 La participation des élèves (analyse des registres) E3.2 Les comportements des élèves lors du travail en classe (observations) E3.3 Le comportement des élèves perçu par les enseignants (entretiens)
E4 Les élèves bénéficient du dispositif au niveau des relations sociales (sociogrammes)
E5 Les enseignants perçoivent le dispositif comme efficace (entretiens)
E6 Les parents sont satisfaits du dispositif (entretiens)
F- L'efficience Le lien de conformité entre la quantité de ressources (argent et temps) et l'efficacité
F1 Le dispositif est efficace (épreuves externes, analyse de documents)
G- La fiabilité Le lien de conformité entre les effets et leur maintien dans le temps et l'espace.
G1 Les différents avatars du dispositif ont une efficacité similaire (épreuves externes)
G2 Tous les élèves bénéficient du dispositif (épreuves externes)
H- L'impact Le lien «d'a-conformité» entre les objectifs du dispositif et ses effets.
H1 Les élèves ordinaires du dispositif d'inclusion ont des performances similaires aux élèves ordinaires hors dispositif (épreuves externes)
H2 Le dispositif a des effets au niveau des compétences des professionnels (entretiens)
H3 Le dispositif a un effet sur la satisfaction des professionnels (questionnaires, entretiens)
I- Le bien-fondé Le lien de conformité entre les effets du dispositif et les finalités du système dans lequel il s'inscrit
I1 Le dispositif garantit le libre accès
I2 Le dispositif garantit l'(in)égalité de traitement
I3 Le dispositif garantit l'égalité des résultats
J- La flexibilité Le lien de conformité entre les effets du dispositif et celui-ci.
J1 Les actions des directions et agents CPMS sont perçues comme favorisant la flexibilité du dispositif (entretiens.)

L'à-propos des différents indicateurs et les raisons ayant conduit à leur choix et définitions opérationnelles seront traités en introduction de chaque dimension de la qualité.

4.4 La sélection des méthodes et outils d'évaluation

À la lecture des différents indicateurs, nous constatons que certaines actions de recherche devront être effectuées de manière cyclique (ex. observations, épreuves externes, etc.) tandis que d'autres sont plus ponctuelles (ex. : sociogrammes, entretiens avec les parents). De plus, certains outils permettent de répondre à plusieurs indicateurs. Par exemple, l'entretien avec les parents, réalisé en une heure, permet de répondre totalement ou en partie à différents indicateurs (satisfaction, représentation face à l'enseignement spécialisé, etc.). Par ailleurs, certaines actions de recherche sont induites par d'autres. Par exemple, nous avons effectué de nombreuses observations en classe. Celles-ci ont été l'occasion de multiples échanges avec les enseignants sur leurs pratiques, ce qu'ils vivent, etc. Ces entretiens informels n'ont pas été enregistrés, ni retranscrits directement pour garder leur caractère spontané. Ils ont néanmoins fait l'objet de notes de type « faits saillants ». Il s'agit donc d'agencer ces prises de données,

d'examiner la faisabilité, le dérangement causé en rapport aux bénéfices escomptés par le chercheur, mais également par les enseignants et les directions.

Nous avons souhaité que chaque dimension puisse provenir de multiples sources. Nos résultats proviennent ainsi de huit sources principales :

- a) Observations en classe
- b) Épreuves scolaires
- c) Entretiens avec les enseignants
- d) Entretiens avec les parents
- e) Questionnaires enseignants
- f) Sociogrammes
- g) Analyse de documents (protocoles justificatifs, dossiers scolaires, etc.)
- h) Carnet de recherche

Les différents outils utilisés se retrouvent en annexe. Nous aborderons, dans chaque section les concernant, la méthodologie spécifique utilisée pour le recueil et le traitement des données. Ces différentes actions de recherches ont été réparties dans le temps durant les deux années écoulées (**tableau 6**).

Tableau 6 - Calendrier des activités de recherche - Années scolaires 2007-08 et 2008-09

Septembre 2007	Février 2008
Analyse de documents (horaires, journaux de classe, protocoles justificatifs, etc.)	Observations en classe
Octobre 2007	Mars 2008
Évaluation en français (1re) Évaluation en mathématiques (1re) Observations en classe	Sociogrammes Observations en classe Questionnaire enseignants
Novembre 2007	Avril 2008
Observations en classe	Observations en classe
Décembre 2007	Mai 2008
Observations en classe	Observations en classe Entretiens avec les parents

Janvier 2008	Juin 2008
Observations en classe	Évaluation en français (1re) Évaluation en mathématiques (1re) Analyse de documents (horaires, journaux de classe, protocoles justificatifs, etc.) Entretien avec les parents Entretiens avec les enseignants
Septembre 2008	Février 2009
Analyse de documents (horaires, journaux de classe, protocoles justificatifs, etc.)	Observations en classe
Octobre 2008	Mars 2009
Évaluation en français (1re) Évaluation en français (2 ^e) Évaluation en mathématiques (1re) Évaluation en mathématiques (2 ^e) Observations en classe	Sociogrammes Observations en classe Questionnaire enseignants
Novembre 2008	Avril 2009
Observations en classe	Observations en classe
Décembre 2008	Mai 2009
Observations en classe	Observations en classe Entretiens avec les parents
Janvier 2009	Juin 2009
Observations en classe	Évaluation en français (1re) Évaluation en français (2 ^e) Évaluation en mathématiques (1re) Évaluation en mathématiques (2 ^e) Analyse de documents (horaires, journaux de classe, protocoles justificatifs, etc.) Entretien avec les parents Entretiens avec les enseignants

4.5 Positionnement de la recherche et du chercheur

Une recherche-action implique que, dans le processus de construction de la recherche, tant le chercheur que les acteurs participent à l'expérimentation. « *Il s'agit de recherches dans lesquelles il y a une action délibérée de transformation de la réalité ; recherches ayant un double objectif : transformer la réalité et produire des connaissances concernant ces transformations* » (Hugon et Seibel, 1988, p.13). De nature cyclique, le processus de recherche-action s'articule généralement en quatre grandes étapes : la planification, l'action, l'observation et la réflexion. L'action du chercheur peut s'exercer de manière plus active à toutes les étapes du projet ou à certaines d'entre elles. Enfin, la recherche-action, pour démontrer sa pertinence doit être en mesure d'évaluer et de comparer les effets de son action par rapport à une situation antérieure ou comparable.

Dans ce cadre, nous avons constitué deux échantillons (élèves en enseignement spécialisé de type 8 et élèves en inclusion). Toutefois, cet échantillonnage, bien que permettant une approche comparative à deux niveaux (inclus et type 8), ne permet pas de prendre en compte une situation neutre, c'est-à-dire hors-dispositif. Dans notre situation, il s'agirait, par exemple, d'élèves en enseignement ordinaire en possession d'une attestation d'orientation vers le type 8. C'est le cas d'élèves dont les parents ont refusé une orientation vers l'enseignement spécialisé et auraient maintenu leur enfant en classe ordinaire. Cependant, trois obstacles majeurs nous ont détournés de cette voie. Le premier est d'ordre éthique, le deuxième est d'ordre pratique et le troisième, d'ordre conceptuel. Tout d'abord, la prise en compte dans notre échantillon de cette population d'élèves en grande difficulté scolaire, sans qu'ils reçoivent de services adaptés, revêtaient un aspect de « voyeurisme » qui nous mettait mal à l'aise. D'autant plus que nous avons adopté une vision comparatiste. De plus, les directions d'école, dans ce contexte, seraient peu susceptibles d'accepter notre présence. Il en va de même pour les parents qui peuvent en outre être influencés par les actions de recherches spécifiques que nous pourrions mener. Enfin, les enseignants, connaissant l'objet de notre recherche, pourraient influencer sur leurs pratiques lors de nos observations en accordant par exemple plus d'attention aux élèves en difficulté ou au contraire, en marquant l'inadaptation de l'élève au groupe-classe. Dans les cas des deux dispositifs (inclusion et enseignement spécialisé), l'intérêt des enseignants porté à cette population une de leurs caractéristiques. Nous risquons donc moins d'observer ce type de biais liés à la présence de l'observateur. Le deuxième obstacle à la prise en compte de cette population est la quasi-impossibilité de pouvoir suivre un nombre similaire d'élèves à celui des deux dispositifs. En effet, ces élèves risquent de se trouver isolés dans les différentes classes. Il serait peu probable de retrouver six élèves ayant une attestation d'orientation de type 8 dans la même classe ordinaire, les parents ayant tous refusé cette orientation. Cet obstacle nous obligerait à multiplier les observations dans de trop nombreuses classes ordinaires, ce qui s'est avéré irréalisable dans le cadre de la présente recherche. De plus, l'identification de ces élèves n'est pas chose aisée. Les parents rechignent souvent à révéler cette information à l'école ordinaire. De plus, celle-ci revêt un caractère secret qui rend difficile voire impossible leur transmission à des tiers, fussent-ils chercheurs. Enfin, la prise en compte de cette population, bien que présentant des avantages certains sur la vérification de la validité de nos résultats, n'entrait pas parfaitement dans le

modèle d'évaluation de la qualité des dispositifs que nous avons mis en œuvre. La prise en compte de ces classes n'aurait ainsi qu'une finalité de contrôle au niveau des effets de cette scolarité sans dispositif. Toutefois, la non-prise en compte de cette population limite la portée de nos résultats. Nous ne pouvons nous assurer que les élèves au sein des deux dispositifs ont connu des bénéfices plus importants que ceux hors-dispositif mais ayant les mêmes caractéristiques. En somme, nous ne pouvons mesurer la « plus-value » des deux dispositifs par rapport à l'enseignement ordinaire.

Les deux dispositifs étudiés n'ont pas le même statut : l'enseignement spécialisé de type 8 existait déjà (et ses avatars auraient existé de la même manière) et celui d'inclusion a été créé *ex nihilo*. Dans le cas de l'enseignement spécialisé, bien que chaque classe et école puissent présenter des nuances parfois importantes de l'une à l'autre, le dispositif d'enseignement spécialisé est largement défini par l'usage et la législation. Dans le cas du dispositif d'inclusion, ce dernier a été « inventé » par le chercheur, sur la base, entre autres, des possibilités offertes par la législation actuelle, de la littérature, des discussions avec les acteurs (directions, CPMS, acteurs institutionnels, etc.). Ce second dispositif, moins formalisé et dont on n'a pu observer le fonctionnement, présente un caractère plus indéterminé.

De plus, le chercheur apparaît dans deux positions différentes selon les dispositifs et par l'approche méthodologique choisie. Pour celui de l'enseignement spécialisé, celui-ci peut avoir une position « classique » où il se dote d'outils pour observer et analyser « quelque chose » de préexistant à la recherche. Dans le second cas, outre cette position « classique », le chercheur est l'élément qui a permis l'éclosion des dispositifs d'inclusion en les proposant à différentes écoles. Deux types d'influence de la part du chercheur sont ainsi possibles. La première influence est induite par les caractéristiques du dispositif inventé par le chercheur qui vont influencer les actions des acteurs alors que la seconde concerne l'influence directe du chercheur lors des prises de contact lors des activités de recherche. La première influence constitue, en quelque sorte, un des objets de la recherche. Par exemple, il s'agit de voir comment le dispositif peut influencer sur les pratiques (ex. : synergie). Cet ascendant devient extérieur au chercheur. La seconde influence, celle du chercheur est de deux ordres. Pour les dispositifs inclusifs de la première vague, le chercheur est le « géniteur ». Dans notre situation, l'action du chercheur se limite principalement à la mise en œuvre du dispositif et à leur pérennisation légale en ce qui concerne le premier groupe (A1). En effet, le rôle pris la première année s'atténue graduellement ou disparaît complètement pour le second groupe (B1). Par la suite, l'observation et la réflexion prennent le pas. Le chercheur possède toutefois un statut différent, aux yeux de ces enseignants et directions, pour qui il est une personne de référence, alors que pour les acteurs de l'autre dispositif, il est un chercheur « traditionnel », mais il est également celui qui a poussé à l'émergence d'un dispositif concurrent au leur. Cette situation peut induire des sentiments de crainte et de rejet du chercheur de la part des enseignants de l'enseignement spécialisé de type 8.

Le chercheur a, en effet, pris clairement position pour l'émergence d'un autre type de dispositif ; dispositif qu'il a souhaité pour des raisons tant scientifique qu'éthique. Il serait, en effet, peu défendable de construire un dispositif dont nous pensons qu'il ne permettra pas aux

élèves d'atteindre des acquis au moins égaux à ceux de l'autre dispositif. Travaillant dans le cadre d'une recherche-action, c'est-à-dire inscrite dans le réel, il faut veiller à ce que les actions entreprises ne défavorisent pas les personnes concernées. L'hypothèse avançant une plus grande qualité du dispositif inclusif, constitue tant une hypothèse de recherche (vérification des dix dimensions de la qualité) qu'un positionnement du chercheur sur le plan politico-pédagogique (inclusion) qu'une nécessité éthique (proposer un dispositif viable et mesurer les effets de celui-ci comparé au dispositif existant préalablement).

Il y a donc deux temps distincts à cette recherche liés au rythme de la recherche-action. La première étape, la planification et l'action, visent l'émergence d'un dispositif nouveau d'inclusion d'élèves relevant de l'enseignement spécialisé de type 8 alors que la seconde étape, l'observation et la réflexion, visent à y inclure, des classes d'enseignement spécialisé de type 8 dans une vision comparatiste afin de mesurer les effets du dispositif.

Au cours de cette seconde étape de recherche, il nous a paru essentiel de pouvoir accorder (ou rechercher), une égalité de traitement entre les deux dispositifs (même type d'observations, même nombre, mêmes actions de recherches, etc.). De nombreuses activités de recherche (observations, évaluation des performances des élèves, entretiens, etc.) ont été réalisées dans les différentes classes de l'échantillon. Pour des éléments comme les évaluations, entretiens, sociogrammes, etc., il va de soi qu'ils ont été réalisés avec la même fréquence et aux mêmes périodes de l'année (voir plus haut). En ce qui concerne les observations, vu leur nombre important et le fait qu'elles aient été effectuées durant presque toute l'année scolaire, il nous a semblé judicieux de présenter le temps d'observation au sein de chaque dispositif. Le **tableau 7** reprend le nombre de minutes d'observation par classe et dispositif.

Tableau 7 - Nombre d'observations, de minutes d'observations et d'activités observées par classe et dispositif

	Nombre d'observations	Minutes d'observations	Nombre d'activités différentes
A1.c	14	878	21
A1.a	8	669	18
A1.b	15	1 023	21
A1.d	12	1 251	21
Total	49 observations	3 821 minutes	81 activités
X1.a	12	1 520	29
X1.d	16	1 139	26
X1.c	9	685	15
X1.d	9	808	14
Total	46 observations	4 152 minutes	84 activités
A2.c	7	690	13
A2.a	8	715	15
A2.b	5	391	15
A2.d	5	417	12
Total	25 observations	2 213 minutes	55 activités
X2.a	5	443	14
X2.d	7	631	16
X1.c	5	432	11
X1.b	9	680	15
Total	26 observations	2 186 minutes	56 activités
B1.a	9	753	18
B1.b	8	725	16
B1.c	5	445	8
B1.d	3	237	4
Total	25 observations	2 160 minutes	46 activités
Y1.b	5	464	9
Y1.e	8	710	11
Y1.a	7	570	15
Y1.d	7	576	10
Y1.c	2	134	3
Total	29 observations	2 454 minutes	48 activités

En ce qui concerne l'aspect strictement quantitatif du nombre d'observations et d'activités prises en compte, nous relevons un relatif équilibre entre les différents sous-échantillons, et ce, tant en termes de minutes d'observations que d'activités observées. La première année (A1 et X1), le nombre plus réduit de classes a permis un plus grand nombre d'observations dans chacune d'elles. La seconde année, ayant huit classes inclusives et neuf classes spécialisées à observer, nous avons été dans les classes de chaque dispositif de manière moins intensive. Toutefois, au total, cette deuxième année, nous avons passé un temps d'observation dans l'ensemble des classes plus important. Les observations ont été réalisées différents jours de la semaine et à différents moments de la journée.

Deuxièmement, nous avons voulu adopter une attitude similaire dans les deux dispositifs lors de nos visites et contacts. Cette prise de position n'a pas été sans mal dans quelques classes inclusives en attente d'un *coaching* de la part du chercheur comme nous sommes en mesure de le voir dans les entretiens réalisés avec les enseignants. Pour tenter de prévenir ce biais lié à cette position, nous avons utilisé six chercheurs-stagiaires différents, affectés à une ou deux classes en particulier pendant une année. Bien que nous ayons été observer au moins une fois dans toutes les classes (pour arriver également à un accord entre chercheurs sur les outils

utilisés), les contacts directs que le chercheur principal a pu avoir avec certaines classes étaient peu fréquents. Nous avons décidé d'adopter une attitude positive pour toutes les classes étudiées, tant inclusives que spécialisées. Cette attitude consistait globalement à accepter tout propos sans porter de jugement et les favoriser par l'écoute active. Nous souhaitons, en outre, par cette position, éviter les conflits possibles entre les chercheurs et les équipes éducatives et maintenir notre présence durant les deux années qu'a duré la recherche.

Concernant plus spécifiquement les contacts avec les différents acteurs, ceux-ci ont varié tant de nature qu'au niveau des interlocuteurs dans les différentes phases de la recherche. Par exemple, les contacts pour convaincre les acteurs, lors de la première phase, ont surtout été menés avec des directions, des agents CPMS, etc., mais peu ou pas avec les enseignants. Nous avons rencontré une ou deux fois les équipes enseignantes avant l'année scolaire pour leur expliquer le projet (philosophie, co-enseignement, etc.). Pour le deuxième groupe (B1), nous avons seulement rencontré un binôme (B1.a), sur les quatre classes ; ces projets ayant démarré sans notre intervention. Toutefois, pendant le déroulement des expériences, c'est surtout avec les enseignants que les contacts ont été pris.

Cette question de la position du chercheur avant et pendant la recherche a été abordée directement avec les enseignants. Pour ce faire, nous avons pu traiter cette thématique lors de l'entretien (**annexe 4**) réalisé en fin d'années scolaires 2007-08 et 2008-09 avec les enseignants. Lors de ces entretiens (15 en inclusion et 13 en enseignement spécialisé), il leur était demandé comment ils avaient vécu la présence des chercheurs et leurs influences. Nous cherchions principalement à savoir comment, selon les acteurs, nous avons pu influencer leurs comportements, attitudes, discours, etc. par notre présence d'une part et par notre position d'autre part. Après retranscription des entretiens, nous avons procédé à une analyse de ces réponses pour les enseignants travaillant dans les deux dispositifs étudiés. Ces réponses ont été classées en ne gardant que les éléments relatifs à cette thématique (**voir annexe 5**). Nous présentons ici une synthèse des réponses des enseignants.

Pour les enseignants œuvrant au sein du dispositif inclusif, nous relevons tout d'abord que tous disent ne pas avoir été influencés directement par le chercheur et/ou sa présence. Les enseignants sont, en effet, unanimes à dire qu'ils n'ont pas été influencés directement dans leurs pratiques par le chercheur. Les enseignants disent avoir pris leurs décisions librement face aux actions qu'ils ont entreprises. « *De toute façon, tu aurais toujours pu essayer (rires)* ».

Nous voyons également que le rôle perçu du chercheur a évolué selon la position qu'ils ont prise en cours de recherche. Au départ, d'un rôle perçu de chercheur « évaluateur et conseiller », ils sont passés à celui « d'observateur empathique ». Toutefois, son rôle a été perçu, du moins au départ, différemment par les enseignants. Pour certains, le chercheur était là pour guider et conseiller les équipes alors que pour d'autres, son rôle se limitait à des collectes de données (observations, tests, etc.). Quatre enseignants (des deux classes) reprochent au chercheur un manque d'implication dans le *coaching* des équipes. « *J'avais l'impression moi, quand tu es venue (...), que j'allais être formée, que j'allais apprendre plus*

de choses ». Au départ, il semblerait que ces enseignants « soient partis avec l'idée » que le chercheur allait les évaluer pour guider directement les équipes. L'action du chercheur avant le début effectif du dispositif a pu influencer ces acteurs dans ce sens. Ils lui reprochent, vu le caractère nouveau du projet, par sa faute ou son inaction relative, de ne pas avoir donné les repères nécessaires. En somme, ils ne trouvaient pas les chercheurs très utiles à leurs pratiques par manque de retour à court terme. Paradoxalement, c'est la situation inverse qui est observée auprès de trois binômes (six enseignants) qui vantent ce rôle d'accompagnement des chercheurs. « *Les chercheurs, ça a été aussi des gens qui nous ont aidés, qui nous ont donné leur avis, qui ont été un œil extérieur sur ce qu'on faisait. Je pense que ça nous a influencés dans le sens de savoir qu'un chercheur vient régulièrement pour nous donner non seulement l'envie de nous dépasser, mais l'envie de montrer des choses et parfois, ça me donnait la possibilité de me poser la question* ». Ce propos doit être nuancé dans le sens où ces classes ont été prises en charge par plusieurs chercheurs. Pour d'autres enseignants n'ayant pas ce type d'attente, la présence des chercheurs s'est faite « *sans douleur ni plaisir* ».

Les enseignants reconnaissent, par contre, que la présence des chercheurs était rassurante, ils ne se sentaient pas oubliés avec ce dispositif nouveau. « *P. a toujours été là pour nous rassurer* ». Ce côté rassurant et des prises de position identiques sur certains points peuvent expliquer la satisfaction importante de quelques enseignants envers les chercheurs. Enfin, c'est avec ces trois binômes que nous avons pu établir les meilleures relations humaines. En effet, il faut également reconnaître que les trois classes où les relations semblent les plus abouties avec les chercheurs sont également celles où la perception du travail des chercheurs est la plus positive.

Les craintes face à l'observation que les enseignants avaient dans un premier temps ont rapidement disparu. « *La première fois, on s'était dit : Purée, c'est comme une visite d'inspection. Puis à force, voilà, t'es dans la classe, t'es pas dans la classe* ». La crainte a disparu justement par le rôle d'observation et d'écoute sans jugement des chercheurs. « *Quand toi tu venais, t'étais là dans ton petit coin et c'est comme si tu faisais partie du décor* ». Paradoxalement, cette approche a permis de mieux nous intégrer à la vie de l'école de manière indolore mais a également rendu certains enseignants frustrés de ne pas avoir d'avis, d'évaluation. Cette relation implique que les enseignants peuvent critiquer le chercheur, mais que l'inverse n'est pas vrai.

Pour les enseignants spécialisés, cette attente envers le chercheur était, bien entendu, moins forte. Par exemple, la peur face à l'observateur est beaucoup moins présente chez ces enseignants, comparés à ceux en inclusion. Ils ne se sont pas, au départ, sentis évalués ou jugés. Cette attitude a visiblement contribué à la bonne intégration de l'équipe de recherche au sein des classes. Ce regard extérieur semble, ici aussi, globalement avoir été apprécié. « *Ce n'était pas nous qui étions jugés, mais c'était les enfants qui étaient observés* ». Cette position a permis de gagner la confiance des participants.

La présence des chercheurs n'a, semble-t-il, pas dérangé outre mesure les enseignants spécialisés, malgré une présence fréquente. Ce dernier point est révélateur d'une bonne

entente entre chercheurs et tous les enseignants. Entente qui a d'ailleurs été relevée dans les carnets de recherche. « *Cette observation, régulière, ça nous a remonté le moral* ». Ils disent ne pas avoir été influencés sur leur manière d'enseigner ou de gérer le groupe, mais plutôt sur le contenu présenté. Un enseignant résume assez bien cette situation. « *Ca influence, oui, parce que quand on reçoit un chercheur ou même la directrice qui rentre dans sa classe, que nous on travaille toute l'année dans notre classe. Oui, on est attentif parce qu'on, plus à ce qu'on dit, à ce qu'on fait, c'est évident. Mais ça ne m'a pas influencé dans ma manière de travailler avec les enfants* ». L'observation a pu cependant influencer le type d'activité observée. Une autre enseignante disant à ce sujet : « *Si je sais que j'ai l'inspection qui vient ou que je sais que j'ai n'importe qui vient, c'est certain que je vais plutôt faire une matière de découverte plutôt qu'une évaluation. J'arrange mon horaire pour que la personne voie quelque chose* ».

Comme nous l'avons vu, les chercheurs, après les périodes d'observation, discutaient avec les enseignants de la leçon vue pour éclaircir des points, cherchaient à mieux connaître la place de la leçon dans le programme des apprentissages de la classe, etc. Ce qui amenait les enseignants à verbaliser autour de leurs pratiques enseignantes. Cette écoute « stimulée » était visiblement appréciée des enseignants des deux dispositifs. Toutefois, nous relevons que les « dires » des chercheurs étaient différemment pris en compte. Nous ne retrouvons pas, par exemple, des enseignants spécialisés soulignant des conseils apportés par le chercheur. Cette dimension est probablement liée au statut du chercheur et à la satisfaction des enseignantes envers le dispositif.

Toutefois, trois enseignants spécialisés sont déçus ne pas avoir de pistes d'accompagnement. Ces enseignants espéraient une guidance constante et directe plutôt qu'une discussion en fin d'année sur les résultats obtenus. Ils ressentent une certaine déception de ne pas avoir suffisamment retiré de cette expérience. Les chercheurs ont pris sans donner en quelque sorte. Ils restent cependant heureux d'avoir pu contribuer à la recherche et montrer ce que faisait l'enseignement spécialisé de type 8. « *Contente que vous fassiez ce projet-là et que vous puissiez venir nous voir et que vous puissiez vous rendre compte de notre utilité* ».

De la synthèse de ces entretiens, nous pouvons tracer trois grandes lignes.

La première est que les enseignants participant à cette recherche n'ont pas eu le sentiment d'être jugés ou évalués lors des observations et des différentes actions de recherche. Une relative confiance, qui s'est installée entre l'équipe de recherche et les enseignants.

La deuxième est que les enseignants disent ne pas avoir été influencés par la présence du chercheur. Quelques enseignants, surtout en début de recherche, reconnaissent avoir préparé la première visite d'observation, mais que par la suite, vu son déroulement, ils n'ont pas fait de différence par rapport à d'autres jours sans observateur. D'ailleurs, il était fréquent que les enseignants aient oublié notre venue en classe. Cependant, s'agissant des représentations des acteurs, il est difficile de mesurer cette influence de manière plus précise. Nous pouvons toutefois supposer que la participation à cette recherche a influencé les enseignants, comme

toute participation à ce type de travail. Il est en effet dans la « nature » de l'observateur d'influencer les observés. Enfin, le caractère rassurant de ces visites a été relevé par plusieurs enseignants tant en enseignement spécialisé qu'inclusif.

La troisième ligne concerne les attentes envers l'équipe de recherche. Plusieurs enseignants, tant en enseignement spécialisé qu'inclusif, étaient en attente de conseils et de guidance de leur travail en classe de la part de l'équipe de recherche. Plus prosaïquement, ils souhaitaient un feedback immédiat des observations et des évaluations, des pistes didactiques, des garde-fous. Notre position, perçue comme passive, face à ces demandes des enseignants, nous a permis, de notre point de vue, d'éviter toute forme de jugement des enseignants qui auraient eu comme conséquence une modification de leurs pratiques. Cette passivité a donné l'impression à certains enseignants qu'ils « donnaient sans jamais recevoir ». Paradoxalement, d'autres enseignants vantent la situation inverse et louangent la participation des chercheurs à la vie de leur classe.

5 Résultats

Les résultats sont présentés dimension par dimension en suivant notre modèle d'évaluation de la qualité. Nous avons cependant choisi, pour faciliter la lecture et permettre une meilleure compréhension, d'inclure, dans le traitement des résultats, des éléments méthodologiques et bibliographiques. Cette manière de procéder nous semblait, lorsqu'elle est nécessaire, la plus à même de garantir une compréhension des enjeux de chaque dimension de la qualité évaluée et une meilleure contextualisation de celle-ci.

Pour ce faire, nous procéderons tout d'abord, pour chacune des dimensions de la qualité des dispositifs (pertinence, congruité, efficacité, etc.), à un bref rappel du champ englobé par la dimension concernée et à sa contextualisation dans le cadre des dispositifs analysés. Ensuite, si cela s'avère nécessaire, nous problématiserons cette dimension en rapport avec la littérature spécifique et des relations entre cette dimension et les autres. Cette entrée en matière, loin d'être inutile, nous permettra de justifier les différents indicateurs et les sous-indicateurs utilisés dans le cadre de la présente recherche qui viennent opérationnaliser la dimension de la qualité analysée.

S'inscrivant dans un modèle, il est logique et même nécessaire que ces dimensions interagissent les unes avec les autres, et ce, de manière constante. Cette question des interactions entre les dimensions sera abordée dans la discussion tout comme la confrontation des résultats finaux obtenus avec notre hypothèse de recherche.

Enfin, pour la suite du travail nous utiliserons le terme d'enseignant « spécialisé » pour celui travaillant en enseignement spécialisé et le terme d'enseignant « orthopédagogue » pour celui travaillant en inclusion, bien qu'il soit issu lui aussi d'une école spécialisée. Le terme d'enseignant « ordinaire » sera utilisé pour l'enseignant relevant de l'enseignement ordinaire dans le dispositif d'inclusion.

5.1 La pertinence

La pertinence constitue le lien de conformité entre les objectifs du dispositif et la population pour laquelle il est destiné. Il s'agit de vérifier si la population visée (par le prescrit) et la population réellement inscrite dans ces dispositifs correspondent et de mesurer le degré de conformité. Un dispositif étant ouvert à certains besoins spécifiques ciblés dans une population, les pouvoirs publics doivent définir ceux-ci et la manière de les repérer dans la population générale.

La manière d'évaluer la correspondance de cette population tant avec le prescrit qu'avec la population « habituelle » en type 8 (population réelle) peut être variable. Il est possible globalement de se baser sur des évaluations réalisées par des organismes orienteurs ou procéder nous-mêmes à de telles évaluations. Nous avons opté pour la première alternative, et ce, pour trois raisons principales. Premièrement, l'évaluation réalisée par les Centres psycho-médico-sociaux (CPMS) fait l'objet de prescriptions légales et procéder à une évaluation

contradictoire pourrait être mal perçu par les acteurs. Ensuite, étant donné le débat entourant le concept, la définition et le diagnostic, notre propre évaluation ne serait probablement pas plus fiable et aurait nécessité des moyens humains très importants. Enfin, évaluant des dispositifs scolaires, nous devons prendre en compte les actions des acteurs dans ces dispositifs et non nous substituer à eux.

Pour les besoins, dans la population scolaire, auxquels doivent répondre les deux dispositifs, ceux-ci sont définis dans les textes légaux. La population est définie, au sens strict, par le décret de 2004 et la circulaire de 1992 et au sens large, par l'état de la connaissance dans le domaine. Toutefois, comme nous l'avons vu dans la littérature concernant les troubles d'apprentissage, il reste un flou important tant en ce qui concerne la définition que le diagnostic de tels troubles (outils, cadre conceptuel, etc.). Ce dernier étant largement dépendant des législations en vigueur dans les différents états. Enfin, il convient également de vérifier si des populations scolaires, pouvant bénéficier du dispositif, en sont exclues ou s'en excluent elles-mêmes (ex. : libre-choix).

En Communauté française de Belgique, les parents sont libres d'accepter ou non les décisions prises par le CPMS quant à l'orientation éventuelle de l'enfant en enseignement spécialisé. Bien que le signalement puisse être fait par l'école ou le CPMS, ce sont les parents qui doivent, de leur propre chef, demander une évaluation de leur enfant en vue d'une éventuelle orientation en enseignement spécialisé. Un examen multidisciplinaire est réalisé à la demande de la famille qui souhaite inscrire son enfant dans l'enseignement spécialisé. « *Les PMS ne procèdent aux examens qu'à la demande écrite du ou des représentants légaux auxquels les conclusions seront directement communiquées* » (Communauté française, 2009 p. 1). Les parents peuvent ainsi encore refuser toute évaluation ou résultat d'évaluations faites par le CPMS (droit de refus). Par exemple, une recherche de Tremblay (2004) a montré la difficulté que les agents CPMS ont à faire accepter l'enseignement spécialisé aux parents. Ceux-ci tentent souvent d'autres pistes avant de se résoudre à faire tester leur enfant dans un centre PMS. Il faut ensuite leur expliquer les raisons qui poussent à une orientation en enseignement spécialisé et les convaincre d'y inscrire leur enfant.

L'orientation d'un élève vers l'enseignement spécialisé doit faire l'objet, comme vu plus haut, d'un examen multidisciplinaire. Cet examen doit être effectué par un organisme reconnu par l'État, en l'occurrence, il s'agit ici de centres PMS, de Centres de guidance ou encore d'hôpitaux. En cas d'orientation vers l'enseignement spécialisé, un protocole justificatif en cinq parties est établi. Nous remarquons que l'examen pluridisciplinaire permet de tenir compte de plusieurs causes des troubles et de méthodes d'investigation qui s'inspirent de différents courants de recherche. Nous y retrouvons des explications pouvant se situer sur le plan neurobiologique, héréditaire, psychologique, instrumental, psychanalytique, pédagogique et social. Chacun de ces courants ayant développé des outils diagnostiques propres. Cette méthode présente des avantages évidents pour permettre de cerner le cas étudié. Cela permet de se prémunir, en théorie, contre des conceptions isolées et des décisions hâtives. Le protocole justifiant l'orientation d'un élève vers l'enseignement spécialisé comporte cinq

parties distinctes. La circulaire de 1992 (Communauté française, p. 14-17) donne les éléments qui doivent composer chacune de ces parties :

- Un examen médical qui comporte, en théorie, une anamnèse médicale, un constat des anomalies éventuelles de l'évolution pubertaire, de l'équipement sensoriel, de la motricité, ou de tout autre élément significatif et un diagnostic médical.
- Un examen psychologique qui comprend, selon le prescrit, une anamnèse du développement cognitif, instrumental et affectivo-dynamique, avec indication des moyens d'investigation utilisés et des normes appliquées. La circulaire de 1992 spécifie qu'en ce qui touche l'examen psychologique ou instrumental, celui-ci devra spécifier en quoi les performances de l'élève dans le domaine du rythme, de l'articulation, de la compréhension orale ou écrite, de la maturation perceptivo-motrice, de l'organisation de l'espace, du temps et du schéma corporel, sont typiques par rapport au niveau de développement atteint dans les autres domaines.
- Un examen pédagogique devant comprendre une anamnèse du cursus scolaire et éventuellement une description des difficultés d'adaptation à l'école, un examen du comportement et des relations d'apprentissage approfondissant, suivant le cas, les possibilités d'autonomie, la maturité scolaire, les progrès scolaires ou les aspects didactiques du processus d'apprentissage. La circulaire ajoute que l'étude pédagogique devra situer les acquis de l'enfant et isoler ses difficultés scolaires spécifiques à l'aide de tests diagnostiques.
- Une étude sociale, doit, quant à elle, comporter d'une part une évaluation des stimulations culturelles et affectives résultant du contexte social, économique et culturel et de la disponibilité affective de tout le groupe familial, et d'autre part, une appréciation des possibilités d'intégration sociale et d'autonomie de l'enfant ou de l'adolescent telles qu'elles apparaissent au vu des observations communiquées par la famille et éventuellement par l'école fréquentée. Cette étude est réalisée par un (e) infirmier (e) social (e) ou un (e) assistant (e) social (e). L'étude sociale évalue et analyse les conditions éducatives qui ont pu nuire à la scolarité de l'enfant. L'attente des parents sur le plan scolaire, leurs possibilités d'aide et de soutien pédagogique ainsi que leurs attitudes motivantes sont également appréciées.
- Les conclusions de l'examen multidisciplinaire du PMS résultent de l'interprétation et de l'analyse des données fournies par : l'examen pédagogique, l'examen médical, psychologique et l'étude sociale. Le diagnostic peut être assez sommaire et ne pas indiquer de troubles précis. Il n'y a parfois pas d'indication sur son retard, sa lenteur, son niveau estimé, etc. Ces conclusions sont inscrites dans un rapport d'inscription avec la décision d'orientation prise.

Concernant l'évaluation du recrutement, nous avons ainsi trois sources principales d'informations pour caractériser les élèves :

1. le protocole justificatif du centre PMS orienteur
2. les documents relatifs au protocole d'intégration
3. le dossier scolaire de l'élève (ex. fiche d'inscription)

L'analyse de tels documents présente des limites évidentes. Il est, en effet, difficile, par exemple, d'évaluer la présence réelle et la gravité de tels troubles, surtout à un âge précoce. L'objectif de cette recherche est plutôt de comparer de manière formelle les données du dossier au prescrit légal en la matière (analyse de contenu). Cela limite en partie notre investigation sur des aspects plus formels, mais permet, par ailleurs, une meilleure entente tant sur le champ d'investigation que sur la portée de notre analyse. Cela nous permet, *a minima*, de vérifier si les dispositions légales ou prescrites pour le diagnostic de ces élèves et les exclusions éventuelles sont bien respectées.

Cependant, trois précautions principales nous semblaient essentielles à prendre en considération dans la mise en place de notre méthodologie et dans l'analyse des résultats. Une première précaution concerne la difficulté d'évaluer si tous les élèves fréquentant ce type d'enseignement ont réellement et exclusivement des troubles d'apprentissage. En effet, il est probable, au vu des recherches précédentes (Tremblay, 2003-2006), que ce type d'enseignement ne s'adresse pas exclusivement à une population d'enfants atteints de troubles d'apprentissage. Cependant, ils ont comme caractéristiques communes d'avoir des difficultés scolaires ou d'apprentissage telles, qu'un maintien en enseignement ordinaire ne paraît plus possible. Notre recherche s'intéresse donc aux élèves ayant été orientés vers l'enseignement spécialisé de type 8, peu importe les raisons pour lesquelles ils s'y trouvent, et non à ceux ayant strictement des troubles d'apprentissage. Par contre, ces raisons seront prises en compte dans notre analyse. Une deuxième précaution concerne la validité des informations recueillies dans les dossiers des élèves. Nous avons pris le parti de ne prendre en considération que les documents et informations correspondant à un prescrit légal, nécessaire à l'orientation (ex. protocole justificatif, QI, parcours, etc.) ou ayant une valeur factuelle (ex. date de naissance, nom, nationalité, etc.). Cela nous offrira la possibilité de vérifier si ces hypothèses s'appliquent de la même façon à tous les élèves, selon différentes caractéristiques, qui peuvent ou non avoir une influence sur leur orientation. Enfin, d'autres informations, bien qu'intéressantes en-soi, ne sont pas prises en compte, car, par exemple, elles ne se retrouvent pas en suffisamment grand nombre dans les dossiers ou sont sujettes à interprétation (niveau scolaire, etc.).

En outre, de par notre approche méthodologique, nous cherchions également à comparer la pertinence dans les deux sous-échantillons. Il est en effet possible que l'un ou l'autre échantillon présente une pertinence plus forte que l'autre ou encore que les deux dispositifs aient une pertinence faible. En bref, il s'agit de voir si nos deux échantillons sont comparables sur ces caractéristiques relatives au prescrit. Cependant, étant donné la présence d'un corpus de recherche sur le sujet en Communauté française (Tremblay, 2003-2006) ayant utilisé une

approche méthodologique similaire, il nous est également possible d'évaluer si la pertinence est comparable à celle retrouvée dans la population habituelle de ce type d'enseignement. Cette triple confrontation entre le prescrit, les représentations et la réalité en Communauté française permet d'approcher la pertinence de manière plus holistique.

L'évaluation de cette dimension de la qualité est en relation étroite avec les facteurs relatifs aux apprenants. En ce sens, il peut paraître judicieux de se doter d'indicateurs sur les caractéristiques générales de la population étudiée. Les définitions des troubles d'apprentissage ne font pas état de différences entre ces élèves et les autres du système scolaire sinon par la présence ou l'absence de tels troubles d'apprentissage. Historiquement, ces élèves se distinguent essentiellement des autres par leur « échec inexplicable ». La population relevant des deux dispositifs ne devrait donc pas se différencier de celle en enseignement ordinaire sur des caractéristiques comme le sexe, l'origine sociale, la langue maternelle, etc.

Pour terminer, la pertinence, tout comme l'efficacité par exemple, possède une dimension réelle et une dimension perçue. En effet, les acteurs du dispositif (ex. : les enseignants) peuvent penser que certains élèves ne devraient pas se trouver dans cette classe pour différentes raisons. Ils peuvent estimer que le jeune est dans une classe d'un niveau trop fort ou trop faible au sein de son école, sans remettre en question l'orientation. Ils peuvent également croire que l'élève devrait être dans un autre dispositif scolaire (autre type d'enseignement spécialisé, intégration, etc.). Nous avons choisi d'interroger les enseignants par rapport à cette perception, car ceux-ci sont en contact quotidien avec les enfants dans des tâches d'apprentissage.

Indicateur A1 - Les caractéristiques de la population correspondent aux prescriptions légales d'orientation vers le dispositif

Nous avons vu que dans la littérature, deux sources principales permettent d'évaluer la pertinence de la population scolaire : le décret de 2004 et la circulaire de 1992. Pour le décret de 2004, l'enseignement spécialisé de type 8 « (...) est destiné aux élèves (...), tout en ne manifestant pas de troubles de l'intelligence, de l'audition ou de la vision, ils présentent des troubles qui se traduisent par des difficultés dans le développement du langage ou de la parole et/ou dans l'apprentissage de la lecture, de l'écriture ou du calcul et dont la gravité est telle que, dans un premier temps, une intervention particulière dans le cadre de l'enseignement ordinaire ne peut suffire » (Communauté française, 2004-2009 p. 7). La circulaire de 1992, quant à elle, émet quatre exclusions ou limitations : capacités intellectuelles, immaturité, comportement et le milieu social. La première peut être approchée à l'aide des évaluations intellectuelles réalisées lors de l'orientation tandis que les autres peuvent l'être par les raisons évoquées dans les conclusions pour justifier de l'orientation vers l'enseignement spécialisé de type 8.

Sous-indicateur A1.1 - Le quotient intellectuel

L'évaluation du quotient intellectuel à l'aide de tests normés est nécessaire avant une orientation en enseignement spécialisé de type 8 car cette évaluation correspond à un critère d'exclusion. En effet, selon les différents textes prescriptifs, l'enseignement de type 8 comporte des élèves « (...) *tout en ne manifestant pas de troubles de l'intelligence (...)* » (Communauté française, 2004-2009 p. 7). Fort logiquement, les différents protocoles comportent des évaluations du quotient intellectuel à partir de tests (ex. : WISC, KABC, etc.)⁶. Nous avons repris, dans chacun de ces protocoles, les indications concernant les évaluations du quotient intellectuel lors de notre analyse de ces documents. Dans certaines situations, nous y retrouvons des indications précises sur le test utilisé, les notes aux différents sous-tests, etc. Toutefois, une grande hétérogénéité prévaut dans la manière de retranscrire les résultats à ces épreuves. La seule donnée que nous pouvions récolter, dans la plus grande partie des dossiers, était la note globale à ces tests.

Conscients des limites que présente l'utilisation de ce type de tests, différents, réalisés dans des conditions variables, parfois il y a un certain temps, nous limiterons notre interprétation au respect du prescrit en la matière. Pour ce faire, nous procéderons à une analyse des données disponibles par les centres PMS lors de leur prise de décision pour l'orientation. Ces tests ayant été utilisés dans l'orientation des élèves, il importe de tenir compte de ces données qui ont influencé les agents CPMS.

L'analyse de ces évaluations psychométriques montre peu de différences entre les groupes (**tableau 8**). À l'observation simple des moyennes, nous relevons que les moyennes peuvent varier de 5 points entre les sous-groupes inclusifs et les sous-groupes spécialisés. Toutefois, ces différences ne sont pas significatives. Si l'on combine l'ensemble de la population dans les deux dispositifs (inclusion vs type 8), la moyenne du QI est de 80,95 dans le dispositif d'inclusion contre 80,26 pour ceux de l'enseignement spécialisé. Les conditions étant remplies (échantillon aléatoire simple, distribution normale et équivalence de variance), nous avons fait un test-t de comparaison de moyennes pour échantillons indépendants pour vérifier s'il existait des différences significatives entre nos deux échantillons (**annexe 6**). Celui-ci montre que nous n'observons pas de différences significatives dans les deux groupes.

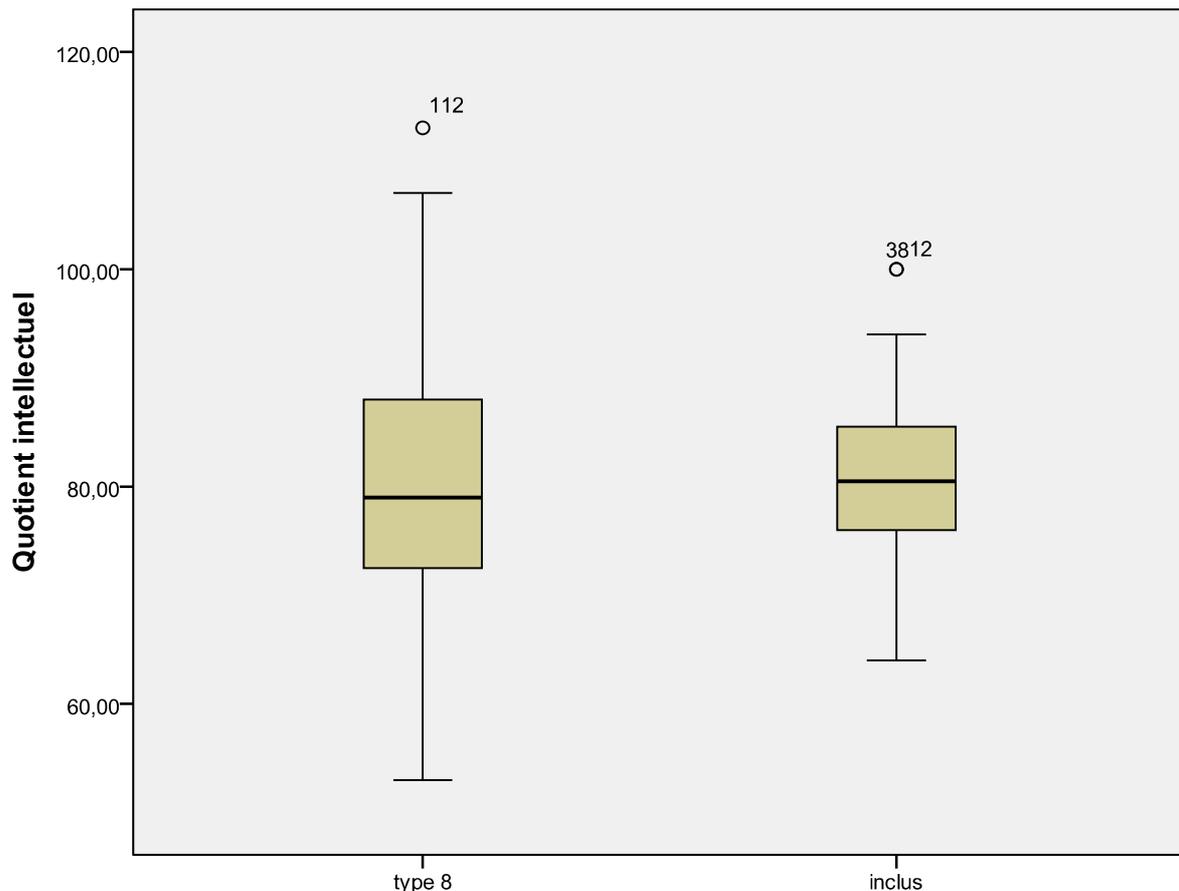
⁶ Nous avons retiré de cette analyse, pour des raisons évidentes, les élèves relevant du type 1 et 3 de l'enseignement spécialisé et qui faisaient partie des dispositifs d'enseignement spécialisé étudiés.

Tableau 8 - Moyenne et écart-type du QI

Groupes	Effectif	Moyenne QI	Écart-type
A1	19	83,32	7,31
A2	22	82,96	7,66
B1	16	78,56	9,24
Inclusion tous	40	80,95	8,21
X1	36	79,33	8,76
X2	40	77,63	9
Y1	28	83,97	13,82
Type 8 tous	92	80,26	11,24

Enfin, l'analyse des écarts-types montre que les classes d'enseignement spécialisé de type 8 sont systématiquement plus hétérogènes à ce niveau que les classes inclusives. Nous retrouvons ainsi plus de variations au niveau du QI des élèves dans les classes spécialisées. L'observation d'une boîte à moustaches ci-dessous (**figure 7**) permet d'illustrer cette situation en montrant la dispersion des variances. Nous constatons que les deux boîtes sont symétriques mais qu'il y a plus de dispersions en enseignement spécialisé de type 8.

Figure 7 – Boîte à Moustaches sur la variance du quotient intellectuel



Si nous nous intéressons plus spécifiquement aux élèves, ayant été évalués avec une intelligence sous la normale selon les notes au test du QI, nous relevons que dans le groupe

A1, un seul élève (5,26 %) a un QI sous 70 et cinq élèves (26,36 %) ont un QI entre 70 et 79. La deuxième année (A2), un seul élève (4,55 %) est sous 70 et sept élèves (31,82 %) entre 70 et 79. Pour le deuxième groupe du dispositif d'inclusion (B1), trois élèves (18,75 %) sont sous 70 et sept élèves (43,75 %) entre 70 et 79. Ce dernier groupe paraît plus faible, sur ce point que les autres.

Pour le dispositif d'enseignement spécialisé de type 8, dans le groupe X1, la moitié (50 %) des élèves ont un QI sous 80 dont deux, un QI de moins de 70 (5,55 %). La seconde année, près des deux tiers (65 %) des élèves ont un QI de moins de 80 dont deux (7,5 %), de moins de 70. Enfin, pour le groupe Y1, quatre élèves (13,33 %) en type 8 ont un QI de moins de 70 et huit élèves se situent entre 70 et 79 (26,66 %), soit 40 % avec un QI de moins de 80.

Nous relevons très peu d'élèves avec une évaluation du QI au-dessus de 100. Il y a un seul élève dans chacun des deux groupes inclusifs (QI = 100). Il y a quatre élèves dans le groupe Y mais aucun dans le groupe X.

Pour l'ensemble des groupes pris en comparaison, nous avons donc cinq élèves avec un QI de moins de 70 en inclusion (12,5 %) et huit élèves en enseignement spécialisé de type 8 (8,7 %). Ces élèves semblent répondre à un critère d'exclusion concernant le retard intellectuel. Toutefois, dans les prescriptions actuelles en matière de diagnostic, l'on préconise une approche plus dynamique et multifactorielle que le seul QI (ex. : capacités d'apprentissage, intégration sociale, autonomie, etc.). Il est donc possible que les CPMS aient jugé l'élève comme n'ayant pas de retard mental suffisant et que les tests puissent ne pas correspondre aux capacités de l'élève. Une analyse plus fine des raisons ayant conduit à l'orientation (voir plus bas) nous permettra de mieux y répondre. Toutefois, de manière générale, nous pouvons être frappés par la faiblesse moyenne des quotients intellectuels chez ces élèves devant être « d'intelligence normale ». En effet, nous remarquons que la moyenne des notes est de près de 20 points sous la note de 100. De plus, un tiers à la moitié des élèves de chaque groupe ont un QI entre 70 et 79.

Si l'on compare ces données avec celles de recherches précédentes avec une population similaire, nous observons de fortes ressemblances. Par exemple, Tremblay (2006) arrive à une moyenne de 82 points de QI (n = 460 élèves) en utilisant la même méthodologie. Près de 40 % des élèves (37,28 %) y ont un QI inférieur à 80, tandis que 6,37 % des enfants de l'échantillon sont sous 70.

Sous-indicateur A1.2 - Les justifications ayant conduit à l'orientation

Pour connaître les justifications ayant conduit à l'orientation des élèves vers l'enseignement spécialisé de type 8, nous avons procédé à une analyse de contenu descriptive des conclusions des protocoles justificatifs rédigés par les CPMS. Ce type d'analyse de contenu exige de déterminer les éléments et les catégories d'un corpus en combinant une classification des thèmes/concepts abordés dans le corpus et à un décompte fréquentiel aboutissant à une

analyse statistique. Ce type d'analyse de contenu permet de vérifier, sur la base du prescrit, la pertinence de la population par rapport aux raisons qui justifient cette orientation.

Un vocabulaire très varié est utilisé pour décrire ces élèves qui éprouvent des difficultés scolaires. Il n'y a pas de canevas ou de catégories préétablies sinon les sphères du développement du langage ou de la parole et/ou dans l'apprentissage de la lecture, de l'écriture ou du calcul de la définition de l'enseignement spécialisé de type 8 dans le décret organisant l'enseignement spécialisé de 2004 (Communauté française, 2004). Nous avons encodé les raisons évoquées dans les protocoles justificatifs à l'aide de mots-clés, basés sur ceux utilisés lors de nos travaux précédents (Tremblay, 2003-2006). Nous avons également créé de nouveaux mots-clés *ad hoc* quand la situation le nécessitait (ex. : inclusion). Il est utile de souligner que plusieurs raisons, de différents ordres, peuvent être évoquées pour une même orientation vers l'enseignement spécialisé de type 8. Par la suite, nous avons relevé les occurrences pour chaque mot-clé et nous les avons classées dans différentes catégories (**tableau 9**) :

- a) Raisons psychopédagogiques
- b) Raisons pédagogiques
- c) Raisons psychosociales
- d) Raisons psychologiques
- e) Raisons psychoaffectives

Dans certaines situations (un élève en inclusion et huit élèves en type 8), nous n'avons pu retrouver les protocoles justificatifs des élèves dans les écoles (élèves ayant quitté l'école, protocoles manquants, pas arrivés, etc.). Dans l'analyse qui suit, les données reprendront les élèves pour qui un protocole a été établi, soit 40 élèves dans les dispositifs d'inclusion et 104 en type 8. Nous n'avons pu retrouver de protocoles dans neuf situations en enseignement spécialisé et dans une en inclusion.

Tableau 9 - Raisons évoquées pour l'orientation vers le dispositif

	Inclusion		Total	Type 8		Total
	A	B		X	Y	
Raisons psychopédagogiques						
Troubles ou difficultés instrumentales	14	6	20	14	12	26
Troubles, problèmes, difficultés d'apprentissage	0	2	2	8	3	11
Dyspraxie	1	0	1	1	3	4
Dyslexique	0	0	0	1	0	1
Dyscalculie	0	0	0	2	1	3
Mémoire	0	2	2	1	1	2
Maladie neurologique	0	0	0	1	0	1
Déficits cognitifs	0	0	0	1	1	2
Difficultés de langage	5	6	11	7	9	16
Difficultés non-verbales	0	1	1	0	0	0
Compréhension	0	1	1	0	1	1
Lecture	2	2	4	3	1	4
Écriture	0	1	1	3	0	3
Mathématiques	1	2	3	2	1	3
Logique	0	0	0	1	2	3
Vocabulaire	0	0	0	1	1	2
Psychomoteur	2	0	2	6	1	7
Fonctions exécutives	0	0	0	1	0	1
Tests	1	0	1	1	0	1
Difficultés/retards pédagogiques	3	2	5	19	5	24
Situation scolaire	1	0	1	0	0	0
Inadaptation scolaire	0	0	0	1	1	2
Manque de prérequis/lacunes	3	0	3	12	2	14
Peu d'évolution	0	0	0	2	0	2
Pas prêt pour la 1re primaire	0	0	0	1	2	3
Maintien ou inclusion	1	0	1	0	0	0
Malgré aide/logo/redoublement	3	1	4	10	5	15
Écart	1	0	1	0	0	0
Retard/immaturité de développement	1	0	1	4	1	5
Autonomie	1	0	1	0	0	0
Déficiences intellectuelles	0	0	0	1	0	1
TOTAL	40	26	66	58	53	157
Raisons pédagogiques						
Réintégration	0	0	0	0	1	1
Refus ES	0	1	1	0	0	0
École spécifique	0	0	0	0	1	1
Inclusion/type 8	11	6	17	6	3	9

Logo/thérapie possible	2	3	5	8	9	17
Rythme	1	5	6	4	0	4
Plus de temps	0	0	0	0	1	1
Besoins d'encadrement/de soutien/d'adaptation	4	2	6	5	4	9
Diminuer la pression scolaire/exigences	0	0	0	2	0	2
TOTAL	18	17	35	20	19	44
Raisons psychosociales						
Contexte socio-éducatif	2	4	6	7	10	17
Accrochage parental	1	1	2	0	0	0
Juge	0	0	0	1	0	1
Langue étrangère	1	0	1	0	0	0
Primo	0	0	0	2	1	3
Sous-scolarisé	0	0	0	1	0	1
TOTAL	4	5	9	9	11	22
Raisons psychologiques						
Confiance/estime de soi	5	1	6	3	2	5
Motivation	3	2	5	4	1	5
Investissement scolaire	1	0	1	0	0	0
Rendre disponibles aux apprentissages	2	0	2	0	0	0
Blocage	2	1	3	0	0	0
Décrochage	0	0	0	1	0	1
Attitude	0	0	0	1	0	1
Se fait oublier	0	1	1	0	0	0
TOTAL	13	5	18	7	3	12
Raisons psychoaffectives						
Fragile	2	0	2	1	0	1
Personnalité	0	0	0	1	0	1
Souffrance affective	0	0	0	1	1	2
Difficultés affectives	2	2	4	4	2	6
Angoisse d'abandon	0	0	0	2	0	2
Psychiatrie	0	0	0	1	0	1
Fantasme	0	0	0	1	0	1
Pulsion	0	0	0	1	0	1
Psychotique	0	0	0	0	1	1
Repli	0	0	0	1	0	1
Impulsif	0	1	1	0	0	0
Traumatisme	0	1	1	0	0	0
Perturbé	0	0	0	1	0	1
Angoisse	0	0	0	1	0	1
Monde intérieur	0	0	0	0	1	1
Comportement	1	2	3	7	7	14

Rilatine	0	0	0	1	0	1
Troubles d'attention/concentration	6	5	11	10	3	13
Socialisation	0	0	0	0	1	1
TOTAL	11	11	22	14	16	49

A la lecture des différentes raisons évoquées pour l'orientation d'un élève vers l'enseignement spécialisé de type 8, il est relativement difficile de dire qui a des troubles d'apprentissage et qui n'en a pas. En effet, ceux-ci ne sont cités spécifiquement que chez deux élèves en dispositif d'inclusion et pour onze cas dans les dispositifs d'enseignement spécialisé. L'appellation « troubles instrumentaux » reste celle qui regroupe le plus de suffrages. En effet, nous avons retrouvé la trace de ces troubles auprès de 20 élèves, contre 26 en type 8. Les troubles ou difficultés de langage interviennent dans onze situations en inclusion contre 16 en type 8. Tremblay (2006) arrivait à des conclusions similaires. Une faible minorité d'élèves seulement reçoit un diagnostic décrivant un trouble d'apprentissage (- 5 %). Toutefois, le chercheur reconnaît que « la présence ou l'absence de cette donnée dans le protocole n'implique pas nécessairement que l'enfant n'a pas un tel trouble » (Tremblay, 2006 p. 162). Nous remarquons par ailleurs que les élèves inclus ont, en moyenne, 3,75 raisons citées (mots-clés différents) dans les conclusions des protocoles justificatifs contre 2,73 pour ceux en enseignement spécialisé de type 8. Cela peut montrer une certaine hétérogénéité des raisons évoquées.

Nous observons assez peu de différences entre les dispositifs sur le plan des raisons ayant conduit à l'orientation. Les différences principales concernent les notions de retard ou de difficultés pédagogiques (5 en inclusion contre 24 en type 8). Cela pourrait être dû à l'âge plus avancé des élèves en type 8 lors de leur orientation, qui permet l'appréciation d'un retard plus important. Les raisons purement psychologiques sont plus présentes en inclusion qu'en type 8. Ailleurs, les proportions dans chaque catégorie sont globalement respectées. Les raisons de nature psychopédagogiques se taillent la part du lion (66 citations contre 157).

Si nous nous attardons maintenant aux raisons méritant une exclusion de l'enseignement spécialisé de type 8 (la circulaire de 1992 et des définitions belges et internationales), les problèmes de comportement interviennent dans les raisons ayant mené à l'orientation dans 29 cas en type 8 et 14 cas en inclusion. Il est par contre difficile d'évaluer la gravité de ces problèmes de comportement. Il revient en effet au CPMS de mesurer si le trouble d'apprentissage ou du comportement est prédominant dans la problématique de l'élève. Toutefois, nous savons que le peu d'offres scolaires en enseignement spécialisé de type 3 dans certaines régions du pays peut également conduire à des orientations en type 8 par dépit. À l'intérieur de cette catégorie, nous remarquons que les troubles de l'attention et/ou de la concentration sont cités relativement fréquemment (11 fois en inclusion et 13 en type 8). Un seul élève est reconnu dans les conclusions comme ayant une intelligence en-dessous du seuil dans les classes de type 8. L'immaturation est également très peu citée. Elle n'apparaît que dans un cas en enseignement spécialisé de type 8 et cinq cas en classes inclusives.

Nous avons vu que les raisons mettant en avant la situation psychopédagogique de l'enfant interviennent plus souvent en inclusion (18) qu'en type 8 (12). Par contre, ici encore, il est difficile d'estimer l'importance de cette raison dans le diagnostic. Nous pouvons penser, par exemple, que ces élèves n'ont été orientés que pour cette raison. Dans un cas, cette supposition se vérifie. En effet, un enfant semble avoir été orienté en enseignement spécialisé concomitamment à un placement dans un centre d'hébergement suite à un placement judiciaire (ex. : parent en prison). Le recours en enseignement spécialisé a été explicitement une décision judiciaire sans raison pédagogique. Deux autres cas, le placement en « home » a également été concomitant avec l'orientation vers l'enseignement spécialisé (maltraitance). Il semblerait, dans l'esprit de certains acteurs, qu'il soit plus facile de gérer ce type de situation en enseignement spécialisé qu'en enseignement ordinaire. Par ailleurs, notre évaluation de niveau scolaire de cet élève en début d'année 2007-08 a montré que l'enfant ne souffrait d'aucun retard pédagogique.

Enfin, les élèves considérés comme primo-arrivants sont peu nombreux en inclusion (un élève) contre quatre élèves en type 8. Par contre, le concept de primo-arrivant est différemment interprété selon les centres orienteurs (0 à 5 ans). Dans cette situation, la nationalité des élèves peut nous être utile, ainsi que la langue maternelle des élèves. Dans le dispositif d'inclusion, des élèves primo-arrivants peuvent également faire partie de la population des élèves « ordinaires ». Par exemple, dans l'une des classes d'inclusion (Y), nous avons comptabilisé trois élèves primo-arrivants qui ne maîtrisaient pas suffisamment le français parlé pour réaliser les tests individuels en début d'année. Cette classe comportait par ailleurs une majorité d'enfants dont le français n'était pas ou peu parlé à la maison.

En ce qui concerne le quotient intellectuel, nous n'observons aucune différence significative entre les deux groupes. Nous pouvons conclure que, bien qu'ayant une population ne reflétant pas une population « normale » quant aux performances intellectuelles (tenant compte des précautions évoquées plus haut), les échantillons sont représentatifs de la population « habituelle » de ce type d'enseignement. En effet, la moyenne est de 20 points sous la note moyenne à ces tests comme observés lors de travaux précédents avec la même population (Tremblay 2003, 2006). Cependant, nous remarquons que la distribution est différente dans les deux groupes où les écarts entre élèves sont plus forts en enseignement spécialisé de type 8.

Pour les raisons reprises dans la conclusion des protocoles ayant conduit à l'orientation, les groupes montrent également peu de différences. Nous remarquons cependant que sur la base des données recueillies, il est difficile de se prononcer sur la réalité de la présence des troubles d'apprentissage chez tous les élèves de l'échantillon. Le terme de « troubles instrumentaux » est largement plus utilisé que celui de « troubles d'apprentissage ».

Enfin, nous pouvons observer une grande hétérogénéité des raisons évoquées. Ces raisons soulignent les possibles origines multifactorielles de ces difficultés mais également le caractère « fourre-tout » de cet enseignement où sont regroupés des élèves qui ne parviennent pas à suivre une scolarité ordinaire.

Indicateur A2 - Les élèves du dispositif, outre le prescrit, correspondent à ceux observés dans la population scolaire générale

Outre les caractéristiques des élèves relatives à leur orientation vers un enseignement spécialisé de type 8, le prescrit et les définitions induisent également que les élèves se retrouvant dans ce type d'enseignement ne devraient pas se différencier globalement des autres élèves de l'enseignement ordinaire. En effet, il n'y a pas d'indication légale ou prescriptive indiquant que ces troubles doivent toucher plus un groupe de la population scolaire qu'un autre. Au contraire, la législation souhaite limiter d'éventuelles surreprésentations (ex. : le niveau socioprofessionnel des parents). Les définitions des troubles d'apprentissage laissent entendre qu'il s'agit d'enfants d'intelligence normale qui « sous-performent » pour des raisons « innées », qu'ils devraient par conséquent se distribuer de manière uniforme dans la société. Par contre, dans la revue de la littérature, nous avons vu que cela ne constitue pas la réalité des enfants recevant un enseignement spécialisé ou adapté pour ce type de problématiques où certaines surreprésentations apparaissent (ex. : niveau socioprofessionnel des parents, maîtrise de la langue d'enseignement, etc.).

Sur la base des données que nous avons pu récolter dans les dossiers des élèves, nous pouvons analyser les caractéristiques des élèves sur les plans :

- de l'âge
- du sexe
- du niveau socioprofessionnel des parents
- de la nationalité et de l'origine
- de la langue maternelle

Nous avons limité notre investigation à ces cinq types de données pour des raisons tant éthique que relative à la nature des données. En effet, d'autres types de données auraient pu s'avérer plus difficiles, voire impossibles, à obtenir ou encore elles posent des problèmes éthiques. Par ailleurs, nos recherches précédentes avec la même population nous ont permis d'apprécier au mieux ces données et le cadre de leur récolte. Elles font partie des informations disponibles, par exemple, dans le protocole justificatif, sur la copie de la carte d'identité des parents et sur la « composition de ménage » ou sur la fiche d'inscription dans l'école et sont, de ce fait, facilement accessibles dans les dossiers des élèves.

Sous-indicateur A2.1 - Âge

À partir de la date de naissance des élèves, nous pouvons connaître leur âge au début de chaque année scolaire et leur possible retard scolaire par rapport à des enfants de la même année de naissance.

L'analyse de la moyenne d'âge en début d'année scolaire dans chaque sous-échantillon permet de remarquer que cette moyenne d'âge est plus élevée, d'environ une année, dans les classes du dispositif d'enseignement spécialisé de type 8 par rapport aux classes inclusives. En effet, pour les trois groupes comparés, la différence de moyenne va de 0,89 an (A1 vs X1) à 1,66 an (A2 vs X2) (**tableau 10**).

Tableau 10 - Âge moyen et écart-type des élèves

Groupe	Effectif	Âge moyen le 1 ^{er} septembre	Écart-type
A1	19	6,79 ans	215 jours
A2	22	7,90 ans	210 jours
B1	16	6,99 ans	154 jours
X1	36	7,68 ans	340 jours
X2	40	9,56 ans	317 jours
Y1	30	7,99 ans	450 jours

Si nous prenons les élèves relevant de l'enseignement ordinaire comme point de comparaison, nous remarquons que l'âge moyen d'entrée en 1^{re} primaire de ces élèves est de 6,15 ans. Ce résultat montre que l'écart d'âge à l'entrée est plus fort entre les élèves inclus et ceux en enseignement spécialisé qu'entre les élèves inclus et ceux en enseignement ordinaire. Ce constat peut être fait pour chacun des sous-échantillons. En somme, les élèves inclus ont un peu moins d'une année de retard par rapport aux élèves de la classe ordinaire tandis que le retard des élèves en type 8, est de 1,5 à 2 ans par rapport aux élèves relevant de l'enseignement ordinaire.

En combinant les élèves des groupes A1/ B1 et X1/Y1, c'est-à-dire ceux à la première année de l'enseignement primaire ordinaire ou spécialisé (35 inclus et 64 en type 8), nous avons pu faire un test-t de comparaison de moyennes pour échantillons indépendants (**annexe 7**). Ce test montre des différences significatives entre les deux échantillons. Cette conclusion est également valable pour A2 et X2.

Nous avons également calculé l'écart-type entre les élèves des mêmes sous-échantillons pour caractériser l'hétérogénéité au niveau de l'âge dans les différents groupes. Nous remarquons que l'écart-type est sensiblement plus important en ce qui concerne les élèves en enseignement spécialisé de type 8. L'écart-type est sensiblement différent dans les deux échantillons (190 jours à 307 jours). Cette différence s'observe dans tous les sous-échantillons étudiés, le plus fort étant l'écart-type entre élèves des groupes BI et Y1 (154 jours contre 450 jours). Les classes d'enseignement spécialisé de type 8 sont susceptibles d'avoir plus d'hétérogénéité au niveau de l'âge des élèves.

Enfin, l'analyse des dossiers scolaires des élèves montre qu'une large proportion, plus forte en inclusion, des élèves ont doublé une année précédemment à leur entrée dans le dispositif. Il pouvait s'agir d'un maintien en 3^e maternelle ou d'un redoublement de la 1^{re} primaire (**tableau 11**). Cependant, il importe de rappeler que les élèves en enseignement spécialisé, pour nombre d'entre eux (42 élèves), étaient entrés en enseignement spécialisé avant le début de la présente recherche.

Tableau 11 - Proportion d'élèves ayant déjà doublé avant l'entrée dans le dispositif

Groupes	Ratio d'élèves ayant déjà doublé une année
A1	13/19
A2	16/22
B1	16/18
X1	13/35
X2	23/42
Y1	26/44

Sur la base des entretiens réalisés avec les parents dans le cadre de la présente recherche (voir congruité) et celle de Tremblay (2004), nous remarquons qu'un certain nombre de parents (six) étaient en possession d'une attestation de type 8 mais avaient refusé l'orientation précédemment. Le taux de redoublement laisse suggérer que ces derniers ont tenté d'autres pistes avant cette orientation.

Sous-indicateur A2.2 - Sexe

En ce qui concerne le sexe des élèves, en l'absence de référence au niveau des définitions, nous devrions retrouver des proportions similaires de garçons et de filles porteurs de ce type de troubles. Toutefois, comme nous l'avons vu, la population fréquentant un enseignement destiné aux élèves ayant des troubles d'apprentissage peut être fort variable et hétérogène. En enseignement primaire ordinaire, en Communauté française, nous retrouvons une proportion de 50,75 % de garçons (ETNIC, 2008). Toutefois, les données statistiques disponibles en Communauté française permettent d'observer un ratio de 2/3 – 1/3 en faveur des garçons en ce qui concerne l'enseignement spécialisé de type 8 (ETNIC, 2008 et Tremblay, 2003-2007).

Pour les dispositifs d'inclusion, nous constatons que le ratio garçons/filles est sensiblement le même qu'en enseignement spécialisé de type 8 en Communauté française, avec assez peu de variation d'une classe à l'autre. Les proportions vont de 63 % à 68 % de garçons par classe (**tableau 12**).

Tableau 12 - Proportion de garçons et de filles dans les deux dispositifs

Groupes	Effectif	Garçons	Filles
A1	19	13 (68 %)	6 (32 %)
A2	22	15 (68 %)	7 (32 %)
B1	16	10 (63 %)	6 (37 %)
X1	36	19 (53 %)	17 (47 %)
X2	40	21 (53 %)	19 (47 %)
Y1	30	25 (83 %)	5 (17 %)

Cette proportion est plus variable au sein de l'enseignement spécialisé de type 8. Les filles représentent ainsi presque la moitié des classes des groupes X. Pour les groupes Y1, la proportion de garçons est bien plus forte (83 %). Toutefois, si l'on combine les deux groupes X et Y, nous obtenons 66,66 % de garçons en enseignement spécialisé contre 33,33 % de filles. Cette situation ponctuelle dépend largement du hasard quant au choix des classes étudiées.

En combinant les élèves des deux échantillons, nous avons procédé à deux tests de khi² sur cette variable. Le premier, un test khi² d'ajustement, visait à connaître si l'échantillon est représentatif de la situation en enseignement spécialisé de type 8 en Communauté française avec un ratio de 2/3-1/3 de garçons et de filles (**annexe 8**). Ce test montre que les deux échantillons sont donc représentatifs de la situation en Communauté française. Nous avons ensuite fait un test khi² d'indépendance pour savoir si un dispositif recrutait plus d'élèves d'un sexe plutôt que de l'autre. Le test de khi² montre que le sexe des élèves est indépendant du type de dispositif choisi. En somme, nous n'observons pas de différences significatives entre les échantillons selon le sexe.

Sous-indicateur A2.3 - Niveau socioprofessionnel des parents

Les différentes définitions des troubles d'apprentissage mettent en avant une exclusion relative à une carence du côté familial (stimulation, pauvreté, etc.). Il ne s'agit pas ici d'une exclusion ferme de tous les élèves issus d'un milieu défavorisé, mais une distinction, floue, entre ce qui peut relever de l'inné et de l'acquis. La circulaire de 1992 énonce également une exclusion quant à ce type d'élèves qui devraient plutôt bénéficier d'un établissement scolaire en discrimination positive. En somme, nous ne devrions pas constater l'absence de jeunes issus de milieux défavorisés, mais plutôt observer une universalité des troubles dans tous les milieux sociaux ; c'est-à-dire une absence de surreprésentation. Cependant, nous avons vu que la question des troubles d'apprentissage et de l'enseignement spécialisé de type 8 ne concorde pas nécessairement surtout pour des parents d'un milieu plus favorisé qui font d'autres choix scolaires (logopédie privée, etc.) (Tremblay, 2006). Il peut y avoir un écart entre le prescrit et la réalité. Lyon et coll. (1999) affirment que depuis le commencement des troubles de l'apprentissage comme catégorie, cette dernière a servi « *d'éponge sociologique* ». Les surreprésentations de jeunes issus de milieux plus défavorisés sont devenues la norme. De plus, connaissant la dimension multifactorielle de ces troubles, ceux-ci sont plus susceptibles d'apparaître ou d'être dépistés auprès de certains publics (ex. : élèves à risques).

Comme nous l'avons vu, les dossiers des élèves contiennent des informations sur la profession et/ou l'occupation des parents. Nous avons classé les différentes professions et occupations des parents selon quatre grandes catégories : A-cadres, B-employés, C-ouvriers et D-sans-emplois. Dans le cas où les deux parents n'appartenaient pas à la même catégorie, nous sélectionnons la plus favorisée.

L'analyse du niveau socioprofessionnel des parents montre certaines différences entre les deux dispositifs étudiés. Chez les élèves inclus (**tableau 13**), nous constatons que les sous-échantillons inclusifs A et B se distinguent quant au nombre d'élèves de niveau socioprofessionnel « employés » et « sans-emploi » (B et D). Dans les groupes A1-A2, nous observons, en effet, une plus forte présence d'élèves issus de famille d'employés (32 %) contre environ 10 % d'élèves issus de familles sans-emplois. Par contre, pour le second sous-échantillon (groupe B1), la proportion d'élèves ayant des parents sans-emplois (niveau D) passe à 38 % et 56 % pour ceux ayant des parents ouvriers (niveau C). Nous remarquons l'absence d'élèves issus du niveau socioprofessionnel le plus favorisé (A). Les niveaux socioprofessionnels les plus défavorisés (C et D) regroupent de 64 % à 94 % des élèves inclus.

Tableau 13 - Niveau socioprofessionnel des parents dans les deux dispositifs

	A	B	C	D	Effectif
A1	0 (0 %)	5 (26 %)	12 (63 %)	2 (11 %)	19 (100 %)
A2	0 (0 %)	7 (32 %)	13 (59 %)	2 (9 %)	22 (100 %)
B1	0 (0 %)	1 (6 %)	9 (56 %)	6 (38 %)	16 (100 %)
X1	1 (3 %)	6 (17 %)	13 (36 %)	16 (44 %)	36 (100 %)
X2	6 (15 %)	5 (13 %)	16 (40 %)	13 (33 %)	40 (100 %)
Y1	2 (7 %)	13 (43 %)	8 (27 %)	7 (23 %)	30 (100 %)

Légende : A = cadre, B = employé, C = ouvrier, D = sans-emploi

Chez les élèves des dispositifs d'enseignement spécialisé, les niveaux socioprofessionnels sont également assez variables entre les groupes X et Y pour les niveaux B (employé) et D (sans-emploi). Nous observons que le groupe Y1 présente un certain équilibre entre les niveaux plus favorisés (A et B) et plus défavorisés (C et D). Pour les trois sous-groupes, les niveaux socioprofessionnels les plus défavorisés regroupent de 50 % à 80 % des élèves.

Si nous faisons deux grandes catégories (A-B= plus favorisé et C-D =/moins favorisé), nous obtenons des chiffres assez proches entre les deux types de dispositifs étudiés. Pour les groupes A1-A2 et X1-X2, la proportion d'élèves des niveaux C et D est respectivement de 74 % à 80 %. Pour les groupes B1 et Y1, la proportion passe de 94 % en inclusion contre 50 % en type 8. Enfin, si nous combinons les groupes A et B en 1^{re} année et X et Y en 1^{re} maturité, nous obtenons 82,86 % du niveau C et D en 1^{re} année (inclusion) et 66,66 % en maturité 1 (type 8). Le test de khi² d'indépendance nous permet de vérifier si un dispositif recrute plus d'élèves d'un milieu socio-économique (**annexe 9**). Le résultat du test montre que chaque dispositif ne recrute pas plus dans un milieu socioprofessionnel qu'un autre.

Sous-indicateur A2.4 - Nationalité/origine

Comme en ce qui concerne le niveau socioprofessionnel des parents, la nationalité/l'origine et la langue maternelle n'apparaissent pas dans la définition des troubles d'apprentissage. Théoriquement, nous devrions trouver des élèves ayant des caractéristiques de nationalité ou d'origine ethnique similaires à celles de la population générale. Par contre, la recherche tant en Belgique qu'à l'étranger tend à montrer des surreprésentations de différents groupes ethniques (Tremblay, 2003, 2006, Salend, Duhaney et Montgomery, 2002).

Par ailleurs, en Communauté française, la nationalité ne nous renseigne plus tellement sur l'origine des élèves. La loi sur l'octroi de la nationalité favorise l'acquisition de la nationalité belge, elle donne également la possibilité de posséder une double nationalité et permet ainsi à un grand nombre de personnes d'origine étrangère d'adopter la nationalité belge. « *L'évolution à la baisse de la part des élèves de nationalité étrangère entre 1993-1994 et 2005-2006 apparaît par contre similaire dans les deux formes d'enseignement. L'augmentation du nombre d'acquisitions de la nationalité belge au cours de la période en est très vraisemblablement la principale explication* » (ETNIC, 2009 p. 26). Cela implique que, le plus souvent, un jeune qui a une nationalité étrangère est arrivé en Belgique depuis une courte période. Ce constat nous a amenés à prendre en considération une seconde donnée pour connaître l'origine des élèves : la nationalité des parents à leur naissance (pays de naissance). Cette donnée fait partie des dossiers scolaires (photocopie de la carte d'identité et composition de ménage) et est relativement aisée à récolter.

Pour le premier groupe (A), tous les élèves sont de nationalité belge sauf un, de nationalité congolaise (5 %). Nous retrouvons cependant sept élèves (37 %) ayant des parents d'origine étrangère en 2007-08 et huit parents (36 %) en 2008-09. Pour le second groupe des dispositifs d'inclusion (Y), nous retrouvons deux jeunes de nationalité étrangère et huit élèves (50 %) dont les parents sont d'origine étrangère (**tableau 14**).

Tableau 14 - Nationalité et origine des élèves dans les deux dispositifs

	Effectif	Nationalité belge	Nationalité étrangère	Origine étrangère
A1	19	18 (95 %)	1 (5 %)	7 (37 %)
A2	22	21 (95 %)	1 (5 %)	8 (36 %)
B1	16	14 (88 %)	2 (12 %)	8 (50 %)
X1	36	31 (86 %)	5 (14 %)	20 (56 %)
X2	40	36 (90 %)	4 (10 %)	13 (33 %)
Y1	30	27 (90 %)	3 (10 %)	6 (20 %)

Pour les dispositifs d'enseignement spécialisé de type 8, dans le groupe X1, nous retrouvons cinq jeunes de nationalité étrangère (14 %) et 20 jeunes (56 %) dont les parents sont d'origine étrangère. La 2^e année (X2) dans ce groupe, quatre jeunes (10 %) étaient de nationalité étrangère et 13 jeunes (33 %) d'origine étrangère. Enfin, pour le second échantillon du dispositif d'enseignement spécialisé (Y1), nous retrouvons trois jeunes de nationalité étrangères (10 %) et six d'origine étrangère (20 %).

Si nous combinons les groupes inclusifs et spécialisés pour les deux années, nous obtenons une moyenne de 7,50 % de jeunes de nationalité étrangère contre 13,04 % en enseignement spécialisé de type 8. Pour l'origine, 42 % de jeunes sont d'origine étrangère dans le dispositif d'inclusion contre 39 % de jeunes d'origine étrangère pour les groupes en enseignement spécialisé de type 8, soit des taux très proches.

En Communauté française, les proportions d'élèves de nationalité étrangère au sein de l'enseignement ordinaire s'établissaient en 2006-07 à 7,5 % sans les ressortissants français et à 9,3 % avec ceux-ci. En enseignement spécialisé, nous avons une proportion identique d'élèves de nationalité étrangère à l'enseignement ordinaire sans les ressortissants français (7,5 %). Toutefois, l'enseignement spécialisé étant, surtout dans les zones frontalières, fréquenté de manière importante par un public français, la proportion s'élève à 12,8 % de jeunes ayant une nationalité étrangère (ETNIC, 2009).

Comme nous l'avons vu, la présence de ressortissants français fait varier considérablement le pourcentage d'élèves étrangers en enseignement ordinaire et spécialisé. Le groupe inclusif ne compte aucun ressortissant français tandis que celui d'enseignement spécialisé en compte trois. En retirant ces élèves, nous obtenons une moyenne de 10,11 % d'élève de nationalité étrangère en enseignement spécialisé.

Nous avons fait un test χ^2 d'indépendance pour savoir si les deux échantillons se distinguent significativement sur ce point. Les résultats montrent qu'il n'y a pas de différence significative entre les deux groupes (**annexe 10**). Ensuite, nous avons procédé à un test χ^2 d'ajustement pour savoir si les proportions rencontrées dans notre échantillon sont représentatives de celles en enseignement ordinaire et spécialisé. Pour les élèves inclus, nous voyons que la proportion d'élèves de nationalité étrangère est similaire à celle de l'enseignement ordinaire. Si l'on compare maintenant avec la proportion d'élèves de nationalité étrangère en enseignement spécialisé (12,8 %), nous constatons que la proportion des élèves étrangers chez les élèves inclus est identique à celle observée dans l'enseignement spécialisé. Chez les élèves en type 8 de notre échantillon, nous remarquons également que cette population ne diffère pas de celle en enseignement spécialisé en Communauté française. Toutefois, si l'on compare avec la moyenne des élèves en enseignement ordinaire (7,5 %), la proportion des élèves étrangers chez les élèves de l'enseignement spécialisé diffère de celle observée dans l'enseignement ordinaire.

Sous-indicateur A2.5 - Langue maternelle

La langue maternelle des élèves (**tableau 15**) permet de nuancer une association qui peut naître entre origine et maîtrise de la langue française. En effet, nous observons que certains jeunes de nationalité et/ou d'origine étrangère ont été éduqués en français à la maison tandis que d'autres l'ont été dans la langue du pays d'origine. Cette maîtrise de la langue peut avoir une incidence sur les performances scolaires et donc constituer un facteur favorisant l'orientation vers un enseignement spécialisé de type 8 bien qu'ici encore, il s'agisse d'une exclusion « induite ». En effet, une mauvaise maîtrise de la langue peut entraîner des

difficultés scolaires, mais la cause est connue et ne relève pas de celles des troubles d'apprentissage.

Tableau 15 - Langue maternelle des élèves dans les deux dispositifs

	Effectif	Langue française	Autre langue
A1	19	15 (79 %)	4 (21 %)
A2	22	16 (73 %)	6 (27 %)
B1	16	8 (50 %)	8 (50 %)
X1	36	31 (86 %)	5 (14 %)
X2	40	34 (85 %)	6 (15 %)
Y1	30	24 (80 %)	6 (20 %)

Si nous combinons les élèves des deux dispositifs, nous constatons qu'il y a 17,39 % d'élèves ayant une langue maternelle autre que le français en enseignement spécialisé contre 35 % en inclusion. Nous remarquons que les élèves relevant des dispositifs d'inclusion sont plus susceptibles de parler une autre langue que le français à la maison (de 21 % à 50 %) par rapport à ceux en enseignement spécialisé de type 8 (14 % à 20 %). Les langues parlées à la maison sont variées, mais nous observons une présence d'idiomes arabes et de ceux originaires de la République démocratique du Congo. Le test χ^2 d'indépendance montre que les deux groupes se distinguent également de manière significative sur ce point (**annexe 11**). Les élèves en inclus sont plus susceptibles de parler une autre langue à la maison, principalement pour le groupe B1.

Au final, nous constatons que les populations relevant des dispositifs d'inclusion et d'enseignement spécialisé ne se distinguent, sur les cinq sous-indicateurs qu'au niveau de la langue parlée à la maison. En effet, tant sur les plans de la nationalité et de l'origine, du sexe, du milieu socioprofessionnel des parents, les deux groupes sont comparables. Toutefois, les élèves en enseignement spécialisé de type 8 sont, en moyenne, plus âgés que les élèves en inclusion. Ils font également partie d'un groupe plus hétérogène à ce niveau. Par contre, les élèves en inclusion sont plus susceptibles de parler une autre langue que le français à la maison. Il semblerait que cette dernière variation soit plus contextualisée. Enfin, nous constatons que les deux échantillons semblent globalement correspondre à la situation observée en enseignement spécialisé de type 8 en Communauté française (ETNIC, 2009, Tremblay, 2003-2006).

Indicateur A3 - Les professionnels perçoivent les élèves du dispositif comme correspondant à ceux prescrits

Nous avons vu que, tant la définition que l'orientation et le diagnostic de ces élèves posent de nombreuses questions. Cette situation est également une préoccupation des enseignants. Dans ce milieu, on parle fréquemment de « *vrai type 8* » pour décrire certains élèves mais on reconnaît que généralement, ce type d'enseignement est un « *fourre-tout* ». Ces représentations ont été l'objet d'une recherche antérieure (Tremblay, 2004) où le manque de validité et fiabilité du diagnostic était avancé pour différentes raisons (manque de temps, d'outil, pressions diverses, etc. « *On s'entend pour dire qu'en ce qui concerne le type 8, un nombre sensible d'enfants ont une débilité légère et/ou des problèmes de comportements* »).

importants. Ces enfants devraient fréquenter selon eux un enseignement de type 1 ou 3 » (Tremblay, 2004 p. 68). De manière générale beaucoup de cas sont « limites », il est difficile de les orienter. Les critères d'orientation sont peu clairs, il n'y a pas de frontières marquées. On parle beaucoup des jeunes « 138 », qui combinent plusieurs problématiques. Le cas-par-cas est la règle. On tente de déterminer, selon les CPMS, la problématique dominante. Le type 8 sera souvent choisi à défaut d'autre chose. On attribue alors le rôle de « révélateur » à l'enseignement spécialisé de type 8. Si l'enfant se révèle inapte à suivre un enseignement de ce type, une réorientation vers un autre type est envisagée. En somme, même si ce n'est pas toujours dans le bon type, il est préférable que ce jeune soit en enseignement spécialisé et il sera plus facile de modifier le type d'enseignement plus tard, une fois que les parents ont accepté le principe « de l'enseignement spécialisé ». Il s'agit de « *la moins mauvaise solution* ».

Nous avons procédé, comme nous l'avons vu dans la méthodologie, à des entretiens avec les enseignants des deux dispositifs à la fin de leur participation à la recherche (15 en inclusion et 13 en enseignement spécialisé). Lors de ces entretiens, il leur était demandé de passer en revue tous les élèves de la classe et de se positionner par rapport à « leur place » dans le dispositif. Après retranscription des entretiens, nous avons procédé à une analyse de ces réponses pour les enseignants travaillant dans les deux dispositifs étudiés. Ces réponses ont été classées en ne gardant que les éléments utiles avec la dimension de la qualité de la pertinence (**annexe 12**). Nous présentons ici une synthèse des réponses des enseignants. Enfin, nous croyons utile de rappeler que les entretiens avec les enseignants ayant été réalisés en fin d'année, après les décisions des conseils de classe, il est hasardeux d'accepter les dires des enseignants comme « argent comptant ». Ceux-ci ont pu être, logiquement, influencés par d'autres acteurs (directions, agents CPMS, etc.).

La synthèse de l'analyse des entretiens montre des représentations différentes entre les enseignants en inclusion et ceux en type 8. Pour les premiers, dès le début de projet ou lors de l'arrivée de nouveaux élèves, certains enseignants évaluent la concordance ou non avec le type d'enseignement pour des élèves qui leur semblent plus « marqués ». Dans deux classes, les enseignants se sont questionnés sur trois élèves semblant ne pas correspondre au prescrit. Deux de ces élèves avaient des « stigmates » visibles de troubles (maladresse, lenteur, etc.). Pour les deux cas, les enseignants ont demandé au CPMS un éclaircissement quant à la justesse du diagnostic posé.

Globalement, nous remarquons que les enseignants se disent conscients que tous les élèves ne sont pas de « vrais type 8 » mais qu'ils conviennent malgré tout à la classe. L'élément central dans les représentations des enseignants quant à la validité et la fiabilité du diagnostic semble ainsi être d'abord et avant tout la réponse à l'intervention, c'est-à-dire l'efficacité. En effet, ces deux élèves ont été considérés par la suite comme correspondant au dispositif car ils répondaient bien à l'intervention. Par ailleurs, d'autres élèves, considérés par les enseignants en début d'année ou de projet comme correspondant au prescrit, n'y correspondent plus après une ou deux années passées dans le dispositif d'inclusion. C'est ce manque de réponse à l'intervention qui amène ce changement de représentations. En fin d'année scolaire, les

enseignants déclarent que, soit certains enfants relèvent d'un autre type (un élève), soit leur place est en enseignement spécialisé de type 8 (quatre élèves). Cette évaluation de la pertinence *a posteriori* est ainsi intimement liée à l'écart par rapport à la norme de la classe ordinaire.

Le cas de D. est exemplatif de cette situation. Cet élève, qui devait être maintenu en 3^e maternelle, a montré, pendant l'année, peu de progression. Ses acquis en début d'année sont faibles tant en français qu'en mathématiques. Il occupe les dernières positions aux différentes évaluations. En juin, la situation a peu évolué. Il est toujours un des élèves les plus faibles (percentiles 3 et 5) de toutes les classes (inclusives ou spécialisées). Les enseignants ont tenté différentes approches en cours d'année. Toutefois, vu le manque de réactivité de l'enfant (et de ses parents), ils ont graduellement baissé les bras dans le second semestre et ont dès lors commencé à envisager une réorientation vers l'enseignement spécialisé. Pour l'enseignant ordinaire, « (...) *ça a été notre grand échec. Non, ce n'est pas notre échec puisque nous avons essayé de travailler avec lui jusqu'au bout, mais il était clairement « in-sauvable » dans le cadre du projet, il y avait des choses trop profondément creuses, creusées, trop peu de savoirs au départ et puis une mémoire qui était trop difficile à travailler. Dans le cadre du projet, il ne pouvait pas suivre le rythme de la classe. Donc, on ne pouvait pas lui être très, très utile même si on ne l'a pas abandonné* ». Pour sa collègue orthopédagogue : « *Au bout d'un an, il savait compter jusqu'à cinq ou sept sans se tromper. On s'en est beaucoup, beaucoup occupé. Il n'a jamais su vraiment écrire, il faisait de la calligraphie, il dessinait des lettres. Il reconnaissait les a, les i, si on ne les mélangeait pas dans la même phrase, mais je pense que lui avait vraiment un autre problème. Il avait vraiment un retard mental, qui venait d'un milieu très défavorisé socialement aussi et financièrement aussi. Il n'était pas capable d'évoluer correctement, même avec le projet, même en passant du temps avec lui, il avait d'autres problèmes et on ne parvenait pas à le faire évoluer à une vitesse correcte. Avec lui, aucune bataille n'était jamais gagnée, il est arrivé à compter jusque 10 une fois et puis on lui redemandait de le refaire une deuxième fois, il n'était pas capable de le faire* ». Ces entretiens montrent que l'évolution, la réaction de l'élève aux pratiques a été déterminante. On souhaite également, dans le discours, marquer une distinction avec les autres. L'accord du CPMS a été facile à obtenir pour une réorientation vers le type 3 selon les enseignants. La maman, élevant seule ses enfants et issue d'un milieu très précaire, n'a pas fait opposition. Or, un entretien réalisé avec la maman avant cette décision d'orientation a montré que celle-ci était très satisfaite du dispositif et que les enseignantes faisaient un bon travail. Elle était toutefois déjà ouverte à la possibilité d'une orientation vers l'enseignement spécialisé « classique » pour le « bien de l'enfant ». Ce changement de typologie permettait également aux enseignants de se rassurer sur le fait que leurs actions n'étaient pas en cause, mais simplement le manque de validité du recrutement.

Cette relation entre pertinence et efficacité est très forte chez les enseignantes. Toutefois, cette évaluation vient tant *a priori* qu'*a posteriori*. Par exemple, dans ce même groupe-classe, les enseignantes en début d'année ont interpellé le CPMS pour un autre élève inclus, A., qui leur semblait présenter des troubles autistiques. Elles ne se sentaient pas capables de faire face à cette problématique, à « réussir » avec cet élève. Après consultation du CPMS et réassurance

sur la nécessité d'une obligation de moyens, mais pas de résultats, elles ont décidé de prendre en charge de manière plus spécifique cet élève. Il est devenu, en quelque sorte, « le projet dans le projet ». L'enfant ayant visiblement bien répondu, les résultats ont été positifs. « *A. est notre grande fierté. On ne croyait pas du tout qu'on arriverait à un tel résultat et A., malgré son sens autistique qui n'est pas autiste. Il sait lire, il sait calculer et il a une vie sociale qui n'est plus aussi inexistante qu'avant. Donc, une réussite sur tous les plans, mais il faut encore travailler beaucoup évidemment* ». Pour l'orthopédagogue, « *A. avec toutes ses difficultés, je pense que c'est l'enfant qui m'a demandé le plus de mon temps, de ma présence sur deux ans puisqu'il a toutes ses difficultés de dyspraxie, il a un œil où il ne voit pas. Mais c'est un enfant qui a un énorme potentiel, qu'il n'a pas toujours envie de travailler. Je reste persuadée qu'il est un peu autiste à sa façon. Il est rempli de « tocs », de « tics ». Je pense vraiment qu'il a beaucoup de capacités intellectuelles. Au niveau socialisation, il a évolué aussi, mais tellement insensiblement par rapport aux autres. Maintenant il est capable d'aller demander à une amie de l'aider à ouvrir la porte pour prendre sa collation, avant il ne rentrait en contact avec personne, mais c'est encore un enfant qui est solitaire, qu'il faut encore chercher pour faire quelque chose. C'est un enfant attachant. C'est mon « loulou » (rires)* ». Ces deux témoignages, venant d'enseignants d'une même classe, montrent une modification des représentations initiales principalement liées à la réactivité des élèves au dispositif pour des enseignants d'une même classe. Un élève comme A., bien que présentant des troubles plus visibles a pu se maintenir dans le dispositif et devenir une « mascotte » parce qu'il a, malgré un temps important qui lui a été consacré, produit les résultats attendus ; ce qui ne semble pas être le cas de D., réorienté vers le type 3 en fin de 1^{re} année.

L'inclusion ne conviendrait ainsi pas à tous les élèves. Le type 8 serait ainsi destiné à des élèves pour qui l'inclusion est inenvisageable. Cette filialisation de l'enseignement primaire correspond en outre à la définition du décret de 2004 qui stipule « (...) *une intervention particulière dans le cadre de l'enseignement ordinaire ne peut suffire* » (Communauté française, 2004 p. 6). L'inclusion serait cette « *intervention particulière* » dans le chef de certains acteurs et non un dispositif pouvant prendre en charge tous les élèves diagnostiqués comme relevant du type 8. Ce phénomène n'a pas touché toutes les classes ni toutes les années. Nous y reviendrons dans les représentations des enseignants sur l'efficacité des dispositifs.

Les parents ont un rôle important dans ce processus ; des élèves ont été réorientés, car les parents l'acceptaient. Le dispositif d'inclusion permet en ce sens de mieux faire accepter par les parents une réorientation vers l'enseignement spécialisé car l'enseignement ordinaire aurait tout mis en œuvre.

Dans les entretiens des enseignants travaillant en enseignement spécialisé de type 8, le contexte est fort différent. Bien que tous reconnaissent un certain caractère « fourre-tout » de cet enseignement, nous pouvons faire une distinction entre les classes purement « type 8 » et les classes où se pratiquent une hétérogénéité des types et déficiences. Dans le premier cas, le type importe moins dans le sens où les élèves relevant de différents types d'enseignement spécialisé sont dans la même classe (classe hétérogène). Dans les classes homogènes

(exclusivement type 8), les enseignants sont plus sensibles à cette question, car il existe un moyen d'action pour réorienter l'élève (changement de type = changement d'école). En ce sens, la même hiérarchisation vue plus haut s'opère ici. Toutefois, la présence d'un élève ne correspondant pas au prescrit ne conduira pas nécessairement l'enseignant à chercher à le réorienter. En effet, ce n'est pas tant la correspondance au prescrit du type 8 qui est mis en cause, mais plutôt la correspondance à la prescription des autres types d'enseignement spécialisé. Par exemple, un élève ayant un retard mental significatif devrait être, aux yeux de ces enseignants, dans un autre type d'enseignement. Toutefois, un enfant qui n'est pas « véritablement type 8, mais pas non plus d'un autre type » sera maintenu. Les enseignants font ainsi inconsciemment la distinction entre la population « théorique » et « pratique ».

De plus, l'intervention pédagogique permet, en quelque sorte, d'affiner le diagnostic. « *Il est arrivé ici, mais en type 7, en maternelle. On n'a pas compris trop le pourquoi. Fin de l'année passée il a été testé au PMS il avait 61 de QI. Donc on l'avait mis en type 1 déjà* ». « *On l'a mis dans une école où il y a aussi des types 8. Comme ça, on le met en type 1 et si jamais ça va on a la possibilité de repasser en type 8. Même quand il s'exprime, c'est mot par mot. Il va dire « banc », « chaise », pour pouvoir dire que « J'est assis sur sa chaise devant son banc ». Il ne sait pas construire une phrase. Et il a, pour moi, un gros problème affectif. À la maison, on ne le suit pas. On n'a pas les mêmes priorités c'est tout. C'est des familles qui n'ont pas les mêmes priorités que nous* ». La famille (milieu social, attention, etc.) semble avoir été un des éléments pris en compte dans les décisions qui sont prises.

En enseignement spécialisé, cette pertinence est fortement remise en question. Par exemple, pour un enseignant en enseignement spécialisé de type 8 : « *Je vais dire que si les « types 8 » étaient dans de bonnes conditions (un suivi et de la part de l'enseignant, et un suivi de la part des parents ou éducateurs, plus du matériel convenable), c'est vrai qu'à l'heure actuelle, il y en aurait encore beaucoup qui resterait dans l'ordinaire. J'ai un peu l'impression que maintenant le type 8, c'est devenu les enfants défavorisés socialement pour manque de suivi, d'instits, mais manque de suivi aussi de la part des parents* ». Les enseignants auraient ainsi conscience de travailler avec une population scolaire ne correspondant pas ou peu à la prescription et cela peut avoir une incidence sur leur efficacité et leurs pratiques pédagogiques. Par exemple, deux enseignants, dès le début de l'année, disaient que leurs élèves trop faibles, ne pouvaient progresser de manière importante durant l'année scolaire à venir. Nous pourrions penser que cette représentation puisse affecter les contenus développés et les pratiques.

Les enseignants sont conscients de travailler avec une population d'élèves n'ayant pas exclusivement des troubles d'apprentissage. Toutefois, les enseignants en inclusion semblent plus sensibles au sujet d'élèves qui progressent suffisamment ; cette progression étant nécessaire pour rester en classe ordinaire. En enseignement spécialisé, l'hétérogénéité des groupes (ex. mélange de types d'enseignement au sein d'une même classe) amène une plus grande tolérance face à ce manque de pertinence. Cependant, les classes homogènes (type 8 exclusivement) y sont plus sensibles. Toutefois, convenant que la typologie actuelle ne correspond que peu au prescrit, le type 8 devient « le moindre mal ».

La réactivité à l'intervention semble être un critère, pour les enseignants, pour décider si l'élève correspond ou non aux attentes face à la population. En somme, l'efficacité du dispositif chez les élèves bénéficiant du dispositif (régularité) devient un critère essentiel dans la perception des enseignants de la validité et de la fiabilité des diagnostics. Toutefois, comme nous le verrons dans les représentations des enseignants sur l'efficacité, des normes différentes peuvent être utilisées pour la mesurer.

5.2 La congruité

La congruité concerne la prise en compte du contexte, de l'environnement, tant dans la mise en place du dispositif, son fonctionnement habituel que dans sa pérennisation. C'est le lien de conformité entre le dispositif proprement dit (objectifs, ressources, population) et son environnement. Cet environnement comprend tant des éléments objectifs (législations, situation des classes, etc.) que des éléments subjectifs (représentations des acteurs, du grand public, etc.).

Dans la situation qui nous occupe, nous avons à comparer la congruité de deux dispositifs qui se réfèrent à deux modèles différents (ségréatif et intégratif). Bien qu'ils soient tous les deux régis par la même législation, ces deux modèles peuvent avoir une influence forte sur et de l'environnement dans lequel ils s'inscrivent (ex. : rejet/acceptation, obstacles, etc.). Dans le premier cas, le dispositif s'inscrit dans le cadre du contexte intégration/inclusion alors que l'enseignement spécialisé de type 8 se situe dans un contexte ségréatif. Ce contexte caractérise fortement les deux dispositifs, leur donne forme et couleur et structure leurs ressources et leur population. Ce contexte n'est donc pas neutre.

L'environnement (ou le contexte) constitue un concept très large dont il est parfois difficile (voire impossible) de prendre en compte tous les aspects. Tous, d'une manière ou d'une autre, peuvent être considérés comme « contraintes » de l'environnement. Par exemple, un manque d'encadrement peut être considéré comme une contrainte importante tout comme encore le fait de devoir suivre un programme scolaire ou même d'avoir des élèves en difficultés dans la classe. Il importe donc de faire un choix dans les aspects étudiés et ceux considérés, avec plus ou moins de subjectivité, comme contraignants.

Pour cadrer notre travail, nous avons défini deux catégories sur les aspects prescrits (réel) et sur les aspects humains (perçu). En ce sens, nous allons ici limiter notre analyse du contexte en prenant en considération ce qui peut influencer la participation des élèves aux dispositifs en regard des dispositions légales et financières en la matière. Nous allons ensuite analyser les représentations des parents face au dispositif en relation avec l'expérience d'orientation vers le dispositif. Enfin, nous étudierons la motivation initiale des enseignants face au dispositif et leurs représentations face aux contraintes internes au dispositif.

Indicateur B1 - Le dispositif bénéficie d'un environnement légal et financier favorisant son développement

La Belgique est caractérisée, sur le plan de l'inscription des élèves dans les écoles, par un libre-choix quasi total des parents. Ce libre-choix constitue un des fondements importants du pays inscrits dans la Constitution belge dès 1831 : « *Article 17. L'enseignement est libre* ». Plus spécifiquement, en matière d'enseignement spécialisé, la législation permet aux parents de refuser ou d'accepter tant un diagnostic qu'une orientation vers l'enseignement spécialisé. Une fois qu'ils ont une attestation d'orientation vers l'enseignement spécialisé, ils peuvent

ensuite inscrire leur enfant dans n'importe quelle école organisant ce dispositif. Le « marché scolaire » est également présent en enseignement spécialisé et des différences significatives peuvent apparaître tant au niveau de la population (ou clientèle) que des performances (ou produits) d'une école à l'autre organisant le même type d'enseignement (Tremblay, 2006).

Bien entendu, dans les faits, les écoles spécialisées ont souvent un mot à dire sur cette inscription et peuvent conseiller, pour différentes raisons, aux parents de s'informer auprès d'autres écoles qui paraissent mieux « convenir » à l'enfant. Toutefois, ils ne peuvent légalement pas refuser l'inscription d'un élève, sauf exceptions prévues par la loi (ex. : places disponibles). Théoriquement, les parents, en possession d'un avis d'orientation, sont les seuls acteurs pouvant choisir telle ou telle école spécialisée ou ordinaire.

Nous pouvons cependant constater une différence importante en ce qui concerne le droit des parents à l'entrée dans les deux dispositifs. Nous avons vu, en ce qui concerne l'intégration scolaire (ou inclusion), que l'inscription de l'élève est soumise, légalement, à l'autorisation de quatre catégories d'acteurs :

- a) l'école ordinaire
- b) l'école spécialisée
- c) les CPMS associés aux écoles ordinaires et spécialisées
- d) Les parents

La législation prévoit donc que pour les dispositifs de nature intégrative, des droits de *veto* soient attribués à ces acteurs. Ces acteurs doivent accepter l'intégration de l'élève ; un seul pouvant empêcher sa réalisation. Il n'y a, parallèlement, aucune obligation pour les écoles spécialisées et ordinaires d'intégrer des élèves en enseignement ordinaire. Dans cette situation, les parents ne bénéficient plus du libre-choix constitutionnel et seraient soumis aux décisions de ces acteurs pour intégrer leur enfant en enseignement ordinaire⁷.

Après l'entrée dans les dispositifs, la Constitution accorde, là encore, le droit aux parents d'enfants en enseignement spécialisé de procéder à des changements d'écoles, aux dates prévues par la loi (droit de retrait), selon les mêmes procédures que pour l'enseignement ordinaire. Un parent dont l'enfant fréquente l'enseignement spécialisé peut décider en fin d'année de l'inscrire de son propre chef en enseignement ordinaire. Par contre, la législation prévoit que le CPMS, qui a la guidance de l'école spécialisée, rédige une attestation, non contraignante, qui donne un avis sur ce retour en enseignement ordinaire (sans service spécialisé). « *En pratique, ce retour s'opère s'il a comblé une partie importante des lacunes à l'origine de son passage dans l'enseignement spécial et si son comportement s'est amélioré d'une manière significative. Chaque avis relatif au retour vers l'enseignement ordinaire est formulé dans l'intérêt de l'élève. Les parents restent maîtres de cette décision* » (Communauté française, 2003 p. 13). Cependant, le chef d'établissement ordinaire, où les parents souhaitent

⁷ Il est toujours loisible aux parents de refuser tout dispositif légal d'intégration et d'intégrer « sauvagement » leur enfant en enseignement ordinaire (sans service provenant de l'enseignement spécialisé)

inscrire l'enfant, peut demander à voir cet avis et refuser l'inscription de l'enfant en cas d'avis défavorable. L'avis négatif du CPMS n'interdit pas la réinscription de l'élève en enseignement ordinaire, mais le rend plus difficile, voire impossible. Cet avis non contraignant du CPMS accorde, de ce fait, indirectement un droit de *veto* à la direction de l'école ordinaire lui permettant un refus d'inscription sur la base de cet avis. Connaissant le faible nombre d'avis positifs émis par les CPMS (Tremblay 2006), nous constatons que les parents effectuant ce choix sont très rares. Les élèves quittent essentiellement le dispositif d'enseignement spécialisé de type 8 à la limite de l'âge légal (12 à 15 ans) pour aller en enseignement secondaire. Ces dispositions légales paraissent favoriser le maintien des élèves dans le dispositif d'enseignement spécialisé de type 8.

Globalement, ces dispositions de retour vers l'enseignement ordinaire s'appliquent également pour les élèves intégrés. Ils doivent bénéficier d'une attestation pour quitter le dispositif d'inclusion et retourner en enseignement ordinaire. Toutefois, la loi a semble-t-il oublié un cas de figure qui risque de survenir dans le cas d'intégration permanente totale. Dans ce régime, l'élève est inscrit en enseignement ordinaire, bien qu'il reçoive quatre périodes venant d'une école spécialisée partenaire. Cela signifie donc que l'élève a des documents scolaires (bulletin, examens, etc.) émanant de cette école. Le parent qui souhaiterait le retour de son enfant en enseignement ordinaire pourrait ainsi se voir refuser cette demande par l'école ordinaire dans laquelle le projet d'inclusion prend place, mais être accepté dans une autre école ordinaire. En effet, présentant des documents venant d'une école ordinaire, les parents pourraient omettre de signaler l'avis non-contraignant du centre PMS ou ne pas le demander. La direction de la nouvelle école, si elle ne prend pas contact avec l'école précédente, ne saura pas qu'un tel avis existe pour cet élève, ni même que l'élève a un jour relevé de l'enseignement spécialisé et était inscrit dans un dispositif inclusif. Pour décrire cette situation, on parle d'intégration « sauvage ».

Ces dispositions concernent le droit individuel des parents pour leur enfant. Le dispositif inclusif est également défavorisé par la dimension collective qui le caractérise. En effet, en inclusion, tant la participation de chaque élève inclus que l'expérience elle-même doivent être évaluées en fin de chaque année scolaire. Cette évaluation est faite par les équipes éducatives et les centres qui assurent la guidance des élèves des deux établissements. « *Ce bilan doit permettre d'apprécier si l'expérience peut être poursuivie ou non* » (Communauté française, 2004 p. 59). Pour la suite, en cas de bilan favorable, « *l'intégration (...) peut être poursuivie durant la (les) année (s) suivante (s) sans introduction d'un nouveau dossier en début d'année* » (Communauté française, 2004 p. 59). Cette évaluation est transmise au gouvernement de la Communauté française. Dans le cas d'intégration temporaire, « *au terme de chaque période d'intégration, chacune des parties ayant marqué son accord au protocole peut demander de mettre fin à l'intégration et le retour à temps plein dans l'enseignement spécialisé* » (Communauté française, 2004 p. 59). De plus, chaque expérience d'intégration doit faire l'objet d'un rapport de l'inspection scolaire. Enfin, « *Pour des motifs d'une exceptionnelle gravité, le gouvernement peut, par décision motivée, mettre fin à l'intégration et autoriser le retour à temps plein de l'élève dans l'enseignement spécialisé en cours d'année scolaire* » (Communauté française, 2004 p. 55).

Dans le cas d'un retour en enseignement spécialisé, la procédure est simplifiée et ne demande plus autant d'étapes, ni d'accords que précédemment. Par exemple, si l'école ordinaire ou l'un des deux CPMS souhaitent arrêter pour une raison ou pour une autre, la participation d'un élève et même l'ensemble du projet se terminent aussitôt. Pour le dispositif d'inclusion, l'ensemble des acteurs peut, en cours ou à la fin de chaque année scolaire, décider du retour de l'élève en enseignement spécialisé de type 8, sans attestation spécifique à présenter. En somme, le dispositif d'inclusion ne peut exister que par l'accord formel et unanime, renouvelé chaque année, de tous les acteurs. Il est ainsi relativement difficile, légalement, dans les deux dispositifs, de retourner, de son propre chef, en enseignement ordinaire « classique ».

Cette sortie du dispositif vers l'enseignement ordinaire classique n'est pas la seule voie par laquelle les élèves peuvent quitter le dispositif. Nous avons vu que pour le dispositif d'inclusion, cette sortie vers l'enseignement spécialisé de type 8 est possible à des conditions très souples ; chaque acteur ayant un droit de veto. Pour le dispositif d'enseignement spécialisé de type 8, nous pouvons, bien entendu, réaliser un projet d'intégration/inclusion aux conditions connues pour quitter ce type d'enseignement. Toutefois, le faible nombre d'intégrations partielles et permanentes en Communauté française laisse à penser que cette voie est peu utilisée (16 cas d'intégration d'élèves relevant du type 8 pour l'année scolaire 2005-06). La voie la plus fréquente de réorientation consiste plutôt en un changement de typologie. Par exemple, le CPMS peut décider, suite aux Conseils de classe, de faire passer l'élève d'un type 8 vers un type 3 (troubles du comportement) ou vers un type 1 (déficiences intellectuelles légères). Nous ne possédons pas de statistiques sur ce phénomène dans le cadre de l'enseignement primaire. Toutefois, bien que les acteurs du secteur signalent que les changements de typologie ne sont pas rares. Les raisons sont liées, par exemple, au manque de validité des diagnostics initiaux des élèves. Ce cas de figure peut également toucher des élèves inscrits dans le dispositif d'inclusion.

Un dernier point concerne le fait que le dispositif d'inclusion, lors de leur première année d'existence, se trouvait dans l'impossibilité législative de faire des « intégrations permanentes totales », « intégrations partielles » ou « intégrations temporaires »⁸. En effet, des formalités administratives empêchaient le recours à ces formes d'intégration. Par contre, l'article 147 du Décret sur l'enseignement spécialisé permet de « déplacer » une classe (élèves et enseignant) dans une école ordinaire sans que cela soit considéré comme une « intégration ». Les dispositions financières sont les mêmes que s'ils fréquentaient l'enseignement spécialisé (comme l'intégration partielle et l'intégration temporaire). Il faut remarquer que cette formule est plus légère puisque le CPMS ne doit pas remettre d'avis. Il faut bien entendu que les deux écoles et les parents soient d'accord pour démarrer ce type de projet, mais aucune exigence n'est prescrite pour formaliser cet accord. Il est ensuite possible pour les élèves d'être intégrés

⁸ Ces contraintes ont toutefois connu un allègement entre le début de la recherche et la fin de celle-ci. En effet, le Parlement de la Communauté française de Belgique a voté en février 2009 un décret assouplissant les règles concernant l'intégration des élèves. Il est dorénavant possible de procéder à une intégration partielle et/ou temporaire sans devoir passer trois mois en enseignement spécialisé. Toutefois, vu la récence de cette disposition législative, les projets d'inclusion n'ont pu en bénéficier bien qu'une certaine tolérance ait été d'application dans la perspective de l'adoption du décret. Il est intéressant de noter que cette modification législative importante permet de procéder à des inclusions directes comme cela était prévu dans le dispositif.

en intégration permanente totale la seconde année puisqu'ils étaient officiellement inscrits en enseignement spécialisé l'année précédente (bien que physiquement dans une classe ordinaire).

Les deux aspects, légal et financier, sont intimement liés. En effet, les ressources sont définies par la loi que ce soit pour l'enseignement spécialisé de type 8 ou l'inclusion/intégration. Nous avons vu que globalement, l'intégration permanente totale, partielle/temporaire et article 147 génèrent le même nombre de périodes (3,8 à 4 périodes de capital-période enseignant et paramédical)⁹. En moyenne, un élève en enseignement spécialisé de type 8 génère un peu plus de 3,8 périodes d'encadrement enseignant et paramédical. Le capital-périodes dégagé dans les deux cas est similaire.

Toutefois, ne sont pas comptabilisés, pour l'enseignement spécialisé, les subsides relatifs aux frais de fonctionnement, de bâtiment, de direction, des cours de religion/morale, etc. qui sont attribués à l'école où est inscrit officiellement l'élève. Ces frais par élève sont nettement plus élevés en enseignement spécialisé de type 8 qu'en enseignement ordinaire (voir bien-fondé). Enfin, ce nombre d'environ quatre périodes par élève est une moyenne ; le fait de se trouver dans une classe de six ou de douze élèves, ou même dix-sept élèves a une incidence forte sur les coûts de chaque élève.

D'autres sources de financement (ASBL, commune, etc.) peuvent également intervenir pour des cours ou des activités spécifiques, non obligatoires au programme, comme l'hippothérapie, la musique ou le néerlandais, et ce, tant en enseignement spécialisé qu'ordinaire. Toutefois, ces ressources supplémentaires n'ont pas de réel effet sur la pérennisation des dispositifs et ne touchent que quelques classes. Par ailleurs, d'autres coûts de l'enseignement spécialisé ne relèvent pas de la Communauté française. Par exemple, le transport scolaire offert aux élèves en enseignement spécialisé, sous certaines conditions (distance, etc.). Ces frais sont pris en charge par les Régions (wallonne et bruxelloise).

De plus, certains Pouvoirs Organiseurs (PO), responsables des projets d'inclusion, ont demandé et obtenu un certain nombre de périodes supplémentaires pour le démarrage des projets d'inclusion de la part de leur réseau d'enseignement ou de la Communauté française. Ces apports permettaient de combler les périodes manquantes pour offrir un temps plein à l'orthopédagogue participant au projet d'inclusion si le nombre d'élèves minimum (6) n'était pas atteint pour générer 22 périodes ou d'accorder quelques périodes de prises en charge logopédique. Ainsi, sur les deux années de la recherche, cinq écoles mettant en place ce dispositif d'inclusion ont reçu de tels apports. Toutefois, le nombre de périodes accordées ne correspond pas, comme nous le verrons dans l'adéquation, aux périodes réellement prestées devant les élèves du dispositif. Le reliquat des périodes restantes après l'octroi d'heures d'enseignant ou de logopédie a été utilisé par l'école ou le Pouvoir organisateur à sa discrétion. Ces périodes ont donc profité également, à des niveaux variables, aux élèves des

⁹ Les élèves inscrits en intégration permanente totale la 2^e année du dispositif d'inclusion génèrent chacun quatre périodes en enseignement spécialisé (hors capital-période) et une période en enseignement ordinaire, qui reçoit de plus, les frais de fonctionnement et autres y afférents.

écoles spécialisées partenaires. Un Pouvoir organisateur peut, en l'absence de période octroyée par son réseau ou par la Communauté française, si sa taille et le contexte le permettent, attribuer, en interne, les périodes manquantes à la mise en place du projet. Ce système a été utilisé dans une école (Ixelles). Enfin, des écoles spécialisées peuvent, en raison de leur partenariat avec une autre structure (centre de rééducation, d'hébergement, etc.), accorder un nombre plus important de périodes de prise en charge paramédicale pour les élèves de la classe. Nous avons vu que cela concerne deux écoles (quatre classes) de notre échantillon.

L'entrée et la sortie des élèves des deux dispositifs relèvent de deux parcours administratifs et légaux différents. Le dispositif inclusif est plus long et contraignant et nécessite des autorisations extérieures aux parents (veto des directions et des CPMS). Les dispositions légales influencent également la capacité des dispositifs à garder une population stable d'élèves. Il y a une inégalité de traitement à ce niveau. Le dispositif d'enseignement spécialisé permet plus aisément la participation et le maintien des élèves en son sein.

Par contre, les ressources attribuées, selon les prescriptions légales, semblent équitables entre les deux dispositifs. Un élève génère, en théorie, plus ou moins le même nombre de périodes dans les deux dispositifs. Cependant, le nombre d'élèves dans chaque avatar (classe) risque d'avoir une incidence financière décisive (ratio enseignant/élève). De plus, d'autres facteurs ne sont pas ici comptabilisés (ex. : frais de fonctionnement).

Indicateur B2 - L'environnement n'exerce pas de contrainte spécifique sur les professionnels

Tout travail est contraignant et toute chose peut être considérée comme telle. Toutefois, une contrainte perçue de l'extérieur peut être considérée comme une opportunité à l'intérieur du dispositif et inversement. Dans les contraintes de l'environnement, nous nous sommes intéressés à celles ressenties par les enseignants les empêchant ou limitant leur action pédagogique et/ou l'évolution des élèves. Nous avons également ciblé ces contraintes de l'environnement autour du dispositif pédagogique. Il s'agit de contraintes concrètes, touchant les enseignants quotidiennement.

Pour ce faire, nous avons réalisé des entretiens avec les enseignants sur cette thématique et avons également distribué un questionnaire (**annexe 13**) aux enseignants du dispositif inclusif. Pour rappel, le questionnaire a été soumis chaque année aux enseignants du dispositif inclusif (ce qui donne 8 questionnaires la 1^{re} année et 17 la seconde). L'avant-dernière question de ce questionnaire demandait aux enseignants : « *Quelles sont les contraintes que vous rencontrez ? Nommez-en 3* ». Nous avons procédé à une analyse de contenu descriptive et systématique de ces contraintes (**annexe 14**). Cette question des contraintes a également été abordée lors des entretiens avec les enseignants de l'enseignement spécialisé en fin de participation à la recherche (13 entretiens). Comme nous l'avons fait précédemment, après retranscription des entretiens, nous avons procédé à une analyse des réponses classées.

Les questionnaires remplis par les enseignants dans le dispositif d'inclusion montrent que ceux-ci relèvent relativement peu de contraintes et qu'elles paraissent assez peu importantes. Par exemple, dans le groupe A1, seulement cinq enseignants sur huit relèvent des contraintes (6 occurrences sur potentiellement 24) sur des aspects administratifs (3) et un manque de collaboration entre les différents acteurs scolaires (logopède, CPMS, etc.) (2). Les contraintes relevées par les enseignants de ce groupe (A2) la deuxième année (13 occurrences sur 24 potentielles) évoluent. Elles concernent le manque de locaux (3) et le temps et le programme à suivre (3). Un binôme présente globalement les mêmes contraintes liées au manque de soutien de la direction et de l'équipe. L'évaluation et la réussite en fin d'année constituent une contrainte (ou plutôt une peur) chez une enseignante. Enfin pour un enseignant, il y a un manque de logopédie. Pour ces enseignants, l'idéal serait une période par enfant avec du temps de concertation et de travail collectif pour quelques classes. Cependant, en inclusion, la logopédie « dérange » plus les enseignants ordinaires, moins habitués à ce type de travail en co-intervention et les doublons qu'il génère. Dans le dernier groupe (B1), les enseignants citent 15 contraintes (sur potentiellement 21). Ils reconnaissent une charge de travail plus importante et plus de réunions (5) et la rigidité des horaires (2). Dans deux écoles, les contraintes concernent la collaboration entre enseignants (2) et le manque de clarté sur les objectifs à atteindre (1). L'inconnu que représente le dispositif pour certains acteurs cause un manque de repères. Prosaïquement, les enseignants veulent savoir « *s'ils font bien* ». Dans deux classes, les contraintes semblent liées au manque de préparation du projet. Certaines contraintes peuvent émerger liées à la forme du dispositif. Les contraintes citées sont, en effet, assez variables et paraissent dépendre plus du contexte dans lequel travaillent les enseignants. Le besoin de locaux représente la volonté d'éclater les groupes pour des prises en charge différenciées de la part des enseignants ou du personnel paramédical. Les enseignants (trois classes) ayant un local à disposition à proximité de leur classe ou un espace retiré à l'intérieur de celle-ci ont d'ailleurs mis ce point en avant dans les entretiens. La question des locaux semble centrale dans ce type de dispositif susceptible d'être plus hétérogène au niveau de la population, avec plus d'élèves et plus d'enseignants. Cela peut représenter également le besoin pour l'enseignant de travailler « seul » quelques moments de la semaine.

Par ailleurs, en procédant à une analyse de contenu structurale, où l'on croise les réponses de chaque binôme, nous pouvons remarquer de nettes concomitances dans certaines thématiques. En effet, pour la première année (A1), 4/6 contraintes citées sont similaires au sein d'un même binôme, 8/13 la seconde année avec le même groupe (A2) et enfin, 7/15 pour le dernier groupe (B1). Nous remarquons un grand niveau d'accord entre membres d'un même binôme. Par ailleurs, aucune contrainte n'en contredit une autre entre les membres d'un même binôme. Les enseignants ont les mêmes préoccupations liées à leur environnement spécifique (pression, locaux, préparation du projet avec l'équipe, etc.).

La forme de co-enseignement pratiquée peut paraître, avec un regard extérieur, une contrainte forte de ce dispositif. Pourtant, les enseignants ne relèvent pas cette situation comme contraignante, sauf pour deux classes. Au contraire, les enseignants montrent beaucoup de satisfaction dans cette « contrainte organisationnelle ». Pour l'école où cette situation est

perçue comme une contrainte, deux classes pratiquaient un co-enseignement à mi-temps et les enseignants n'étaient que modérément volontaires pour participer au projet.

Pour les enseignants en enseignement spécialisé, la forme d'enseignement est très proche de celle de l'enseignement ordinaire (une classe, un enseignant, un niveau). La principale contrainte citée (6) par les enseignants est leurs élèves (plus de difficulté, plus de problèmes de toutes sortes, etc.). Étrangement, si le contexte de concentration des élèves « à problèmes » est identifié comme une contrainte, celui de ségrégation est perçu quant à lui positivement. Cette ségrégation permet de mieux travailler, de s'occuper de chacun sans les oublier. « *Dans une classe ordinaire, on n'a pas le temps, le même temps à leur consacrer. Aussi, ils ne se sentent pas rejetés ici parce qu'ils sont moins performants* ». Cette dualité concentration/ségrégation mène à un paradoxe où les enseignants perçoivent plus de difficultés, mais dans un milieu qui leur permettrait de mieux les gérer.

Les enseignants spécialisés citent un avantage comparatif lorsque nous abordons cette question des contraintes liées au dispositif d'enseignement. En se comparant, ils reconnaissent avoir moins de contraintes que leurs collègues de l'enseignement ordinaire. Ils auraient une grande liberté pédagogique. Le fait de ne pas avoir de programme préétabli est perçu positivement, comme une absence de contrainte. Il en va de même avec l'utilisation de méthodes, de manuels, etc. Le rythme différent de l'enseignement spécialisé est important aussi pour l'enseignant. Le stress de l'enseignant provient plus des élèves et moins du programme, comme cela pourrait être le cas en enseignement ordinaire. Une majorité d'entre eux reconnaît l'avantage de n'enseigner que 22 périodes/semaine (certains ont une ou deux heures en moins) et que leur classe soit fréquemment allégée pour des prises en charge paramédicales. Cet environnement organisationnel leur permettrait de mieux travailler, de mieux individualiser. Ils disent toutefois avoir plus de travail pour préparer les conseils de classe par exemple (trois par an) mais sans que la charge de travail soit considérée comme excessive.

Les contraintes principales concernent le contexte spécifique de l'école ou de la classe (ex. : locaux) et le travail avec d'autres professionnels. Travailler avec d'autres personnes (ex. : logopèdes) qui viennent prendre un ou deux élèves plusieurs fois par semaine constitue la contrainte principale citée par les enseignants. Il faut pouvoir accepter d'être interrompu, de voir un élève quitter la classe au milieu d'un apprentissage, devoir récupérer les apprentissages manqués, etc. Toutefois, cette collaboration est perçue tant comme une contrainte par les enseignants que comme une opportunité, un avantage de cet enseignement. Les reproches vont principalement à l'organisation de cette collaboration (ex. : doublons, concertation, etc.). Nous y reviendrons dans la partie traitant de la synergie. D'autres contraintes, moins citées et propres à chaque école, concernent la petitesse des locaux et l'importance du matériel qui laissent parfois peu de place pour bouger, passer entre les bancs. Certains locaux devenus des classes spécialisées avaient d'autres utilisations avant. Par exemple, dans une école spécialisée, les classes sont en fait d'anciennes chambres d'un internat tandis qu'une école spécialisée est située dans les locaux d'une ancienne école ordinaire, avec des classes prévues pour 30 à 40 élèves. Enfin, le transport scolaire est perçu

comme un avantage au sens large, mais également comme une contrainte pour deux enseignants parce que les élèves (ou une partie de ceux-ci) arrivent fréquemment en retard le matin en classe.

Nous avons procédé à une analyse des contraintes à partir de deux corpus différents (questionnaires et entretiens). Pour les enseignants travaillant dans les deux dispositifs, les contraintes internes au dispositif ne paraissent pas très importantes et sont surtout liées à des facteurs contextuels.

Chez les enseignants travaillant en inclusion, les réponses données dans le questionnaire représentent souvent la même thématique chez un même binôme. Toutefois, la question de locaux paraît importante chez les enseignants en inclusion (ex. : possibilité de partager le groupe). Ces enseignants disent ressentir des pressions de l'enseignement ordinaire (programme, échec, etc.) et celles liées à la nouveauté du dispositif (coordination, objectifs, *font-ils bien ?*, etc.). Le co-enseignement n'est généralement pas perçu comme une contrainte mais plutôt comme une force.

En enseignement spécialisé, la principale contrainte semble liée aux élèves et à leur relative concentration dans une même classe. La ségrégation en enseignement spécialisé est ainsi, aux yeux de ces enseignants, tant une contrainte qu'un élément facilitateur. Il en va de même avec la participation du personnel paramédical. Enfin, les enseignants en enseignement spécialisé reconnaissent ressentir moins de contraintes liées aux programmes, aux parents et aux résultats attendus.

Indicateur B3 - Les professionnels œuvrant dans le dispositif sont volontaires

Dans notre pays, la notion de contraintes dans le choix des professionnels à travailler ou non dans un dispositif est, somme toute, fort relative. Chacun peut refuser un emploi. Mais il est vrai que pour certains, l'obtention de ce dernier peut constituer une promotion importante (nomination, 1^{er} emploi, stabilisation, etc.). Les enseignants peuvent être prêts à accepter des « contraintes » (ex. : transport, population, etc.) en échange de cet emploi.

Ici encore, le manque de recul temporel rend cette analyse difficile. Le dispositif d'inclusion étant relativement nouveau, les enseignants qui y travaillent ont connu soit l'enseignement ordinaire soit l'enseignement spécialisé. Ils ont opéré le choix d'opter spécifiquement pour le dispositif en ayant différentes motivations. Par exemple, certains PO ont plus sensibilisé (information, réunions, etc.) que d'autres auprès de certaines écoles ou enseignants de façon à susciter des « vocations » pour le projet. D'autres écoles, n'ayant pas trouvé de volontaire auprès de leur personnel habituel, ont eu recours à des enseignants en recherche d'un emploi. En ce sens, l'analyse de l'aspect volontaire ou non du travail dans les dispositifs doit se doubler d'un examen de la motivation des enseignants pour le dispositif et/ou sur les raisons qui les ont poussés à accepter d'y travailler. De plus, le volontariat des enseignants, surtout dans le cadre de dispositif inclusif (mais également d'enseignement spécialisé), est considéré,

par de nombreux auteurs, comme un facteur de réussite d'un tel dispositif (UNESCO, European Agency for Development in Special Needs Education, 2003, Rousseau et Bélanger, 2004, Doré et coll., 1998).

Comme nous l'avons vu dans la partie traitant de la méthodologie, les enseignants dans les deux dispositifs devaient accepter de participer à la recherche et d'autre part, pour ceux en inclusion, de participer, en plus, à un dispositif expérimental. C'est ce deuxième aspect (la participation volontaire au dispositif) que nous allons traiter ici ; la participation à la recherche ayant déjà été discutée (voir méthodologie).

Pour débiter, nous constatons que chez les enseignants du dispositif d'inclusion, les motivations pour participer au projet sont multiples. Pour la moitié des enseignants, ceux-ci ont adhéré sur le principe du projet. Pour ces derniers, l'idée d'inclusion et/ou de co-enseignement les a séduits. Ils ont souhaité participer au projet sans pression hiérarchique aucune, sinon celle émanant des séances d'information ou de préparation. Pour l'autre moitié des enseignants, bien que l'attrait du dispositif ait joué, d'autres motivations sont apparues. Pour un enseignant (et sa direction), le dispositif d'inclusion était une occasion de pérenniser son poste d'enseignant précaire (titre requis). Pour deux autres, il s'agissait d'un premier emploi stable. Pour une enseignante plus expérimentée, le dispositif d'inclusion a été une opportunité de quitter une école où elle ne se plaisait pas. Enfin, trois enseignants ont rencontré des pressions importantes de leur direction pour entrer dans le projet. Ceux-ci sont marqués par un astérisque (*) dans les **tableaux 16-17**.

Tableaux 16 et 17 - Volontariat des enseignants dans les deux dispositifs

Enseignants inclusion	
A1.c.2	Volontaire
A1.c.1	Volontaire
A1.d.2	Volontaire
A1.d.1	Volontaire
A1.a.2	Volontaire
A1.a.1	Volontaire
A1.b.2	Volontaire
A1.b.1	Volontaire
B1.a.2	Volontaire
B1.a.1	Volontaire
B1.b.2	Volontaire
B1.b.1	Volontaire*
B1.d.3	Volontaire
B1.d.2	Volontaire*
B1.d.1	Volontaire*

Enseignants spécialisés	
X1.d.1	Volontaire
X1.b.1	Volontaire
X1.c.1	Volontaire
X1.a.1	Volontaire
X2.c.1	Volontaire
Y1.a.1	Volontaire
Y1.d.1	Volontaire
Y1.e.1	Volontaire
X2.b.1	Volontaire
Y1.c.1	Volontaire
X2.a.1	Volontaire
X2.d.1	Volontaire
X2.c.1	Volontaire

En enseignement spécialisé, tous les enseignants se disent, logiquement, volontaires pour enseigner dans ce type d'enseignement. Il s'agit d'un choix personnel. C'est justement cette organisation et la population qui les ont attirés en enseignement spécialisé. Leur motivation est similaire à celle des orthopédagogues, qui y travaillent, eux aussi, pour les mêmes raisons.

Cependant, certains enseignants peuvent s'y trouver depuis longtemps et connaître une certaine usure. Cette situation a été rencontrée lors de nos observations, dans un cas, de manière flagrante (voir plus loin). Par ailleurs, les instituteurs de l'enseignement spécialisé nous paraissent plutôt motivés et volontaires par rapport à leur travail. La manière dont ont été désignées les classes étudiées par les directions entre en ligne de compte.

Dans les deux dispositifs, nous retrouvons des enseignants volontaires. Toutefois, en ce qui concerne le dispositif inclusif, différentes motivations ont pu pousser les enseignants à y adhérer (pression, attrait du dispositif, emploi, etc.). Le caractère particulier (inclusion et co-enseignement) du dispositif inclusif constitue un attrait chez les enseignants interrogés. Nous pouvons penser qu'il en est de même pour l'enseignement spécialisé. Enfin, il importe de distinguer la participation au dispositif et la participation à la présente recherche. Étant donné que les instituteurs participants à la recherche ont été désignés par leurs directions, nous pouvons penser qu'un choix a été opéré. Dans cette situation, nous risquons donc d'avoir un discours orienté de la part des enseignants, et ce, dans les deux cas.

Indicateur B4 - Le dispositif n'a pas de contrainte chez les parents

Pour connaître les contraintes que rencontrent les dispositifs chez les parents, nous avons procédé à des entretiens avec ces derniers en cours d'année scolaire (**annexe 15**). Nous avons interrogé vingt parents volontaires du dispositif inclusif et neuf du dispositif d'enseignement spécialisé de type 8. Le nombre d'entretiens dans un dispositif et dans l'autre peut surprendre étant donné que le second compte plus d'élèves que le premier. Toutefois, malgré une approche du même type que pour ceux en inclusion (courrier dans le journal de classe de l'enfant), il nous a été plus difficile de contacter et de rencontrer les parents d'élèves en enseignement spécialisé. De plus, certaines directions rechignaient à transmettre les courriers. Dans deux cas, le rendez-vous a été annulé à la dernière minute. Les entretiens n'ont pu être réalisés qu'avec des parents de trois écoles. Il ne s'agit donc pas d'un échantillon représentatif.

Après retranscription des entretiens, nous avons analysé les réponses des parents concernant leurs représentations du dispositif inclusif et celui d'enseignement spécialisé de type 8. Les réponses ont été classées en ne gardant que les éléments pertinents pour cette thématique. Nous présentons ici une synthèse des réponses des parents. Enfin, nous croyons également utile de rappeler que les parents du dispositif d'enseignement spécialisé ne connaissent peu ou pas le dispositif inclusif. Ils peuvent difficilement se prononcer à son propos comme le font les parents du dispositif inclusif face à l'enseignement spécialisé de type 8 pour qui les deux dispositifs ont été présentés par les CPMS.

À la lecture des entretiens avec les parents dont l'enfant fréquente le dispositif d'inclusion (**annexe 16**), nous observons qu'une large majorité (17) des parents disent qu'ils n'auraient pas choisi le dispositif d'enseignement spécialisé, du moins pour l'année scolaire concernée. En l'absence du dispositif d'inclusion, ceux-ci auraient maintenu leur enfant en enseignement ordinaire, le plus souvent avec un redoublement simple. Par exemple, une mère : « *On*

l'aurait probablement laissée en ordinaire, mais peut-être avec un an de retard. On aurait tout fait pour éviter le type 8 de toute façon. Ah ! Oui ». Dans certains cas, il s'agissait d'élèves (6) ayant déjà reçu une attestation précédemment, mais dont les parents avaient refusé une école spécialisée. Il pouvait également s'agir d'élèves dont les parents auraient refusé le type 8 pour différentes raisons, mais qui acceptent le dispositif d'inclusion. « *Je me suis dit pour ma fille que je n'ai pas envie de ça et j'ai dit au centre PMS qu'il était hors de question que je la mette dans une école spéciale* ».

Certains parents ont une expérience de l'enseignement spécialisé. Par exemple, l'une des sœurs d'un enfant inclus est en enseignement spécialisé. Pour ces parents, le dispositif d'inclusion est de loin préférable à l'enseignement spécialisé de type 8. « *J'avais peur, et je ne savais pas que tout allait bien. J'ai refusé et je l'ai regretté. J'ai donné mon accord maintenant (pour l'inclusion) et je suis fière. Je me dis pourquoi je n'ai pas fait pour l'autre fille* ».

Nous remarquons que ces parents ont, pour la quasi-totalité d'entre eux, une image relativement négative de l'enseignement spécialisé. Pour ceux-ci, cet enseignement constitue un « ghetto », des « écoles-poubelles », une « relégation ». « *Ça veut dire que sans vouloir traiter ces écoles d'écoles-poubelles. Les gens font parfois du mieux qu'ils peuvent, mais on peut bien souvent remarquer que ces enfants ne présentent pas de signes d'anomalies, mais c'est plutôt des problèmes de comportement* ». De cette orientation, les parents craignent un effet à long terme pour la scolarité de leur enfant et pour leur enfant lui-même (adoption de comportements nuisibles, faibles performances, etc.). « *Comme on dit, les enfants s'imitent et il faut qu'ils soient tirés vers le haut, pas vers le bas* ». Le passage en enseignement spécialisé risquerait de s'éterniser et d'affecter les élèves. Cette orientation en enseignement spécialisé semble ajouter à la gravité des difficultés de l'élève. En enseignement spécialisé, les enfants côtoyés seraient « *plus troublés* ». « *Dans mon esprit, je me suis dit : mais je n'ai pas un enfant handicapé ! Il y a juste un petit problème et puis c'est tout* ». Pour ces parents, leur enfant ne mérite pas d'aller dans cet enseignement spécialisé. Les parents ne croient pas que leur enfant soit « différent » au point d'aller en enseignement spécialisé qui recueille selon eux, une autre population. La ségrégation scolaire qui accompagne le dispositif d'enseignement spécialisé de type 8 est très mal perçue.

Le dispositif est apparu pour beaucoup comme une « *bouée de secours* » inespérée. Les parents sont, en somme, très contents des possibilités offertes par la présence du dispositif d'inclusion. « *Ce projet nous a vraiment sauvés* ». En somme, le dispositif d'inclusion leur permet de laisser leur enfant en enseignement ordinaire tout en y recevant des services spécialisés intensifs. Cette caractéristique de dispositif d'inclusion fait l'unanimité chez les parents. Il semblerait que sans le dispositif d'inclusion, la plupart de ces élèves n'auraient pas reçu de service scolaire spécialisé si tôt. Ces parents semblent accepter plus aisément une intervention spécialisée dans le cadre inclusif que dans celui d'un enseignement spécialisé. Cela a eu un impact sur l'orientation des élèves. Nous remarquons, en effet, que le dispositif d'inclusion semble avoir favorisé une prise en charge « spécialisée » plus facilement. Ces parents ont accepté formellement une orientation vers l'enseignement spécialisé, sachant que

ladite prise en charge allait prendre place dans un contexte d'enseignement inclusif. « *Le problème c'est que quand on lit la théorie, c'est merveilleux, mais quand on voit la réalité, c'est déprimant !* »

La moitié des parents (10) envisagent un passage, éventuel, en cas de besoin, vers l'enseignement spécialisé ; pour les autres, c'est hors de question. Pour ces derniers, l'institution scolaire doit pouvoir répondre à leurs besoins et le passage en enseignement spécialisé sera pire que toute autre décision. Le passage en enseignement spécialisé, chez ces parents, revêt un caractère définitif. Néanmoins, on peut percevoir que cette décision sera plus facile à accepter après un passage dans le dispositif inclusif.

Chez les parents d'enfants fréquentant un enseignement spécialisé de type 8, nos entretiens montrent globalement les mêmes conclusions que lors de notre recherche précédente (Tremblay, 2004). Dans de nombreux cas, il n'a pas été facile pour les parents d'accepter cette orientation qui s'est fait après un parcours semé de diverses expériences plus ou moins concluantes (prise en charge logopédique, consultation neurologique, etc.). Il s'agit d'une décision visiblement difficile à prendre. Dans les entretiens de quelques parents, nous sentons que ceux-ci sont passés par un processus comparable au « processus de deuil » avec le déni, la révolte, l'acceptation. Ils font le deuil de l'enfant parfait et espèrent un retour à une scolarité normale. « *Ils m'avaient conseillé uniquement une école d'enseignement spécialisé. Ce n'était pas très agréable à entendre* ». Il semblerait que les parents aient du mal à entendre le diagnostic du centre PMS. Cette annonce est mal vécue et associée au handicap, à la permanence des problèmes, etc. Trois parents avouent avoir pleuré. L'orientation en enseignement spécialisé est extrêmement difficile pour les parents, bien que certains, plus rares, l'acceptent plus aisément ou le proposent d'eux-mêmes. Cet enseignement transporte beaucoup de préjugés. Le stigmate est craint. Les parents véhiculent les images de « voie de garage », d'école pour « handicapés » ou pour pauvres, etc. Nous remarquons toutefois que les parents ne resteraient pas sur ces premières impressions. Il y aurait une évolution positive, chez la moitié des parents, suite à la visite de l'école et des progrès scolaires de l'enfant. L'aspect « temporaire » de ce type d'enseignement et la finalité de réintégration permettent de convaincre les parents.

Par contre, pour certains parents, il semble que cela se soit mieux passé. Cela peut être le cas de parents, souvent plus aisés, qui ont tenté, sans succès, différentes formules d'interventions payantes et qui, ayant conscience des problèmes de leur enfant, choisissent l'enseignement spécialisé comme l'aboutissement d'un processus. Ces parents, conscients des difficultés de l'enfant, avaient souvent mis en place un suivi logopédique ou autre avant l'orientation. Ils savaient que l'enfant avait des difficultés et en avaient déjà pris, du moins en partie, la mesure. Le passage vers l'enseignement spécialisé s'opère de manière plus aisée. Ce passage est vécu comme un soulagement pour les parents et de l'enfant. Certains parents reconnaissent que leur enfant n'a pas aimé dans un premier temps cette orientation et dans un cas, n'aime toujours pas. Pour ce dernier, les parents sont insatisfaits. Ce n'est pas l'enseignement qui convient à leur fils dysphasique. Le fait que l'école mélange les populations scolaires relevant de différents types n'est pas étranger à ce sentiment.

Nous voyons également que les parents, dont l'enfant est en enseignement spécialisé, ont dans de nombreux cas, fait leur « marché d'école » en allant en visiter plusieurs avant de choisir. Dans notre échantillon, nous avons deux classes d'une école associée à un Centre de réadaptation fonctionnelle. Cette école offrant un « plus » indéniable, les parents ont été attirés par cet aspect. Cela joue également probablement sur leur satisfaction envers le dispositif (ou son avatar). Dans d'autres cas, les parents n'ont pas eu le choix entre une école du réseau officiel et une école du réseau libre.

Globalement, malgré parfois des blocages lors de l'orientation, les parents sont satisfaits de cette orientation vers l'enseignement spécialisé de type 8. Le fait d'avoir des écoles spécialisées qui ne s'occupent que de ce type de difficultés représente une reconnaissance des problèmes de l'enfant. Il est dans une école qui lui convient ; car il ne « convenait » pas à l'école ordinaire, qui a d'autres exigences en termes de performances, de comportement, etc.

Enfin, les parents d'enfants en enseignement spécialisé pensent que leur enfant va réintégrer l'enseignement ordinaire, du moins lors du passage en enseignement secondaire. Aucun parent ne connaît les résultats, en termes de parcours scolaires, de cet enseignement, publiés par la Communauté française (60 % de réintégrations surtout en enseignement secondaire professionnel et 40 % de parcours en enseignement spécialisé de types 1 et 3). Ils ont une connaissance formelle : le type 8 prévoit la réintégration. Ils ont cependant fait le deuil d'un retour rapide en enseignement primaire ordinaire. Aucun ne veut de l'enseignement spécialisé de type 1 mais tous font confiance à l'école de type 8 pour ne pas que cela se produise. Ils craignent, toutefois, que le dispositif nuise au « futur scolaire » de l'enfant tout en reconnaissant que celui-ci est utile à leur « présent scolaire ». En inclusion, les parents ne montrent pas de signe semblable. Ils ne croient pas que le dispositif inclusif va pénaliser potentiellement leur enfant ou qu'il présente de tels risques.

Les parents, en fin d'année, dans les deux cas, paraissent apprécier le dispositif. Cependant, la prise de décision semble avoir été sensiblement plus difficile dans le cas de parents dont l'enfant a été inscrit en enseignement spécialisé. Chez certains de ces derniers, nous avons pu remarquer des résistances tant au dispositif qu'au diagnostic.

Les parents d'élèves inclus se distinguent du fait qu'ils ont eu le choix entre les deux dispositifs. Il ressort que sans le dispositif d'inclusion, la plupart de ces élèves n'auraient pas reçu de service scolaire spécialisé si tôt. Ces parents ont une image assez négative de l'enseignement spécialisé de type 8. Le dispositif inclusif a un caractère de normalité (chez l'enfant et dans sa scolarité) qui gagne leur adhésion. Toutefois, les deux dispositifs apparaissent, dans une certaine mesure, comme « salvateurs » pour les enfants, dans le discours parental.

5.3 L'adéquation

L'adéquation est définie comme le lien de conformité entre les objectifs et la population du dispositif d'une part et les ressources mises en place pour les atteindre d'autre part. Nous avons vu qu'un dispositif, scolaire ou autre, a comme caractéristique de se voir attribuer des ressources différenciées pour mener à bien une mission. Ces ressources regroupent les moyens financiers, humains et matériels mis en œuvre.

Cette analyse de l'adéquation des moyens consiste à mesurer, qualifier et quantifier les ressources attribuées au dispositif en rapport avec les objectifs de ce dernier. Dans la situation qui nous occupe, les ressources sont essentiellement humaines, c'est-à-dire l'apport d'enseignants et de personnel paramédical (logopède, kinésithérapeute, etc.). Nous pouvons caractériser ces ressources humaines sur le plan qualitatif en analysant les qualifications formelles (diplomation, formation, etc.) des professionnels engagés dans les deux dispositifs. La quantité de ressources consiste à mesurer « l'ampleur » des prises en charge. L'évaluation de cette « ampleur » au niveau temps (ou périodes) nous semble la plus pertinente. Cet apport en ressources humaines, ayant des qualifications différentes, implique une forme ou l'autre d'organisation permettant de gérer le travail auprès de la même population. Il s'agit de juger si l'organisation de ces ressources, leur coordination permettent de viser et atteindre les objectifs du dispositif.

L'évaluation de l'adéquation vise donc à analyser :

- la qualité des ressources (ex. : type de ressources, formation, expérience, etc.)
- la quantité des ressources (ex. : moyens financiers, capital-périodes, coût horaire, etc.)
- l'organisation des ressources (ex. : organisation scolaire, horaire, etc.)

Indicateur C1 - Les enseignants du dispositif sont qualifiés

En Communauté française, il n'existe pas de titre obligatoire légal pour enseigner en enseignement spécialisé (ou en intégration/inclusion). Le décret de 2004 organisant l'enseignement spécialisé laisse le Pouvoir organisateur (PO) libre de demander des titres complémentaires. Le diplôme pédagogique de base, en l'occurrence celui d'instituteur primaire, suffit donc pour enseigner dans en enseignement spécialisé. Il existe cependant un diplôme d'orthopédagogie accessible soit en effectuant une année supplémentaire en Haute École ou encore via une formation dans un Institut pédagogique en deux ans.

Pour définir la qualification des enseignants, nous avons utilisé quatre critères différents :

- le diplôme pédagogique de base (ex. : instituteur primaire)
- un diplôme supplémentaire pertinent (ex. : orthopédagogie, logopédie, Sciences de l'éducation, etc.)
- l'expérience de travail en enseignement (ex. : spécialisé, intégré ou ordinaire)

- l'âge des enseignants

Pour commencer avec ce dernier critère, nous remarquons que celle des enseignants dans les dispositifs d'inclusion (A1) est plus faible que dans les dispositifs d'enseignement spécialisé (X1) (**tableau 18**). En effet, cette moyenne y est de 28,56 ans contre 32,62 pour ceux en enseignement spécialisé de type 8 en début d'année scolaire. L'année suivante (A2 vs X2), les enseignants ont, naturellement, une année d'âge supplémentaire (aucun changement n'étant intervenu dans la composition de ce groupe). Pour les élèves en enseignement spécialisé de type 8, malgré un changement de tous les membres du groupe, nous assistons également à une augmentation de la moyenne d'un an (33,61 ans). Les deux dispositifs regroupent essentiellement des femmes (un seul homme).

Fort logiquement également, au vu de cette dernière situation, l'expérience professionnelle des enseignants en enseignement spécialisé de type 8 est plus importante que celle des enseignants du dispositif d'inclusion. En effet, l'expérience moyenne est de 5,25 années en inclusion la 1^{re} année (6,25 la seconde) contre respectivement 9 et 12,38 années en enseignement spécialisé de type 8. Dans le deuxième groupe (B1), les enseignants ont globalement la même expérience totale comparée au groupe-contrôle B1 (7,29 ans contre 7,60 ans).

Si l'on isole maintenant les enseignants orthopédagogues, leur expérience moyenne ne s'élevait qu'à 3,75 années. Cette expérience ayant été acquise principalement au sein de l'enseignement spécialisé. Deux orthopédagogues ont une expérience plus grande (10 et 11 ans). Une seule orthopédagogue avait une expérience d'intégration avant le début du dispositif. Nous pouvons ainsi observer que les enseignants orthopédagogues sont ceux qui avaient le moins d'expérience par rapport aux autres enseignants, ordinaires et spécialisés.

Tableau 18 - Expériences et qualifications des enseignants dans les deux dispositifs

Enseignants	Date de naissance ¹⁰	Sexe	Expérience en enseignant ordinaire	Expérience en enseignement spécialisé	Expérience en intégration	Expérience totale	Diplôme de base	Diplôme supplémentaire
A1 et A2								
A1.c.1	1981	f	5	0	0	5	Primaire	
<i>A1.c.2</i>	<i>1983</i>	<i>f</i>	<i>0</i>	<i>3</i>	<i>0</i>	<i>3</i>	<i>Primaire</i>	<i>Orthopédagogie</i>
A1.a.1	1974	f	7	1	0	8	Primaire	
<i>A1.a.2</i>	<i>1981</i>	<i>f</i>	<i>0</i>	<i>1</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>Primaire</i>	<i>Orthopédagogie</i>
<i>A1.b.2</i>	<i>1972</i>	<i>f</i>	<i>0,3</i>	<i>8,7</i>	<i>0</i>	<i>9</i>	<i>Primaire</i>	
A1.b.1	1971	f	10	0	0	10	Primaire	
A1.d.1	1982	f	4	0	0	4	maternel	
<i>A1.d.2</i>	<i>1984</i>	<i>f</i>	<i>0,5</i>	<i>0,5</i>	<i>0</i>	<i>1</i>	<i>maternel</i>	<i>Orthopédagogie</i>
Moyenne	28,56 ans		3,35 ans	1,78 an	0,13 an	5,25 ans		
B1								
B1.c.1	1968	f	0,5	0,5	0	1	Primaire	logopédie
<i>B1.cd.2</i>	<i>1975</i>	<i>f</i>	<i>9</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>9</i>	<i>Primaire</i>	
B1.d.1	1978	m	6	0	0	6	Primaire	
B1.a.1	1979	f	7	4	0	11	Primaire	Master en Sc Educ
<i>B1.a.2</i>	<i>1975</i>	<i>f</i>	<i>3</i>	<i>7</i>	<i>0</i>	<i>10</i>	<i>Primaire</i>	<i>Master en Sc Educ</i>
<i>B1.b.2</i>	<i>1982</i>	<i>f</i>	<i>0,5</i>	<i>4,5</i>	<i>0</i>	<i>5</i>	<i>Primaire</i>	
B1.b.1	1978	f	0	9	0	9	Primaire	

¹⁰ Nous n'affichons dans la présente que les années de naissance pour conserver l'anonymat des enseignants. Le calcul de la moyenne a été fait en y incluant les jours et mois de naissance.

Les enseignants dont le code se termine par 1 sont les titulaires (ordinaire et spécialisé) et ceux dont le code se termine par 2 sont les orthopédagogues. Ces derniers sont en italiques

Moyenne	31,81		3,71 ans	3,57 ans	0,00 an	7,29 ans		
X1								
X1.d.1	1969	f	0,5	13,5	0	14	Primaire	
X1.a.1	1968	f	0	12	0	12	Primaire	
X1.b.1	1979	f	1	5	0	6	Primaire	
X1.c.1	1983	f	0	4	0	4	Primaire	Orthopédagogie
Moyenne	32,62		1,5 an	34,5 ans	0 an	9 ans		
X2								
X2.d.1	1961	f	1,5	24	0	25,5	Primaire	
X2.a.1	1979	f	2,5	2,5	0	5	Primaire	Orthopédagogie
X2.c.1	1982	f	3,5	0,5	0	4	Primaire	
X2.b.1	1971	m	1	14	0	15	Primaire	
Moyenne	33,61		8,5 ans	41 ans	0 an	12,38 ans		
Y1								
Y1.b.1	1974	f	1	7	0	8	Primaire	
Y1.e.1	1975	f	0	10	0	10	Primaire	
Y1.a.1	1976	f	0	10	0	10	Primaire	
Y1.d.1	1982	m	1	3	0	4	Primaire	
Y1.c.1	1974	f	1	5	0	6	Primaire	Orthopédagogie
Moyenne	32,08		0,6 an	7 ans	0 an	7,6 ans		

En ce qui concerne les diplômes, nous remarquons que deux enseignantes en inclusion n'ont pas les titres requis ; toutes deux travaillent dans la même classe. Elles possèdent un diplôme d'institutrice maternelle. En enseignement spécialisé de type 8, tous les enseignants avaient au moins un diplôme d'instituteur primaire.

Les enseignants orthopédagogues marquent leur différence également en ce qui concerne le diplôme d'orthopédagogie. Ils sont en effet près de la moitié (3 sur 7) à avoir un tel diplôme contre 3 sur 13 en enseignement spécialisé de type 8. De plus, une enseignante a un baccalauréat en logopédie et une autre, un master en Sciences de l'éducation. En définitive, dans le dispositif d'inclusion, cinq enseignants sur sept avaient un diplôme supplémentaire en concordance avec la profession. Une seule enseignante relevant de l'enseignement ordinaire a un diplôme supplémentaire (master en Sciences de l'éducation).

Nous avons divisé cet indicateur en trois critères : expérience, diplôme et qualification supplémentaire.

Nous constatons que les deux dispositifs présentent un tableau contrasté sur le plan de la qualification des enseignants. Ceux œuvrant en enseignement inclusif se montrent moins expérimentés que ceux travaillant en enseignement spécialisé, surtout en ce qui concerne les orthopédagogues. Par contre, ceux-ci sont plus susceptibles d'avoir obtenu un diplôme supplémentaire que ceux travaillant en enseignement spécialisé de type 8. Dans deux situations, les enseignantes en inclusion n'avaient pas les titres requis pour enseigner au niveau primaire. L'expérience préalable de dispositif intégratif est très limitée ; une seule enseignante avait une expérience d'intégration scolaire. Toutefois, notre échantillon est relativement faible et peu représentatif.

Indicateur C2 - La quantité de ressources est suffisante pour atteindre l'objectif

Les ressources humaines comprennent les différents intervenants comme les enseignants, les maîtres spéciaux, le personnel paramédical, etc. qui travaillent en classe ou avec des élèves inclus ou en type 8. L'évaluation des ressources affectées aux dispositifs et des coûts y afférents est par nature difficile, car dépendant de plusieurs facteurs (ancienneté des professionnels, statut de l'école, personnel de soutien, confidentialité, etc.). De plus, des coûts différents peuvent correspondre à une même ressource. Par exemple, la Communauté française dépense plus pour un enseignant expérimenté que pour un enseignant novice, pour le même travail. Dans notre échantillon, il est certain que les enseignants en enseignement spécialisé sont plus onéreux que ceux en inclusion, car plus expérimentés. Toutefois, cela ne nous donne aucun renseignement pertinent sur les ressources réellement affectées aux élèves.

Suivant l'orientation méthodologique, cette évaluation des coûts peut prendre plusieurs pistes, ayant chacune des avantages et des inconvénients. Excluant toute solution sollicitant des informations sur le salaire des enseignants et des directions pour des raisons éthiques, deux grandes voies s'offrent à nous. La première, macro, consiste à évaluer à partir des données

relatives aux écoles des dépenses effectuées en euros et/ou en capital-période, etc., et d'en faire une moyenne par élève. Par exemple, chaque élève génère X périodes de capital-période enseignantes, X périodes de capital-période paramédical, des frais de fonctionnement, le personnel de soutien, etc. Toutefois, ce type de solution demande une participation étroite des directions et des pouvoirs publics pour avoir accès à ces données. De plus, ce type d'évaluation est, par nature, imprécis, car il prend peu en considération les nuances. Par exemple, les classes n'ont pas toutes la même taille et chaque enfant ne reçoit pas la même quantité de soutien logopédique. Cela correspond peu à la réalité. En bref, cette approche ne nous renseigne pas sur les ressources réellement mises à disposition de la classe au quotidien, c'est-à-dire les « ressources réelles ».

L'analyse à partir de ressources « réelles » constitue la piste que nous avons adoptée. Elle consiste simplement, par l'observation et l'analyse des horaires et des journaux de classe des enseignants, à prendre en compte les différents intervenants travaillant de manière régulière dans la classe et/ou avec des élèves de la classe. C'est le cas par exemple quand une logopède vient en classe chercher des élèves pour six heures de prises en charge effectives. Bien entendu, la présence ponctuelle d'un intervenant (secrétaire, direction, parents, etc.) n'est pas comptabilisée. Dans le cadre de cette recherche, nous avons pris en compte les activités intervenant au moins une période toutes les deux semaines. Il s'agit de se demander quelles sont les ressources générées par la présence des élèves.

Cependant, ne sont compris, en termes de ressources, que le personnel présent en classe avec les élèves ou ceux offrant des prises en charge individuelles. Sont exempts de ce calcul le personnel d'entretien, des repas, des surveillances, etc. Il en va de même avec les frais liés à l'entretien, au chauffage, etc. du bâtiment de l'école spécialisée ou ordinaire. D'autres frais liés au transport scolaire dépendent du pouvoir régional ne sont pas comptabilisés ici. Ces frais, difficilement quantifiables et individualisables, sont, par contre, à prendre en compte lors du bilan final.

Nous avons calculé le ratio moyen de ressources humaines attribuées aux élèves de chaque classe étudiée (Équivalent temps plein par élève ou ETP) (**tableau 19**). Ce ratio s'exprime sous la forme d'une fraction d'un temps plein (24 périodes en enseignement ordinaire contre 22 périodes en enseignement spécialisé). Le ratio est directement lié avec le nombre d'élèves par classe. Les deux dernières colonnes du tableau montrent le nombre d'équivalents temps attribués au groupe et ceux attribués à chaque élève en moyenne.

Pour le premier groupe comparé (A1 et X1), la moyenne d'élèves par classe est, au départ, différente d'un dispositif à l'autre. En inclusion, la moyenne est de 4,75 élèves par classe la première année et de 5,5 la seconde. Pour les classes de type 8, cette moyenne s'élève à 7,5 et 10,5 pour le premier groupe les deux premières années. Nous voyons que les élèves en inclusion sont pratiquement deux fois moins nombreux dans leur « classe » que ceux en enseignement spécialisé. Par contre, il existe également des classes avec peu d'élèves en enseignement spécialisé. Une classe de l'enseignement spécialisé ne comporte que quatre élèves et une autre, six élèves. La classe la moins importante est composée de trois élèves en

inclusion et la plus importante de 7 élèves. Nous avons ici sélectionné tous les élèves en enseignement spécialisé, peu importe le type dont il relève (T1, T2, T3, T8). Pour ces deux premiers sous-échantillons (**tableau 19**), nous remarquons que malgré le plus faible nombre d'élèves moyen en classe inclusive, ceux-ci ont un ratio très proche de ressources (0,28 contre 0,27). Par ailleurs, nous constatons une assez grande variation intra-échantillon et inter-échantillon. Des ratios différents s'expriment par classe allant de 0,15 à 0,44, par exemple, en enseignement spécialisé.

Pour les sous-échantillons B1 et Y1, nous arrivons à des conclusions similaires. Tout d'abord, le nombre moyen d'élèves relevant du dispositif par classe est de 4,5 élèves en inclusion pour 9,2 en enseignement spécialisé. La participation à mi-temps d'une orthopédagogue dans deux classes (B1.c et B1.d), chacune ayant trois élèves relevant du type 8, explique que le dispositif d'inclusion n'a pas une moyenne « attendue » de six élèves avec ce sous-échantillon. Les élèves en enseignement spécialisé reçoivent 3,4 périodes de gymnastique contre 2 en enseignement inclusif. Une classe offre des périodes collectives de psychomotricité ou la présence d'un MEI. Les classes d'inclusion ont en moyenne 18 heures avec l'enseignant spécialisé (orthopédagogue) tandis qu'elles ont 28,9 périodes de prise en charge collective.

En ce qui concerne la deuxième année (A2 et X2), nous observons des pratiques similaires pour la gymnastique où les classes spécialisées reçoivent 3,25 périodes par semaine en moyenne contre deux périodes pour les élèves inclus. Toutefois, en maturité 2, il semblerait que les heures de psychomotricité et de kinésithérapie aient disparu. Il n'a que les périodes de MEI (deux périodes) qui font la différence. Nous observons donc que les classes spécialisées consacrent en moyenne 29,25 périodes-enseignantes à chaque groupe contre 24 périodes en enseignement inclusif. Les classes inclusives (A2) génèrent 28,50 périodes supplémentaires pour prendre en charge les élèves tandis que les classes spécialisées (X2) reçoivent 42,50 périodes supplémentaires. La seconde année, le ratio ressources/enfants est de respectivement 0,26 en inclusion et de 0,19 en enseignement spécialisé. Ce différentiel s'explique essentiellement par une expérience d'inclusion restée à trois élèves (au lieu de six comme prévu). En simulant trois élèves supplémentaires, nous passons à un ratio comparable à celui de l'enseignement spécialisé de type 8 (0,21)¹¹.

En ce qui concerne les prises en charge individuelle, nous notons de nettes différences entre les deux dispositifs. La première année (A1), chaque classe a reçu 2,75 périodes en moyenne de prises en charge paramédicale, ici exclusivement composées de logopédie. Une classe n'a reçu aucune période de logopédie tandis qu'une autre a attendu pour en recevoir (novembre). En classe spécialisée (X1), les prises en charge comptent pour 7,38 périodes essentiellement en logopédie, mais dans une moindre mesure en kinésithérapie dans cette école. La seconde année, nous assistons à une progression de ces prises en charge tant en inclusion qu'en

¹¹ Les élèves intégrés la seconde année pour certains d'entre eux étaient en intégration permanente totale. Cela a une incidence sur le comptage parce que les élèves sont inscrits en enseignement ordinaire. Toutefois, certaines écoles ont choisi l'intégration partielle comme formule administrative. Ils génèrent donc de faibles fractions périodes en religion/morale et en gymnastique. Cela fait fluctuer vers la hausse faiblement le ratio allant de, selon les sous-échantillons A1, A2 et B1 de 0,236 à 0,238 et 0,239.

enseignement spécialisé. En inclusion, nous passons à 4,25 périodes tandis qu'en enseignement spécialisé, nous arrivons à presque 10 périodes par classe (9,75 périodes) en moyenne. En inclusion, cela s'explique par une « régularisation » de la situation après deux ans permettant d'offrir ces heures de prises en charge. Pour l'enseignement spécialisé, cette augmentation est principalement due à une école qui est associée à un centre de réadaptation, ce qui permet des prises en charge plus importantes. Enfin, pour les derniers groupes comparés (B1 et Y1), les prises en charge individuelle comptent pour quatre périodes en moyenne en inclusion contre 11,6 en enseignement spécialisé. Deux écoles (Y1.b et Y1.c) sortent du lot, offrant beaucoup plus de prises en charge paramédicales aux élèves inscrits. Au final, 21,25 périodes sont ainsi attribuées au groupe d'élèves inclus contre 42,3 en enseignement spécialisé de type 8. Nous obtenons un rapport identique dans les deux dispositifs, soit 0,21 professionnel/élève.

Si l'on combine tous les groupes inclusifs (A1, A2 et B1) d'une part et tous les groupes spécialisés (X1, X2 et Y1) d'autre part, chaque élève du dispositif d'inclusion reçoit en moyenne 0,23 ETP/élève de personnel enseignant et paramédical. Pour les élèves en type 8, ce ratio est de 0,21 ETP/élève. Il y a un effet important du nombre d'élèves par classe. Par exemple, si le groupe ne comptant que trois élèves en comptait six, le ratio entre le dispositif d'inclusion et l'enseignement spécialisé de type 8 serait identique (0,21 ETP/élève).

Tableau 19 - Ressources humaines par élève dans les deux dispositifs

École	Nb d'élèves	Période titulaire	Cours philo	Gym	MEI et autres	Périodes enseignantes/semaine	Périodes paramédicales/sem.	Paramédical /élève	Personnel total	Personnel total/élève	Équivalent temps plein	Équivalent temps plein/élève
A1.b	7	24	0	0	0	24	4	0,57	28	4,00	1,27	0,18
A1.a	5	24	0	0	0	24	5	1,00	29	5,80	1,32	0,26
A1.c	4	24	0	0	0	24	2	0,5	26	6,50	1,18	0,30
A1.d	3	24	0	0	0	24	0	0	24	8,00	1,09	0,36
Moyenne	4,75	24	0	0	0	24	2,75	0,52	26,75	6,08	1,22	0,28
A2.b	6	24	0	0	0	24	4	0,67	28	4,67	1,27	0,21
A2.a	7	24	0	0	0	24	6	0,86	30	4,29	1,36	0,20
A2.c	6	24	0	0	0	24	4	0,67	28	4,67	1,27	0,21
A2.d	3	24	0	0	0	24	3	1	27	9,00	1,23	0,41
Moyenne	5,50	24	0	0	0	24	4,25	0,80	28,25	5,66	1,28	0,26
B1.a	6	24	0	0	0	24	6	1	30	5,00	1,36	0,23
B1.c	3	12	0	0	0	12	2	0,67	14	4,67	0,64	0,21
B1.d	3	12	0	0	0	12	2	0,67	14	4,67	0,64	0,21
B1.b	6	24	0	0	0	24	3	0,5	27	4,50	1,23	0,21
Moyenne	4,50	18	0	0	0	18	3,25	0,71	21,25	4,71	0,97	0,21
X1.a	10	22	2	4	1	29	5	0,50	34	3,40	1,55	0,15
X1.c	4	22	2	4	2	30	9	2,25	39	9,75	1,77	0,44

X1.b	6	22	2	8	2	34	5	0,83	39	6,50	1,77	0,30
X1.d	10	22	2	6	2,5	32,5	10,5	1,05	43	4,30	1,95	0,20
Moyenne	7,50	22	2	5,50	1,88	31,38	7,38	1,16	38,75	5,99	1,76	0,27
X2.a	12	22	2	4	1	29	6	0,5	35	2,92	1,59	0,13
X2.b	10	22	2	3	5	32	10	1	42	4,20	1,91	0,19
X2.c	7	22	2	2	2	28	16	2,29	44	6,29	2,00	0,29
X2.d	14	22	2	4	2	30	19	1,36	49	3,50	2,23	0,16
Moyenne	10,75	22	20	3,25	2,50	29,75	12,75	1,29	42,50	4,23	1,93	0,19
Y1.b	9	22	2	4	0	28	30	3,33	58	6,44	2,64	0,29
Y1.e	9	22	2	2	2	28	2	0,22	30	3,33	1,36	0,15
Y1.c	8	22	2	4	0	28	24	3	52	6,50	2,36	0,30
Y1.a	11	22	2	2,5	2	28,5	5	0,45	33,5	3,05	1,52	0,14
Y1.d	9	22	2	6	2	32	6	0,67	38	4,22	1,73	0,19
Moyenne	9,20	22	2	3,70	1,20	28,90	13,40	1,53	42,30	4,71	1,92	0,21

Il peut sembler étonnant que les élèves inclus, moins nombreux par classe en moyenne aient un coût similaire par élève à ceux en enseignement spécialisé de type 8. Les différences en terme de ces ressources apparaissent tout d'abord au niveau des « maitres spéciaux », c'est-à-dire des enseignants de cours philosophiques ou de gymnastique. Les élèves en inclusion profitent des mêmes enseignants spéciaux de l'école ordinaire. Les élèves qui relèvent des dispositifs d'inclusion ont ainsi la caractéristique de profiter de ressources qui ne leur sont pas ou peu destinées. Ces enseignants ne dépendent pas de ces élèves pour générer leur emploi. Les élèves inclus profitent, outre l'enseignant titulaire de la classe ordinaire, de l'enseignement de maitres spéciaux (morale, gymnastique, etc.).

Quatre heures supplémentaires d'enseignement sont donc attribuées aux élèves en enseignement spécialisé de type 8 (deux heures de gymnastique et deux heures de cours philosophiques). À cela s'ajoutent deux heures par semaine où les élèves sont pris en charge par un autre enseignant en enseignement spécialisé de type 8 (22 périodes d'enseignement maximum). Les écoles peuvent choisir de donner ces heures à un MEI ou encore d'augmenter les heures dévolues à la gymnastique ou la natation. Par exemple, la première année (A1), alors que la moyenne des heures de gymnastique est de deux heures en inclusion, elle est de 3,75 heures en enseignement spécialisé. Dans d'autres cas, la classe reçoit des prises en charge collectives en psychomotricité ou en kinésithérapie ou encore en informatique.

En termes de prises en charge enseignantes, les élèves inclus reçoivent globalement 24 périodes par semaine (celles de l'orthopédagogue) alors que ceux en enseignement spécialisé en reçoivent environ 30 par semaine (enseignant spécialisé, MEI, gymnastique). Dans de nombreuses classes, pendant une à deux périodes par semaine le groupe est partagé en deux (ex. : pour le cours d'informatique). Cela explique que les prises en charge enseignantes dépassent l'horaire des élèves (28 périodes).

Par ailleurs, dans toutes les classes d'inclusion, les enseignants orthopédagogues, qui relèvent administrativement de l'enseignement spécialisé, ont travaillé 24 périodes, comme leur collègue de l'enseignement ordinaire et non plus 22 périodes, comme ceux de l'enseignement spécialisé. Ceux-ci ont choisi d'assurer cet horaire alourdi bénévolement pour être à égalité avec leur collègue.

Enfin, il faut préciser que les classes d'enseignement spécialisé ne sont pas représentatives des prises en charge paramédicales. En effet, deux écoles sélectionnées ont des périodes de prises en charge paramédicales bien plus importantes qu'une école spécialisée de type 8 « classique ». Nous pouvons parler d'écoles « sur-spécialisées ». Les périodes proviennent souvent de l'apport d'une structure associée à l'école. Ce n'est donc pas strictement la Communauté française qui prend en charge ces périodes. Ces deux écoles ne sont pas représentatives du milieu scolaire. En réalité, ces écoles sont peu nombreuses sur le territoire de la Communauté française.

Si nous effectuons maintenant différentes simulations sur la base des données reprises plus haut, nous pouvons étudier différentes configurations en rapport avec le nombre d'élèves par

classe (**tableau 20**). La configuration de base du dispositif inclusif, six élèves inclus en enseignement ordinaire, générant un équivalent temps plein, et ne recevant aucune prise en charge logopédique, a un ratio 0,17 équivalent temps plein/élève (ETP/élève). Si l'on accorde quatre périodes supplémentaires de logopédie à ce groupe, nous arrivons à un ratio de 0,19. Avec sept élèves qui génèrent 28 périodes (dont quatre de logopédie), nous avons 0,17 ETP/élève.

Tableau 20 - Simulations des coûts par élève (ETP) dans les deux dispositifs

Dispositif	Nombre d'élèves	Paramédical	ETP/élève
Inclusion	6	0	0,17
Inclusion	7	4	0,17
Inclusion	6	4	0,19
Type 8	10	10	0,16
Type 8	10	0	0,12
Type 8	12	10	0,13
Type 8	12	12	0,14
Type 8	8	8	0,19
Type 8	9	9	0,17
Type 8	6	6	0,24
Type 8	6	0	0,19

Pour ceux de l'enseignement spécialisé de type 8, sur la base d'une classe de 10 élèves recevant tous une période de logopédie, le coût en équivalent temps plein par élève est de 0,16. Si aucun élève de cette classe ne reçoit de prise en charge logopédique, le ratio passe à 0,12. Les deux dispositifs de base ont une égalité parfaite lorsqu'il y a neuf élèves en type 8 recevant chacun une période de logopédie contre 6 élèves en inclusion n'en recevant pas. L'enseignement spécialisé devient moins coûteux par rapport à l'inclusion avec une dizaine d'élèves et plus par classe.

Enfin, si nous comparons les deux dispositifs sur une même base de prise en charge (un temps plein enseignant) et un même nombre d'élèves en classe (6), nous remarquons que six élèves en type 8, ne recevant aucune prise en charge logopédique, « coûtent » 0,19 ETP/élève, alors qu'un élève inclus ne recevant lui aussi aucune prise en charge logopédique ne coûte que 0,17 ETP/élève. Si de la logopédie est donnée aux six élèves en type 8, nous passons à 0,24 et en inclusion, nous arrivons à 0,21 ETP/élève. À classe « égale » de faible nombre d'élèves, le dispositif d'inclusion est moins coûteux. À partir de neuf ou dix élèves par classe (un enseignant), le type 8 devient, lui, plus intéressant.

Les ressources, sur la base du calcul d'un ratio d'équivalent temps plein par élève (ETP/élève) paraissent similaires dans les deux dispositifs. Ces ressources sont dépendantes du nombre d'élèves et du taux de prises en charge par d'autres professionnels que le titulaire. Il y a une variabilité entre les différents avatars. Le nombre d'élèves par classe est un facteur déterminant dans ces coûts.

Les élèves inclus profitent des ressources destinées aux élèves de l'enseignement ordinaire (ex. : maitres spéciaux) mais les élèves de l'enseignement ordinaire peuvent également bénéficier des ressources destinées aux élèves inclus (ex. : orthopédagogue). Les élèves en

enseignement spécialisé se caractérisent par un recours plus important à du personnel paramédical et à des enseignants non-titulaires.

Indicateur C3 - Les ressources humaines sont organisées

Les ressources doivent pouvoir s'organiser, se partager et/ou se diviser le travail. Les deux modèles présentés par les dispositifs sont portés par une logique interne. Le co-enseignement (inclusion) et la co-intervention (type 8) caractérisent en effet nos deux dispositifs. Nous pouvons définir le co-enseignement comme un travail pédagogique en commun, dans un même groupe et dans un même temps, de deux ou plusieurs professionnels (ex. : enseignants, logopèdes, etc.) partageant les responsabilités éducatives pour atteindre des objectifs spécifiques (Friend et Cook, 2007). Cette collaboration s'organise dans le cadre d'un partage d'enseignement à titre temporaire (quelques heures par semaine, ou quelques jours ou semaines par mois ou année) ou permanent (à temps plein, toute l'année). Dans la situation où deux professionnels (et plus) travaillent au même moment pour des élèves d'un même groupe, mais sans partager le même espace, ni les mêmes objectifs à court terme, etc., on parle alors de « co-intervention ». C'est le cas, par exemple, lorsqu'un logopède effectue une prise en charge individuelle d'un élève pendant ses heures de classe. Ces périodes de co-intervention constituent une part non négligeable de l'horaire des élèves dans les écoles spécialisées.

Dans les prescriptions, la collaboration entre professionnels est fortement recommandée bien qu'elle soit très peu définie. L'enseignement spécialisé est, selon le prescrit, caractérisé par « (...) *une coordination entre l'enseignement et les interventions orthopédagogiques, médicales, paramédicales, psychologiques et sociales d'une part et d'autre part par la collaboration permanente avec l'organisme chargé de la guidance des élèves (...)* » (Communauté française, 2004 p. 1).

Nous avons vu qu'un personnel parfois nombreux intervient auprès des élèves. Ces différentes prises en charge pédagogiques et paramédicales peuvent avoir une incidence importante sur la structure de l'horaire de la classe, sur le temps dévolu aux apprentissages, etc. De plus, la quantité des prises en charge (ex. : nombre de périodes) est à mettre en relation avec leur qualité (ex. : type de professionnels). Sont distingués ici deux types de prise en charge : celle réalisée dans le cadre du groupe-classe (collectives) et celle réalisée à l'extérieur du groupe-classe (individuelles). Dans ce dernier cas, il s'agit par exemple de prise en charge individuelle en logopédie à l'extérieur de la classe (*pull out*). Dans le premier cas, l'élève continue à suivre les apprentissages du groupe-classe tandis que dans le second, il en fait d'autres qui sont individualisés. Le statut des intervenants peut être variable : enseignants, MEI, logopède, kinésithérapeute, etc.

Nous allons analyser comment s'organise cette collaboration concrètement dans le travail ainsi qu'autour des élèves. Pour ce faire, nous allons analyser les horaires et les lieux de ces prises en charge. Il s'agit donc d'une analyse des horaires réels des élèves pour voir comment

s'articule le travail de tous les professionnels œuvrant au sein du dispositif afin d'évaluer leur compatibilité sur le terrain.

Enfin, les ressources humaines ont un effet sur l'horaire des élèves en termes de contenu scolaire parcouru. Les élèves ont un horaire identique en termes de quantité de périodes (28 périodes), mais celui-ci ne se distribue pas de la même manière, abstraction faite des matières proprement dites (voir synergie). L'analyse des horaires des différentes classes permet d'estimer la quantité de temps pendant laquelle différents professionnels sont amenés à travailler ensemble.

Le tableau 21 nous permet de constater que les enseignants et les autres professionnels (ex. : logopède) peuvent passer un temps parfois très important à travailler auprès d'élèves du même groupe-classe au même moment. Les classes inclusives et les classes spécialisées se distinguent de deux manières : les premières ont recours à une quantité de collaboration directe globalement plus importante que les secondes (+/- 24 périodes/semaine contre +/-10 périodes/semaine) mais les secondes collaborent sensiblement plus avec des professionnels non enseignants (logopèdes). Les enseignants des classes inclusives collaborent surtout avec un autre enseignant alors qu'en type 8, la collaboration s'effectue principalement avec du personnel paramédical.

Nous observons que les enseignants en inclusion travaillent à temps plein avec un collègue de l'enseignement ordinaire et quelques périodes avec une logopède. Nous voyons que dans deux classes, ce travail est à mi-temps (B1.c.d). Le plus souvent, le travail de la logopède s'effectue à l'extérieur de la classe avec un ou quelques élèves. Toutefois, dans certains cas, la logopède a travaillé en classe, pour tous les élèves, de manière régulière dans deux classes inclusives.

Tableau 21 - Périodes à travailler au même moment avec un autre professionnel dans les deux dispositifs

Enseignants-titulaires	Périodes avec un enseignant ordinaire	Périodes avec un logopède	Périodes avec un MEI	Périodes avec autres	Total
A1.c	24	2	0	0	26
A1.d	24	0	0	0	24
A1.a	24	5	0	0	29
A1.b	24	4	0	0	28
Moyenne	24	2,75	0	0	26,75
A2.c	24	4	0	0	28
A2.d	24	3	0	0	27
A2.a	24	6	0	0	30
A2.b	24	4	0	0	28
Moyenne	24	4,25	0	0	28,25
B1.a	24	6	0	0	30
B1.b	24	4	0	0	28
B1.cd	24	4	0	0	28
Moyenne	24	4,67	0	0	28,66
X1.d	0	9	2	0,5	11,5
X1.a	0	5	0	1	6
X1.c	0	6	1	0	7
X1.b	0	7	2	0	9
Moyenne	0	6,75	1,25	0,38	8,38
X2.c	0	12	2	0	14
X2.b	0	9	4	0	13
X2.d	0	9	0	1	10
X2.a	0	5	0	1	6
Moyenne	0	8,75	1,5	0,5	10,75
Y1.b	0	19	0	0	19
Y1.e	0	5	0	0	5
Y1.a	0	9	0	0	9
Y1.d	0	10	0	0	10
Y1.c	0	12	0	0	12
Moyenne	0	11	0	0	11

L'analyse des horaires et nos observations montrent deux types de travail, du point de vue de l'enseignant, très différents d'un dispositif à l'autre. En ce qui concerne l'enseignant travaillant au sein de l'enseignement spécialisé de type 8, le travail réalisé se distingue peu de celui de l'enseignant ordinaire sur le plan de la coordination des moyens, sauf pour l'intervention du personnel paramédical. Néanmoins, cette co-intervention ne modifie pas les pratiques en tant que telles. Elle induit directement une baisse d'un élève du ratio prof/élève. Pendant les périodes où deux professionnels travaillent au même moment, nous assistons à un partage des élèves entre professionnels. Avec un groupe plus réduit, l'enseignant peut en profiter pour faire des activités de manipulation ou plus ludiques mais également remédier à certaines difficultés ou récupérer le travail non fait.

Nous avons souhaité comptabiliser le temps d'enseignement avec le titulaire dont peuvent bénéficier les élèves mais également le temps que l'enseignant peut avoir devant lui toute sa classe. Le tableau suivant (**tableau 22**) montre que le maximum de temps passé théoriquement en classe pour un enseignant en enseignement ordinaire est de 1 200 minutes

(24 périodes de 50 minutes). Dans les classes spécialisées, ce temps est de 1 025 minutes (22 périodes de 50 minutes). Nous pouvons évaluer le temps que l'enseignant passe avec toute sa classe (aucun enfant n'est pris en charge hors classe par un autre professionnel) mais également le temps que les élèves de la classe passent en moyenne auprès de leur enseignant.

Si nous nous intéressons au temps de présence avec l'enseignant, nous constatons que dans les classes inclusives, le temps de présence en classe des enseignants est en moyenne de 1 150 minutes pour les trois sous-échantillons. De plus, la variation de ce temps est assez faible d'un avatar inclusif à un autre (de 1 100 minutes à 1 200). Cette différence de temps de présence des enseignants entre avatars inclusifs s'explique par des classes qui ont des cours de néerlandais, de musique ou de psychomotricité.

Pour les classes d'enseignement spécialisé de type 8, le temps de présence en classe de l'enseignant est systématiquement inférieur à la moyenne en inclusion. La moyenne s'établit à 991,82 minutes. Nous observons par ailleurs une plus grande variation de ce temps du titulaire en classe allant de 700 minutes à 1 100 minutes. Nous pouvons ainsi constater que des classes inclusives et des classes spécialisées ont le même nombre de minutes avec leurs enseignants. Cette différence s'explique essentiellement par l'horaire des enseignants en enseignement spécialisé de 22 périodes en lieu et place des 24 de l'enseignant ordinaire. Cela implique que les élèves en enseignement spécialisé reçoivent plus d'heures de gymnastique (ou de natation) et de MEI. Par ailleurs, dans les classes spécialisées, nous relevons un recours beaucoup plus fréquent à la division de la classe en deux, avec des enseignants qui donnent des matières différentes. En moyenne, 2,5 périodes sont consacrées à ce travail, mais cette pratique peut aller d'aucune jusqu'à 6 périodes par semaine selon les avatars spécialisés.

Si nous nous intéressons maintenant aux prises en charge individuelles et parallèlement, le temps où le titulaire a l'ensemble de sa classe, nous remarquons qu'en inclusion, en moyenne, 3,67 périodes de la semaine sont affectées à des prises en charge individuelle hors-classe contre 9 en enseignement spécialisé. Nous remarquons cependant que certaines classes inclusives n'ont reçu aucune période de prise en charge logopédique tandis que d'autres, en enseignement spécialisé, avaient plus de trois périodes de prises en charge par élèves en moyenne.

Le temps de présence des enseignants, la division en demi-groupes et le nombre de prises en charge à une incidence sur le temps d'enseignement en classe où les élèves sont tous réunis devant le titulaire. Les enseignants en inclusion passent ainsi 20,25 périodes (1012,5 minutes) avec l'entièreté de leur classe contre 11,25 périodes (562,5 minutes), en moyenne, en enseignement spécialisé. Ce temps peut varier de manière importante en enseignement spécialisé de type 8, allant de 150 minutes (trois périodes) à 850 minutes (17 périodes) selon les avatars.

Tableau 22 - Volume horaire des élèves dans les deux dispositifs

École	Horaire complet	Cous spéciaux	Psychomotricité	MEI	Activités extraordinaires	Retard	Horaire total sans titulaire	Minutes avec titulaire	Partage en demi-groupe	Période seule avec le titulaire	Minutes seules avec le titulaire	Périodes de prise en charge paramédicales	Périodes avec tous les élèves	Minutes avec tous les élèves
A1.b	28	4	0	0	0	0	4	1200	0	24	1200	4	20	1000
A1.a	28	4	0	0	1	0	5	1150	0	23	1150	5	18	900
A1.c	30	4	0	0	4	0	8	1100	0	22	1100	2	20	1000
A1.d	28	4	1	0	0	0	5	1150	0	23	1150	0	23	1150
Moyenne	28,5	4	0,25	0	1,25	0	5,5	1150	0	23	1150	2,75	20,25	1012,5
A2.b	28	4	0	0	0	0	4	1200	0	24,00	1200	4	20	1000
A2.a	28	4	0	0	1	0	5	1150	0	23,00	1150	6	17	850
A2.c	30	4	0	0	0	4	8	1100	0	22,00	1100	4	18	900
A2.d	28	4	1	0	0	0	5	1150	0	23,00	1150	3	20	1000
Moyenne	28,5	4	0,25	0	0,25	1	5,5	1150	0	23	1150	4,25	18,75	937,5
B1.a	30	4	0	0	4	0	8	1100	0	22	1100	6	16	800
B1.c	28	4	0	0	1	0	5	1150	0	23	1150	2	19	950
B1.d	28	4	0	0	1	0	5	1150	0	23	1150	2	19	950
B1.b	28	4	0	0	0	0	4	1200	0	24	1200	6	18	900
Moyenne	28,5	4	0	0	1,5	0	5,5	1150	0	23	1150	5	18	900
X1.a	28	6	0	0	1	0,5	7,5	1025	0	20,5	1025	5	15,5	775
X1.c	28	5	1	0	0	0	6	1100	1	20	1000	6	14	700

X1.b	28	6	2	0	0	0	8	1000	3	14	700	7	7	350
X1.d	28	6	2	0	0,5	0	8,5	975	1	17,5	875	9	8,5	425
Moyenne	28	5,75	1,25	0	0,375	0,125	7,5	1025	1,25	18	900	6,75	11,25	562,5
X2.a	28	6	0	0	1	0,5	7,5	1025	0	20,50	1025	5	15,5	775
X2.b	28	5	0	4	0	0	9	950	0,5	18,00	900	9	9	450
X2.c	28	6	0	2	0	0	8	1000	0	20,00	1000	12	8	400
X2.d	28	6	2	0	1	0	9	950	0,5	18,00	900	9	9	450
Moyenne	28	5,75	0,5	1,5	0,5	0,125	8,375	981,25	0,25	19,13	956,25	8,75	10,375	518,75
Y1.b	28	6	0	0	0	0	6	1100	0	22	1100	19	3	850
Y1.e	28	4	0	2	0	0	6	1100	0	22	1100	5	17	150
Y1.c	28	5	1	0	0	0	6	1100	0	22	1100	12	10	500
Y1.a	28	4	0,5	2	0	0	6,5	1075	0	21,50	1075	9	12,5	625
Y1.d	28	8	0	2	0	0	6,125	1093,75	0	21,88	1093,75	10	11,875	593,75
Moyenne	28	5,4	0,3	1,2	0	0	6,125	1093,75	0	21,876	1093,75	11	10,875	543,75

La question des transports scolaires et des retards a également été prise en compte dans notre analyse. Dans une classe d'enseignement spécialisé, le bus assurant le transport de la moitié de la classe arrivait systématiquement avec 20 à 30 minutes de retard tous les matins. Ce temps d'attente était comblé par des activités occupationnelles. Ailleurs, ce type de retard peut exister, mais de manière ponctuelle. Dans le dispositif d'inclusion, quatre élèves, de la 2^e vague (B1), ont pu profiter du transport scolaire. Toutefois, celui-ci n'est assuré que vers l'école spécialisée associée au dispositif d'inclusion et suit donc les horaires de cette dernière. L'école ordinaire n'ayant pas les mêmes horaires, certains élèves inclus arrivaient donc plus tard en classe et/ou devaient partir plus tôt. Ces élèves ont donc manqué, eux aussi, un temps d'apprentissage important. Toutefois, ces retards et départs n'avaient que peu d'influence sur la vie de la classe comme cela était le cas dans la classe d'enseignement spécialisé qui était « paralysée » par l'absence d'une grande partie des élèves.

L'organisation selon un co-enseignement et/ou une co-intervention a un effet important sur le temps d'enseignement. Les élèves du dispositif inclusif passent plus de temps en classe et leurs enseignants « ont tous leurs élèves plus souvent devant eux » que ceux du dispositif d'enseignement spécialisé. Ce résultat signifie également que les élèves inclus bénéficient plus des contenus développés par les enseignants, mais parallèlement bénéficient de moins de prise en charge individuelle effectuée par du personnel paramédical.

En inclusion, les temps d'enseignement collectif sont plus nombreux. Nous constatons que les enseignants spécialisés ont, en moyenne, un demi-horaire seul en classe avec tous leurs élèves. Ces périodes « avec tous ses élèves » peuvent concerner de 3 à 17 périodes par semaine (150 minutes à 850 minutes). Il est, toutefois, difficile de dessiner un tableau horaire moyen. C'est, en effet, au niveau des prises en charge individuelles (ex. : logopédie) que la différence se marque entre les deux échantillons. En inclusion, cinq périodes en moyenne sont consacrées à ces prises en charge contre dix périodes en enseignement spécialisé.

5.4 Synergie

La synergie étudie ces interactions entre ces ressources pour atteindre les objectifs spécifiques. Il s'agit d'une dimension « dynamique » de la qualité ; ce qui est réellement mis en action au niveau des ressources humaines. Nous nous intéressons donc à la coopération entre les professionnels pour atteindre les résultats attendus, mais également aux actions individuelles de chacun des acteurs. Ce travail s'articule autour de pratiques. La synergie s'intéresse aux facteurs propices aux interactions entre les professionnels œuvrant ensemble. Les configurations selon un co-enseignement et la co-intervention influencent évidemment cette collaboration.

Cette collaboration (ou coordination) ne constitue cependant pas une fin en soi. Elle est définie comme un moyen pour arriver à développer un travail spécifique au dispositif. Dans le cas de dispositifs scolaires, ceux-ci sont étroitement associés à l'idée de différenciation. Cette organisation spécifique doit permettre cette différenciation dans les pratiques pédagogiques ; le dispositif doit avoir un effet sur les pratiques. Celui-ci doit différencier ses pratiques de celles de l'enseignement ordinaire, sinon, il n'a pas réellement de sens. Un dispositif scolaire utilisant exactement les mêmes méthodes que l'enseignement ordinaire aurait du mal à se justifier bien qu'il soit destiné à une population spécifique. Cependant, cette différenciation peut prendre différents sens chez les enseignants : individualisation, prise en charge paramédicale, pédagogie différenciée, division du groupe en deux, abaissement des exigences, du rythme d'apprentissage, tutorat, etc.

La coordination des actions des professionnels nécessite une observation directe et fréquente du travail collaboratif pour pouvoir le caractériser de manière fiable. Par contre, il est bien entendu impossible de mesurer la synergie en permanence, celle-ci étant par essence « vivante ». De plus, la présence des chercheurs peut influencer les comportements des acteurs. Cette démarche d'analyse et d'évaluation de la synergie, dans la situation qui nous occupe, se concentrera donc essentiellement sur, d'une part, le travail collaboratif et les concertations entre enseignants et/ou personnel paramédical et, d'autre part, sur les pratiques utilisées pour atteindre les résultats attendus. Ces pratiques s'effectuent autour de contenus. Il faut donc également analyser comment concrètement « se mettent en branle » ces ressources pour atteindre les objectifs.

Pour l'évaluation de la synergie entre les ressources qui composent le dispositif, nous avons donc produit cinq indicateurs :

1. Le travail collaboratif inter-enseignants
2. Le travail collaboratif entre enseignants et logopèdes
3. Le comportement enseignant lors des activités
4. Les concertations
5. Les contenus développés

Dans cette dimension traitant de la synergie, nous n'abordons pas directement un facteur qui semble pourtant essentiel en rapport avec le contexte d'apprentissage. En effet, outre que les deux dispositifs se distinguent au niveau de l'organisation des ressources, ceux-ci se distinguent également par le contexte (ségrégation et intégration) qui influe également sur les interactions entre élèves. Les élèves du dispositif inclusif côtoient d'autres élèves pour qui le dispositif n'est pas directement destiné. Cette synergie entre élèves peut apparaître dans des interactions informelles (discussion, aide, etc.), mais également dans des interactions formelles (travail de groupe, tutorat, etc.). En outre, utilisant des moyens de différenciations divers, les binômes ont fréquemment partagé le groupe. Toutefois, ces collaborations entre élèves n'ont pas fait l'objet d'actions de recherche spécifiques, sinon pendant nos prises de notes lors de nos observations. Ayant fait le choix de nous intéresser prioritairement aux pratiques enseignantes, nous n'avons pu mener les deux actions de front. Cependant, nous avons pu mesurer indirectement cette collaboration inter-élèves lors de notre analyse des comportements, des représentations des enseignants ou des sociogrammes.

Indicateur D1 - Les enseignants collaborent avec d'autres enseignants

Pour cet indicateur, nous allons nous intéresser uniquement au travail collaboratif entre enseignants pendant leurs heures d'enseignement ; ce qui concerne les concertations (hors temps d'enseignement), se retrouveront dans un autre indicateur. Nous nous intéressons donc ici au travail à deux ou à plusieurs enseignants, au même moment, pour un même groupe d'élèves (qu'ils partagent le même local ou non).

Les modèles (co-enseignement/co-intervention) qui inspirent les deux dispositifs ont un effet important sur la structuration du temps et de l'espace et sur la collaboration entre professionnels. Il est évident que cet indicateur recueillera plus de données auprès du dispositif inclusif. Toutefois, nous avons constaté que des périodes où deux enseignants travaillent au même moment pour un même groupe existent en enseignement spécialisé de type 8, bien que dans des proportions sensiblement moindres qu'en inclusion.

Dans le dispositif inclusion, sa configuration implique « naturellement » des interactions quotidiennes et/ou permanentes entre enseignants. Ce travail collaboratif a été décrit par Friend et Cook (2007) qui catégorisent cinq configurations principales du fonctionnement en co-enseignement :

- a) L'un enseigne, l'autre observe ou aide
- b) Enseignement parallèle (ex. : partage du groupe en deux pour voir le même contenu)
- c) Enseignement en ateliers (ex. : ateliers autonomes associés à des ateliers animés par un enseignant)
- d) Enseignement alternatif (ex. : un enseignant prend quelques élèves pour de la remédiation tandis que l'autre enseignant prend la majorité du groupe)
- e) Enseignement partagé (ex. : les deux enseignants travaillent simultanément)

Nos observations et les entretiens avec ces enseignants ont montré une évolution des configurations du co-enseignement. Si l'on prend comme modèle les approches développées par Friend et Cook (2007), nous observons une évolution au fil du temps allant vers des approches plus partagées. Par exemple, en début de 1^{re} année, les enseignants avaient tendance à adopter une configuration où l'enseignant ordinaire faisait la classe tandis que l'orthopédagogue observait, passait entre les bancs, aidait les élèves. Les enseignants de l'enseignement spécialisé reconnaissent avoir eu besoin de ce temps d'observation en début d'année pour cerner leur collègue et progressivement trouver leur place dans la classe. Graduellement, cette configuration a été utilisée de manière inverse où l'orthopédagogue donnait cours tandis que l'enseignant ordinaire aidait les élèves en difficulté ou observait la classe en participant de manière intermittente. Le partage du groupe en deux était également, dans quelques classes (3), fréquemment utilisé. Ce partage pouvait ne concerner que les élèves inclus, mais également d'autres élèves de la classe. Cette répartition pouvait s'opérer selon les difficultés des élèves, leurs besoins, au hasard, etc. Ce type de travail est plus facile à organiser entre enseignants où chacun fait « son bout » de leçon. Enfin, avec le temps, dans la plupart des classes, les enseignants sont arrivés à des versions d'enseignement partagé où chacun a un même rôle « d'homme-orchestre ». Ce type de configuration devient le plus utilisé à partir du mois de mars de la première année scolaire. Dans leurs entretiens, les enseignants se considèrent comme égaux et coresponsables de la classe. Leurs différences ne se marquent pas par une hiérarchisation (un enseignant dominant l'autre, par exemple). Cette évolution a été observée dans six des huit binômes.

Toutefois, lors de nos observations, nous nous sommes aperçus que le modèle de Friend et Cook en cinq catégories se révèle insuffisant pour décrire le co-enseignement à temps plein (ou mi-temps) où les enseignants ne sont pas constamment à œuvrer *stricto sensu* à des tâches d'enseignement. Des dimensions comme la discipline, les tâches administratives, les corrections sont également des temps de prestations. Pour ces observations, nous avons utilisé une grille reprenant les huit comportements enseignants (enseignement collectif, semi-collectif, individuel, observation, concertation, correction/préparation, discipline, tâches administratives). Nous avons utilisé cette version pour décrire les comportements enseignants en relation avec la situation de co-enseignement occurrent dans ces classes. Le **tableau 23** ci-dessous re-caractérise les configurations de co-enseignement de Friend et Cook dans un ensemble plus complexe et varié.

Tableau 23 - Les différentes configurations du travail en co-enseignement

Enseignant 1/ Enseignants 2	Enseignement collectif	Enseignement semi-collectif	Enseignement individualisé	Observation	Concertation	Correction/ préparation	Discipline	Tâches administratives
<i>Enseignement collectif</i>	E	C D	A	A	1	2	3	4
<i>Enseignement semi-collectif</i>	C D	B, C	5	6	7	8	9	10
<i>Enseignement individualisé</i>	A	5	11	12	13	14	15	16
<i>Observation</i>	A	6	12	17	18	19	20	21
<i>Concertation</i>	1	7	13	18	22	23	24	25
<i>Correction/ préparation</i>	2	8	14	19	23	26	27	28
<i>Discipline</i>	3	9	15	20	24	27	29	30
<i>Tâches administratives</i>	4	10	16	21	25	28	30	31

Explications : Dans ce tableau à double entrée, dont chaque axe est occupé par un enseignant, les cinq configurations du co-enseignement de Friend et Cook, sont représentées par des lettres (ex. : A ; E) dans le tableau ci-dessus ; les nouvelles par des chiffres (ex. : 2, 5, 24). Certaines configurations peuvent revenir plusieurs fois.

Nous pouvons ainsi retrouver une trentaine (31 exactement) d'autres configurations que celles proposées. Le co-enseignement, pratiqué par ces enseignants, semble ainsi beaucoup plus complexe. Nous devons prendre en compte le fait qu'ici, les enseignants ne font pas qu'enseigner, mais doivent également gérer un groupe-classe. Nous observons une complexification des rôles enseignants en binôme permanent. Ils peuvent assumer deux fonctions ou rôles différents ou similaires au même moment. Ce modèle montre qu'en théorie et en pratique, les deux enseignants peuvent accomplir les mêmes actions ou des actions différentes pour un même groupe-classe. Certaines d'entre elles peuvent être fréquentes (ex. : code 2 dans la grille où un enseignant corrige à son banc et l'autre enseigne à toute la classe) tandis que d'autres sont plus rares (ex. : 31 où les deux enseignants font des tâches administratives au même moment en classe). Certaines configurations du travail collaboratif sont ainsi oubliées alors qu'elles peuvent représenter un temps important auprès de certains binômes. Des configurations comme celles où les deux enseignants viennent en aide de manière individuelle aux élèves (ex. : code 11 où les deux enseignants accordent une aide individualisée) ne sont pas prises en compte alors qu'elle représente un temps important de ce type de travail. Toutefois, notre objectif n'est pas ici de quantifier le temps passé selon chaque configuration, variable selon le moment d'observation, mais plutôt de montrer l'étendue des possibilités collaboratives. Néanmoins, nous relevons par l'observation, que les comportements B, C et 11 (enseignement semi-collectif ou individualisé) sont les plus fréquents. Dans la plupart de ces configurations, la différenciation de l'enseignement et des apprentissages se révèle implicite.

Les observations (voir plus bas) montrent par ailleurs qu'il n'y a pas de comportement réservé à tel ou tel enseignant. L'enseignant orthopédagogue n'est, par exemple, pas limité à un rôle de soutien des élèves. Par contre, nous pouvons constater plus d'occurrences de certains comportements chez les titulaires (ex. : enseignement collectif, discipline) et chez les orthopédaugues (ex. : aide individuelle).

Dans les entretiens sur les possibilités en termes de pratiques du co-enseignement, nous relevons que les enseignants mettent dans cette catégorie un ensemble hétérogène d'apports. Nous traiterons ici des apports liés à la présence physique des deux enseignants avec le même groupe. Les apports en termes de co-formation seront abordés dans les impacts du dispositif. Il s'agit ici, en quelque sorte des apports du co-enseignement par le simple fait d'être à deux en classe.

- Peu ou pas du tout de problème de discipline par la présence de deux enseignants en classe
- Moins de perte de temps pour commencer une activité et entre celles-ci (transitions)
- Rythme soutenu et varié
- Plus de possibilités de différenciation et d'individualisation (différents exercices, différentes approches, différents groupements, différents matériels, etc.).
- Flexibilité du co-enseignement (faire deux choses en même temps)
- Favorise les élèves en difficulté (inclus ou non)

La littérature sur le co-enseignement (Friend et Cook, 2007, Murowski, 2009) utilise la métaphore du mariage pour expliquer l'esprit dans lequel travaillent les deux enseignants. On évoque un mariage pédagogique et un mariage affectif. Le premier concerne les pratiques enseignantes, la philosophie, la fixation d'objectifs, etc. alors que le second concerne les relations humaines prenant place dans le binôme. La synergie entre les acteurs paraît fortement liée à l'entente que ces derniers ont entre eux. Les moments de concertation formelle, informelle et directe sont plus nombreux dans le binôme ayant un accrochage affectif entre ses membres (voir plus bas). Il en va de même avec le type de travail : on y enseigne plus de manière partagée que divisée ou hiérarchique.

Dans six classes inclusives, nous avons pu constater ce type de mariage pédagogique-affectif. Dans ces classes (les quatre classes A1-A2 et deux classes B1), le fonctionnement par co-enseignement a, tout d'abord, représenté une grande source de satisfaction en soi. Les enseignants travaillaient de manière très fluide, sans conflit apparent ou important. Les rôles étaient moins formalisés. Sur le plan affectif, les enseignants avaient visiblement développé des relations amicales fortes, prenant visiblement du plaisir à passer du temps ensemble, à échanger, etc. Dans une classe, l'évolution du co-enseignement a été plus difficile ; chacun des enseignants souhaitant se diviser fréquemment les élèves, avoir des rôles plus définis. Les enseignants pouvaient profiter de locaux pour mettre cette division en action. Le travail à deux, bien que majoritaire en temps, l'a été sur des configurations de division plutôt que de partage comme dans les autres classes. Cette expérience avait été plus improvisée ; les enseignantes n'ayant pas eu le temps de se rencontrer avant le début de l'année scolaire. L'évolution vers des formes plus partagées de co-enseignement s'est révélée plus longue. Les enseignants ont souhaité poursuivre l'expérience sur les mêmes bases l'année suivante.

Dans les deux autres classes, où un co-enseignement à mi-temps était pratiqué, ce type de relation n'a pas été mis en place. C'est par conséquent, dans ces classes que la satisfaction est la moins forte et l'insatisfaction la plus grande. En somme, il y a une charge affective importante qui accompagne ce type de fonctionnement, que cela se passe bien ou mal entre les partenaires. Dans cette configuration, l'orthopédagogue est resté cantonné essentiellement à un rôle de support ; les enseignants ordinaires étant « premiers ». L'orthopédagogue a surtout apporté des aides individualisées, observé ou pris un petit groupe en charge. Elle devait trouver sa place constamment. Elle n'a que très peu enseigné à l'ensemble de la classe et principalement des matières considérées comme mineures. Il découle des entretiens que les trois enseignants concernés ont trouvé cette collaboration insatisfaisante et moyennement efficace.

Trois facteurs semblent importants dans ce mariage pédagogique-affectif. Le premier facteur est la volonté des acteurs de se « marier », c'est-à-dire d'adhérer à la philosophie du projet, être volontaire, ouvert à l'autre, etc. Cette volonté dépend de la préparation du projet et de l'implication des enseignants dans celui-ci. Le binôme ayant eu le temps de se rencontrer avant le début de l'année, de planifier, de se connaître a connu moins de difficultés par la suite.

Ensuite, les mariages les plus satisfaisants sont ceux qui ont été préparés, mais qui en même temps, ont connu des contraintes obligeant les deux enseignants à partager un temps de vie commune important. Dans les cinq à six binômes qui disent avoir rencontré peu de difficultés, ces derniers avaient peu de possibilité de division du groupe et d'utilisation d'autres locaux. Ils passaient beaucoup de temps ensemble, parfois pendant toutes les périodes de l'horaire. Ils étaient obligés de partager le même espace, donc *in fine* le même enseignement. Dans les autres classes, le temps et/ou l'espace étaient plus fragmentés.

Parallèlement, les enseignants ordinaires devaient également accepter le deuxième enseignant dans « leur » classe, comme un égal et ce, sur tous les plans, dont celui de prendre toute la classe en charge ou de donner son avis sur tous les aspects du travail. Il fallait, en quelque sorte, que les deux enseignants partagent leur travail. Nous pouvons remarquer, en effet, qu'un facteur important est la place physique et intellectuelle laissée par le titulaire de classe ordinaire à son collègue. Le titulaire de la classe ordinaire doit accepter de faire une place tant aux élèves qu'au collègue qui viennent s'inclure dans sa classe. Il doit accepter de modifier ses pratiques. Le collègue doit avoir du pouvoir, de l'influence, lui aussi. Par exemple, dans les classes utilisant un mi-temps orthopédagogique, les enseignants ordinaires ont voulu utiliser l'orthopédagogue à des moments spécifiques. Ils ont en quelque sorte « instrumentalisé » l'orthopédagogue qui n'a pas, lui-même, su définir un rôle et un statut propre et égalitaire.

Cela nécessite une remise en question des pratiques antérieures des deux enseignants. Si l'enseignant ordinaire considère que ces dernières sont bonnes et méritent peu de modifications, l'orthopédagogue aura du mal à trouver sa place. L'orthopédagogue peut également avoir une vision du travail plus individualisant. Par exemple, dans l'esprit des trois binômes qui ont connu le plus de difficultés, la place et la fonction de l'orthopédagogue étaient surtout auprès des élèves inclus alors que dans les cinq classes qui ont bien fonctionné, sa place et sa fonction étaient dévolues à toute la classe, bien que prioritairement aux élèves inclus. Ces enseignants ordinaires acceptaient de modifier les conditions habituelles de la classe ordinaire. Cela implique, par exemple, de modifier l'ordre de certains apprentissages de ralentir, d'accélérer, d'utiliser d'autres manuels, méthodes et référents. Les orthopédagogues étaient considérés comme des enseignants à part entière.

Un autre facteur est constitué des compétences des personnes, leur crédibilité professionnelle, etc. Un enseignant incompetent (considéré comme tel ou mis en situation d'incompétence) ou peu préparé ne pourra gagner la confiance de ses collègues. Le mariage est construit sur une égalité des partenaires et un apport mutuel. Si ces deux conditions ne sont pas remplies, la part affective du mariage ne peut se construire elle non plus. Pour l'un des dispositifs, ce dernier a clairement joué. L'orthopédagogue, fraîchement diplômée, et donc peu expérimentée, a éprouvé de la difficulté à mettre en avant l'apport de l'enseignement spécialisé dans le dispositif d'inclusion. Toutefois, dans l'analyse de l'adéquation, nous constatons que les orthopédagogues étaient pour la plupart moins expérimentés que leurs collègues.

Malgré les difficultés rencontrées par deux classes, les « mariages » mis en place entre enseignants ont été considérés comme une réussite selon les acteurs et les avatars se sont poursuivis en 2009-2010, cependant certains y ont apporté de lourdes modifications. Cela risque de différer dans d'autres configurations ou dans un processus de généralisation. Enfin, les entretiens nous ont surtout permis de connaître ce que des enseignants, placés dans ce type de contexte de co-enseignement, pouvaient développer des pratiques et attitudes qu'ils n'auraient pas utilisées lorsqu'ils travaillaient seuls en classe. Nous ne pouvons cependant pas présager, à ce stade, de la durabilité de ces pratiques et attitudes dans le temps et dans un autre contexte de travail.

Les enseignants travaillant au sein de l'enseignement spécialisé voient structurellement peu ou pas leurs collègues (enseignants ou logopèdes) travailler. Ils enseignent seuls en classe. Il y a peu d'observations et d'échanges directs de pratiques. Cela signifie également que les enseignants sont, eux-mêmes, peu observés « en action ». Nous n'avons pu observer que trois séances de co-enseignement. Pour ce qui touche les périodes de co-enseignement en enseignement spécialisé, nous remarquons un assez faible niveau de préparation des séances collectives. Les enseignants et leurs collègues travaillent en parallèle ; chacun prenant en charge une partie du groupe. La très grande majorité de ces périodes où deux enseignants ont la charge du même groupe s'organise autour d'un « allègement » du groupe-classe pour quelques périodes par semaine. Chaque enseignant prend en charge une partie définie du contenu. Cette organisation a pour objectif de permettre aux professionnels, en travaillant avec moins d'élèves, d'individualiser, de manipuler un matériel, d'approfondir, etc. C'est le cas, par exemple, lors de cours d'informatique organisés dans certaines écoles. Un enseignant prend la moitié du groupe pendant une période et l'autre moitié une autre période. L'enseignant, en classe, peut, lui, profiter d'une classe moitié moins nombreuse pendant deux périodes pour éventuellement réaliser des activités exigeant plus de manipulation, d'individualisation, etc. Dans d'autres cas, il s'agit d'atelier où différentes classes sont mélangées. Ces ateliers, souvent en après-midi, sont l'occasion de pratiquer des activités plus artistiques, culinaires, théâtrales, etc.

Le co-enseignement prenant place dans le dispositif inclusif structure fortement le travail des deux enseignants. Les configurations sont très nombreuses. Elles évoluent au fil du temps vers des approches plus partagées dans la plupart des binômes. Les enseignants apprécient de nombreux avantages à cette complémentarité. La collaboration à temps plein au sein d'un même groupe de deux enseignants nécessite un accord tant professionnel qu'affectif entre les membres de l'équipe. Différentes conditions paraissent nécessaires à la réussite de telles collaborations (motivation, ouverture, crédibilité, affectivité, etc.).

En enseignement spécialisé de type 8, ce type de fonctionnement est plus rare. Le plus souvent, quand deux enseignants travaillent pour le même groupe, les élèves sont divisés (ex. : ateliers, demi-groupes).

Indicateur D2 - Les enseignants collaborent avec les logopèdes

Comme nous l'avons vu, cette collaboration entre professionnels a une nature différente selon que nous nous trouvons dans un dispositif d'inclusion ou dans un dispositif d'enseignement spécialisé. La co-intervention avec le personnel paramédical prend une importance parfois substantielle surtout en enseignement spécialisé. Plusieurs professionnels paramédicaux peuvent intervenir en type 8 principalement des logopèdes et des kinésithérapeutes. Les premiers étant présents dans toutes les écoles spécialisées observées, à la différence des seconds. Nous avons donc limité notre analyse à la collaboration entre les enseignants et les logopèdes.

Pour le dispositif d'inclusion, cette collaboration avec le personnel paramédical est plus réduite et la « *solitude* » de l'enseignant est inexistante. Dans ce dispositif, le travail de la logopède s'organise principalement, lui aussi, autour d'une co-intervention. Les logopèdes viennent à des moments définis, pour réaliser leur travail de manière individualisée (**tableau 24**). Le temps, l'espace et les objectifs sont divisés. Toutefois, dans deux classes, la logopède travaille, quelques périodes par semaine, en classe avec tous ou une partie des élèves. Par exemple, dans une classe recevant quatre périodes de logopédie, les enseignants ont demandé et exigé que deux périodes soient consacrées hebdomadairement à du travail en collectif, à l'intérieur du groupe-classe. Cela a nécessité, de la part de la logopède, de s'adapter à un nouvel environnement de travail et d'apprendre à se concerter avec les enseignants tant pour la préparation de l'activité que pour son évaluation. Ce travail s'organise le plus souvent sous la forme d'ateliers en lecture/écriture. Cette configuration semble plus facile à gérer à trois ; chacun animant ou préparant un ou deux ateliers pour les élèves. Les enseignants se montrent très positifs envers cette organisation du travail du logopède. Elle leur permet d'être trois en classe et de plus facilement observer et échanger sur les pratiques de chacun. Cette organisation rend également accessible la ressource logopédique à l'ensemble des élèves de la classe. Ce travail en commun semble avoir favorisé spécifiquement l'échange de pratiques. Les enseignants pouvaient voir les logopèdes travailler et vice-versa.

La venue des logopèdes étant plus ponctuelle (ex. : une matinée par semaine) et leur travail s'opérant dans un autre contexte que l'enseignement spécialisé, des moments d'échanges sont organisés à chaque venue (récréation, repas de midi, fourche, en classe, etc.). Les enseignants se disent bien informés par les logopèdes travaillant avec des élèves de la classe. Ils ont le temps et les possibilités de demander des informations au logopède et vice-versa. Une seule classe inclusive souligne un manque de temps de concertation à cause de difficultés d'horaire. L'orthopédagogue a plus de contact avec les logopèdes. C'est souvent lui qui l'accueille lorsqu'elle vient mener ou chercher un enfant pour une prise en charge.

Tableau 24 - Type de prises en charge paramédicales dans les deux dispositifs

Classes	Type de prise en charge
A1/A2.c	Prise en charge individuelle
A1/A2.d	Prise en charge individuelle
A1/A2.a	Prise en charge individuelle
A1/A2.b	Prise en charge individuelle et collective en classe (ateliers)
B1.a	Prise en charge individuelle
B1.b	Prise en charge individuelle et collective en classe (ateliers)
B1.c.d	Prise en charge individuelle
X1.d	Prise en charge individuelle
X2.d	Prise en charge individuelle
X1.c	Prise en charge individuelle
Y1.c	Prise en charge individuelle
X1.d	Prise en charge individuelle
Y1.b	Prise en charge individuelle
X2.c	Prise en charge individuelle
Y1.e	Prise en charge individuelle
X2.b	Prise en charge individuelle
Y1.a	Prise en charge individuelle
Y1.d	Prise en charge individuelle

Le travail de l'enseignant en enseignement spécialisé de type 8 diffère peu de celui de l'instituteur en enseignement ordinaire au niveau des collaborations entre enseignants. Il s'agit d'un travail essentiellement solitaire. En enseignement spécialisé, le travail avec les logopèdes ne s'organise que sur le seul modèle de la co-intervention dans les classes que nous avons observées ; les logopèdes ne travaillent jamais en classe. Par exemple, si un élève, qui doit être pris en charge, est absent, elles travailleront avec un autre enfant ou feront de la gestion de dossiers. Toutefois, il peut exister, dans d'autres classes de type 8 des moments où ces deux professionnels travaillent au même moment. Notre expérience de chercheur nous a fait rencontrer, à l'occasion, ce type de fonctionnement. Il reste malgré tout marginal dans la plupart des écoles d'enseignement spécialisé de type 8.

Nous avons vu que les prises en charge paramédicales peuvent prendre parfois un temps important dans la vie de la classe. Dans certaines classes, des élèves peuvent profiter de six périodes de prise en charge paramédicales pendant des périodes dévolues à l'enseignement. Toutefois, ce type de prise en charge individualisée ne profite pas à tous les élèves du dispositif spécialisé ; certains n'ayant « aucune heure » alors que d'autres en ont un nombre relativement important. Théoriquement, en moyenne, une période est consacrée par semaine (1/28) à cette prise en charge, soit environ 4 % du temps de présence des élèves à l'école.

L'enseignant spécialisé travaille en co-intervention avec une ou des logopèdes pendant un temps parfois important. Ce travail principalement réalisé hors-classe est caractérisé par une division des élèves et des tâches. Il y a peu de lieu et de temps de collaboration et d'échanges entre enseignants et personnel paramédical.

En inclusion, globalement, les prises en charge s'effectuent hors classe mais dans trois classes, nous avons pu observer un travail fréquent avec logopède et enseignant au sein de la

classe. L'échange avec les logopèdes semble plus facile dans le dispositif inclusif ; le binôme (ou un de ses membres) se montrant plus disponible et plus flexible pour rencontrer la logopède.

Indicateur D3 - Les comportements des enseignants sont cohérents avec les objectifs

Les comportements des enseignants pendant les activités d'apprentissage permettent de voir et de comprendre comment cette synergie est mise en œuvre au niveau des actions individuelles. Nous nous intéressons aux comportements des enseignants pendant les activités d'apprentissage et leur adéquation. Nous avons vu que les deux dispositifs se caractérisent par un ratio plus important enseignant/élèves et par un rôle de différenciation/individualisation pédagogique. Nous devrions donc pouvoir observer de tels comportements lors des activités en faveur des élèves en difficultés. Par exemple, les élèves inclus devraient recevoir plus d'attention que ceux relevant de l'enseignement ordinaire.

Lors de nos observations d'activités en classe, nous avons, au cœur de la leçon (10 à 15 minutes après le début de celle-ci), opéré une observation systématique des comportements enseignants, et ce, toutes les cinq secondes pendant dix minutes. Pour ce faire, nous avons élaboré une grille d'encodage des comportements-enseignants. Ceux-ci ont été définis préalablement et ont fait l'objet d'une validation sur le terrain (accord entre chercheurs, exclusivité des catégories, etc.).

Comportement de l'enseignant

Comportements-apprentissages

- A- Travail seul :** L'enseignant travaille seul à son banc, au tableau ou ailleurs dans la classe. Il prépare une activité, du matériel, corrige des travaux, etc.
- B- Aide/discussion individuelle avec un élève :** L'enseignant travaille avec un élève à son bureau ou au banc de l'élève ou bien passe entre les bancs pour contrôler et aider le travail des élèves un à un, en donnant des commentaires verbaux et non-verbaux sur la tâche qu'ils effectuent.
- C- Travail/discussion avec un groupe :** L'enseignant anime une activité en s'adressant au groupe d'élèves sur une tâche, un apprentissage, etc. en donnant des réponses verbales et non-verbales.
- D- Prise de parole collective pédagogique :** L'enseignant anime et/ou gère une activité en s'adressant au groupe-classe d'élèves sur une tâche, un apprentissage, etc. en donnant des réponses verbales et non-verbales.

Comportements-gestion

- E- Discipline :** L'enseignant rappelle à l'ordre un élève, un groupe d'élèves ou le groupe-classe à cause de problèmes comportementaux, du bruit, des distractions, etc.
- F- En classe, il observe et ne dit rien :** L'enseignant est en classe, immobile ou circulant dans la classe. Il observe et contrôle le groupe, mais n'a aucune prise de parole, ni intervention individuelle.
- G- Concertation directe :** L'enseignant se concerte, discute, échange des informations avec un autre professionnel en classe.
- H- Administration :** L'enseignant règle des questions non-académiques (cantine, voyage, argent, téléphone, etc.) imposées par la vie scolaire.
- I- Hors-classe sans enfant**

Dans les classes inclusives, les deux enseignants étaient observés au même moment, en parallèle. Dans les classes spécialisées, les enseignants étaient observés seuls. Nous avons ainsi pu, de manière systématique, observer un nombre relativement important de minutes de travail enseignant (**tableau 25**) soit près de 47 heures (46,96 heures) d'observations systémiques sur l'ensemble des classes et des années prises en compte.

Tableau 25 - Secondes d'observation du comportement enseignant dans les deux dispositifs

	A1 et X1	A2 et X2	B1 et Y1
Orthopédagogue	26 995 secondes	11 400 secondes	9 000 secondes
Ordinaire	28 800 secondes	12 600 secondes	14 400 secondes
Spécialisé	32 280 secondes	16 200 secondes	17 400 secondes

Les figures 8-9-10 montrent les proportions de comportements observés selon les différentes catégories décrites plus haut. Nous avons combiné l'ensemble de nos observations pour les

trois groupes (orthopédagogues, enseignant ordinaire et enseignant spécialisé). Nous constatons que l'enseignant spécialisé est celui qui accorde le plus d'aide individualisée (près de 50 % de son temps) et qui parallèlement s'adresse le plus souvent à tout le groupe (21,87 %). Cela illustre bien le fait que soit seul en classe avec peu d'élèves (collectif vs individuel). Mais c'est également lui qui connaît le plus de problèmes de discipline (4,23 %).

L'orthopédagogue se distingue par sa propension à observer la classe (14,56 % du temps contre 5,35 % pour l'enseignant ordinaire et 2,33 % pour celui en enseignement spécialisé). Il peut s'agir de moment où cet enseignant ne sait quoi faire, réfléchit, recherche une tâche, etc. L'orthopédagogue passe 43 % de son temps à aider les élèves individuellement et s'adresse à l'ensemble du groupe légèrement moins que son collègue de l'ordinaire.

Enfin, l'enseignant ordinaire passe plus de temps à travailler seul à son bureau (15,17 %) et à s'adresser à tout le groupe (21,56 %). Le temps de concertation est relativement plus important en inclusion (6,33 % et 6,19 % contre 1,53 %).

Figure 8 - Comportements en classe des orthopédagogues

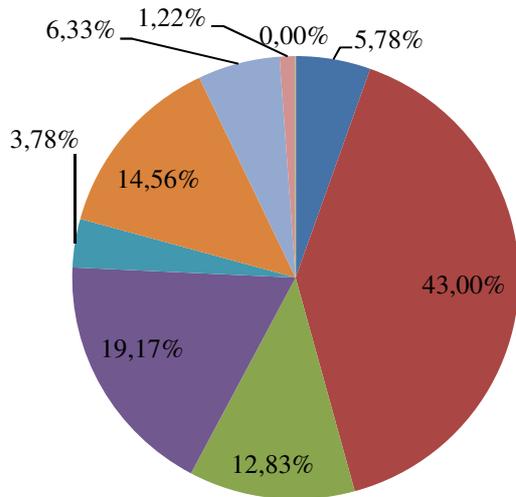


Figure 9 - Comportements en classe des enseignants ordinaires

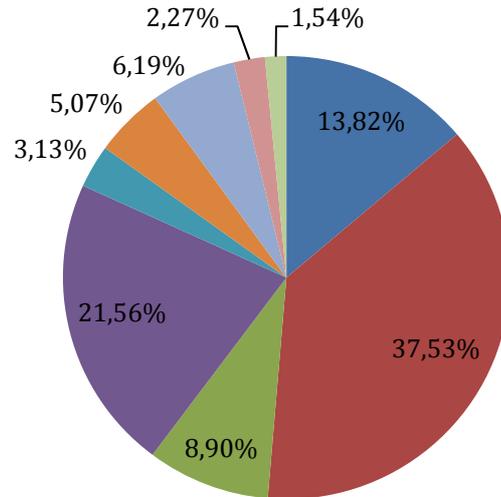
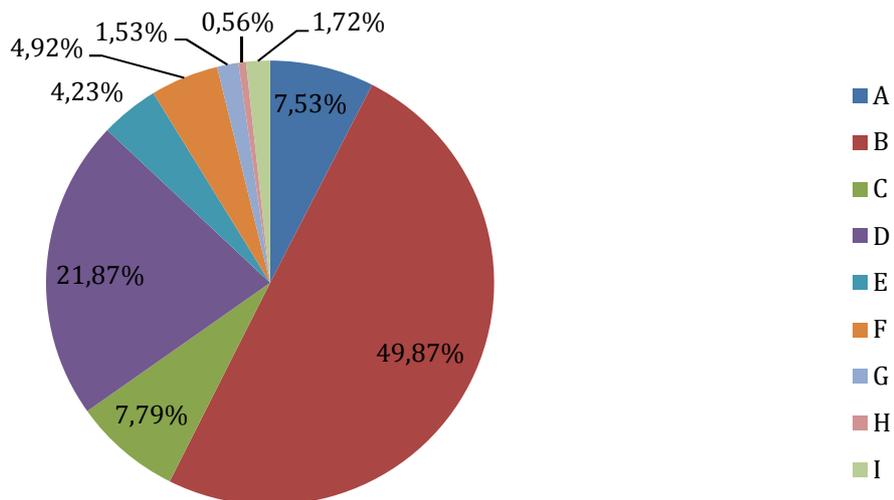


Figure 10 - Comportements en classe des enseignants spécialisés



En procédant à une analyse plus fine à partir des sous-échantillons comparés (A1 vs X1, A2 vs X2 et B1 vs Y1) (**annexe 17**), nous pouvons observer des différences importantes entre les sous-groupes et les avatars. Par exemple, en première année, la part d'aide d'individuelle des orthopédagogues du groupe A est de 40 % la 1^{re} année mais de 56 % la seconde. Il en va de même avec les autres comportements. On peut donc voir tant des différences selon les activités proposées, l'évolution dans le temps des pratiques, les choix de chaque enseignant, etc. Toutefois, on remarque que certains d'entre eux (aide individuelle, enseignement collectif) occupent toujours un temps relativement important dans tous les avatars.

À l'analyse de ces trois sous-échantillons, nous constatons une importante hétérogénéité selon les classes, les dispositifs et les années prises en compte. Toutefois, certaines tendances semblent se dessiner. Tout d'abord, l'enseignant orthopédagogue passe un temps relativement

important, comparé aux autres enseignants, à observer les élèves. De plus, le travail de type « aide individualisée » ou « petit groupe » concerne de 40 à 60 % du temps de ces enseignants orthopédagogues.

Par ailleurs, les élèves semblent recevoir une forme d'individualisation dans les deux dispositifs de la part des enseignements spécialisés et des orthopédagogues. Cependant, l'aspect cumulatif des interventions en inclusion (deux enseignants pour un même groupe) offre un temps d'aide individualisée potentiellement plus important.

Les comportements des enseignants spécialisés et ceux des orthopédagogues ne se différencient, au final, que très peu. Les différences se marquent surtout en ce qui concerne ces deux enseignants (orthopédagogues et spécialisé) et ceux de l'enseignement ordinaire. Les deux premiers sont plus susceptibles d'avoir des comportements d'aide individualisée.

Indicateur D4 - Les enseignants se concertent entre eux

Il n'est pas prévu de temps spécifique dans l'horaire en enseignement spécialisé pour des périodes de concertation bien que l'horaire de ces enseignants soit de 22 périodes contre 24 en enseignement ordinaire. Il n'y a pas d'obligation légale de concertation, contrairement à l'enseignement ordinaire. En effet, en enseignement ordinaire, la concertation des enseignants est une obligation légale depuis 1998 (Communauté française, 1998) pour une durée de 60 heures par an. Un avis du Conseil de l'Éducation et de la Formation (CEF) (1999) met, par ailleurs, en évidence le fait que la professionnalisation enseignante requiert des compétences relatives au travail partagé et une responsabilité commune.

Un moment formel de concertation est par contre prévu, en enseignement spécialisé, sous la forme de « Conseils de classe » qui se réunissent trois fois par an, regroupant l'ensemble « (...) des membres du personnel directeur et enseignant, du personnel paramédical, psychologique et social et du personnel auxiliaire d'éducation qui a la charge de l'instruction et de l'éducation des élèves d'une classe déterminée et qui en porte la responsabilité » (Communauté française, 2004 p. 2).

Les missions du conseil de classe, au nombre de six, définissent le champ d'action de ce Conseil, ses tâches et moyens (Communauté française, 2004 p. 19).

- 1- Élaborer et ajuster pour chaque élève, un plan individuel d'apprentissage qui coordonne les activités pédagogiques, paramédicales, sociales et psychologiques
- 2- Évaluer les progrès et les résultats de chaque élève en vue d'ajuster le plan individuel d'apprentissage
- 3- Conformément aux articles 13, § 2, et 14, § 3, prendre des décisions en ce qui concerne le maintien dans un niveau d'enseignement déterminé

- 4- Conformément au chapitre X, proposer l'intégration d'un élève dans l'enseignement ordinaire et émettre un avis motivé sur l'opportunité de son intégration. Si cet avis est positif, assurer la gestion du projet d'intégration
- 5- Réorienter des élèves vers une classe différente en cours d'année scolaire
- 6- Prendre les décisions relatives au passage vers l'enseignement secondaire.

De ses six missions, deux seulement traitent de la coordination des moyens ; les autres relèvent des pouvoirs d'orientation (maintien, intégration, changement de maturité, etc.). Les missions en relation avec la coordination stipulent que le Conseil de classe veille à : « élaborer et ajuster pour chaque élève, un plan individuel d'apprentissage qui coordonne les activités pédagogiques, paramédicales, sociales et psychologiques ; évaluer les progrès et les résultats de chaque élève en vue d'ajuster le plan individuel d'apprentissage » (Communauté française, 2004 p.19). En ce qui concerne les Conseils de classe, nous avons pu assister à trois d'entre eux, dans le dispositif d'inclusion. D'après nos informations, presque toutes les classes observées ont rempli correctement cette obligation légale. Toutefois, pour une classe, aucun conseil de classe, dans la forme prescrite par le décret de 2004, n'a été organisé durant les deux années de recherche.

En dehors des conseils de classe, lors de nos observations sur le terrain et des discussions avec les enseignants, nous avons observé et caractérisé trois grands types de concertation :

- a) les concertations formelles
- b) les concertations informelles
- c) les concertations directes

Les premières, les concertations formelles, sont des moments plus ou moins réguliers (ex. lundi après la classe, pendant les fourches, conseils de classe, etc.) où les enseignants conviennent d'avance de se rencontrer pour parler de points précis (élaboration du programme de la semaine, mise au point d'activités, etc.). En inclusion, ayant l'occasion d'interagir très souvent entre eux, les enseignants utilisent ces moments de manière orientée. La concertation entre enseignants, dans le dispositif d'inclusion, est une condition essentielle à ce type de travail de co-enseignement. Il est donc logique d'observer dans les entretiens que cette concertation entre enseignants est très importante dans ce dispositif. Il s'agit de préparer le travail à deux (horaire, programme, etc.). Certains binômes concentrent ce travail de concertation dans une grosse réunion de concertation alors que d'autres en font plus souvent, mais de plus courtes. Toutefois, l'organisation de ces réunions entre enseignants d'une même classe est très flexible (changements de date, de sujet, annulation, ajout, etc.). Les enseignants disent ne pas consacrer globalement plus de temps à la préparation des leçons qu'en temps normal. Ils y passent au minimum une heure par semaine, parfois plus. Pour les enseignants ordinaires, soumis à une obligation de concertation de 60 heures par an, la situation vécue ne change que peu de choses. Plutôt que de se concerter avec un collègue ordinaire, ce dernier se concerte désormais avec l'enseignant orthopédagogue. Dans l'enseignement spécialisé de type 8, la collaboration entre professionnels est, comme nous l'avons vu, basée, le plus

souvent, sur un partage (division) des élèves entre professionnels. Les enseignants que nous avons rencontrés disent ne pas se concerter, sauf en cas de projets communs comme des ateliers. Il n'y a pas d'obligation légale, ni structurelle à se concerter. Cela reste ponctuel.

Le deuxième type de concertation, les concertations informelles, sont liées aux horaires des enseignants. En inclusion, ces derniers ayant les mêmes horaires, ils passent beaucoup de temps, hors classe, ensemble. Ces moments sont constitués des fourches, repas de midi, début de matinée, fin de journée, etc. Un binôme pratiquait, par exemple, le covoiturage ; les concertations informelles prennent ainsi place dans la voiture. Au final, nous constatons que les binômes passent un temps important ensemble tant en classe qu'en dehors. En enseignement spécialisé, les concertations éventuelles pendant les fourches dépendent des heures « blanches » des collègues. Pendant les temps de pause collectifs (récréation, temps de midi, etc.), nous retrouvons globalement le même genre d'interactions entre enseignants qu'en enseignement ordinaire. Toutefois, avec les logopèdes présents dans l'école, ces temps de concertation informelle pendant les pauses collectives sont importants, car ils constituent le seul moment de se voir de manière structurée. Pour les professionnels (kinésithérapeute, logopède, MEI, etc.) qui prenaient en charge un élève ou un petit groupe d'élèves pendant une période, les contacts se font en grande partie lors de la prise en charge ou de l'arrivée de l'enfant, dans les couloirs ou lors des temps de table et de pause. Nous observons des différences notables tant sur le plan du type, du contenu, des partenaires et du contexte des échanges pour les enseignants du dispositif inclusif.

Enfin, les concertations directes concernent les entretiens réalisés en classe pendant qu'ils ont la charge des élèves, durant le temps de travail d'enseignement. En inclusion, il s'agit de moments où les deux enseignants se rejoignent pour discuter, le plus souvent quelques secondes seulement, d'un sujet concernant les activités réalisées dans la journée ou « en direct ». Ces concertations directes concernent également les discussions avec d'autres enseignants qui viennent en classe, la logopède, les parents, la direction, etc. En enseignement spécialisé de type 8, les concertations directes concernent surtout les logopèdes qui viennent en classe prendre ou ramener un élève.

En ce qui concerne les deux premiers types de concertation, nous n'avons pu assister « réellement » à aucun d'eux ; notre présence orientant directement les sujets de discussion. De plus, il nous était impossible de pouvoir observer les enseignants durant ces moments de concertation. Par contre, lors de nos observations en classe, nous avons pu prendre la mesure du temps de concertation directe entre professionnels. Nous n'avons pu évidemment écouter et/ou prendre note du contenu de ces concertations directes.

De l'analyse du temps affecté à la concertation directe lors de nos observations, nous remarquons que, le temps de concertation des orthopédagogues en inclusion est sensiblement le même que celui de leur collègue de l'enseignement ordinaire (**tableau 26**). Les deux enseignants se concertent en classe. En effet, pour les trois sous-échantillons, les proportions sont presque les mêmes que celles de leurs collègues relevant de l'enseignement ordinaire (5 à 6 %) sauf pour X2 où les enseignants de l'ordinaire ont passé près de 10 % de leur temps de

classe en concertation. Cela peut être influencé par l'heure des observations en matinée où des personnes extérieures (direction, secrétaire, etc.) viennent quotidiennement pour différentes questions (repas, présences, etc.). Cela signifie que l'orthopédagogue se concerta avec d'autres professionnels (ex. : logopède) alors que l'enseignant ordinaire gère le groupe classe ou vice versa. Cela apparaît dans les entretiens des enseignants en inclusion.

Tableau 26 - Temps de concertation directe selon le type d'enseignants dans les deux dispositifs

Type d'enseignant	Groupe	Temps de concertation directe
Orthopédagogue	A1	6,24 %
Ordinaire	A1	5,14 %
Spécialisé	X1	0,93 %
Orthopédagogue	A2	6,36 %
Ordinaire	A2	9,29 %
Spécialisé	X2	2,28 %
Orthopédagogue	B1	6,33 %
Ordinaire	B1	5,59 %
Spécialisé	Y1	1,93 %

Si l'on compare avec les enseignants de l'enseignement spécialisé de type 8, ce temps de concertation directe est, ici aussi logiquement, plus réduit allant de 0,93 % à 2,28 %. Comme nous l'avons vu, il s'agit essentiellement des contacts avec les logopèdes lors des prises en charge d'un élève.

Nous avons catégorisé trois types de concertations : formelles, informelles et directes.

Les temps et les lieux de concertation entre enseignants sont nettement plus importants en inclusion qu'en enseignement spécialisé pour ces trois types. La forme du dispositif (co-enseignement) et la législation (obligation de concertation en enseignement ordinaire et pas en spécialisé) paraissent favoriser ce phénomène. Toutefois, cela peut représenter une charge de travail supplémentaire pour les enseignants concernés. Nous observons, *a contrario*, un manque flagrant de temps et de lieux de concertation entre enseignants spécialisés. L'inadaptation des horaires et la législation y sont pour beaucoup. Le temps de concertation entre enseignants semble ainsi largement plus important et structuré dans le dispositif inclusif que dans le dispositif d'enseignement spécialisé de type 8.

Enfin, nous nous étonnons du manque de dispositions légales organisant les concertations en enseignement spécialisé, contrairement à l'enseignement ordinaire, alors que le dispositif repose essentiellement sur des collaborations entre professionnels.

Indicateur D5 - Les enseignants développent des contenus visant à atteindre l'objectif du dispositif

Pour analyser l'évolution au niveau des contenus scolaires, nous avons utilisé deux sources : nos observations ponctuelles et les journaux de classe. Nos observations ponctuelles permettent, à différents moments de l'année, de constater les matières développées en classe. Par exemple, en ce qui concerne l'apprentissage de la lecture, nous pouvons prendre connaissance des mots étudiés, des lettres vues, des méthodes employées, etc. Dans le même ordre d'idée, nous avons demandé aux enseignants de nous donner quatre semaines de journaux de classe, semaines, où nous sommes venus observer en classe. Ces quatre semaines sont reprises à des moments différents de l'année scolaire.

Dans le tableau qui suit (**tableau 27**), nous reprenons toutes les activités observées, sauf celles récurrentes (ex. calendrier, journal de classe, etc.). En effet, chaque classe possède ses routines. Cependant, pour l'analyse, nous avons décidé de retirer ces activités routinières récurrentes. Cela risquait de biaiser notre analyse. Il en va de même avec les cours spéciaux auxquels nous avons pu assister (gymnastique, religion, etc.). Nous avons ainsi pu observer 353 activités différentes au cours de ces deux années d'observation, dont 179 en inclusion contre 174 en enseignement spécialisé de type 8.

Malgré le nombre relativement important d'observations réalisées, nous n'avons pas la prétention de croire que celles-ci sont comparables directement, l'une avec l'autre. De plus, le fait d'observer certains types de leçon est dû la plupart du temps aux moments d'observation. Par exemple, dans certaines classes nous avons été plus présents aux premières heures du matin tandis que dans d'autres classes, nous venions plus fréquemment l'après-midi.

L'analyse des matières observées montre peu de différences entre les groupes et les années. Nous avons, principalement, été observer des activités en langue française et en mathématiques dans les différentes classes. Nous pouvons déjà conclure que les enseignants, dans les deux dispositifs, semblent couvrir des matières (français, mathématiques, etc.) similaires. Quelques classes sortent du lot en enseignement spécialisé pour le groupe (Y1) où les mathématiques ont été moins observées dans quatre classes sur cinq. Deux classes se distinguent (X1.c et Y1.c) où la présence des cours d'éveil est plus importante. Cependant, cette répartition du temps d'observation par matières ne nous renseigne pas sur le contenu développé et sur les pratiques utilisées pour ce faire.

Tableau 27 - Matières observées en classe dans les deux dispositifs

	Français	Math	Éveil artistique	Éveil scientifique	Éveil historique	Tâche occupationnelle	Autres
A1.a	10	6	1	0	0	1	0
A1.d	8	9	1	2	0	0	1
A1.c	9	4	2	0	1	1	2
A1.b	16	2	0	0	3	0	0
Total	43	21	4	2	4	2	3
X1.c	4	5	4	0	0	2	0
X1.b	8	4	0	0	0	2	0
X1.d	12	2	5	3	2	1	0
X1.a	14	12	0	1	1	0	1
Total	38	23	9	4	3	5	1
A2.a	6	7	1	0	0	0	1
A2.d	3	8	0	1	0	0	0
A2.c	10	7	1	0	0	0	0
A2.b	4	6	1	1	0	0	0
Total	23	28	3	2	0	0	1
X2.b	7	8	0	0	0	0	0
X2.c	4	5	1	1	0	0	0
X2.d	11	5	0	0	0	0	0
X2.a	5	7	1	0	0	1	0
Total	27	25	2	1	0	1	0
B1.a	10	7	1	0	0	0	0
B1.b	8	6	1	0	0	0	0
B1.c	4	3	0	0	0	1	0
B1.d	2	1	1	0	0	0	0
Total	24	27	3	0	0	1	0
Y1.b	5	2	2	0	0	0	0
Y1.e	5	6	0	0	0	0	0
Y1.a	12	1	0	0	0	0	2
Y1.d	4	2	1	1	1	0	0
Y1.c	1	0	0	0	1	1	0
Total	27	12	3	1	2	1	2

Nous avons plus souvent observé des cours d'éveil, occupationnels ou autres en 1^{re} primaire et en maturité 1. Ces leçons ont été observées à 15 reprises dans le groupe A1 et à 22 reprises dans le groupe X1. Pour les groupes B1 et Y1, ces leçons constituent quatre et neuf situations observées. Le recours à ces activités a été légèrement plus souvent observé en enseignement spécialisé.

À la lecture des horaires des classes issus des journaux de classe des deux dispositifs, il y a peu de différences en ce qui concerne les matinées. Celles-ci sont essentiellement consacrées aux apprentissages en mathématiques et en français et parfois en éveil historique ou scientifique. Les après-midis montrent plus de différences. En enseignement spécialisé de type 8, elles sont, quasi exclusivement, consacrées à des activités d'éveil (artistique, scientifique, etc.), à des cours spéciaux ou encore à des ateliers, activités extraordinaires (hippothérapie, etc.) ou ludiques. Par exemple, les enseignants en enseignement spécialisé de type 8 ayant plus de « fourches », il est logique qu'une après-midi en moyenne par semaine soit en fourche, ce qui n'est pas toujours le cas en inclusion. En inclusion justement, nous remarquons ce même « redosage » des activités d'éveil, mais celui-ci est moins marqué. Il existe également des activités plus occupationnelles, qui peuvent être récurrentes, dans

certaines classes comme la « collation collective » qu'une classe pratique pendant 30 minutes chaque mercredi matin. Cependant, il n'est pas rare d'observer des activités d'apprentissage ou de fixation dans les matières de base en après-midi. De plus, les enseignants en inclusion ont tendance à évaluer les matières d'éveil de manière sommative (pour le bulletin) alors qu'en enseignement spécialisé, l'évaluation, si elle est présente, est plus formative.

L'analyse des contenus de cours proprement dit est une tâche complexe. Il nous est impossible d'analyser tous les cours (journaux de classe) des enseignants compte tenu de l'ampleur de la tâche. Par ailleurs, des observations ou prises de mesure ponctuelle nous renseignent mal sur le rythme de la classe, sur les priorités accordées à certaines compétences, etc. L'approche qui nous semblait la plus sage dans la situation qui nous occupe était de situer les contenus vus en fin d'année sur la base de ce que les enseignants considéraient comme acquis par le groupe, mais en contrôlant leurs dires à l'aide de nos observations et des quatre semaines de journaux de classe.

Si nous observons le contenu atteint en fin d'année qui est considéré comme maîtrisé par une majorité d'élèves de la classe (**tableaux 28-29-30**), nous remarquons qu'en enseignement inclusif, une certaine homogénéité apparaît. Globalement, les classes inclusives ont parcouru le même programme. Par contre, certaines classes ont avancé moins rapidement en première année (A1), surtout en mathématiques. La progression est sensiblement plus importante que dans le dispositif d'enseignement spécialisé. Le fait de devoir suivre un programme d'une part imposé et d'autre part, maîtrisé (les enseignantes ordinaires l'ont « donné » à plusieurs reprises avant la mise en place du dispositif) a sûrement contribué à cette situation. De plus, les classes étant composées majoritairement d'élèves relevant de l'enseignement ordinaire, le programme et le rythme de la classe sont également impulsés par leur présence. Les enseignants se dotent également de points de repère dans le programme scolaire ; points qu'il faut atteindre en fin d'année. Par exemple, en mathématiques, il « faut » avoir vu les vingt premiers nombres ; en français, toutes les lettres et l'amorce de la lecture. Ces points de repère structurent leur enseignement. Cependant, nous ne savons pas dans quelle mesure, à ce stade, si les élèves inclus maîtrisent les contenus vus de la même manière que les élèves « ordinaires ». Cette question sera traitée dans l'efficacité et la fiabilité. Nous pouvons penser qu'ils ont vu des contenus plus importants en termes de progression dans la matière.

Nos observations montrent également que ces contenus sont développés avec une logique qui leur est propre. Certains contenus exigent chez les enseignants une manière de procéder très proche d'une classe à l'autre. Par exemple, toutes les classes observées travaillent sur des exercices et des synthèses sur les « maisons d'un nombre ». Il en va globalement de même avec l'apprentissage de la lecture, bien que chaque classe ait une méthode propre. Il y a une progression qui est imposée de manière externe aux élèves. L'étude du nombre « 5 » s'effectue de manière ordinale et cardinale et amène à l'étude « classique » du nombre 6 qui sera vu, globalement, de la même manière. Des routines rythmées s'installent. Nous pouvons, en quelque sorte, percevoir un rythme relativement régulier, du moins sur certains contenus-clés.

Tableau 28 - Niveau moyen de la classe en fin d'année en rapport aux contenus A1 et X1

	A1.a	A1.d	A1.c	A1.b
Calcul et opération	Nb -20 (+, -, X)	Nb -20 (+, -, X, /)	Nb -12 (+, -)	Nb -12 (+, -)
Lecture	Courtes phrases	Courtes phrases	Courtes phrases	Mots
	X1.c	X1.b	X1.d	X1.a
Calcul et opération	Nb -6 (+, -)	Nb -12 (+, -)	Nb -10 (+, -)	Nb -20 (+, -, X, /)
Lecture	Lettres	Lettres, sons, mots	Lettres, sons, mots	Courtes phrases

Légende : nb = nombre où est arrivée la classe, (+, -, X, /) = opérations vues par la classe.

Tableau 29 - Niveau moyen de la classe en fin d'année en rapport aux contenus A2 et X2

	A2.a	A2.d	A2.c	A2.b
Calcul et opération	Nb 100 (+, -, X, /)	Nb 100 (+, -, X, /)	Nb 50 (+, -, X, /)	Nb 100 (+, -, X, /)
Lecture	Textes	Textes	Courts textes	Courts textes
	X2.c	X2.b	X2.d	X2.a
Calcul et opération	Nb 50 (+, -, X)	Nb 100 (+, -, X, /)	Nb 50 (+, -)	Nb 100 (+, -, X, /)
Lecture	Phrases	Phrases	Phrases	Courts textes

Légende : nb = nombre où est arrivée la classe, (+, -, X, /) = opérations vues par la classe.

Tableau 30 - Niveau moyen de la classe en fin d'année en rapport aux contenus B1 et Y1

	B1.a	B1.b	B1.c	B1.d
Calcul et opération	Nb -20 (+, -)	Nb 15 (+, -, X)	Nb -20 (+, -)	Nb -20 (+, -)
Lecture	Mots	Mots-phrases	Mots	Mots-phrases
	Y1.b	Y1.e	Y1.a	Y1.d
Calcul et opération	Nb -10 (+, -)	Nb 20 (+, -)	Nb 40 (+, -, X, /) et Nb 10 (+, -)	Nb 5 (+, -)
Lecture	Syllabe, mots	Lettres, syllabe, mots	Lettres, syllabe, mots	Lettres

Légende : nb = nombre où est arrivée la classe, (+, -, X, /) = opérations vues par la classe.

En enseignement spécialisé de type 8, les contenus vus pendant l'année sont plus hétérogènes d'une classe à l'autre. Trois classes sur quatre avancent visiblement moins rapidement. Les groupes étant constitués le plus souvent sur la base du niveau en lecture, nous remarquons souvent une grande différence de contenus en mathématiques au sein d'une même classe. L'impression de rythme imposé par des facteurs externes aux élèves (programmes, méthodes, etc.) apparaît nettement moins en enseignement spécialisé, sauf dans deux classes. À partir des entretiens, les enseignants disent se baser sur le niveau de chaque élève pour établir leur programme de cours tout en prenant une liberté affirmée face au programme scolaire. Ces enseignants ne se sentent pas obligés de voir le programme « d'une année en une année ». Ils prennent une certaine distance avec la forme scolaire. « (...) *le travail au rythme de l'enfant, tout le temps. C'est vrai que parfois j'ai passé des matières, je suis restée sur certaines plus d'un mois parce qu'ils ne parvenaient pas à comprendre, j'ai l'opportunité de faire ça ici que dans l'ordinaire je dois suivre un programme, je suis tenu à ce programme, en fin d'année il doit être clôturé* » (une enseignante spécialisée). Par exemple, l'utilisation de manuels, qui donnent un rythme externe à la progression des contenus dans les classes inclusives, est bien plus rare en enseignement spécialisé de type 8 et s'effectue surtout en fin d'activité, comme mesure occupationnelle plus les plus avancés de la classe.

Le rythme et la logique des contenus développés se définissent selon les élèves de la classe et la culture de l'école. Par exemple, les enseignants spécialisés peuvent passer un temps important sur un apprentissage spécifique (ex. : nombre 5) alors qu'en inclusion, cette durée est plus courte en nombre de jours, mais pas nécessairement en nombre et variété d'activités. Comme nous le verrons plus loin, cela ne signifie pas que les élèves inclus n'ont pas reçu un même volume de temps d'apprentissage que ceux en enseignement spécialisé. La différenciation des apprentissages, possible en co-enseignement, pouvait par exemple permettre à certains élèves d'être plus confrontés à des apprentissages tout en maintenant un rythme de classe « ordinaire ». Par exemple, l'orthopédagogue pouvait prendre un groupe d'enfants nécessitant plus de manipulations, fixations, etc.

Dans le groupe X1 et Y1, deux classes spécialisées d'une même école ont été particulièrement lentes dans l'avancement des contenus malgré le fait que la classe n'était composée, la première année, que de quatre élèves et qu'elle bénéficiait de prise en charge paramédicale plus importante. À la fin de la 1^{re} année, les élèves avaient à peine vu les différentes voyelles et quelques consonnes simples. Il en va de même en mathématiques où la classe n'a atteint que le nombre 6. Nos observations montrent que cet enseignant consacrait moins de temps pour les apprentissages et qu'ils étaient peu structurés (pas de cahier de vocabulaire, d'écriture, de synthèse, de calligraphie, etc.). De plus, un temps important était consacré à des activités d'éveil et à des prises en charge paramédicales. Par exemple, dans certaines observations, un seul élève était présent en classe, les trois autres étant pris en charge au même moment. Toutefois, nous n'avons paradoxalement pas observé de véritable individualisation des apprentissages à ce moment. L'élève se contentant de faire une feuille que les autres élèves devront compléter ensuite. Pour la même classe, l'année suivante (Y1.c), l'absence de l'enseignant pendant la deuxième moitié de l'année scolaire n'a pas permis d'aborder des contenus importants. Sur la base de ce que nous avons pu observer avant son absence, de graves problèmes de comportement chez les élèves handicapaient l'enseignement. Les élèves étaient très peu disponibles aux apprentissages, s'insultaient en permanence, voulaient jouer, etc. L'enseignante semblait dépassée par cette situation et tentait de multiplier les périodes de jeux pour les satisfaire. Les activités proposées n'intéressaient guère les élèves.

Les contenus développés, en ce qui touche les matières scolaires, paraissent, au vu de nos observations, se répartir équitablement entre les deux dispositifs bien que certaines différences entre classes puissent apparaître. Toutefois, il apparaît que le rythme avec lequel est vu ce contenu est sensiblement différent entre les deux dispositifs.

En inclusion, ce rythme paraît assez homogène entre les classes et est imprimé par le programme scolaire et les manuels et méthodes utilisés. Les contenus abordés sont globalement ceux d'une classe ordinaire « classique » (points de repère). Le rythme y est sensiblement plus rapide qu'en enseignement spécialisé. Dans ce dernier, le rythme est plus fragmenté et hétérogène entre les classes. Certaines classes avancent à un rythme très lent tandis que d'autres suivent un rythme proche de celui des classes inclusives.

5.5 L'efficacité

La mesure de l'efficacité consiste globalement à vérifier, à l'aide d'outils, si les objectifs fixés ont été atteints, dans quelle mesure, quelle ampleur, etc. Toutefois, nous avons vu que cette efficacité « réelle » doit néanmoins être mise en relation avec l'efficacité « perçue », c'est-à-dire celle que lui attribue une série d'acteurs (usagers, professionnels, etc.).

Pour l'efficacité réelle, les performances scolaires ont souvent constitué l'unique mesure. Toutefois, la seule analyse de l'évaluation des performances scolaires des élèves, dans le contexte qui caractérise les dispositifs, ne nous paraît pas entièrement satisfaisante. L'évaluation de l'efficacité doit également se combiner, selon nous, au maintien des élèves dans le dispositif. En effet, les meilleures performances d'un élève par rapport à un groupe comparé pourraient cacher des décisions d'orientation vers un autre dispositif. Autrement dit, on peut mieux performer que d'autres élèves avec qui on est comparé (inclus vs type 8) mais pas assez pour se maintenir dans le dispositif. De plus, il y a un caractère situé propre à chaque classe et école ; c'est-à-dire qu'à performances égales (aux épreuves externes), un élève peut être considéré en réussite dans une classe et en échec dans une autre. Par ailleurs, il est possible que des élèves des deux dispositifs soient considérés, au contraire, comme suffisamment équipés pour retourner dans un enseignement ordinaire (sans dispositif). Il nous semble donc pertinent de combiner la mesure des performances scolaires des élèves aux décisions prises quant à leur parcours scolaire une fois ceux-ci entrés dans le dispositif.

Il faut également « trier » ce qui relève de l'efficacité et ce qui relève des impacts. Pour l'efficacité notre évaluation dépasse le cadre strict des performances scolaires pour toucher celui du comportement et des relations sociales. D'aucuns pourraient considérer ces deux derniers indicateurs comme appartenant davantage aux impacts des dispositifs, car ne relevant pas des apprentissages scolaires au sens strict. Toutefois, outre que ces indicateurs ont été fréquemment utilisés dans les recherches sur l'efficacité, leur forte association avec le concept de troubles d'apprentissage et d'intégration/ségrégation rendait d'autant plus pertinent leur placement dans l'efficacité.

En ce qui concerne l'efficacité « réelle », nous avons pu évaluer quatre grands aspects de l'évolution des résultats des élèves relevant des deux dispositifs :

- les performances scolaires (langue française et mathématiques)
- le maintien des élèves dans le dispositif
- le comportement (participation, temps de travail, etc.)
- les relations sociales

Pour l'efficacité perçue, on se réfère à la manière dont les effets du dispositif sont perçus par les acteurs (enseignants, parents, etc.). Dans ce cadre, un indicateur important de l'efficacité perçue du dispositif est la satisfaction des acteurs. Cependant, cette satisfaction, dans la situation qui nous occupe, n'est pas directement recherchée ; l'école n'existe pas pour satisfaire, par exemple, les parents, mais pour remplir un certain nombre de missions ; ce qui peut contenter les parents. Souvent les acteurs ne peuvent se prononcer sur l'efficacité du dispositif, mais la perception qu'ils ont de celui-ci influe sur leur satisfaction. Par ailleurs, les parents ne nous semblaient pas être en mesure, à ce stade, d'évaluer l'efficacité proprement dite. Bien sûr, cette satisfaction peut ne pas correspondre à l'efficacité du dispositif. Par exemple, des parents peuvent être très satisfaits parce que l'enfant rentre de l'école avec de bons bulletins ou que les enseignants sont « sympas ». Nous proposons d'utiliser le concept de « satisfaction » de manière restrictive. Un dispositif scolaire tire sa raison d'être de la réponse qu'il apporte aux besoins de la population concernée. Cette mesure est donc essentielle pour évaluer la qualité d'un dispositif. Toutefois, il importe de se méfier d'études portant sur le « contentement des usagers » ou leur plaisir (Bouchard et Plante, 2002). Bouchard et Plante proposent de se référer uniquement « (...) à ce qui est en amont d'un organisme, à sa raison d'être, aux besoins fondamentaux qu'il a pour mission de satisfaire. Le « contentement » ou le « plaisir » des usagers révèle certes une forme de satisfaction. Mais cette forme de satisfaction, parce que nécessaire, mais non essentielle à la satisfaction des besoins fondamentaux, se situe davantage en aval » (Bouchard et Plante, 2002, p. 224). Nous avons donc demandé aux parents leur niveau de satisfaction face au dispositif lui-même.

Pour les enseignants, vu leur position et leur connaissance du dispositif, nous avons directement posé la question de l'efficacité. Leur satisfaction est, quant à elle, classée dans les impacts du dispositif.

Indicateur E1 - Les élèves bénéficient du dispositif au niveau des performances scolaires

Des épreuves en français et mathématiques ont été menées au sein de chaque classe en octobre et en juin de chaque année scolaire (**annexes 18-19-20-21**). Nous avons ainsi pu traiter les résultats de quatre évaluations pour le 1^{er} échantillon et deux pour le second.

La première évaluation, en début de 1^{re} primaire, la passation de l'examen était individuelle. En langue française, les épreuves étaient tirées du Sondage d'Observation de Clay (2003) et en mathématiques du TEDI-Math (Van Nieuwenhoven, Grégoire et Noël, 2001). L'évaluation de juin comportait, elle, une partie nécessitant une passation individuelle mais également une partie collective (Simonart, 1998). Pour la 2^e année, l'épreuve d'octobre était collective (épreuves choisies dans TEDI-Math et Clay) tandis que celle de juin de la 2^e année comportait également une partie individuelle (Simonart, 1998). Les différents résultats sont sur 20 points.

Pour procéder à cette analyse des performances scolaires, comme pour les autres aspects, nous avons séparé les échantillons sur la base du niveau scolaire (1^{re} et 2^e année primaire). Nous avons ainsi combiné les deux échantillons en ce qui concerne la première année/maturité 1

(A1+B1 vs X1+Y1). Pour cette première année, nous avons donc un effectif total d'environ 200 élèves (ordinaire, inclus, type 8). Nous reprenons ici la comparaison entre groupes inclusifs et spécialisés (**tableau 31**). La comparaison avec les groupes ordinaires sera traitée dans l'analyse de l'équité des dispositifs (bien-fondé). Pour alléger le présent texte, nous avons choisi de mettre la plupart des tableaux d'analyse statistique en annexe et de ne citer et illustrer que les résultats pertinents dans la situation qui nous occupe (**annexe 22**).

Tableau 31 - Résultats aux épreuves externes en octobre et juin – 1^{re} année

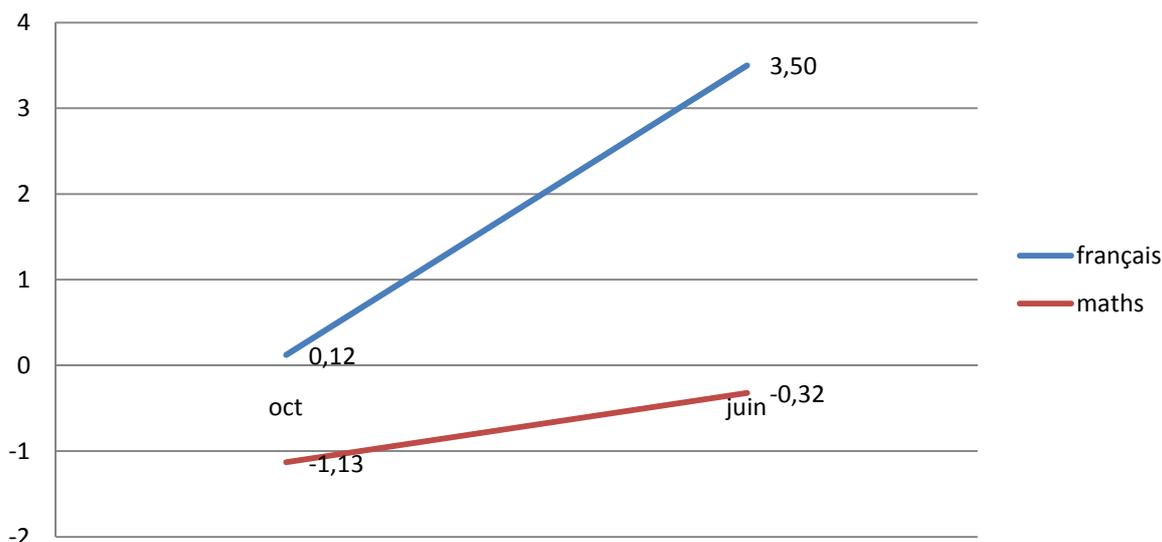
Octobre						
	Français			Mathématiques		
	moyenne	écart-type	effectif	moyenne	écart-type	effectif
Inclus	8,74	5,26	37	12,42	2,85	37
Ordinaires	8,92	4,47	131	13,83	2,65	131
Type 8	8,63	4,85	61	13,55	3,83	61
Juin						
	Français			Mathématiques		
	moyenne	écart-type	effectif	moyenne	écart-type	effectif
Inclus	11,63	4,74	36	5,64	3,30	37
Ordinaires	13,51	4,29	131	9,24	3,61	131
Type 8	8,12	5,73	63	5,96	4,72	63

Si nous analysons les performances des élèves dans le dispositif d'inclusion par rapport à ceux dans l'enseignement spécialisé, en début de 1^{re} année/maturité 1, pour les deux groupes, les écarts de moyenne sont assez faibles en mathématiques (-1,13) et en français (0,12) (**figure 11**). Les deux échantillons remplissant aux conditions, nous avons pu faire un test de comparaison de moyenne. Nous observons, avec ce test, qu'en début de première année, les deux groupes ne se différencient pas significativement du point de vue des résultats scolaires (**tableau 32**).

Tableau 32 - Test-t de comparaison de moyenne pour échantillons indépendants – octobre 1^{re} année (inclus et en type 8)

		Test-t pour égalité des moyennes						
		t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95 % de la différence	
							Inférieure	Supérieure
Mathématiques /20	Hypothèse de variances inégales	- 1,677	92,018	,097	-1,137	,678	-2,484	,210
Français /20	Hypothèse de variances inégales	,110	71,285	,913	,117	1,064	-2,005	2,239

Figure 11 - Évolution de l'écart de performances entre élèves (inclus et en type 8) en 1^{re} année



En fin de 1^{re} année, le graphique ci-dessus, montre une progression de l'écart de moyenne en faveur des élèves inclus. Celui-ci passe de 0,12 à 3,50 en français et de -1,13 à -0,32 en mathématiques. Au test-t de comparaison de moyenne, nous constatons que l'écart entre les deux groupes est significatif en français mais pas en mathématiques (**tableau 33**).

Tableau 33 - Test-t de comparaison de moyenne pour échantillons indépendants – juin 1^{re} année (inclus et en type 8)

		Test-t pour égalité des moyennes						
		t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95 % de la différence	
							Inférieure	Supérieure
Mathématiques /20	Hypothèse de variances égales	-,363	97	,718	-,323	,891	-2,091	1,445
Français /20	Hypothèse de variances inégales	3,271	84,590	,002**	3,502	1,071	1,373	5,631

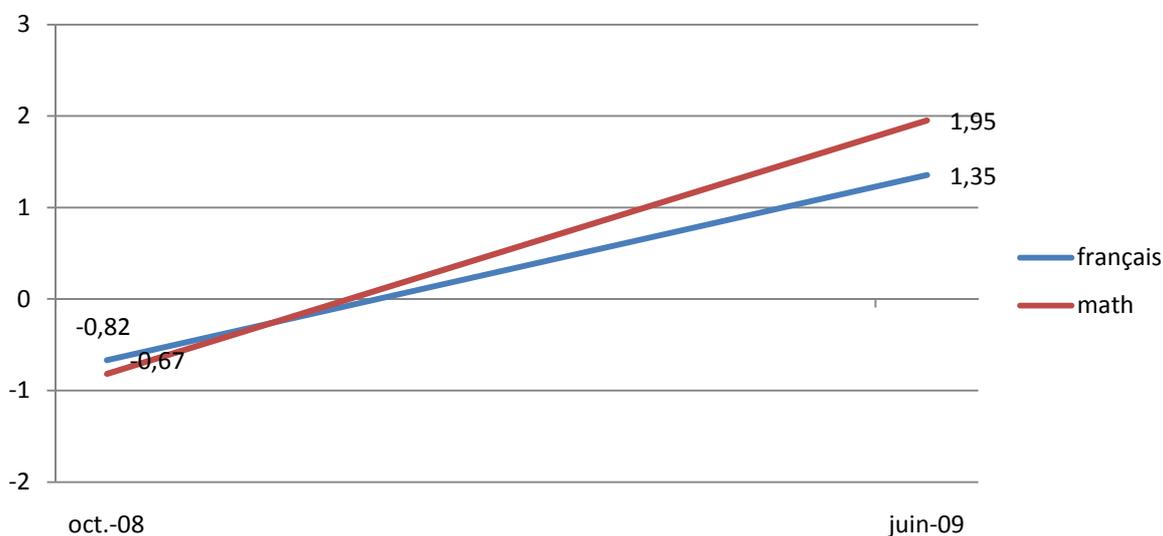
En ce qui concerne la 2^e année, nous rappelons que le groupe n'était composé que des sous-échantillons A2 et X2. En début de 2^e année, les élèves en type 8 ont des performances en lecture et en mathématiques supérieures à celles des élèves en inclusion (**tableau 34**). En effet, les élèves du dispositif d'enseignement spécialisé ont une moyenne de 14,01 points contre 13,43 pour ceux inclus en lecture et de 15,04 points contre 14,34 pour ceux inclus en mathématiques. Les écarts-types sont plus faibles qu'en 1^{re} année.

Tableau 34 - Résultats aux épreuves externes en octobre et juin – 2^e année

Octobre						
	français			Mathématiques		
	moyenne	écart-type	effectif	moyenne	écart-type	effectif
Inclus	13,34	2,88	21	14,22	2,48	21
Ordinaires	15,78	2,18	60	16,41	1,95	60
Type 8	14,01	2,74	40	15,04	3,06	40
Juin						
	Français			Mathématiques		
	moyenne	écart-type	effectif	moyenne	écart-type	effectif
Inclus	12,71	2,68	21	11,86	3,61	21
Ordinaires	14,38	2,99	57	13,94	2,73	57
Type 8	11,36	2,68	32	9,91	4,59	32

Au vu des résultats en fin première année, cette situation peut paraître, dans un premier temps, paradoxale. Toutefois, cette situation s'explique par le changement important dans l'échantillonnage de la deuxième année. En effet, deux nouvelles classes ont pris la place de deux classes qui n'ont pu être suivies une deuxième année. De plus, dans les classes sises dans les écoles qui ont poursuivi une 2^e année, la majorité des élèves ne sont plus les mêmes qu'en 1^{re} année. C'est pourquoi, comme nous l'avons vu, les deux années doivent être considérées comme étant deux échantillons distincts.

Figure 12 - Évolution de l'écart de performances entre élèves (inclus et en type 8) en 2^e année



Nous avons également fait un test-t de comparaison de moyenne sur les deux groupes comparés. Nous remarquons qu'en octobre, les deux groupes ne se distinguent pas significativement dans les deux matières évaluées (**tableau 35**).

Tableau 35 - Test-t de comparaison de moyenne pour échantillons indépendants – octobre 2^e année (inclus et en type 8)

		Test-t pour égalité des moyennes						
		t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95 % de la différence	
							Inférieure	Supérieure
Mathématiques /20	Hypothèse de variances inégales	-1,132	48,758	,263	-,823	,727	-2,283	,638
Français /20	Hypothèse de variances inégales	-,883	38,924	,382	-,675	,764	-2,220	,870

En juin de la 2^e année (**figure 12**), nous remarquons que la moyenne des écarts est devenue positive en faveur des élèves inclus. En effet, l'écart des moyennes passe en français de -0,67 à 1,35 point, et en mathématiques, de -0,82 à 1,95 point. Toutefois, au test-t de comparaison de moyenne, nous remarquons que les différences ne sont pas significatives dans les deux cas (**tableau 36**).

Tableau 36 - Test-t de comparaison de moyenne pour échantillons indépendants – juin 2^e année (inclus et en type 8)

		Test-t pour égalité des moyennes						
		t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95 % de la différence	
							Inférieure	Supérieure
Mathématiques /20	Hypothèse de variances inégales	1,726	49,227	,091	1,951	1,130	-,320	4,222
Français /20	Hypothèse de variances inégales	1,802	42,970	,079	1,355	,7520	-,162	2,872

L'évaluation de l'efficacité, à court terme, des performances scolaires, semble montrer que les élèves dans le dispositif d'inclusion progressent significativement plus en français que ceux en enseignement spécialisé de type 8, mais seulement en première année. La seconde année, l'écart entre les moyennes aux épreuves externes n'est pas significatif. En mathématiques, bien qu'une différence de moyenne semble apparaître, celle-ci ne diffère pas significativement pour les deux années étudiées.

Par ailleurs, on peut remarquer que les deux échantillons se distinguent peu, en début de 1^{re} année, à ce niveau.

Indicateur E2 - Les élèves se maintiennent dans le dispositif

Les élèves, dans les deux dispositifs, sont « destinés » à y rester jusqu'à ce qu'ils puissent s'en passer. Normalement, les élèves doivent poursuivre leur scolarité dans le dispositif ou encore réintégrer l'enseignement ordinaire classique. Toutefois, on peut aussi considérer que l'élève ne convient pas au dispositif et le réorienter. D'autres raisons peuvent intervenir dans ces changements comme un déménagement entraînant un changement d'école, etc.

Ces « déperditions » peuvent constituer un indicateur indirect des performances des dispositifs. En dehors des performances scolaires au sens strict, ces réorientations scolaires, bien que subjectives, donnent, en effet, une indication importante de la perception des performances des élèves comparés à ceux de son groupe-classe. Les décisions concernant la réorientation sont ainsi dépendantes de différents facteurs (performances scolaires, avis des parents, etc.). Nous allons ici centrer notre analyse sur les décisions prises à propos de leur maintien.

En ce qui concerne les élèves inclus (**tableau 37**), nous observons que six élèves au final ont quitté les groupes A1 et A2. La première année, la déperdition est de 2/19 (11 %), la deuxième année A2, elle est de 4/22 (18 %). Toutes les classes inclusives ont connu ce phénomène avec un ou deux élèves. Les raisons principales qui sont invoquées dans ces réorientations sont que l'enfant n'arrive pas à suivre, que l'écart avec les autres est devenu trop grand. Sont mis également en avant des risques de perte d'estime de soi dans le futur. Dans un cas, l'élève inclus a été réorienté vers l'école de type 8 associée dès le mois de novembre. Dans ce cas, l'élève ne convenait pas au dispositif, selon les enseignantes et les directions. Pour le second groupe inclusif (B1) cinq élèves sur dix-huit (28 %) ont quitté les classes du dispositif d'inclusion. Nous pouvons remarquer que la seule classe pratiquant un co-enseignement temps plein avec exclusivement des élèves relevant du type 8, est celle qui n'a pas pratiqué de réorientation. Dans la classe pratiquant un co-enseignement à temps plein, mais avec des élèves relevant des types 1, 3 et 8, la moitié des élèves ont été réorientés vers l'école spécialisée associée, dont un au mois d'avril. Le fait d'avoir « mélangé » les types pour arriver au nombre de six élèves a, semble-t-il, été peu concluant. Les problématiques perçues sont trop diverses pour ces enseignants, du moins dans un premier temps. Enfin, les deux classes pratiquant un co-enseignement à temps partiel ont réorienté deux élèves. Ceux-ci sont retournés à l'école spécialisée associée toute proche. Là encore, le niveau scolaire est un élément déterminant. Dans une école (B1.d) par exemple, ce serait, aux dires des enseignants, l'élève qui aurait fait la demande d'aller en enseignement spécialisé. Dans presque tous les cas d'élèves réorientés, nous avons remarqué que les enseignants avaient « décidé » de la réorientation de ces élèves bien avant la décision du Conseil de classe.

Dans la plupart des cas, la réorientation a fait l'objet d'un accord général entre enseignants, logopède, directions et CPMS. Pour deux situations toutefois, les enseignants n'étaient pas d'accord avec la volonté du CPMS de réorienter les élèves en enseignement spécialisé mettant en avant que bien qu'en retard, ils progressaient bien et sûrement mieux qu'en enseignement

spécialisé. Toutefois, le directeur a tranché dans le sens du CPMS en souhaitant que ces élèves ne ralentissent pas le reste du groupe.

Nous constatons enfin qu'il n'y a eu aucun redoublement à la fin de la première année dans les classes inclusives auprès des élèves ordinaires. À la fin de la 2^e année, un seul redoublement est observé dans les classes inclusives.

Tableau 37- Décisions de réorientation dans les deux dispositifs

Groupes	Nombres d'élèves 07-08	Nombre de réorientation 07-08	Nombres d'élèves 08-09	Nombre de réorientation 08-09	Orientation
A1/A2.b	7	1	6	0	Vers le T3
A1/A2.c	4	0	6*	2	*Vers l'inclusion Vers le T1
A1/A2.a	5	1	7	1	Vers le T8 Vers le T8 (en cours d'année)
A1/A2.d	3	0	3	1	Vers le T8
B1.a	X	X	6	0*	Vers l'inclusion (un élève de la classe)
B1.b	X	X	6	3	Vers le T3 + T1
B1.c	X	X	3	1	Vers le T8
B1.d	X	X	3	1	Vers le T8
X1.d/X2.d	11	2	14	2	À l'étranger + vers T8 Vers le T1
X1.b	10	0	x	x	
X1.a/X2.a	11	2+1*	11	0	Vers le T3 Vers le T8 + maturité 1*
X1.c/Y1.c	4	2	8	2	Vers T8 + Vers T1 Vers le T3
X2.c	x	x	7	0	
X2.b	x	x	12	1	Vers le T1
Y1.e	x	x	9	0	
Y1.d	x	x	9	2	Vers le T2
Y1.a	x	x	10	0	
Y1.b	x	x	9	2	Vers le T1

Pour l'enseignement spécialisé de type 8, entre la 1^{re} année (X1) et la seconde (X2), nous avons connu une grande perte de l'échantillon touchant principalement les élèves relevant de l'enseignement spécialisé. Cela s'explique principalement de deux manières. La première vient du fait que les élèves en enseignement spécialisé ont des trajectoires scolaires, à l'intérieur de l'école, beaucoup plus éclatées qu'en enseignement ordinaire, surtout au premier cycle. En effet, en enseignement ordinaire, il est de « tradition » en Communauté française que les élèves « montent » de classe tous ensemble (ou presque en fonction des doubleurs) ; les mêmes élèves formant un même groupe pendant plusieurs années. En enseignement spécialisé, l'orientation est décidée sur une base plus individuelle en vue de constituer des groupes homogènes (au niveau de la lecture le plus souvent) les années suivantes. En enseignement ordinaire, les déperditions sont constituées d'élèves qui déménagent, changent d'école pour d'autres raisons, de doubleurs ou encore d'élèves inclus qui ont été réorientés. La seconde raison qui explique cette perte de l'échantillon des élèves en enseignement

spécialisé de type 8 est le refus d'une école du groupe-contrôle de poursuivre l'expérience la deuxième année.

En type 8, pour X1 (n=36), six élèves ont quitté (17 %) l'école de type 8 dans laquelle ils étaient. Dans certains cas, ce changement d'école s'est accompagné d'un changement de type (trois élèves). Les autres élèves sont allés dans d'autres écoles de type 8. Les changements concernent surtout des écoles n'organisant que le type 8. La deuxième année (X2), un seul élève en maturité 2 a été réorienté. Cette réorientation s'est faite en cours d'année et à l'intérieur de l'établissement scolaire (changement de type et de classe, mais restant dans la même école). Pour le dernier groupe en enseignement spécialisé de type 8 (Y1), six élèves (13 %) ont quitté les écoles de type 8 en fin d'année scolaire. Ces réorientations l'ont été surtout vers d'autres types d'enseignement spécialisé (type 1, 2, et 3). Il s'agit de réorientations vers des types d'enseignement que n'organise pas leur école spécialisée.

Dans les écoles spécialisées, des élèves peuvent « monter » de maturité » ou rester encore une année dans la même. Le fait qu'il n'existe que quatre maturités (pour sept années de primaire) oblige, en quelque sorte, des « redoublements ». Toutefois, ceux-ci n'ont pas le même sens ; l'enseignement spécialisé n'ayant pas la même forme scolaire que l'enseignement ordinaire. Les groupes-classes se font et se défont chaque année à partir principalement du niveau en lecture des élèves. À ce sujet, il est à noter qu'un élève de douze ans est resté en maturité 1 plutôt qu'en type 1 parce qu'encore fort « jouette » et ayant établi des liens affectifs avec les enseignantes. Il ne pose pas de problème de comportement.

Une classe de type 8 de quatre élèves a perdu la moitié de ceux-ci à la fin de la 1^{re} année. J., un élève de cette classe, était dans les tous derniers élèves tant en français qu'en mathématiques en octobre comme en juin. L'élève semble avoir réalisé très peu d'acquis durant cette année. En fin d'année, le conseil de classe a décidé de sa réorientation vers le type 1. Une autre élève de la classe, L. a connu la même orientation. Par contre, lors de nos observations, nous n'avons pas remarqué de mise en place d'une pratique spécifique pour ces élèves malgré le fait qu'ils ne soient que quatre en classe. Le travail était peu différencié, les élèves faisaient globalement les mêmes choses au même moment. Par ailleurs, cette classe a très peu avancé dans les matières (environ six lettres et six nombres). Cependant, le ratio de prise en charge paramédical était, lui, assez important (2,25 périodes semaine/élève).

Les dispositifs inclusifs ont un taux de déperdition plus élevé (11/40) que ceux en enseignement spécialisé (13/104). Ces élèves quittent le dispositif inclusif pour aller vers une école spécialisée de type 8 ou d'un autre type. L'enseignement spécialisé de type 8 perd lui aussi des élèves, mais dans une moindre mesure. Dans la moitié des cas, l'enfant change d'école, mais pas de type d'enseignement. Il reste donc formellement dans le même dispositif.

Les capacités de rétention du type 8 semblent plus grandes que celles du dispositif d'inclusion. Ce dernier ayant perdu près de 25 % de sa population suite aux décisions prises en Conseil de classe.

Indicateur E3 - Les élèves bénéficient du dispositif au niveau du comportement

Le comportement des élèves est une thématique qui revient fréquemment dans l'évaluation comparée des dispositifs intégratifs et/ou ségrégatifs. Cette thématique du comportement peut recouvrir plusieurs dimensions : la participation, les similarités/différences avec une population ordinaire du même âge, les actes de violence, les comportements considérés comme dérangeants ou non scolaires, l'automutilation, etc. Nous pouvons également nous intéresser aux comportements en classe, en récréation, dans des cours spécifiques (ex. : gymnastique) ou encore en dehors du temps scolaire. Bien entendu, l'évaluation de ces comportements et les dimensions évaluées dépendent largement du type de population pris en compte.

Au vu des caractéristiques sociales des élèves et de notre orientation méthodologique, nous avons choisi d'évaluer trois dimensions des comportements des élèves inclus ou en enseignement spécialisé de type 8 :

- Leur participation à l'enseignement (ex. : absentéisme)
- Leur comportement en classe (par l'observation)
- La perception des enseignants du comportement des élèves

La participation à l'enseignement concerne principalement la présence des élèves à l'école. Ce sous-indicateur du comportement est relativement facile à mesurer à l'aide du registre de présences. La participation à l'enseignement concerne la quantité des expériences pédagogiques reçues par l'élève, c'est-à-dire concrètement les heures passées à l'école. En Communauté française, les élèves du primaire sont ainsi soumis à un minimum de 849 heures d'enseignement par année (Eurydice, 2005). L'enseignement étant obligatoire, la participation est entendue ici comme la présence effective et non l'inscription dans un établissement. La participation peut donner des indications sur le taux de motivation ou d'implication envers l'école, les obstacles à cette participation (ex. transport scolaire), etc.

Le comportement en classe touche bien évidemment les gestes des élèves lors du travail scolaire. Il s'agit de se demander si les élèves travaillent en classe, discutent, dérangent les autres élèves. Toutefois, il est impossible tant de relever en permanence ces comportements que de les mesurer précisément pour tous lors de chaque observation. Nous avons choisi de procéder à une évaluation plus fine des comportements de quelques élèves pendant le travail scolaire à partir d'une grille d'encodage d'observations.

Enfin, le comportement possède une dimension subjective : il peut sembler dérangeant pour certaines personnes, mais pas pour d'autres. Il y a un aspect de conformité aux attentes de l'enseignant et de conformité sociale. En effet, l'élève peut avoir un comportement qui répond aux attentes des enseignants et/ou un comportement représentatif de celui de son groupe de référence. Une simple observation du comportement ne donne pas nécessairement accès au sens de ce dernier ; les enseignants étant plus à même d'expliquer et de contextualiser certains

comportements, considérés positifs comme négatifs. Il nous semblait donc nécessaire de pouvoir connaître les représentations des enseignants. Afin de ne pas multiplier les demandes envers les enseignants, nous avons opté pour l'entretien semi-directif où la thématique du comportement était une question spécifique dans des entretiens plus larges.

Sous-indicateur E3.1 - La participation des élèves

Nous avons relevé, en fin de chaque année scolaire, les registres des présences pour toutes les classes des deux dispositifs observés. Les présences sont relevées quotidiennement par les enseignants et vérifiées tous les mois par la direction des écoles. Les absences sont notées en termes de « demi-jours ».

L'analyse des données relatives aux absences montre (tableaux 38-39-40) que les élèves inclus et ceux relevant de l'enseignement ordinaire ont sensiblement les mêmes taux de participation à l'enseignement. Nous observons toutefois des variations entre les classes des dispositifs et les années. En effet, dans le premier groupe (A1), les élèves inclus ont systématiquement plus de demi-jours d'absences que les élèves relevant de l'enseignement ordinaire, mais cette situation s'inverse la seconde année (A2) alors qu'il s'agit largement des mêmes élèves. Pour le groupe Y1, les élèves inclus et ceux de l'ordinaire ont des moyennes très proches, mais aussi avec de grandes variations interclasses. Nous remarquons également que certaines classes sur les deux années (A1 et A2) montrent des tendances à avoir plus d'absences que d'autres.

Tableau 38 - L'absentéisme en demi-jours A1 et X1

	A1.a	A1.c	A1.b	A1.d	Moyenne	Écart-type	Effectif
Inclus	15,08	16,25	18,14	21,67	17,68	12,02	19
ordinaire	9,75	12,01	14,09	19,36	14,46	12,35	65
	X1.d	X1.b	X1.a	X1.c	Moyenne		Effectif
Type 8	24,77	17,4	42,73	44,25	30,08	31,33	38

Tableau 39 - L'absentéisme en demi-jours A2 et X2

	A2.a	A2.c	A2.b	A2.d	Moyenne	Écart-type	Effectif
Inclus	8,71	8,5	21	28	14,64	11,85	22
ordinaire	12,5	12,41	22,38	26,2	19,18	12,73	60
	X2.d	X2.c	X2.a	X2.b	Moyenne		Effectif
Type 8	30,83	12,85	38,83	20,7	27,24	17,66	45

Tableau 40 - L'absentéisme en demi-jours B1 et Y1

	B1.a	B1.c	B1.d	B1.b		Moyenne	Écart-type	Effectif
Inclus	11,67	23,67	17,67	21		17,78	13,51	18
ordinaire	20,22	19,79	10,26	12,5		18,82	16,82	69
	Y1.c	Y1.e	Y1.b	Y1.d	Y1.a	Moyenne		Effectif
Type 8	39,13	38	30,43	20	48,2	29,84	21,74	45

Lorsque l'on compare avec les élèves de l'enseignement spécialisé de type 8, nous observons que la moyenne de demi-jours d'absences est sensiblement plus élevée chez les élèves en type 8 que chez les élèves inclus. Ces derniers sont 60 % plus présents pour A1, 53 % pour A2 et 59 % pour B1. Il peut arriver qu'un ou deux élèves fassent monter considérablement la

moyenne d'une classe. Par exemple, dans une école, deux élèves ont été absents plus de 100 demi-jours. Il s'agit d'une élève régulière et un autre arrivé en cours d'année et parti rapidement, il était non-scolarisée la plupart du temps.

En combinant les deux groupes pour les deux années étudiées, nous obtenons une moyenne de 16,58 demi-jours d'absences en inclusion (écart-type 12,31) contre 29 demi-jours d'absences (écart-type 23,65) en enseignement spécialisé de type 8. Les élèves relevant de l'enseignement ordinaire ont 16,62 demi-jours d'absences par année. En somme, les élèves inclus sont ceux qui ont, en moyenne, le moins de demi-jours d'absences. Ceux en enseignement spécialisé ont ainsi près de 60 % de plus de demi-jours d'absences que ceux en inclusion. Par ailleurs, l'écart-type est assez important. Cela signifie que des élèves ont très peu de demi-jours d'absences et d'autres beaucoup plus. Nous avons fait un test-t de comparaison de moyenne pour échantillon indépendant qui montre que les moyennes des deux échantillons se différencient de manière significative. Nous remarquons également que la variance est similaire dans les deux groupes. Le même test, avec les élèves inclus et les élèves ordinaires, permet de remarquer qu'ils ne se distinguent aucunement sur ce point (**annexe 23**). La moyenne combinée des deux sous-groupes est très proche (respectivement 16,58 et 16,62 demi-jours).

Sous-indicateur E3.2 - Les comportements des élèves lors du travail en classe

Pour l'observation des comportements des élèves en classe, nous avons utilisé la grille SCAN (Schedule for Classroom Activity Norms) mise au point et simplifiée pour l'observation directe par McKinney et Feagans (1981). Les huit types de comportement en classe sont regroupés dans deux catégories : celles relatives au travail scolaire (A à D) ou non (E à H).

**The Schedule for Classroom Activity Norms
(McKinney et Feagans, 1981)**

- A. **Activité constructive autonome** : L'enfant travaille sur une tâche appropriée de manière autonome, sans la supervision directe de l'enseignant ou la participation de l'enseignant à son sous-groupe.
- B. **Participation constructive** : L'enfant participe à une tâche collective directement dirigée ou supervisée par l'enseignant ou encore l'enfant écoute son enseignant.
- C. **Interaction/conversation avec l'enseignant** : L'enfant interagit ou initie une interaction individuelle d'une manière **verbale ou non-verbale**, avec l'enseignant à propos d'une tâche ou d'une non-tâche.
- D. **Interaction/conversation avec un pair** : L'enfant est en interaction ou initie une interaction, verbalement ou non, avec un pair au sujet d'information ou de matériel relié à une tâche ou non.
- E. **Comportement hors tâche** : Les yeux de l'enfant ne sont plus sur la tâche ou il manipule incorrectement son matériel ou l'enfant s'engage dans une autre tâche inadéquate ou incorrecte.
- F. **Dépendance/agression** : L'enfant est trop engagé dans une recherche d'attention vers un pair ou l'enseignant ou est physiquement ou verbalement en conflit avec eux.
- G. **Préparation au travail** : L'enfant est engagé dans une non-tâche correcte incluant la préparation à une tâche.
- H. **Jeu** : L'enfant est engagé dans un jeu qui ne fait pas partie du travail scolaire, mais qui est accepté par l'enseignant

Les élèves observés l'ont été pendant une période de travail individuel dans le « cœur de la leçon », c'est-à-dire dans la partie « performance » des activités scolaires. L'observation durait 10 minutes. Toutes les 5 secondes, nous inscrivions quel était le comportement des élèves observés (120 comportements en 10 minutes). Nous avons observé trois groupes d'élèves : les élèves relevant de l'enseignement ordinaire, ceux relevant du dispositif d'inclusion et ceux relevant du dispositif d'enseignement spécialisé de type 8. Les élèves étaient observés deux par deux. Dans les classes inclusives, nous sélectionnions un élève inclus et un élève relevant de l'enseignement ordinaire tandis que dans le dispositif d'enseignement spécialisé de type 8 nous sélectionnions deux élèves de la classe. Les élèves étaient choisis aléatoirement. Au cours des deux années de recherches, nous avons pu réaliser une quantité appréciable de séances d'observation de ce type (**tableau 41**).

Tableau 41 - Secondes d'observation du comportement élève

	Inclus	Ordinaire	spécialisé
A1 et X1	27 600 secondes	31 800 secondes	47 740 secondes
A2 et X2	12 000 secondes	12 000 secondes	32 400 secondes
B1 et Y1	13 200 secondes	11 400 secondes	30 600 secondes

En combinant l'ensemble des observations pour les trois groupes d'élèves (inclus, ordinaire, et type 8) dans les six sous-groupes (A1, A2, B1, X1, X2, Y1), nous ne pouvons pas distinguer les deux groupes (**figures 13-14-15**). En effet, si l'on rassemble les tâches liées au travail (A, B, C, D), nous constatons que celles-ci représentent respectivement 79 %, 82 % et 78 % des comportements des élèves inclus, ordinaires et en type 8 lors des observations.

Nous constatons toutefois que le travail individuel est plus fréquent chez les élèves ordinaires que chez les élèves inclus et en type 8. Cependant, selon les années et les activités observées, cette part du travail individuel pour aller de 21 % pour les élèves inclus à 71 % pour les élèves ordinaires. Par ailleurs, nous voyons plus d'interactions avec l'enseignant (C) pour ces deux groupes d'élèves par rapport aux élèves ordinaires. Cependant, les interactions entre élèves sont plus fréquentes dans une classe inclusive. Les élèves inclus et en type 8 ont par ailleurs les mêmes proportions (21 %) de comportements non liés au travail (E, F, G, H) bien que les élèves en enseignement spécialisé de type 8 soient plus souvent hors tâche.

Figure 13 - Comportement en classe des élèves inclus

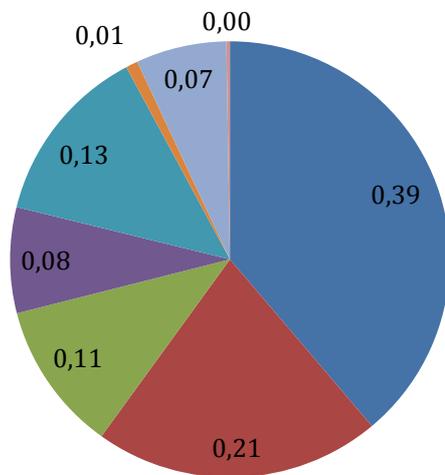


Figure 14 - Comportement en classe des élèves ordinaires

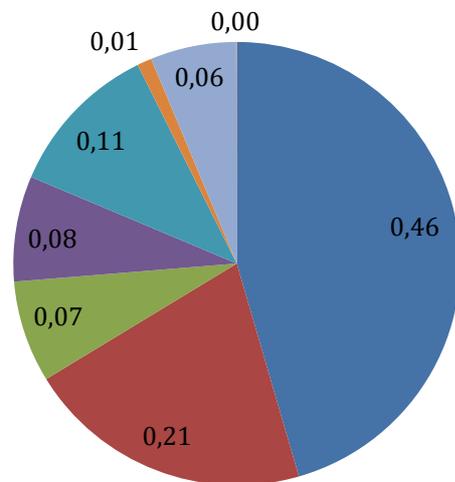
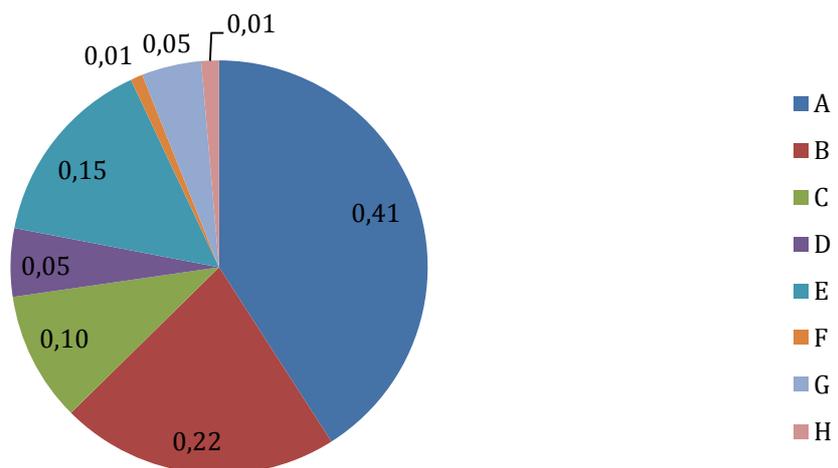


Figure 15 - Comportement en classe des élèves en type 8



Légende : A-Activité constructive autonome, B-Participation constructive, C-Interaction/conversation avec l'enseignant, D-Interaction/conversation avec un pair, E-Comportement hors tâche, F-Dépendance/agression, G-Préparation au travail/jeu, H-Jeu.

Au regard de la synthèse de ces trois sous-groupes, nous n'observons finalement que peu de différences de comportement entre élèves. Nous ne distinguons pas réellement de profil à partir de ces observations. De plus, celles-ci étaient réalisées dans des classes différentes, à des moments différents de l'année et de la journée, il est hasardeux d'en tirer des conclusions hâtives. D'une activité à l'autre, d'une classe à l'autre et d'une année à l'autre, nous pouvons observer des différences importantes (**annexe 24**). En effet, nous remarquons que certaines années les groupes spécialisés ont plus souvent des comportements hors tâche alors que pour le groupe B1 et Y1, c'est le contraire qui est observé.

Cette absence de forte différence à ce niveau, loin de constituer un résultat moins important, nous renseigne au contraire sur le fait que les élèves dans les deux dispositifs ont des comportements relativement proches. Nous pouvons également conclure que c'est sur d'autres aspects que les différences de performances entre les groupes peuvent trouver une explication (synergie, par exemple). Par ailleurs, il y a plus de différences entre élèves relevant de l'enseignement ordinaire et ceux de l'enseignement spécialisé et inclusif. Les premiers travaillent plus souvent seuls et sont moins susceptibles de recevoir une aide individuelle ou collective de l'enseignant au contraire des élèves en difficultés. Nous constatons également plus d'interactions entre pairs en inclusion.

Sous-indicateur E3.3 - Le comportement des élèves perçu par les enseignants

La perception du comportement est subjective. Cela signifie que les enseignants ont des normes comportementales internes ; celles-ci peuvent, dépendre du contexte d'enseignement. Par exemple, un comportement peut être considéré comme adéquat en enseignement spécialisé, mais peut poser problème en enseignement ordinaire. Il importe donc de donner à l'enseignant une norme commune, un point de repère, à partir duquel chacun peut se conformer, même si cette norme peut connaître des variations d'une personne à l'autre.

La norme que nous avons sélectionnée est celle de « *l'enfant ordinaire, de l'enseignement ordinaire* ». Il s'agit de savoir si les élèves inclus ou relevant de l'enseignement spécialisé de type 8 se comportent, selon les enseignants, de la même manière que des élèves relevant de l'enseignement ordinaire. En somme, nous cherchions à savoir si ces élèves se différencient des autres sur le plan comportemental (en quantité et qualité) et comment se caractérise cette différence. Pour ce faire, nous avons incorporé dans les entretiens réalisés avec les enseignants en fin de recherche (15 enseignants en inclusion et 13 en enseignement spécialisé) une question relative au comportement des élèves. Comme expliqué précédemment, après retranscription, nous avons effectué une analyse des réponses des enseignants à propos de leurs représentations des comportements des élèves inclus ou en enseignement spécialisé. Les réponses ont été classées en ne gardant que les éléments pertinents en relation avec cette thématique (**annexe 25**). Nous présentons ici une synthèse des réponses.

Pour les élèves inclus, les enseignants remarquent assez peu de problèmes de comportement, sinon avec un enfant, et ce, dans deux classes. Les enseignants sont satisfaits d'avoir pu

observer un comportement similaire aux autres élèves de la classe. *« Je trouve que ce sont des enfants qui ont l'air très bien intégrés dans le groupe. Des enseignants qui me disent « je sais pas les reconnaître » et des parents qui nous ont dit « Oh c'est marrant, on sait qu'il y a des enfants en difficulté, mais on ne saurait pas dire qui ». C'est une classe qui fonctionne bien, tous ensemble, il n'y a pas de stigmatisation donc j'ai l'impression que point de vue comportement ça va »*. L'effet-groupe semble très important dans ce phénomène. Les autres élèves sont un exemple. *« Ils sont réellement tirés vers le haut, ils ont des comportements, de bons comportements à côté d'eux, que ce soit, au niveau social, comportement, scolaire, ils essayent de faire pareil »*. Les enseignants semblent appliquer, intuitivement, le principe de normalisation pour ces élèves (Wolfensberger, 1972). Le groupe a favorisé également des modifications de comportements négatifs et visibles amenant l'élève à se comporter comme des élèves du même âge. *« C'est vrai que les autres remarquent plus la difficulté de comportement d'A. Son comportement « bébé » au début de l'année, elle l'a un peu quitté, elle s'est détachée de ce comportement-là parce qu'elle voyait que les autres se moquaient d'elle pourtant de temps en temps elle retombe dedans »*. Les enseignants en inclusion ont bien compris le principe d'intégration sociale et ont voulu stimuler les comportements positifs en ne stigmatisant pas les élèves inclus et en favorisant les contacts entre élèves.

Quelques enfants sortent de la norme de par leur comportement pas toujours négativement d'ailleurs. L'accueil du groupe semble primordial. *« On en arrive d'avoir des enfants qui acceptent la différence tout le temps et qui ne se moquent pas et qui n'essayent pas de savoir pourquoi c'est différent pour lui et pas, je pense vraiment que ça, accepter la différence de l'autre et l'aide qu'on lui apporte parce que lui en a besoin et que, ben quand un autre en aura besoin, ce sera l'autre qui en bénéficiera, je pense que c'est ce projet qui a permis ça aussi »*. Par ailleurs, les enfants ne se sentaient pas différents des autres selon les enseignants.

Dans cinq classes inclusives, avec co-enseignement à temps plein et uniquement des élèves inclus relevant du type 8, les enseignants ordinaires ne sentent pas la classe alourdie au point de vue du comportement par ces élèves. *« Ça a été exactement de la même façon que les autres années, il y avait une aussi bonne ambiance, il n'y a pas eu de problème »*. Pour les deux autres classes où un mi-temps orthopédagogique était utilisé et pour celle où des élèves relevant de différents types d'enseignement (ex. : type 3) étaient présents, la problématique comportementale semble plus présente, dans le discours des enseignants. *« Le problème, lui c'est un souci de comportement et il perturbe très fort le groupe. Ça déteint sur nous évidemment, sur les enseignants, mais sur les enfants parce qu'on est plus nerveux, on est plus à cran et même vis-à-vis des autres enfants »*. Nous remarquons que l'enseignant rend responsable l'enfant de son comportement en tant que professionnel. Dans la classe avec un mélange de typologie, la présence d'enfants avec des problématiques comportementales diagnostiquées posait également de nombreux problèmes aux enseignants. *« Un élève « type 3 » perturbe la classe, c'est un enfant pour qui, je ne peux plus rien faire, on a essayé de l'inclure dans le projet en pensant que, mais comme c'est déjà pas un type 8, c'est déjà, on va dire type 2 »*.

Les enseignants croient assez bien gérer ces comportements en classes. Le co-enseignement semble influencer sur le comportement des élèves. *« C'était une classe qui est moins bruyante parce que justement on est deux à pouvoir voir s'il y en a un qui fait l'idiot, s'il y en a un qui papote et pouvoir le rappeler à l'ordre donc, c'est d'office moins bruyant »* ou encore *« C'est pas tellement qu'elle est plus calme quand on est seul, l'autorité est l'autorité, mais ce qu'il y a c'est que quand on est deux, on ne permet pas aux enfants d'avoir un moment de creux, ils sont tout le temps sous surveillance »*. Le fait d'avoir deux adultes pour un même groupe, facilite la surveillance et constitue un avantage au niveau comportemental pour ces enseignants. Cependant, il ne s'agit pas seulement du rôle de « gendarmes ». *« Il y a aussi le fait qu'ils sont plus souvent avec une attention soutenue puisqu'il y a un changement de voix donc l'attention est reprise ne fut-ce que parce que par le changement de voix »*. Il y aurait moins de temps mort que dans une classe ordinaire ou spécialisée par exemple lors d'un changement d'activité. Les classes inclusives seraient aussi calmes ou plus qu'en classe ordinaire et/ou qu'une classe spécialisée. Pour les orthopédagogues qui peuvent comparer les deux dispositifs, les problèmes de comportement sont moins nombreux et importants, mais potentiellement plus dérangeants, car ils peuvent nuire aux apprentissages des élèves relevant de l'enseignement ordinaire.

Pour le comportement des élèves en enseignement spécialisé de type 8, trois enseignants considèrent que celui-ci ne se différencie pas de celui en enseignement ordinaire, sauf cas exceptionnels. *« De petits problèmes comme ailleurs. Comme l'ordinaire »*. Pour les autres par contre, le comportement en enseignement spécialisé serait structurellement plus difficile à cause du mélange des types, du manque de validité des diagnostics faits par les CPMS ou du refus des parents. *« Je crois que sur les dix enfants, où elle me dit « écoute, il serait peut-être bien en type 3 », parce que si la décision de changer d'attestation, ce n'est pas toujours facile non plus. Donc, on se rend compte de la douleur du cheminement, mais on se rend compte aussi de la douleur de l'enfant qui reste ici et parfois de toucher la classe qui pollue la concentration des enfants... des autres enfants »*. Pour une autre enseignante : *« Il y a beaucoup d'enfants quand même qui ont de gros problèmes de comportement »*. Dans une classe, nous n'avons pas pu faire d'entretien de fin d'année scolaire avec une enseignante en congé maladie. D'ailleurs dans cette classe que le comportement des élèves posait problème de manière massive.

Les élèves arriveraient, dans l'école spécialisée, plus déstructurés. Il faut reconstruire. *« On a quand même des enfants difficiles vu qu'ils étaient en échec et ils ont pris l'habitude de contourner leur échec, mais avec un comportement difficile »*. *« (...) il va falloir reconstruire des choses au début, parce qu'ils vont arriver ici, peut-être un peu en révolte, « je quitte mes copains, on m'exclut ou je suis triste d'avoir échoué » donc avec une tristesse ou une colère »*. Dans une école spécialisée, il semblerait que les élèves seraient également moins soumis à des exigences scolaires pouvant conduire à l'échec scolaire et la baisse de l'estime de soi des élèves.

Le dispositif d'enseignement spécialisé serait plus à même de gérer ces problèmes. Il aurait plus de ressources et de temps pour le faire. *« On a plus de temps de s'attarder sur ces*

problèmes, à mon avis, que par rapport à l'enseignement ordinaire où là, il y a vraiment un programme à suivre et à mon avis, faut plus tracer. On analyse le problème de l'enfant, qu'il soit comportemental ou dans les apprentissages et alors après, quand on a mis le doigt sur le problème et on essaye d'y pallier. Quand on a résolu ce problème, l'enfant va commencer à évoluer et on est parti. Donc moi je pense que moi parfois je m'attarde plus sur des problèmes ainsi. J'avance peut-être un petit peu moins vite, mais à partir du moment où ce problème-là est résolu ». Le ratio prof/élèves plus important en enseignement spécialisé y serait pour beaucoup. En quelque sorte, les élèves seraient potentiellement plus « difficiles » au niveau comportemental mais la structure qui les accueille atténuerait cet aspect.

Pour l'évaluation du comportement, nous avons choisi trois sous-indicateurs : la participation, les observations et les entretiens.

En ce qui concerne la participation, il existe des différences importantes et significatives entre les élèves inclus et ceux en enseignement spécialisé de type 8. Les premiers, inclus, ont presque 60 % de moins de demi-jours d'absences par rapport aux seconds. De plus, les élèves inclus ont presque autant de demi-jours d'absences que ceux en enseignement ordinaire. Les observations et tests statistiques montrent peu de différences entre ces deux derniers groupes.

Les élèves, dans les deux échantillons, semblent avoir des comportements similaires lors des tâches scolaires. Cependant, les élèves inclus et en enseignement spécialisé semblent avoir des comportements différents des élèves relevant de l'enseignement ordinaire (plus d'aide de l'enseignant en individuel ou semi-collectif). Les interactions entre élèves sont néanmoins plus nombreuses en inclusion.

Enfin, les entretiens montrent que les enseignants travaillant en inclusion ne différencient pas les élèves inclus des autres. Selon eux, ils se comportent globalement comme les autres élèves et ne souffrent pas de discrimination. La lecture des difficultés comportementales et des solutions à apporter est plus individuelle en enseignement spécialisé. Les difficultés comportementales semblent largement dépendantes de la mixité (en termes de types d'enseignement) au sein de la classe. En inclusion, la lecture des difficultés comportementales est plus collective.

Indicateur E4 - Les élèves bénéficient du dispositif au niveau des relations sociales

Pour mesurer cet indicateur, nous avons utilisé des sociogrammes que nous avons réalisés chaque année. Un sociogramme est une représentation des liens sociaux qu'une personne possède. Cet outil permet d'objectiver la dynamique du groupe, laquelle passe forcément par les liens sociaux. Il est construit à partir des réponses fournies par les élèves, réponses à propos des camarades qu'ils préfèrent. Ces choix permettent d'attribuer un statut sociométrique à chaque membre de la classe.

Concrètement, il était demandé aux élèves de chaque classe d'écrire le nom de trois élèves, en ordre de préférence, avec lesquels ils aiment bien travailler en classe et de trois camarades qu'ils inviteraient à leur anniversaire à la maison (**annexe 26**). Ces données ont été recueillies au mois de mars de chaque année.

Cet indicateur présente deux niveaux d'analyse. Le premier concerne le dispositif d'inclusion seul, c'est-à-dire il aide à savoir si les élèves inclus sont intégrés socialement dans le groupe. Dans le second, nous cherchons à connaître dans quelle mesure les élèves créent des liens d'amitié qui se prolongent hors de l'école (extrascolaire). Pour ces sociogrammes, nous avons procédé de deux manières dans les consignes. La première année, les consignes étaient de nommer trois élèves de la classe avec lesquels ils aiment bien travailler en équipe et trois élèves de la classe à inviter à la maison, pour un anniversaire. La seconde année, nous avons modifié la deuxième question. Celle-ci est devenue « *citer trois amis que vous inviteriez à votre anniversaire, qu'ils viennent de la classe ou non* ». Cette modification nous a permis de procéder à une analyse entre les dispositifs sur le plan de l'intégration communautaire.

Pour présenter les tableaux ci-dessous, nous avons basé notre analyse sur le fait que chaque élève effectuant trois choix, chaque élève devrait en moyenne, lui aussi, être choisi trois fois. Le nombre de choix pour chaque élève a été ensuite divisé par trois pour donner un rapport permettant la comparaison. Cela signifie que le groupe qui a une moyenne de 1 est celui où les élèves ont été choisis en moyenne trois fois. Toutefois, au regard du caractère situé de ces choix (groupe-classe) et du faible nombre d'élèves dans chacun des groupes-classes, nous devons nous limiter à une analyse statistique descriptive pour chacune d'entre elles.

La première année (**tableaux 42-43-44**), pour les dispositifs d'inclusion, les sociogrammes montrent que les élèves inclus ont des taux de sélection sensiblement plus faibles que les élèves de l'enseignement ordinaire, et ce, tant pour le travail en équipe que pour l'anniversaire. En effet, les élèves inclus sont sélectionnés moitié moins que ceux de l'enseignement ordinaire (1,08 contre 0,53 soit environ 3 fois contre 1,5). Ce résultat semble démontrer une moins grande intégration sociale des élèves au sein de leur groupe classe.

Cependant, une analyse plus fine nous permet d'observer que certains élèves recueillent un nombre de choix bien plus important que les autres mais ils représentent une minorité. Il peut ainsi arriver qu'un des élèves inclus soit populaire auprès de ses camarades lui aussi. Par ailleurs, de nombreux élèves ordinaires ont reçu moins de choix que ceux en inclusion. Si nous nous intéressons à l'évolution de ces relations pendant les deux années (A1 et A2), nous observons une faible amélioration du nombre de choix. Dans une classe, les élèves inclus sont, en moyenne, plus populaires que les autres. De plus, dans quelques cas, ces élèves n'ont fait l'objet d'aucune sélection de la part de leurs camarades

Pour les élèves en type 8, les sociogrammes ne revêtent pas la même signification en ce qui concerne le travail scolaire. Nous n'allons donc pas présenter ici ces résultats peu pertinents.

Tableau 42 - Sociogrammes sur le travail en équipe – A1

Travail en équipe				
	A1.a	A1.b	A1.c	A1.d
moyenne total	0,92	1	0,98	0,94
moyenne inclus	0,53	0,52	0,67	0,78
moyenne ordinaire	1,08	1,30	1,04	0,96
Effectif	17	18	20	21

Tableau 43 - Sociogrammes sur le travail en équipe – A2

Travail en équipe				
	A2.a	A2.b	A2.c	A2.d
moyenne total	1	1	1	0,95
moyenne inclus	0,72	0,72	0,5	1,33
moyenne ordinaire	1,17	1,13	1,18	0,88
Effectif	16	19	23	20

Tableau 44 - Sociogrammes sur le travail en équipe – B1

Travail en équipe				
	B1.a	B1.c	B1.d	B1.b
moyenne total	1,00	0,88	0,98	0,96
moyenne inclus	0,61	0,56	1,16	0,52
moyenne ordinaire	1,05	0,91	0,95	1,08
Effectif	23	27	14	18

Pour l'invitation à l'anniversaire, en ce qui concerne les élèves en inclusion, lors de la seconde année de recherche, nous remarquons qu'ils sont moins susceptibles d'être invités à un anniversaire que ceux relevant de l'enseignement ordinaire, mais cela ne touche pas toutes les classes de la même manière (**tableaux 45-46-47-48**). Dans certains groupes, les élèves inclus ont des taux de sélection très proches de ceux de l'ordinaire (ex. : B1.c. d) tandis que dans d'autres cas, l'écart est plus fort (A2.b).

Tableau 45 - Sociogrammes sur l'anniversaire – A2

Anniversaire				
	A2.a	A2.b	A2.c	A2.d
moyenne inclus	0,50	0,17	0,61	0,56
moyenne ordinaire	1,13	0,92	0,82	0,87
Effectif	16	19	23	20

Tableau 46 - Sociogrammes sur l'anniversaire – B1

Anniversaire				
	B1.a	B1.c	B1.d	B1.b
moyenne inclus	0,47	0,56	0,89	0,45
moyenne ordinaire	0,65	0,59	0,91	0,91
Effectif	23	27	14	18

Les élèves en type 8 ont des taux de sélection plus homogènes d'une classe à l'autre. A chaque fois, au moins la moitié du groupe d'anniversaire est composé d'élèves de la classe. Les moyennes restent cependant très proches de celles des élèves en enseignement inclusif.

Tableau 47 - Sociogrammes sur l'anniversaire – X2

Anniversaire				
	X2.a	X2.c	X2.d	X2.b
Moyenne type 8	0,59	0,52	0,52	0,69
Effectif	9	6	14	12

Tableau 48 - Sociogrammes sur l'anniversaire – Y1

Anniversaire				
	Y1.d	Y1.b	Y1.a	Y1.e
Moyenne type 8	0,75	0,74	0,67	0,48
Effectif	8	8	9	6

Les résultats des sociogrammes semblent montrer qu'il n'existe pas de stigmatisation importante des élèves inclus en enseignement ordinaire. Cela semble correspondre globalement à l'évaluation des enseignants. Toutefois, les élèves inclus sont moins susceptibles d'être sélectionnés que les élèves « ordinaires », en moyenne. Leur intégration sociale ne semble pas aussi forte que celle des élèves ordinaires, bien qu'une évaluation positive ait été observée entre les deux années en ce qui concerne le travail d'équipe. Par ailleurs, les élèves inclus ou en type 8, dans des proportions similaires, peuvent maintenir des liens d'amitié qui se prolongent après l'école.

Indicateur E5 - Les enseignants perçoivent le dispositif comme efficace

Pour connaître les représentations des enseignants par rapport à l'efficacité du dispositif, nous avons incorporé dans les entretiens réalisés avec les enseignants en fin de recherche (15 enseignants en inclusion et 13 en enseignement spécialisé) une question relative à cette thématique. Les réponses ont été classées en ne gardant que les éléments pertinents liés à cette thématique. Nous avons procédé à une analyse des réponses des enseignants concernant leurs représentations. Nous présentons ici une synthèse de ces réponses. L'ensemble des réponses données se trouve en annexe (**annexe 12**).

Tout d'abord, nous remarquons que les entretiens avec les enseignants en inclusion montrent une grande satisfaction de leur part quant à l'efficacité du dispositif. Pour une enseignante, il s'agit d'un « (...) *magnifique résultat au niveau des enfants, aussi bien social que pédagogique* » et pour une autre : « *Je pense que ça aide vraiment beaucoup les enfants en difficulté* ».

Les enseignants accordent trois sens à l'efficacité dans le cadre des dispositifs, en utilisant différents points de repère :

- a) Efficace parce que les élèves inclus suivent comme ceux de l'ordinaire
- b) Efficace comparé au type 8
- c) Efficace relative à l'élève

La première conception de l'efficacité, elles ne concernent qu'une minorité des élèves inclus. « *Certains enfants qui ont bien réussi, que certains enfants avec leur chance de rester dans l'ordinaire, ils l'ont attrapée et puis ils vont passer en deuxième sans gros soucis* ». Dans cette conception, les enfants pour réussir, c'est-à-dire passer de classe, doivent nécessairement avoir un niveau d'acquisitions similaires aux autres élèves du groupe-classe. Cela signifie nécessairement que le dispositif a été efficace pour seulement certains des élèves. « *La moitié des élèves qui étaient dans le projet ont réussi, c'est positif pour trois d'entre eux. Seulement les trois qui échouent, enfin qui n'ont pas la moyenne pour passer en deuxième année* ». Dans une autre classe, l'échec d'un élève en fin de 2^e primaire est très relatif : « *Ses résultats sont loin d'être très mauvais parce qu'il obtient quand même 40 % en français, 48 % en math, mais ce qui n'est de toute façon pas assez pour le laisser passer* ». Cet élève, avec ses résultats, aurait été maintenu dans toutes les autres classes. Ici, il a été réorienté en fin d'année en enseignement spécialisé de type 8. L'élève doit mériter d'aller dans la classe supérieure. Dans un autre cas, « *Au niveau des acquisitions scolaires, il est beaucoup plus lent, il y a eu un petit déclin après Pâques, mais ça reste vraiment très lent et le fossé se creuse vraiment très fort par rapport aux autres. Il évolue, mais reste pas assez rapide pour suivre* ». Les enseignants ordinaires, par ailleurs, reconnaissent être allés globalement au même rythme que les années précédentes.

Certains vont même jusqu'à faire des projections à moyen et long terme pour expliquer que le dispositif n'est pas toujours suffisamment efficace pour ce point de repère. « *Super, les enfants, chouette, de voir où ils arrivent, etc., mais le seul hic, je n'en vois aucun réussir leur CEB fin de sixième* ». Les enseignantes ont peur de le faire réussir maintenant, dans des conditions biaisées, pour qu'il échoue plus tard dans les conditions habituelles de classe. Une enseignante relativise cette position : « *Ça a été une grande victoire de les voir tous arriver jusque-là* ».

Un autre point de repère est par rapport à l'enseignement spécialisé de type 8, ou du moins, leurs représentations de celui-ci. Les enseignants sont unanimes à dire que tous les élèves n'auraient pas autant progressé en enseignement spécialisé de type 8. « *Mais je suis convaincu que pour la plupart, donc depuis l'année passée, s'ils avaient été dans*

l'enseignement spécialisé ils n'en seraient pas là. Ils sont plus loin grâce à l'inclusion ». « Les enfants de l'inclusion ont progressé de manière fulgurante et je pense qu'ils n'auraient pas atteint ce niveau pédagogique là s'ils étaient restés en type 8 ». Le dispositif d'inclusion paraît, aux dires des enseignants, plus efficace que le type 8, du moins, jusqu'à un certain point. Encore ici, pour certains élèves, qui ne progressent pas assez vite, il vaut mieux les réorienter vers l'enseignement spécialisé. Cette efficacité supérieure s'expliquerait par le co-enseignement et l'effet de l'enseignement ordinaire (groupe, programme, exigences, etc.).

Enfin, le dispositif est aussi considéré comme efficace parce qu'il fait progresser les élèves, les fait avancer malgré des problèmes parfois importants. Ils font des progrès par rapport à leurs propres objectifs personnels (ex. PIA). *« L'évolution des enfants, aussi minime soit-elle pour certains, ils ne stagnent pas, ils évoluent et ça, c'est positif ». Dans cette conception, le dispositif a une efficacité « universelle », chez tous les élèves. « Ils ont tous évolué, même au niveau de la persévérance, l'estime de soi, confiance en lui, au niveau, apprentissage, ça c'est un fait certain ». Toutefois, malgré tout, les enseignants restent déçus par certains résultats. Chez certains élèves, cette efficacité a été moins visible. « Par exemple, S. a super bien progressé par rapport à il y a deux ans, j'en suis consciente. Pas assez. Et je pense à ce qu'on a donné pour y arriver et je suis même déçue moi des résultats parce que je me dis, je suis déçue qu'on n'ait pas trouvé le moteur pour la lancer. À la limite, la déception, elle est sur moi elle n'est pas sur elle parce que j'aurai voulu trouver le petit contact qui aurait fait que... ».*

Ces trois conceptions ne vont pas sans contradictions chez les enseignants. Par exemple, pour certains, le dispositif est efficace, et même plus que le type 8, mais des élèves devront tout de même y être réorientés, car ils ne *« suivent pas »*. Ils ont été amenés encore plus loin mais ils n'arrivent pas suffisamment à suivre malgré l'aide apportée. La réorientation se fait non pas pour le bien de l'élève, qui progressait mieux au niveau des apprentissages en restant dans le dispositif, mais plutôt pour la justice envers les autres, pour l'effort qu'il faut fournir pour arriver à ce niveau. Les enseignants ont également peur que l'écart se creusant, l'élève perde de l'estime de soi. Mais, aucun d'entre eux ne reconnaît que cela a été réellement le cas. Ils ont pu agir de manière *« préventive »*. Les élèves n'auraient pas appris autant sans le dispositif, mais ont-ils appris suffisamment pour y rester semble être la question centrale chez les enseignants. Jusqu'à un certain point, on tente de ne pas les confronter à l'échec. *« Les enfants, ils savent qu'il y a des enjeux, mais en même temps, ils savent qu'ils sont pris à part, on adapte l'ordre de travail, on essaye toujours de ne pas les mettre seuls face à l'échec. De les faire progresser, c'est payant au niveau des résultats ou au niveau de la matière et l'estime de soi aussi ».*

La source ou raison de l'efficacité est la structure du dispositif, ici, le co-enseignement et le groupe-classe ordinaire. Pour la première composante, le co-enseignement : *« Le binôme. Je trouve qu'on a vraiment très bien fonctionné dans le sens où on a réussi à instaurer une vraie collaboration, qui était la nôtre, mais qui j'espère a été efficace »*. Pour un autre enseignant : *« Ils ont été tirés vers le haut parce que les forts sont restés très forts et même sont devenus plus forts parce qu'il y a eu de la différenciation aussi à leur niveau ».*

Le groupe-classe et l'appartenance à l'enseignement ordinaire auraient également eu un effet important. *« Des enfants qui tirent du fait qu'on est dans deux niveaux, qu'on n'a pas forcément dans le type 8. Ça a stimulé les autres aussi, ça les a motivés. C'est vrai qu'ils sont plus nombreux et c'est vrai qu'il y a peut-être plus de stimulations positives dans cette classe-ci d'intégration, du fait qu'il y a de meilleurs niveaux, des enfants qui s'en sortent mieux que d'autres ». « Je pense qu'ici, ils ont le plus appris, parce qu'en fin de deuxième, nous on avait un programme et on devait arriver à cette évaluation externe ».*

Toutefois, ces deux éléments seraient également source d'inefficacité. Les élèves ne seraient d'une part, pas réellement « bons » car on les a beaucoup trop aidés *« Mais pour moi, ce n'est pas assez. Ils ne sont pas assez autonomes. Parce qu'il y a dix mille paires d'yeux, d'oreilles »* et d'autre part, la forme scolaire reste importante pour de nombreux enseignants : *« C'était une des contraintes, j'ai le programme à suivre. On a des exigences, il n'a pas trois ans comme dans l'enseignement spécialisé pour arriver à un résultat. Le programme à suivre et là et la réussite à la fin de l'année scolaire, c'est comme ça, il doit avoir réussi, point barre quoi. C'est des contraintes qu'on doit respecter et pour certains enfants, ce n'est pas possible ».*

Alors que les enseignants en inclusion ont plusieurs points de repère, les enseignants en enseignement spécialisé en utilisent surtout deux : le rapport à l'évolution de l'élève et celui à l'enseignement ordinaire d'où provient l'élève.

Le rythme de l'élève (pression interne) est ce qui est mis en avant chez tous : *« Je trouve que c'est un plus de voir que certains ont des difficultés dans une matière et dans une autre et de voir qu'on peut les aider chacun et avancer à leur rythme ».* Ils cherchent, en suivant le rythme de l'enfant, à pousser chacun. *« Je pense qu'ils peuvent tous arriver au maximum de leur capacité en fonction de ce qu'il leur est proposé ». « C'est vrai que moi, au niveau des enfants, je trouve qu'il y a une super amélioration ».*

Ce dispositif a comme point de repère « repoussoir » l'enseignement ordinaire d'où proviennent les élèves et d'où ils ont échoué. Ils ont donc à faire mieux que l'ordinaire. *« Ils auraient été largués tout de suite en enseignement ordinaire, ça, tout le monde le dit ».* Ils sont convaincus que pour ces élèves, ils font mieux que l'enseignement ordinaire, car cet enseignement a mené à leur « désintégration ». Par contre, il semblerait que les représentations des capacités des élèves puissent être sous-évaluées. *« J'ai fait les bilans la semaine passée et je suis agréablement surprise par les notions qu'ils ont retenues. Je pensais que ça allait, que ça s'envolait ».* Se doter d'outils d'évaluations plus externes paraît cependant être utilisé par peu d'enseignants.

Le dispositif d'enseignement spécialisé serait source d'efficacité sur d'autres aspects que les strictes performances scolaires. Les enseignants ont dit prendre du temps pour gérer d'autres problèmes comme ceux relatifs au comportement. Le dispositif d'enseignement spécialisé serait plus à même de gérer ces problèmes. Il aurait plus de ressources et de temps pour le faire. *« On a plus de temps de s'attarder sur ces problèmes, à mon avis, que par rapport à*

l'enseignement ordinaire où là, il y a vraiment un programme à suivre et à mon avis, faut plus tracer. On analyse le problème de l'enfant, qu'il soit comportemental ou dans les apprentissages et alors après, quand on a mis le doigt sur le problème et on essaye d'y pallier. Quand on a résolu ce problème, l'enfant va commencer à évoluer et on est parti. Donc moi je pense que moi parfois je m'attarde plus sur des problèmes ainsi. J'avance peut-être un petit peu moins vite, mais à partir du moment où ce problème-là est résolu ». L'efficacité du dispositif serait ainsi plus globale, recouvrant d'autres aspects que les seules performances scolaires (comportement, estime de soi, bonheur, etc.).

Le rapport au temps, au rythme, aux exigences est très différent par rapport aux enseignants en inclusion. Ils reconnaissent, en effet, avancer moins vite qu'en enseignement ordinaire. « *Progresser de la même façon, ça non* ». De plus, on craint, en quelque sorte, d'aller trop vite. « *J'ai peur de faire monter trop vite, qu'ils ne suivent pas et que ça n'aille pas. On peut en prendre un et le remettre dans l'ordinaire, mais il va un peu être la plante dans le fond de la classe* ». Le niveau d'exigence est plus faible. « *On travaille à leur rythme pour être sûr que jamais ils ne soient en échec et que ce soit toujours positif* ». Le dispositif ne semble pas mettre les élèves en échec. En somme, l'échec semble ne pas exister dans ce dispositif, du moins dans ces niveaux de maturité.

La co-intervention, c'est-à-dire le travail entre enseignant et personnel paramédical (ex. : logopède) sur les difficultés que rencontre l'élève est un élément mis en avant pour expliquer cette efficacité. Ces deux éléments (une prise en charge paramédicale intégrée à la vie scolaire et un plus petit groupe d'élèves) paraissent être les fondamentaux de cette efficacité de l'enseignement spécialisé de type 8.

Nous avons vu que cette efficacité semble compromise par des facteurs externes au dispositif proprement dit. La validité et la fiabilité des diagnostics mais également les parents et la participation des élèves sont remis en question. « *Faire des miracles avec ceux qui sont là trois jours semaine ? Ça, c'est impossible* ». Par ailleurs, certains élèves ne conviendraient pas à ce type d'enseignement et devraient être réorientés. La réponse au traitement est ici primordiale.

Selon le point de vue adopté, chaque dispositif peut se révéler efficace. Pour le dispositif inclusif, nous notons que la référence à l'enseignement ordinaire est très forte ; la comparaison étant quotidienne entre élèves. La réussite ou l'échec de ces élèves, selon ce point de repère (enseignement ordinaire, enseignement spécialisé ou l'élève), paraît être la source de satisfaction et de frustration la plus importante à ce sujet pour les enseignants. Toutefois, ces derniers avancent que l'enseignement inclusif se montre plus efficace pour la plupart des élèves. Cependant, ils peuvent faire quelques exceptions selon la réactivité des élèves à l'intervention pédagogique.

En enseignement spécialisé, bien que les mêmes points de repère soient présents, ceux-ci sont moins visibles et prégnants. Le rythme de l'enfant devient la norme. Au final, l'enseignant

spécialisé suppose que l'élève est « plus à sa place » en enseignement spécialisé qu'en enseignement ordinaire.

Indicateur E6 - Les parents sont satisfaits du dispositif

En ce qui concerne la satisfaction des parents, lors de nos entretiens avec ces derniers, il était demandé aux parents de se positionner selon cinq degrés de satisfaction envers le dispositif (entièrement satisfait à absolument pas satisfait) mais également d'expliquer leur choix (tableaux 49-50).

Tableau 49 - Niveau de satisfaction des parents d'élèves inclus

Élèves	Classe	Satisfaction
Ch	A2.c	Entièrement satisfait
Di	B1.a	Entièrement satisfait
Sa	B1.a	Entièrement satisfait
Au	B1.b	Entièrement satisfait
Ma	A2.c	Entièrement satisfait
Mé	B1.a	Entièrement satisfait
Om	B1.a	Entièrement satisfait
Ra	B1.a	Entièrement satisfait
Ga	A1.d	Satisfait
Ad	A1.a	Entièrement satisfait
Ar	A1.b	Entièrement satisfait
Ma	A1.b	Entièrement satisfait
Il	A1.b	Entièrement satisfait
Dy	A1.b	Entièrement satisfait
Ja	A1.b	Entièrement satisfait
Je	A1.a	Entièrement satisfait
De	A1.a	Satisfait
In	A1.c	Entièrement satisfait
Mo	A1.a	Entièrement satisfait
Sh	A1.b	Entièrement satisfait

Tableau 50 - Niveau de satisfaction de parents d'élèves en type 8

Élèves	Classe	Satisfaction
Cu	X2.c	Entièrement satisfait
Ku	Y1.b	Entièrement satisfait
Ja	Y1.b	Entièrement satisfait
Ti	X2.c	Satisfait
De	X2.c	Satisfait
Ha	X2.b	Pas satisfait
Hu	Y1.e	Entièrement satisfait
Va	X2.c	Entièrement satisfait
Ca	X1.d	Satisfait

Nous remarquons que le taux de satisfaction est très élevé dans les deux cas. Dans le dispositif d'inclusion, seulement deux parents sont « satisfaits » alors que tous les autres sont « entièrement satisfaits ». Ce résultat montre une satisfaction importante envers le dispositif. Vu la taille du dispositif d'inclusion, l'échantillon est assez représentatif (20 parents sur 40 participants au total). Les vingt parents interrogés proviennent de six classes sur les huit prises

en compte. Les entretiens avec les enseignants nous laissent à penser que ceux-ci sont représentatifs du sentiment général de satisfaction des parents.

Il semblerait qu'en enseignement spécialisé, la satisfaction soit plus nuancée bien qu'elle soit massivement positive. Cinq parents sur neuf sont très satisfaits. Un parent seulement n'est pas satisfait. Toutefois, l'entretien a montré que ce dernier ne peut ou ne veut pas changer la situation actuelle. Le faible nombre de parents (9) pris en compte rend cette évaluation difficile ; ceux-ci sont peu représentatifs. De plus, les parents ne proviennent que de trois écoles. Cependant, ces résultats semblent confirmer ceux obtenus par Tremblay (2004), mais là aussi avec un relativement faible échantillon de parents.

La satisfaction des parents, face au dispositif, paraît généralisée dans les deux cas. En effet, un seul parent se montre insatisfait en enseignement spécialisé de type 8. Nous remarquons que les parents d'élèves inclus paraissent fortement satisfaits du dispositif. Toutefois, nous avons vu que les deux échantillons n'ont pas la même représentativité.

De plus, les entretiens ont montré (voir congruité) une résistance assez forte des parents lors de l'inscription au dispositif d'enseignement spécialisé. Nous pouvons avancer que la satisfaction a tendance à augmenter plus l'élève passe du temps dans le dispositif. Par contre, cela peut également signifier que les parents justifient leur choix a posteriori.

5.6 L'efficience

L'efficience s'intéresse au lien de conformité entre l'efficacité des dispositifs (leurs résultats attendus) et les ressources affectées au dispositif. L'évaluation de l'efficience vient donc après l'efficacité. Son évaluation exige un point de comparaison (temps, espace, autre dispositif) pour être mesurée ; on est plus efficace qu'avant, qu'un autre dispositif ou avatar. Pour être considéré comme efficace, un dispositif doit : soit augmenter son efficacité en maintenant le niveau de ressources attribuées ou diminuer ces ressources en maintenant l'efficacité. Cette dimension, dans la situation qui nous occupe, ne possède ainsi qu'un seul indicateur. Enfin, ayant déjà analysé le niveau de ressources attribuées à chaque dispositif et avatar dans l'adéquation et les performances scolaires des élèves dans l'efficacité, la mesure de cet indicateur se révèle aisée.

Dans l'évaluation de cette dimension, nous allons sélectionner uniquement l'efficacité (résultats attendus) en rapport avec les performances scolaires des élèves. Les performances scolaires étant ce qui, *in fine*, a conduit à l'orientation des élèves dans les deux dispositifs, ce point de repère nous semblait plus pertinent que celui du comportement ou des relations sociales.

Enfin, dans cette recherche, n'ayant pas suffisamment de recul temporel, les seules comparaisons inter-dispositifs ou inter-avatars nous sont ouvertes. Dans l'évaluation de cette dimension de la qualité, nous allons nous intéresser aux comparaisons au niveau des dispositifs ; le niveau avatar sera traité plus judicieusement après l'analyse de la fiabilité des dispositifs.

Indicateur F1 - Le dispositif est efficace

Étant donné la difficulté à recueillir certaines informations (ex. : coût salarial), leur caractère relatif (varie selon l'âge et l'expérience des enseignants, enfants à charge) et enfin l'imprécision d'autres données (statistiques), nous avons opté, comme nous l'avons vu dans l'évaluation de l'adéquation, pour une évaluation à partir des ressources humaines concrètement mises à disposition des élèves. Il s'agit des ressources qui participent de manière habituelle au travail auprès de tout ou d'une partie des élèves à besoins spécifiques. Pour ce faire, nous avons procédé à l'analyse des horaires enseignants et des observations en classe. Nous pouvons calculer le nombre de périodes dont chaque classe peut bénéficier de l'intervention de professionnels. Nous pouvons ainsi nous doter d'un indice du niveau de prise en charge, représentant une proportion d'équivalent temps plein (ETP/ élève). Par exemple, un dispositif qui a un indice de 0,20 ETP/élève signifie que cinq élèves génèrent un emploi temps plein d'un professionnel.

Au niveau des ressources attribuées aux élèves du dispositif d'inclusion ou d'enseignement spécialisé, nous avons vu que les deux dispositifs, à partir des classes étudiées, avaient sensiblement les mêmes coûts, surtout quand au moins six élèves fréquentent le dispositif. Les

dispositifs inclusifs sont relativement homogènes en ce qui concerne ces coûts en capital-période (entre 0,19 et 0,22). Par contre, nous avons observé de grandes variations des coûts en enseignement spécialisé de type 8 (de 0,15 à 0,41). Cette variation peut s'expliquer par l'association de l'école avec une autre structure ou encore du choix d'attribuer plus de moyens à certaines classes et/ou maturités, le ratio enseignant/élèves, etc. D'autres coûts, non pris en compte ici, car plus difficilement évaluables avec notre méthodologie (frais de fonctionnement, de direction, de personnel d'entretien, de transport scolaire, etc.), sont potentiellement plus élevés dans les dispositifs d'enseignement spécialisé.

L'efficacité, quant à elle, montre une supériorité significative du dispositif inclusion en ce qui concerne les performances scolaires en langue française la 1^{re} année. En mathématiques, les écarts des moyennes sont en faveur des élèves inclus bien que les résultats ne soient pas significatifs statistiquement.

Le dispositif d'inclusion paraît ainsi plus efficace que celui de l'enseignement spécialisé de type 8. Avec globalement les mêmes ressources humaines, il arrive à offrir des performances meilleures aux élèves entre le début et la fin de l'année scolaire. Cependant, nous avons observé que ces coûts peuvent être très variables d'un avatar à l'autre et que l'efficacité, bien que montrant une tendance claire, n'est significativement pas différente en faveur des élèves inclus (sauf en français, la 1^{re} année).

L'évaluation de l'efficacité des deux dispositifs ne peut s'effectuer, dans notre situation, que sur une base comparative. Les ressources humaines attribuées aux deux dispositifs étant sensiblement égales alors que le dispositif inclusif se montre plus performant sur le plan des apprentissages scolaires, nous pouvons donc postuler que, sur la base de ces données, le dispositif inclusif se montrerait plus efficace que le dispositif l'enseignement spécialisé de type 8. De plus, d'autres frais relatifs à l'enseignement spécialisé y sont naturellement plus élevés (entretien du bâtiment, personnel d'entretien, etc.) au regard de sa structure (écoles séparées).

Toutefois, la taille de l'échantillon, le manque de recul et la faiblesse des effets nous incitent à baliser cette affirmation.

5.7 La fiabilité

L'évaluation de l'efficacité d'un dispositif présente deux limites : la nécessité d'atteindre durablement les résultats attendus, à moyen et à long terme d'une part, et d'autre part, de parvenir à ces résultats de manière régulière, d'un avatar à l'autre, d'un élève à l'autre. L'évaluation de la fiabilité, bien qu'il s'agisse méthodologiquement de la même approche que pour l'efficacité, est souvent plus difficile à réaliser (effet d'entraînement aux tests, financement des recherches, motivations des acteurs à participer, etc.) à cause des suivis longitudinaux (temps) et latitudinaux (espace). La fiabilité est une dimension de la qualité qui comprend ainsi deux aspects complémentaires. Le premier s'intéresse à la durabilité des résultats souhaités dans le temps alors que le second, la régularité, s'intéresse à la présence des effets d'une classe à l'autre.

Dans la situation qui nous occupe, la durabilité nous est très difficile à évaluer, étant donné le manque de recul face au dispositif d'inclusion en particulier. Devant l'impossibilité d'analyser les performances des élèves sur une longue période, cette évaluation nous est interdite.

La régularité, quant à elle, consiste à vérifier si les résultats sont présents dans chaque avatar pris en compte, avec un même niveau d'effet. Par exemple, pour l'enseignement spécialisé de type 8 dans son ensemble, Tremblay (2003-2007) avait montré des différences notables des taux de réintégration d'une province à l'autre (35 % à 75 %) et d'une école à l'autre (10 % à 80 %). Il importe donc de savoir si chacun des avatars (ou groupes d'avatars) produit les mêmes effets moyens. En effet, la moyenne peut cacher des avatars moins efficaces ou des élèves pour qui le dispositif n'a pas produit les mêmes effets et/ou avec la même ampleur. La régularité se situe ainsi à deux niveaux : les avatars et les bénéficiaires. La régularité à une dimension compréhensive. Elle cherche à savoir comment les résultats diffèrent d'un avatar à l'autre ou d'un élève à l'autre, relevant du même dispositif. La régularité permet enfin, dans une analyse comparée, de vérifier si certains avatars d'un dispositif montrent une efficacité comparable ou supérieure à celles d'avatars de l'autre dispositif. Cela permet, le cas échéant, de nuancer les conclusions issues de l'analyse de l'efficacité moyenne à court terme.

La régularité, au contraire de la durabilité, nous est très facilement abordable vu la taille relativement réduite de nos échantillons. Nous avons ainsi pu procéder à une analyse des performances scolaires des groupes-classes et des élèves de chaque classe (avatars). Pour ce qui concerne l'analyse de la régularité chez les avatars, nous avons opté, au regard de la taille de chaque groupe des sous-échantillons (3 à 12 élèves) pour une analyse comparative par rapport à la moyenne du dispositif comparé. Pour l'analyse des performances scolaires des élèves, nous avons fait des tests des rangs pour connaître l'évolution de la position des élèves entre le début et la fin de l'année par rapport à l'ensemble des élèves comparés dans les deux dispositifs (ordinaires, inclus et type 8).

Indicateur G1 - Les différents avatars du dispositif ont une efficacité similaire

Dans les tableaux qui suivent, nous avons comparé l'écart de moyenne entre chaque classe inclusive et celle en type 8 et vice versa. Les résultats positifs (supérieurs à la moyenne) sont indiqués en vert dans le tableau et les négatifs en rouge.

Pour le premier groupe (A1), à l'entrée (octobre 2007), nous observons une population qui, d'une classe à l'autre, a des écarts de moyenne très variables en français et en mathématiques (**tableau 51**). Deux classes ont des résultats au-dessus de la moyenne en début d'année dans les deux matières. Toutefois, la classe A1.c a des résultats en mathématiques tout proches de la moyenne (0,20). Pour le groupe B1, une seule classe (B1.d) est dans cette situation. En ce qui concerne l'enseignement spécialisé (X1), nous remarquons que, là aussi, deux classes ont une moyenne supérieure à celle des classes inclusives en début d'année dans les deux matières. Cependant la classe X1.b est très légèrement au-dessus de la moyenne dans les deux cas. Pour le groupe Y1, deux classes ont des performances supérieures en début d'année en français contre quatre en mathématiques. Il est intéressant de remarquer dans l'école (Y1.c.d) qui organisait deux classes inclusives (avec un orthopédagogue à mi-temps), ces deux classes (sises dans la même école) se différencient fortement au niveau des performances des élèves inclus.

Tableau 51 - Écart entre la moyenne de la classe et celle du groupe comparé - 1^{re} année

Octobre					
	A1.b	A1.a	A1.c	A1.d	
Français	-0,62	-3,06	5,59	2,09	
Mathématiques	-1,62	-2,31	0,20	1,25	
	B1.a	B1.c	B1.d	B1.b	
Français	-0,52	-2,62	4,97	-1,28	
Mathématiques	-1,83	-4,33	0,76	-0,46	
	X1.a	X1.d	X1.b	X1.c	
Français	2,08	0,98	-0,42	-4,52	
Mathématiques	2,99	2,35	-0,13	-6,90	
	Y1.b	Y1.c	Y1.e	Y1.a	Y1.d
Français	-1,29	0,67	4,33	-0,90	-3,56
Mathématiques	1,47	2,29	4,35	3,39	-5,50
Juin					
	A1.b	A1.a	A1.c	A1.d	
Français	1,59	3,63	5,32	6,21	
Mathématiques	-0,67	-0,56	-2,21	4,71	
	B1.a	B1.c	B1.d	B1.b	
Français	2,46	3,05	6,55	3,38	
Mathématiques	-0,29	-2,63	1,37	0,37	
	X1.a	X1.d	X1.b	X1.c	
Français	0,62	-3,06	-4,80	-11,13	
Mathématiques	4,92	0,72	-2,48	-4,41	
	Y1.b	Y1.c	Y1.e	Y1.a	Y1.d
Français	-3,85	-2,63	0,04	-0,83	-10,13
Mathématiques	-1,20	1,74	4,69	2,36	-4,89

En fin de 1^{re} année, nous remarquons que toutes les classes inclusives (A1 et B1) ont maintenant des moyennes supérieures en français par rapport à la moyenne des élèves en enseignement spécialisé. En mathématiques, nous assistons à une situation où les écarts de moyenne se sont réduits dans quatre classes sur cinq entre le début et la fin de l'année, bien que les écarts soient encore négatifs. Toutefois, une classe (A1.c) a connu une régression par rapport à la moyenne des élèves en type 8 entre les deux évaluations. Pour les élèves en enseignement spécialisé, c'est la situation inverse qui est observée. Deux classes spécialisées (X1.a et Y1.a) ont encore une moyenne supérieure aux classes inclusives mais ces écarts sont faibles (0,62 et 0,04). De plus, entre le début et la fin de l'année, la classe X1.a a vu cet écart se réduire. En mathématiques, il y a seulement une classe de plus qui est sous la moyenne des élèves inclus. Nous observons que l'écart s'est réduit entre élèves en type 8 et inclus entre le

début et la fin de l'année sauf pour deux classes qui accroissent l'écart (X1.a et Y1.e). Ces deux classes semblent plus efficaces que le dispositif inclusif en mathématiques en cette 1^{re} année. Les classes d'enseignement spécialisé ont, semble-t-il, mieux résisté en mathématiques.

La 2^e année (A2 et X2), les résultats aux épreuves montrent plus d'homogénéité en octobre (**tableau 52**). Toutes les classes inclusives ont des moyennes plus faibles par rapport aux élèves en type 8 en mathématiques et une seule classe est légèrement (0,37) au-dessus de la moyenne en français. Pour les classes spécialisées, trois classes sur quatre ont une moyenne supérieure ; la quatrième n'étant qu'à -0,23 point. En mathématiques, c'est la situation inverse qui est observée où trois classes sur quatre sont en dessous de la moyenne. Nous avons vu plus haut que ces résultats paradoxaux par rapport à la situation en fin de première année s'expliquent par la taille réduite de l'échantillon mais également par des modifications substantielles à l'échantillon X2 par rapport à X1.

Tableau 52 - Écart entre la moyenne de la classe et celle du groupe comparé - 2^e année

Octobre				
	A2.b	A2.a	A2.c	A2.d
Français	-0,30	0,39	-2,27	-0,02
Mathématiques	-2,43	-2,75	-2,93	-0,57
	X2.a	X2.d	X2.c	X2.b
Français	1,44	0,61	0,98	-0,23
Mathématiques	-0,15	-3,20	-1,02	2,02
Juin				
	A2.b	A2.a	A2.c	A2.d
Français	1,14	2,64	0,47	0,97
Mathématiques	3,50	0,76	0,67	3,76
	X2.a	X2.d	X2.c	X2.b
Français	-0,58	-2,17	-1,00	-0,88
Mathématiques	0,14	-2,90	-5,29	0,97

En juin, toutes les classes inclusives ont une moyenne supérieure en français et en mathématiques à celle des élèves en type 8. Nous constatons que l'on passe d'une situation où toutes les classes (ou presque) sont sous la moyenne en début d'année dans les deux matières à une situation où elles sont toutes au-dessus de celle-ci en fin d'année. Il y a une forte progression en mathématiques cette deuxième année. Des classes plus faibles que les autres la première année ont réduit leur écart la seconde année. Par exemple, A2.b qui était sensiblement en dessous de la moyenne en mathématiques est repassée au-dessus largement en juin tout comme A2.c qui a comblé le retard pris en 1^{re} année en mathématiques. Elle reste, toutefois, la classe la moins « efficace » du groupe. Pour les élèves relevant de l'enseignement spécialisé de type 8, il existe également une grande homogénéité des moyennes par école en français aux évaluations d'octobre 2008. Toutes les classes spécialisées sont une nouvelle fois plus faibles en français que les classes inclusives. En mathématiques, deux classes sur quatre (contre une sur quatre) ont maintenant une moyenne supérieure aux élèves inclus. La classe X2.a très légèrement au-dessous de la moyenne en début d'année est maintenant un petit peu

au-dessus. Toutefois, cette classe a connu une grande perte de l'échantillon entre les deux évaluations.

Ces résultats, bien que parfois basés sur de très faibles échantillons (ex. : trois élèves dans A1.d), confirment les résultats que nous avons analysés dans l'efficacité des dispositifs. En ce qui concerne les classes inclusives, nous remarquons une progression généralisée en français durant les deux années. En mathématiques, seule une classe avait régressé en 1^{re} année.

En enseignement spécialisé, la baisse est généralisée en langue française pour tous les groupes. En mathématiques, deux classes ont connu un accroissement positif de l'écart des performances en mathématiques la 1^{re} année et une seule la seconde année. Enfin, l'école spécialisée qui reçoit sensiblement le plus de ressources (ex. : prise en charge paramédicale) (X2.c et Y1.b) montre des baisses marquées dans les deux matières.

Les avatars inclusifs se montrent ainsi globalement plus efficaces que ceux en enseignement spécialisé de type 8, surtout en ce qui concerne le français la première année.

Indicateur G2 - Tous les élèves bénéficient du dispositif

Parallèlement aux moyennes obtenues par les élèves aux épreuves externes, il nous a paru intéressant de nous poser la question de leurs performances et, plus précisément, de la comparaison de celles-ci d'un élève à l'autre. Nous avons donc classé les élèves d'après leurs résultats. Tous les élèves ont été pris en compte : les ordinaires, les inclus et les spécialisés. Les rangs ont été calculés, chaque année, lors d'une première évaluation en octobre et ensuite lors d'une seconde évaluation en juin afin de vérifier si un progrès apparaissait ou l'inverse. Pour ce faire nous avons retiré les élèves qui n'avaient effectué qu'une seule des deux épreuves chaque année. Les différents tableaux issus des tests se trouvent en annexe (**annexe 27**). Pour comparer les évolutions de rangs, nous avons utilisé un test de Wilcoxon qui permet d'analyser des données ordinales (rangs) en calculant le nombre de différences positives et négatives entre les rangs de chaque élève à chacune des deux évaluations. Un autre test, celui des signes, vient renforcer les résultats du premier.

Si l'on commence avec les élèves inclus, nous observons une diminution de rang entre le début et la fin de la première année, sauf en ce qui concerne les élèves les plus faibles en français (**tableau 53**). Cela semble montrer que les plus faibles ont plus progressé de rang que les autres. Il y a, en effet, plus de différences négatives que positives. Toutefois, les résultats des deux tests effectués ne sont pas significatifs et ce, dans les deux matières évaluées.

Tableau 53 - Rangs des élèves inclus entre les deux évaluations en 1^{re} année

	N	Centiles		
		25ème	50ème (médiane)	75ème
rang math 1	36	39,25	74,50	130,00
rang français 1	36	35,75	107,50	165,50
rang math 2	36	32,25	60,00	109,00
rang français 2	36	50,75	98,00	149,50

Pour les élèves en enseignement spécialisé cette première année, nous remarquons une baisse très forte de rang des élèves entre le début et la fin de l'année dans les deux matières évaluées (**tableau 54**). La différence de rangs négatifs est plus importante que celle de rangs positifs. Ces résultats sont significatifs aux deux tests (Wilcoxon et tests des signes) que nous avons effectués (**tableaux 55-56**).

Tableau 54 - Rangs des élèves en type 8 entre les deux évaluations en 1^{re} année

	N	Centiles		
		25ème	50ème (médiane)	75ème
rang math 1	50	46,50	114,00	174,25
rang français 1	50	47,75	98,50	158,50
rang math 2	50	14,75	46,00	141,75
rang français 2	50	13,75	44,00	107,75

Tableau 55 - Test de Wilcoxon - élèves en type 8 (octobre 1^{re} primaire et juin 1^{re} primaire)

	rang math 2 - rang math 1	rang français 2 - rang français 1
Z	-4,219	-4,441
Signification asymptotique (bilatérale)	,000**	,000**

Tableau 56 - Test des signes - élèves en type 8 (octobre 1^{re} primaire et juin 1^{re} primaire)

	rang math 2 - rang math 1	rang français 2 - rang français 1
Z	-3,818	-4,384
Signification asymptotique (bilatérale)	,000**	,000**

Pour la deuxième année, la situation est différente pour les élèves inclus. En effet, il y a une nette progression dans les deux matières et pour tous les rangs (**tableau 57**). Il y a nettement plus de différences positives que négatives (15 positives contre 6 négatives en français et 12 positives contre 8 négatives en mathématiques). Le test de Wilcoxon est significatif en français mais pas en mathématiques. Toutefois, le test des signes n'est pas significatif en français, ni en mathématiques (**tableaux 58-59**).

Tableau 57 - Rangs des élèves inclus aux deux évaluations en 2^e année

	N	Centiles		
		25ème	50ème (médiane)	75ème
rang math 1	21	9,50	28,00	66,50
rang français 1	21	20,00	33,00	50,00
rang math 2	21	24,50	47,00	79,00
rang français 2	21	17,50	56,00	76,00

Tableau 58 - Test de Wilcoxon - élèves inclus (octobre 2^e primaire et juin 2^e primaire)

	rang math 4 - rang math 3	rang français 4 - rang français 3
Z	-1,718	-2,103
Signification asymptotique (bilatérale)	,086	,035*

Tableau 59 - Test des signes - élèves inclus (octobre 2^e primaire et juin 2^e primaire)

	rang math 2 - rang math 1	rang français 2 - rang français 1
Signification exacte (bilatérale)	,503	,078

Pour les élèves de l'enseignement spécialisé de type 8, nous constatons, encore une fois, une baisse de rangs généralisée dans les deux matières mais moins forte qu'en première année (**tableau 60**). Il y a plus de rangs négatifs (20 dans les deux matières) que positifs en français (10) et en mathématiques (11). Le test de Wilcoxon est significatif en mathématiques mais pas en français. Toutefois, pour le test des signes, nous n'observons pas de signification statistique.

Tableau 60 - Rangs des élèves en type 8 entre les deux évaluations en 2^e année

	N	Centiles		
		25ème	50ème (médiane)	75ème
rang math 1	31	19,00	45,00	72,00
rang français 1	31	20,00	39,00	61,00
rang math 2	31	11,00	29,00	62,00
rang français 2	31	13,00	31,00	51,00

L'analyse des rangs des élèves présente un tableau contrasté selon les années, les groupes et les matières étudiées. Les élèves inclus connaissent une baisse de rang généralisée en première année, sauf pour les élèves les plus faibles en français. Toutefois, ces différences ne sont pas significatives.

En deuxième année, nous observons une progression des élèves inclus dans les deux matières et pour tous les rangs. Cette progression est significative en français seulement. Enfin, pour les élèves en enseignement spécialisé, nous constatons une baisse de rang dans les deux matières et pour les deux années. Les résultats sont significatifs la première année.

5.8 L'impact

Contrairement à l'efficacité et à la fiabilité, c'est plutôt l'absence de conformité qui nous intéresse dans la mesure de l'impact d'un dispositif. L'impact est une dimension de la qualité qui est paradoxale, car elle mesure ce qui n'est pas prévu au départ, ce qui est inattendu, ce que l'on ne cherche pas. L'évaluation de l'impact consiste à mesurer le lien d'a-conformité entre des effets du dispositif et les objectifs. Ces effets imprévus peuvent être tant positifs que négatifs.

L'évaluation des impacts est assez difficile, surtout dans le cas de dispositifs récents. Certains effets n'apparaissent, en effet, aux yeux des acteurs qu'après un certain temps ou distance. De plus, les effets d'un dispositif sont théoriquement illimités et en interactions multiples et constantes avec les différentes composantes du dispositif (population, objectifs, ressources, environnement). Pour mesurer ces impacts, les indicateurs doivent être construits dans l'observation et l'analyse d'effets pouvant être attribués au dispositif, en tout ou en partie. Toutefois, certains impacts ne sont pas recherchés directement, mais constituent tout de même une mesure souvent faite (habituelle) par les acteurs du système scolaire (ex. : satisfaction, participation, etc.). Il existe des attentes implicites ou explicites qui dépassent parfois le strict cadre des dispositifs, des mesures d'impact déjà formalisées dans la recherche, etc. Certains impacts sont plus faciles à mesurer que d'autres de même que certains sont plus faciles à prévoir ou à supposer.

Dans certains cas, nous ne pouvons tout simplement pas attendre la fin de la recherche pour récolter des données sur l'impact. Pour guider notre dépistage des impacts, nous avons défini cinq « zones » d'impacts en relation avec le niveau pris en compte :

- a) les impacts associés aux élèves
- b) les impacts associés aux parents
- c) les impacts associés aux professionnels
- d) les impacts associés à la direction
- e) les impacts associés au dispositif et au système scolaire

Bien que différentes zones puissent être délimitées, la mesure des impacts implique, d'une manière plus importante que pour les autres dimensions, de poser un certain nombre de choix et d'hypothèses sur les impacts possibles en début ou en cours de recherche. Les impacts possibles étant potentiellement illimités, il faut pouvoir cibler et étudier les possibilités de les mesurer pratiquement tout en restant ouvert à des impacts « nouveaux » apparaissant en cours de recherche. Enfin, considérant l'ancienneté différente des deux dispositifs, la mesure des impacts est inégale. Nous possédons en effet beaucoup d'informations sur le système d'enseignement de type 8 et très peu sur le dispositif d'inclusion, hormis grâce à d'autres recherches menées précédemment sur cette thématique. Certains impacts ne se mesurent ou n'apparaissent que sur une longue période (ex. : stigmatisation).

Cependant, des effets d'impact « attendus » peuvent ne pas survenir. Par exemple, nous supposons que les deux dispositifs auraient un effet sur la charge de travail des enseignants (plus de concertation, de rapports, etc.). Par contre, en ce qui concerne les enseignants spécialisés et orthopédagogues, ceux-ci disent ne pas ressentir globalement de charge de travail supplémentaire. Pour les premiers, le fait de travailler à deux en classe allège la charge d'enseignement. Le temps épargné est investi dans la concertation. Ceux en inclusion disent ne pas travailler plus que l'an dernier. Il existe cependant deux exceptions : les enseignants ordinaires qui disent avoir plus de réunions avec différents acteurs et les enseignants en co-enseignement mi-temps, qui doivent se concerter plus formellement à des moments précis. Pour les seconds, en enseignement spécialisé, le dispositif est susceptible de rendre la tâche enseignante plus exigeante à ce niveau (population, individualisation, etc.) mais le ratio, la charge horaire (22 périodes) et la liberté prise face au programme allègent cette perception de la charge de travail. L'absence d'impact peut ainsi constituer un résultat en soi (effet neutre sur la charge) mais nous pourrions également considérer, vu la nature des effets d'impacts, que seuls des effets non neutres seraient à prendre en compte, bien qu'ignorés au départ. En somme, seuls des « impacts » positifs ou négatifs pourraient être considérés comme impacts. Pour notre part, nous privilégions une approche tant basée sur des probabilités d'impacts (à priori) que sur des certitudes d'impacts (à postériori). L'absence d'effet positif ou négatif ne signifiant pas nécessairement une absence d'impact, mais plutôt, comme cela semble être le cas dans la charge de travail, d'effets positifs et négatifs qui se neutralisent mutuellement. Enfin, le choix d'impacts à priori permet également de vider certaines questions prenant sources dans les représentations d'acteurs (chercheurs enseignants, directions, etc.) sur les impacts possibles du dispositif.

Par ailleurs, l'évaluation de l'efficacité s'est centrée sur les élèves relevant de l'enseignement spécialisé (inclus ou en type 8). Les dispositifs étant mis en place pour cette population, les objectifs premiers du dispositif lui sont liés. Toutefois, dans le cas du dispositif d'inclusion, une autre population scolaire était concernée, celle des élèves « intégrants », « ordinaires ». Bien que leur présence ait été prise en compte dans l'élaboration du dispositif, l'évaluation stricte de l'efficacité ne concernait que les élèves relevant de l'enseignement spécialisé (inclus ou non). Dès lors, l'évaluation des performances des élèves ordinaires fait partie, à notre sens, de l'impact du dispositif. Cela signifie également que les caractéristiques propres du dispositif peuvent mener à des évaluations différenciées des mesures d'impact pour certains indicateurs.

Devant faire un choix pour les raisons abordées plus haut, nous avons limité notre analyse des effets d'impact à quatre indicateurs. Le premier indicateur concerne le rapport entre élèves ordinaires et le dispositif d'inclusion auquel ils font partie, sans que ce dernier leur soit destiné. Nous avons choisi d'évaluer les impacts du dispositif sur les performances des élèves inclus, cette fois comparées, au niveau des performances scolaires, à une population du même niveau scolaire en Communauté française. Il s'agit de vérifier, entre autres, si le dispositif d'inclusion n'a pas défavorisé ces élèves. Nous pourrions de cette façon avoir des effets contradictoires entre l'efficacité pour certaines et des impacts négatifs pour d'autres sur le même aspect des performances scolaires.

Les deux indicateurs suivants concernent l'impact du dispositif sur les pratiques enseignantes (co-formation) et sur la satisfaction des enseignants. Dans le premier cas, nous souhaitons voir comment le contexte de travail (inclusion et co-enseignement vs enseignement spécialisé et co-intervention) peut influencer la formation des enseignants au travail. Dans le second, nous souhaitons connaître comment le dispositif affecte la satisfaction des enseignants et plus particulièrement, quels sont éléments, liés au dispositif, qui influencent cette satisfaction.

Enfin, nous avons voulu explorer l'impact des dispositifs au niveau du système scolaire. Contrairement à d'autres indicateurs où l'ancienneté de l'enseignement spécialisé permettait une mise en perspective plus grande, c'est ici la nouveauté du dispositif inclusif et son impact sur le système que nous allons explorer. En effet, celui-ci ayant modifié récemment les possibilités en matière d'intervention auprès des élèves ayant des troubles/difficultés d'apprentissage, il est possible d'observer certains effets. Par exemple, le dispositif peut avoir été imité. Enfin, dans notre analyse de la congruité, nous avons vu que la mise en œuvre de projets d'intégration se révélait, au départ, relativement compliquée légalement. Différentes étapes devaient être suivies et différents acteurs (parents, directions, CPMS, etc.) devaient marquer leur accord. Ces obstacles nécessitaient, pour être levés, une modification législative. Celle-ci a eu lieu en février 2008. Nous allons donc nous intéresser aux changements que le dispositif a pu apporter au niveau du système scolaire.

Indicateur H1 - Les élèves ordinaires du dispositif d'inclusion ont des performances similaires aux élèves ordinaires hors dispositif

Les élèves ordinaires, qui participent *de facto* au dispositif inclusif, ont subi (ou bénéficié) un dispositif qui ne leur était pas directement destiné. Les écarts de performances entrent, d'une part les élèves inclus et en type 8, et d'autre part, ceux relevant de l'enseignement ordinaire (voir bien-fondé) ne nous renseignent pas tout à fait sur l'impact pour les élèves intégrants par rapport à une classe ordinaire. Pour ce faire, nous avons pu utiliser un test normé en juin de chaque année (Simonart, 1998). Toutefois, ne connaissant pas le niveau des élèves, avec cette norme, en début de 1^{re} année, nous ne pouvons que nous baser sur l'évolution entre les deux évaluations de fin d'année scolaire où ce test était utilisé (voir efficacité). L'analyse des percentiles et de leurs évolutions nous permet de mieux situer ces élèves par rapport à une moyenne en Communauté française.

En juin de la première année (**tableau 61**), les élèves ordinaires avaient, en moyenne, un percentile de 40 en français et de 35 en mathématiques. Les élèves relevant de l'enseignement ordinaire ont donc des performances scolaires en dessous du percentile 50 en fin de 1^{re} année.

En fin de 2^e année, ce percentile est passé à 60 en français contre 40 en mathématiques. L'effet du dispositif sur les élèves intégrants semble positif, du moins la seconde année. Ces élèves ont connu une progression sensible dans leur position par rapport aux percentiles en français et en mathématiques entre la 1^{re} et la 2^e année.

Tableau 61 - Résultats et percentiles aux épreuves externes de juin - 1^{re} et la 2^e année

Juin – 1 ^{re} année						
	français			math		
	moyenne	écart-type	percentile	moyenne	écart-type	percentile
Inclus	11,63	4,74	25	5,64	3,30	15
ordinaire	13,51	4,29	40	9,24	3,61	35
Type 8	8,12	5,73	15	5,96	4,72	15
Juin – 2 ^e année						
	français			math		
	moyenne	écart-type	percentile	moyenne	écart-type	percentile
Inclus	12,71	2,68	35	11,86	3,61	25
ordinaire	14,38	2,99	60	13,94	2,73	40
Type 8	11,36	2,68	25	9,91	4,59	5

Deux hypothèses nous viennent à l'esprit pour expliquer les faibles performances de ce groupe d'élèves, par rapport à la moyenne en Communauté française, la première année. Tout d'abord, nous pourrions penser que la première année a été moins performante que la seconde ; les enseignants en inclusion devant « roder » le dispositif. Nous pouvons également avancer que les élèves étaient plus faibles en moyenne dans ces groupes pour différentes raisons (hasard, choix des directions, des parents, etc.). Par exemple, les directions ont pu être influencées dans la composition des groupes-classes inclusifs.

Par ailleurs, les redoublements pour les classes, durant les deux ans, ont été relativement faibles (1 élève sur 130), soit moins de 1 %, par rapport à d'autres classes. La moyenne en Communauté française s'établit en effet autour de 5-6 % durant ces deux années (ETNIC, 2008). Par ailleurs, les pratiques de redoublement peuvent changer d'une classe et d'une école à l'autre en dehors de tout dispositif inclusif. N'ayant pu contrôler ce facteur *in tempore non suspecto*, il nous est difficile de nous prononcer sur un impact positif au niveau de la limitation du redoublement.

Les inclus connaissent, eux aussi, une progression du percentile moyen de 25 en français en 2008 à 35 en 2009 alors qu'en mathématiques, il passe de 15 à 25. Les élèves relevant du type 8 progressent en langue française (de 15 à 25) mais régressent en mathématiques (15 à 5). Ces résultats sont conformes à ceux issus de l'analyse des rangs.

L'évolution du rang des élèves ordinaires (percentiles) par rapport à une population représentative en Communauté française, à l'aide d'un test normé, montre que les élèves relevant de l'enseignement ordinaire améliorent leur positionnement entre les deux évaluations. Toutefois, nous remarquons des performances sous le percentile 50 en fin de 1^{re} année dans les deux matières évaluées.

En fin de 2^e année, les élèves ordinaires restent sous le percentile 50 en mathématiques. Les faibles rangs en 1^{re} année pourraient s'expliquer par une composition du groupe ordinaire

différente (ex. : plus d'élèves faibles) ou une plus faible efficacité des classes inclusives par rapport à des classes ordinaires.

Il est utile de rappeler que nous n'avons pas, au sens statistique du terme, un échantillonnage représentatif.

Indicateur H2 - Le dispositif a des effets au niveau des compétences des professionnels

*La section suivante se base sur un article accepté pour publication dans la revue *Éducation et formation* (e-294). Celui-ci se trouve en annexe (annexe 28) ainsi que les propos issus des entretiens des enseignants sur cette thématique (annexes 29-30).*

Différents termes sont utilisés en langue française (formation sur le tas, co-formation, etc.) et anglaise (in service learning, in service teacher education, etc.) pour décrire ce processus de formation informelle (Legendre, 1993). Cette formation peut s'effectuer au contact de l'outil et/ou du matériel de travail (ici les élèves) mais également aux contacts des collègues. La première concerne la formation par l'expérience tandis que la seconde concerne la co-formation ou le co-mentorat. Le mentorat est une relation entre un professionnel moins expérimenté, appelé « protégé » et un autre plus expérimenté appelé « mentor ». Cette relation dyadique, en face à face, à long terme, vise tant un développement professionnel que personnel mutuel (Donaldson, Ensher et Gant-Vallonne, 2000). Le mentor peut remplir ainsi deux fonctions : une fonction psychosociale (ex. : conseiller, ami) et une fonction professionnelle (ex. : coach, parrain) (Noe, 1988 ; Ragins et McFarlin, 1990). Par ailleurs, la littérature sur le co-enseignement utilise abondamment la « métaphore du mariage » tant affectif (amitié) que professionnel (ex. : Murawski, 2009) pour illustrer cette relation entre enseignants. D'autres envisagent une troisième fonction, celle de modélisation (Donaldson et coll., 2000 ; Scandura et Williams, 2001). Bergevin et Martineau (2007) divisent ces fonctions selon le type de processus auxquels elles se réfèrent : processus d'accompagnement, processus d'enseignement, processus d'interaction et relationnel.

La grande majorité de la littérature, surtout américaine, sur le mentorat s'est intéressée aux avantages pour les enseignants débutants (Odell et Huling, 2000 dans Huling et Resta, 2001). Cependant, de nombreux chercheurs reconnaissent que les mentors tirent eux aussi des avantages substantiels (compétences professionnelles, développement des pratiques réflexives, bénéfices psychologiques, collaboration, participation à la recherche scientifique de l'expérience du mentorat). Toutefois, des recherches mettent en évidence l'influence conservatrice du mentorat sur la pratique des novices. Les mentors promeuvent des pratiques et normes conventionnelles, limitant ainsi les réformes (Freiman-Nemser, Parker et Zeichner, 1993). La persistance de la volonté à être seul dans sa classe, le manque d'opportunité d'observer et de discuter des pratiques de chacun et la tendance à traiter tous les enseignants comme égaux limitent ce que les mentors peuvent faire, même avec des novices (Little, 1990). Toutefois, la variété des formules de mentorat et du temps effectivement passé ensemble rendent également difficiles les comparaisons. De plus, une série de facteurs sont à prendre en

compte (choix du mentor, climat de l'école, etc.). Enfin, nous manquons de recherches, avec une approche plus compréhensive, sur ce qui se fait dans les écoles et les classes entre protégé et mentor (Freiman-Nemser, 1996).

Dans la situation qui nous occupe, bien que les dispositifs de co-enseignement et de co-intervention présentent des similitudes avec le mentorat (les enseignants de l'ordinaire sont novices dans l'adaptation scolaire et ceux de l'enseignement spécialisé avec les exigences de l'enseignement ordinaire). Il y a une différence essentielle dans le sens où il s'agit de collègues « égaux ». Il s'agit dans ce cas de co-mentorat. Ce co-mentorat est défini comme le processus qui est mis en place quand deux professionnels « égaux » travaillent ensemble pour atteindre un objectif (Mullen, Cox, Boettcher et Adoue, 1997). Par conséquent, lorsque l'on parle de dispositifs de co-enseignement et/ou de co-intervention, cela implique nécessairement un co-mentorat ; l'inverse n'étant pas nécessairement vrai.

Bien qu'une littérature maintenant abondante existe sur la collaboration entre professionnels à l'école, nous possédons peu de recherches sur le co-mentorat prenant place dans ce type de dispositifs, les contenus transmis, les méthodes, lieux, etc. Peu de données sont disponibles sur les phénomènes de co-formation, le plus souvent informelle, dans ce contexte. Par contre, des auteurs mettent en avant les avantages de cette collaboration sur les possibilités d'adopter une approche de résolutions de problèmes (ex. : Friend et Cook, 2007) ou pour développer la pratique réflexive (ex. : Uzat, 1998).

Dans ce cadre, nous souhaitons analyser et évaluer les apports que ces deux dispositifs organisationnels ont pu apporter pour favoriser l'échange de pratiques et connaissances dans le cadre d'un co-mentorat informel. Plus précisément, nous nous sommes demandé quels étaient les contenus et les compétences mobilisées dans ces échanges et la manière dont ils étaient transmis. Il s'agissait de connaître et de comprendre comment les enseignants, tant de l'enseignement ordinaire que de l'enseignement spécialisé, ont tiré profit de leur contexte de travail (dispositif) au niveau de leur développement professionnel. L'évaluation de l'acquis formatif de l'expérience de travail est difficile bien que ce processus soit indéniable. Les dispositifs sont construits sur la base d'un apport de ressources humaines supplémentaires. Nous cherchions à connaître, entre autres, comment cette collaboration entre professionnels prenant place en intégration/enseignement spécialisé pouvait favoriser le développement professionnel et une pratique réflexive.

Nous avons réalisé un entretien semi-directif individuel avec les huit binômes enseignants (quinze entretiens) en enseignement inclusif et avec treize enseignants de l'enseignement spécialisé où cette thématique était abordée. Comme nous l'avons fait précédemment, après retranscription des entretiens, nous avons procédé une analyse des réponses classées. Pour alléger la lecture du présent texte, nous avons présenté les tableaux d'analyse en annexe **(annexe 29)**.

Les entretiens avec les enseignants en inclusion scolaire montrent que les derniers concernés estiment que cette organisation scolaire offre plus de possibilités d'action, tout en semblant

plus confortable. « *Le co-enseignement permet de mettre en pratique les idées et les expérimenter dans de bonnes conditions* ». Les enseignants reconnaissent avoir plus de temps, de possibilités et de compétences pour gérer ces problèmes au sein de la classe en évitant la stigmatisation des élèves en difficulté. Ces pratiques se caractérisent, selon les enseignants, par une différenciation plus importante, une remédiation immédiate, une individualisation des apprentissages et la possibilité d'établir et d'appliquer plus aisément des décisions prises autour d'un élève. Enfin, les enseignants citent, comme sources de satisfaction, l'évolution professionnelle juste après l'évolution des élèves et avant la collaboration.

Le contact et la collaboration avec leur collègue leur auraient permis d'acquérir de nouveaux savoirs et de nouvelles compétences professionnelles. Tout d'abord, comme une évidence, les enseignants relèvent la capacité nouvelle de pouvoir co-enseigner. Ils apprennent à travailler à deux « *en travaillant à deux* ». À ce sujet, nos observations ont montré une évolution des configurations de co-enseignement. Si nous prenons comme modèle les approches développées par Friend et Cook (2007), nous voyons une évolution allant d'approches divisées vers des approches plus partagées. Le co-mentor est clairement le collègue enseignant et non d'autres professionnels (logopède, direction, etc.). Par contre, les enseignants se disent bien informés par le logopède travaillant avec des élèves de la classe, car la coordination est plus facile à deux et les enseignants ont des demandes plus articulées, plus précises.

La question du rythme et/ou du temps scolaires (classe vs élève) a, semble-t-il, fait l'objet d'un échange croisé. Les enseignants orthopédagogues évoquent une meilleure connaissance du rythme et des exigences d'une classe ordinaire. Cela touche, par exemple, le déroulement « classique » des leçons (ex. : étude d'un nombre), la programmation annuelle, l'évaluation, etc. Ils sont également plus au fait du niveau attendu en enseignement ordinaire. Ils ont tendance à suivre un rythme externe aux élèves du dispositif (programme, manuels, habitudes, exigences des élèves ordinaires, etc.). L'enchaînement des leçons est plus prévisible (les nombres vus et les lettres ou mots abordés, etc.). Le rythme serait ainsi plus régulier.

En ce qui concerne les enseignants ordinaires, ces derniers mettent en avant une meilleure connaissance des processus mis en œuvre dans certains apprentissages, du besoin de répétition et de fixation, du passage plus graduel entre le concret et l'abstrait. L'enseignant se dit plus à même de remarquer, de prendre en compte et de chercher des solutions plus individuelles à des problèmes spécifiques. Ils peuvent ainsi accepter des rythmes individuels plus lents, adaptés, de manière temporaire ou permanente, dans une matière, au sein de la classe. Enfin, l'inclusion d'élèves en difficultés scolaires les force à questionner plus avant la notion de retard scolaire et à adopter d'autres attitudes face au redoublement.

Les méthodes de lecture ont, par exemple, fait l'objet de ce type d'échanges de connaissances et de pratiques dans un rapport dialectique entre le collectif et l'individuel. L'enseignement ordinaire ayant tendance à utiliser des méthodes mixtes, le plus souvent avec un manuel, tandis que l'enseignement orthopédagogue privilégie les méthodes ou outils analytiques, qu'il compose lui-même en s'inspirant de différents outils (ex. : Planète des Alphas, méthode

Borel-Maisonny, etc.). Ces méthodes utilisées en enseignement ordinaire ont une programmation plus ou moins stricte. Le modus operandi a été d'utiliser comme base la méthode du titulaire de l'enseignement ordinaire pour ensuite apporter des outils complémentaires pour certains élèves ou pour toute la classe (ex. utilisation de Mirabelle avec les Alphas ou de Frisapla avec une méthode gestuelle).

La gestion du groupe-classe en lui-même et des comportements a fait l'objet de nombreux apprentissages mutuels. L'exemple étant le plus souvent le vecteur de ces apprentissages. En effet, cette gestion est plus visible. Les enseignants ont pu apprendre des « trucs » de gestion de groupe (ex. : lever les mains pour revenir au calme) en observant puis adoptant une autre attitude, une autre façon d'aborder cette gestion de groupe.

Un dernier groupe d'échanges sur des pratiques concerne les leçons ponctuelles. Chaque enseignant développe des leçons ou des contenus avec lesquels il est plus à l'aise ; ce que l'on peut appeler les « Best of ». Les enseignants interrogés citent différentes leçons portant sur des matières d'éveil, de mathématiques ou de français. Il s'agit d'expliquer différemment, d'avoir une autre vision d'un exercice, d'une leçon, un matériel et son utilisation, etc.

Les enseignants dans le dispositif d'inclusion disent se former de deux manières principales avec leur collègue : par l'exemple et par la discussion. Dans le premier cas, il s'agit d'observer son collègue travailler concrètement avec les élèves sur des contenus identiques. Dans ce sens, les enseignants seraient constamment en condition de formation. Ce travail en étroite collaboration exige, de plus, une grande coordination et concertation entre enseignants. Comme nous l'avons vu dans la synergie, trois types de concertation sont répertoriés : les concertations formelles (ex. : moments spécifiquement prévus à cet effet), les concertations informelles (lors de temps passé ensemble hors classe pendant les repas, les surveillances, etc.) et les concertations directes (lors du travail en classe). Le fait que les enseignants aient un horaire identique (ex. : mêmes fourches) facilite ces échanges.

Cependant, à la fin de la collaboration à deux au terme du 1^{er} cycle, outre la charge affective, les enseignants reconnaissent être conscients de ne pas pouvoir entièrement transférer ces pratiques l'année suivante, lorsqu'ils retourneront travailler seuls ou avec un nouveau partenaire. La durabilité de ces apports resterait donc conditionnée aux conditions dans lesquelles ils ont émergé. Il importe de soulever que, dans deux écoles, cette co-formation semble avoir été plus difficile. Les enseignants minimisent fortement ces acquis. Il s'agit, encore une fois, des classes où le co-enseignement était à mi-temps (B1.c et B1.d) et celle où le projet a été précipité et forcé (B1.b). En fait, c'est surtout l'orthopédagogue qui dit avoir appris de l'enseignement ordinaire (méthodes, manuel, programmes, rythme, etc.). L'expérience et compétences de chacun et la volonté de travailler ensemble y sont pour beaucoup.

En ce qui concerne les enseignants du second dispositif, il existe des différences notables tant sur le type de contenu, des partenaires et du contexte des échanges. Il semblerait que comme en enseignement ordinaire, les enseignants spécialisés travaillent la majorité du temps seuls

en classe. Cela est accentué par le fait que les enseignants n'ont pas les mêmes niveaux au sein d'une même école et ne suivent ainsi pas le même programme. Les lieux d'échanges entre enseignants sont les mêmes que ceux de l'enseignement ordinaire (salle des profs, récréation, etc.). Pour rappel, il n'y a pas de coordination obligatoire en enseignement spécialisé, mais toutes les écoles en font de manière plus ou moins formelle et ponctuelle.

Les périodes de co-intervention reçoivent un assez faible niveau de préparation des séances collectives. Les enseignants et leurs collègues travaillent en parallèle ; chacun prenant en charge une partie du groupe. Cela se confirme par nos observations. Le groupe-classe est allégé pendant quelques périodes. Chacun fait sa part de contenu. Cette organisation a pour objectif de permettre aux professionnels, en travaillant avec moins d'élèves, d'individualiser, de manipuler, d'approfondir, etc. Nous avons également observé à quelques reprises des échanges d'élèves d'une autre classe dans le cadre de « groupes de niveau ». Alors que dans le dispositif d'inclusion, la tendance est de se « partager » le groupe, en enseignement spécialisé, elle serait de se « diviser » le groupe. Par ailleurs, les enseignants avouent globalement se former au contact de la population, de leurs élèves.

Nous n'avons assisté qu'à très peu de séances de co-enseignement dans ces classes (3) et celles-ci ne sont pas décrites comme fréquentes par les enseignants interrogés. Dans ce cas, la formule « l'un enseigne, l'autre aide » était utilisée. Excepté un cas, nous ne constatons pas de collaboration avec le maître d'adaptation. Il leur est demandé de prendre « un bout » de matière à donner (ex. : informatique) ou de prendre des élèves en individuel. Il s'agit souvent d'enseignants plus âgés ou plus jeunes. Les enseignants pratiquent une différenciation en partageant les groupes, en réduisant l'hétérogénéité. Il y a peu d'échanges entre enseignants sur ces séances (avant, pendant et après). Généralement, après une définition des grandes lignes, on laisse chacun développer seul son cours. Dans le cas des logopèdes, les prises en charge sont effectuées globalement selon le même modèle. Celles-ci ont lieu à l'extérieur de la classe avec un ou deux élèves à la fois. Nous n'avons pas assisté à des séances de travail en commun entre l'enseignant et la logopède et les enseignants disent ne jamais utiliser cette manière de travailler avec la logopède. En somme, les enseignants voient assez peu comment leurs collègues (enseignants ou logopèdes) travaillent.

C'est, par ailleurs, principalement avec le personnel paramédical (logopède, kinésithérapeute, etc.) que les enseignants disent avoir un apport de type co-formation (**annexe 30**). Ayant un niveau de diplomation similaire (baccalauréat), ces deux types de professionnels ont toutefois des rôles différents et travaillent dans un contexte différent (collectif vs individuel). Ils sont conscients de l'importance de bénéficier de ce type de professionnel dans les écoles spécialisées et souhaiteraient avoir plus de périodes pour que chaque élève puisse être pris en charge. Les relations sont globalement décrites comme bonnes. Il n'y a pas de conflit corporatiste. Les relations dépendent des affinités de chaque personne. « *Avec les logopèdes, c'est une question d'affinités, de personnes* ». Pourtant, il existe des différences importantes dans le discours des enseignants quant à l'échange d'informations. Certains, une minorité, louangent la collaboration, la présence et l'échange tandis que pour d'autres, l'échange est difficile, car non-formalisé. Les seuls moments institutionnels de coordination sont les trois

Conseils de classe, obligatoires en enseignement spécialisé. Il s'agit de l'endroit où sont transmises les informations autour de l'enfant permettant une réadaptation éventuelle de la prise en charge. Ces réunions sont toutefois orientées autour des difficultés et progrès de l'enfant et non autour de l'enseignement et des pratiques.

Outre les contacts habituels entre collègues à la salle des professeurs, les contacts entre professionnels travaillant au même moment avec un même groupe prennent place dans deux situations précises : le conseil de classe (concertation formelle) et « dans le couloir » ou pendant les repas (concertation informelle). En effet, une large part des informations sur un élève semble communiquée entre « deux portes », dans le couloir, lors des repas, pendant la classe, etc. Bien qu'il soit possible de rencontrer de manière plus formelle une logopède, les enseignants reconnaissent que les temps de coordination sont trop rares. *« Nos horaires à nous ne sont pas les mêmes. Pas vraiment de concertation entre la logopède et les enseignants, car ça devrait se faire après quatre heures. Dans l'horaire, ce n'est pas prévu. À nos heures de concertation, elle ne pouvait pas être là »*. Le temps et l'espace de ces échanges sont exclusivement à l'école, pendant les heures scolaires. Nous n'avons pas observé de coordination en dehors des heures de classe, sinon de manière très ponctuelle et/ou individuelle. Il s'agit principalement d'échanges informels et en direct (lors d'une prise en charge). Ceux-ci sont souvent très courts (une à deux minutes) et souvent à la demande de l'enseignant (selon les enseignants). Une école spécialisée (deux classes) fait des réunions plus fréquentes avec enseignants et personnel paramédical autour des dossiers des élèves. Le contenu de ces échanges porte sur l'enfant, ses difficultés, son attitude, etc. Sur la base de ces informations, les enseignants disent mettre en place des pratiques adaptées, mais sans les caractériser. Ils reconnaissent qu'assez peu d'idées pédagogiques concrètes, à appliquer en classe, émergent de ces échanges, peu pratiques. Dans une école, une enseignante regrette : *« Ce n'est jamais pour dire : Chez moi, il a une difficulté en lecture pour lire tel son. Est-ce que tu peux travailler avec lui ? Jamais, jamais... »*. Les enseignants sont en demande d'un travail partagé, mieux coordonné et plus transparent avec les logopèdes. Toutefois, ces dernières semblent par contre craindre une instrumentalisation. En outre, les horaires ne permettent que peu ce type de rencontres formalisées entre professionnels.

Le travail logopédique paraît, aux yeux des enseignants, s'effectuer dans un cadre relativement secret. Il a également très peu de pouvoir sur l'organisation de celle-ci et leur contenu. Les enseignants s'interrogent sur le transfert chez l'élève et dans leurs propres pratiques. La logopédie est souvent comprise par les enseignants comme de la remédiation. Les enseignants adressent deux reproches principaux aux logopèdes : le manque de coordination et le manque de transparence (secret, jargon, etc.). Ces deux facteurs ne semblent pas favoriser le co-mentorat. Enfin, les enseignants sont convaincus de pouvoir transférer les pratiques utilisées cette année, pour les années suivantes à la seule condition que leur classe (les élèves) le leur permette.

Par ailleurs, nous observons également une nette différence dans les relations avec les logopèdes dans les écoles associées à un centre de rééducation et les écoles sans centre associé. Dans les premières, l'école n'a pas de personnel paramédical, car l'enfant est inscrit

parallèlement au centre, où il génère un temps important de prise en charge paramédicale, celle-ci étant gérée par le centre. Le centre a ainsi sa propre direction, son personnel, ses missions et ses objectifs. Dans les autres écoles spécialisées, le personnel paramédical est sous la direction du chef d'établissement. Il assiste aux mêmes réunions (plus nombreuses), est soumis aux décisions prises en conseil de classe, etc. Cette configuration école/centre paraît accentuer le manque de coordination et de transparence. Le statut du personnel paramédical semble important à ce titre.

Dans l'analyse des entretiens des deux groupes d'enseignants, nous observons une source différente d'apprentissage. Par ailleurs, le contexte professionnel est source d'apprentissage. Les enseignants spécialisés disent se former au contact de leurs enfants et des logopèdes alors que les enseignants en inclusion disent se former au contact de leur collègue enseignant. Ces enseignants spécialisés voient peu leurs collègues (enseignants ou non) travailler, au contraire de ceux en inclusion. Il y a peu d'observations de pratiques et d'échanges sur celles-ci. Les conditions de mise en place d'une pratique réflexive semblent moins favorables dans ce contexte. Toutefois, trois avatars inclusifs où ce travail partagé était moins présent ont aussi relevé moins d'acquis dans la formation.

Indicateur H3 - Le dispositif a un effet bénéfique sur la satisfaction des professionnels

Lors de nos observations et contacts, nous avons vu que la motivation envers le dispositif pouvait varier, surtout en ce qui concerne le dispositif d'inclusion. En effet, les enseignants pouvaient paraître enthousiastes lors d'une visite et plus sceptiques la suivante. L'évolution (ou non) d'un élève, des difficultés avec la direction, avec le collègue peut par exemple influencer directement les enseignants, surtout dans le cadre d'un dispositif nouveau et expérimental.

Pour ce faire, nous avons réalisé des entretiens avec les enseignants sur cette thématique et avons également fait passer un questionnaire à destination des enseignants dans le dispositif inclusif. Pour rappel, le questionnaire a été proposé chaque année aux enseignants du dispositif inclusif (ce qui donne 8 questionnaires la 1^{re} année et 17 la seconde). Il était demandé aux enseignants de citer trois éléments de satisfaction et trois éléments d'insatisfaction. Nous avons procédé à une analyse de contenu descriptive et systématique de ces éléments. Cette question de la satisfaction a également été abordée lors des entretiens avec les enseignants de l'enseignement spécialisé en fin de participation à la recherche (28 entretiens). Comme nous l'avons fait précédemment, après retranscription des entretiens, nous avons fait une analyse des réponses classées.

Dans le cadre des entretiens, pour faciliter la synthèse, nous avons divisé la motivation en trois niveaux : forte, moyenne et faible. Une motivation forte correspond à une volonté de poursuivre dans le dispositif tel quel, une motivation moyenne correspond à une volonté de poursuivre une 2^e année, mais en y apportant des changements (collègue, organisation, etc.) et

la motivation faible correspond à des enseignants qui ne souhaitent plus poursuivre dans le dispositif.

Chez les enseignants relevant du dispositif d'inclusion (**tableau 62**), le niveau de motivation est très fort dans la plupart des binômes. Encore une fois, les deux binômes à mi-temps et celui qui a été improvisé sont ceux qui recueillent le moins de satisfaction. Pour les deux binômes à mi-temps, les enseignants ordinaires ne souhaitent plus poursuivre contrairement à l'orthopédagogue. Dans l'école où le projet avait été plus précipité et où des élèves relevant de différents types d'enseignement spécialisé avaient été sélectionnés, les deux enseignantes ont souhaité refaire une 1^{re} année toutes les deux malgré les difficultés ressenties. Le travail à plein temps semble être un facteur important dans cette volonté de poursuivre.

Tableau 62 - Motivation face au dispositif d'inclusion

	Niveau de motivation
A1.c.2	Fort
A1.c.1	Fort
A1.d.2	Fort
A1.d.1	Fort
A1.a.2	Fort
A1.a.1	Fort
A1.b.2	Fort
A1.b.1	Fort
B1.a.2	Fort
B1.a.1	Fort
B1.b.2	Moyen
B1.b.1	Moyen
B1.d.3	Fort
B1.d.2	Faible
B1.d.1	Faible

En enseignement spécialisé (**tableau 63**), tous les enseignants se disent partant pour une année suivante dans les mêmes conditions, sauf une. En choisissant d'y travailler, ils avaient une connaissance des grandes lignes du dispositif d'enseignement spécialisé (ségrégation, ratio enseignant/élèves, etc.). C'est justement cette organisation et la population qui les ont attirés. Par contre, il ne faut pas perdre de vue que certains enseignants peuvent s'y trouver depuis longtemps et connaître une certaine démotivation. Cette situation a été rencontrée lors de nos observations, dans un cas, de manière flagrante (Y1.c.1). Le changement que demandait l'enseignante moins motivée concernait principalement les élèves de la classe et leur comportement. Par ailleurs, les instituteurs de l'enseignement spécialisé étaient plutôt motivés et volontaires par rapport à leur travail.

Tableau 63 - Motivation face au dispositif d'enseignement spécialisé de type 8

	Niveau de motivation
X1.d.1	Fort
X1.b.1	Fort
X1.c.1	Fort
X1.a.1	Fort
X2.c.1	Fort
Y1.a.1	Fort
Y1.d.1	Fort
Y1.e.1	Fort
X2.b.1	Fort
Y1.c.1	Moyen
X2.a.1	Fort
X2.d.1	Fort
X2.c.1	Fort

Dans les questionnaires aux enseignants en inclusion, ceux-ci mettent en avant majoritairement comme élément de satisfaction dans le projet la collaboration entre professionnels (association, partage, contact, etc.) et dans une moindre mesure, les possibilités de différencier (ex. : remédiation, ateliers, etc.) (**annexe 31**). Les réponses se situent maintenant clairement autour de ces deux pôles de satisfaction (le travail à deux et ses possibilités/son efficacité). La motivation des enseignants semble être nourrie par la collaboration enrichissante entre collègues et l'évolution positive des enfants concernés par le projet. D'autres ajoutent les conséquences qui en découlent : l'enrichissement personnel, la confiance en-soi, la satisfaction des parents, l'amélioration du système scolaire se traduisant par une baisse de l'échec scolaire. La fin proche de la collaboration (en juin de la 2^e année) attriste fortement deux enseignants.

En ce qui concerne l'insatisfaction cette fois, elle se marque généralement en termes de manque : d'information, de soutien, de suivi, de compréhension. En effet, le premier sous-échantillon cite des motifs d'insatisfaction tournant globalement autour de trois axes : le manque de cadre, d'informations pour les acteurs du projet (5), le manque de suivis et de soutien du projet par les partenaires (CPMS, collègues, etc.) (4) et finalement des problèmes « moraux » pour gérer des enfants qui échouent et que l'on doit réorienter (2). Les problèmes paraissent concerner la « jeunesse » du dispositif. La seconde année, les motifs d'insatisfaction changent de manière sensible. L'expérience acquise a, semble-t-il, calmé des appréhensions et tensions et fait apparaître de nouveaux besoins insatisfaits. Les manques de locaux, pour rassembler en groupe, reviennent auprès de trois enseignants. Sinon, sont cités, en vrac, le manque de pistes méthodologiques données par le chercheur, l'échec en fin de 2^e primaire, les difficultés avec des collègues ou la hiérarchie (2 enseignants). Pour le dernier groupe (Y1), les réponses sont bien plus contrastées. Nous sentons que le projet est la cause de grandes insatisfactions chez certains acteurs, surtout B1.c.d. Les enseignants de l'enseignement ordinaire fonctionnant en mi-temps avec un orthopédagogue considèrent comme insatisfaisante la collaboration avec l'enseignement spécialisé et les élèves qui perturbent le groupe et/ou les apprentissages. Un autre binôme a connu des difficultés nombreuses en cours d'année dans un groupe recevant peu d'explications. Le dernier binôme

éprouve des insatisfactions proches de celles des enseignants en X1, concernant les questions administratives et le manque de soutien des acteurs CPMS.

En enseignement spécialisé, les enseignants peuvent se positionner sur la composition de leur groupe ou éventuellement l'organisation de l'école, mais pas sur le dispositif en tant que tel. Celui-ci est considéré comme allant de soi. Les modifications qu'ils souhaitent y apporter sont minimales et pas fondamentales (plus de logopédie, etc.). Ils connaissent tous le dispositif d'enseignement spécialisé depuis quelques mois ou années, celui-ci n'a pas de caractère nouveau pour eux. Il y a peu d'évolution de la satisfaction de ces enseignants envers le dispositif d'enseignement spécialisé. Celle-ci est stable dans le temps et ne varie que pour des raisons ponctuelles (ex. : composition de la classe, rapport entre collègues, etc.) mais ces raisons ne remettent pas en cause le dispositif en lui-même. Par exemple, une enseignante ayant eu une classe très difficile la deuxième année se dit que « *cela ira mieux l'année suivante* ». Ces derniers restent globalement satisfaits du dispositif à travers le temps.

Le niveau de satisfaction des enseignants dans les deux échantillons est relativement fort. La source principale de cette satisfaction en inclusion est le co-enseignement et les progrès des élèves. En effet, le fait de travailler à deux à temps plein paraît être un facteur important de cette satisfaction. En enseignement spécialisé, les sources de satisfaction sont également liées à la forme du dispositif (ségrégation/spécialisation) mais également à l'ambiance dans l'école, dans la classe.

5.9 Le bien-fondé

Le bien-fondé est le lien de conformité entre les effets et les finalités du système scolaire dans lequel s'inscrit le dispositif. Ces intentions font partie de l'environnement, du contexte, du dispositif. Celui-ci appartient à un système qui l'a créé et dont il est issu et auquel il doit ainsi répondre de ses effets. Comme nous l'avons vu, un dispositif constitue une « créature » d'un système plus large, qui a des finalités plus larges, lui aussi. Les effets du dispositif doivent donc être interrogés au regard des buts poursuivis par le système scolaire.

L'évaluation du bien-fondé n'exige pas de nouvelles actions de recherche sur le terrain, mais plutôt une réflexion sur ceux-ci. En effet, nous avons, dans un premier temps, mesuré la qualité comparée des deux dispositifs, sans nécessairement nous demander si cette qualité correspondait aux finalités de l'enseignement en Communauté française. Un dispositif peut être d'une qualité supérieure à un autre dispositif sans pour autant être « de qualité », selon les attentes du système scolaire auquel il appartient. Le bien-fondé est, en quelque sorte, le miroir de la congruité. La congruité s'intéresse à la « réalité » nécessairement imparfaite, le bien-fondé s'intéresse à « l'idéal », obligatoirement parfait. Cette conformité doit permettre d'asseoir la légitimité du dispositif au sein du système scolaire, car il poursuit les mêmes finalités.

À l'analyse des différentes conceptions de l'égalité dans le champ scolaire, nous pouvons nous munir de trois indicateurs vérifiables, du moins partiellement, dans la présente recherche. Premièrement, en relation avec le concept d'égalité d'accès, nous pouvons questionner l'accessibilité au dispositif. Il s'agit de se demander si le dispositif est bien ouvert à tous. Nous pouvons, par exemple, nous demander pourquoi des populations ne sont pas touchées par le dispositif alors qu'elles ont les caractéristiques voulues pour en bénéficier. Nous pouvons également nous intéresser à d'éventuelles sur-représentations ou sous-représentations de certains groupes (garçon, milieu défavorisé, etc.). Ensuite, en ce qui concerne l'égalité de traitement, celle-ci peut, dans la situation qui nous occupe, poser problème. En effet, les dispositifs sont basés sur l'inégalité (des performances des élèves, des ressources attribuées, etc.). Cette évaluation de l'égalité de traitement sera donc ici comprise comme consistant à évaluer si, d'une part, les élèves, dans deux dispositifs comparables, ont reçu des ressources similaires et d'autre part, si celles-ci sont en quantité et qualité supérieures à celles attribuées à des élèves en enseignement ordinaire classique. De plus, cet indicateur nous permet d'analyser si les élèves qui ont le plus de besoins reçoivent réellement plus de services scolaires et s'ils ont reçu une intervention pédagogique et paramédicale différenciée. Enfin, l'égalité des résultats consiste à vérifier si les performances scolaires des élèves des deux dispositifs correspondent à ceux d'élèves d'une même classe d'âge. Elle peut bénéficier d'une évaluation à court et moyen terme. Les deux dispositifs, possédant le même programme que l'enseignement ordinaire, devraient donc amener les élèves aux mêmes socles de compétences communs. Il s'agit de vérifier l'atteinte de ces socles, mais également de se demander si le dispositif creuse ou réduit les écarts entre élèves ordinaires, inclus et en type 8 ; soit l'équité du dispositif.

Indicateur I1 - Le dispositif garantit le libre accès

La question de l'accès au dispositif a été abordée dans la pertinence et la congruité.

L'accès aux deux dispositifs est conditionné à l'obtention d'une attestation d'orientation vers l'enseignement spécialisé de type 8 par un organisme orienteur (CPMS). Ces derniers ne semblent pas limiter l'accès au dispositif d'enseignement spécialisé. En effet, vu la progression sensible du nombre d'élèves relevant de ce type d'enseignement (+25 % en huit ans), nous ne pouvons conclure que l'accès à cet enseignement est limité, pour autant que l'on ait les caractéristiques pour en bénéficier (attestation de type 8). Notre système d'enseignement spécialisé a comme caractéristique de fonctionner avec une enveloppe budgétaire ouverte ; le nombre d'élèves le fréquentant conditionne son financement, et non l'inverse.

En ce qui concerne le dispositif d'inclusion, la situation est globalement la même au niveau légal. Il n'y a pas de limitations décrétales du nombre d'élèves pouvant bénéficier du dispositif d'inclusion. Nous avons cependant vu, dans la congruité, que les possibilités d'entrée et de maintien dans le dispositif paraissent plus faibles en inclusion (vetos d'acteurs divers). En effet, ce dispositif est réévalué chaque année et l'existence des avatars (classes inclusives) reste conditionnée à un nombre d'élèves stricts (6 à 7 élèves) par classe. De plus, les classes se composant autour de six élèves, des élèves arrivant en 7^e ou 8^e position sont susceptibles d'être refusés, alors que l'État a une obligation légale de trouver une place en enseignement spécialisé à un élève qui est détenteur d'une attestation.

Pour l'une des classes en particulier, nous avons observé qu'un CPMS n'a pas orienté vers le dispositif d'inclusion suffisamment d'élèves durant les deux années (trois au lieu de six) alors que d'autres orientations vers l'enseignement spécialisé ont été décidées durant la même période. Le CPMS, pour des raisons inconnues par nous, n'a ainsi pas proposé aux parents le choix de la classe inclusive. De manière générale, il est difficile de dire si et pourquoi les CPMS ont limité l'accès au dispositif d'inclusion en ne proposant pas ce dernier aux parents concernés.

Une autre limitation importante de l'accès au dispositif d'inclusion, liée aux situations vues plus haut, est sa taille et sa relative méconnaissance par les acteurs. Le dispositif n'étant pas organisé dans les mêmes proportions que l'enseignement spécialisé de type 8, son accès est nécessairement limité.

Nous pouvons appréhender le libre accès au dispositif, également, par l'analyse de sur-représentations (ou sous-représentations) éventuelles au sein de la population fréquentant le dispositif. Toutefois, ce type d'analyse exige un échantillon important ce qui n'est pas le cas en ce qui nous concerne. Cependant, concluant une similarité entre la population dans les classes étudiées et celles fréquentant l'enseignement spécialisé de type 8, nous sommes en mesure de signaler quatre grandes surreprésentations touchant ces deux dispositifs : sexe, milieu social, nationalité/origine et la langue parlée à la maison. Nous constatons, en effet,

que les deux dispositifs sont composés de deux tiers de garçons, que les milieux « ouvriers » et « sans-emplois » y constituent environ 80 % de la population et que les élèves de nationalité et/ou d'origine étrangère sont plus nombreux, proportionnellement, en enseignement spécialisé qu'en enseignement ordinaire. D'autres sur-représentations comme celles concernant des élèves ayant un QI sous la moyenne sont également visibles. En somme, le dispositif d'enseignement spécialisé de type 8 et celui d'inclusion recrutent moins aisément des filles belges, d'un milieu favorisé, d'un QI normal, etc. Cela ne signifie pas nécessairement que l'accès à ce dispositif est limité pour ces populations. Toutefois, dans les entretiens auprès de parents d'élèves en inclusion, il ressort clairement que cette population déjà présente en type 8 (plus de garçons, plus défavorisée, etc.) a pu jouer sur leur choix de ne pas y mettre leur enfant, accentuant ainsi le processus de ségrégation.

Bien qu'ayant une même base légale, les deux dispositifs sont inégaux au niveau de l'égalité d'accès. Le dispositif inclusif est plus difficilement accessible par manque d'avatars et par les limitations au libre-choix parental. Par ailleurs, les deux dispositifs accueillent une population à peu près similaire et représentative de celle en enseignement spécialisé de type 8 en Communauté française. Quant aux sur-représentations observées, loin de signifier que le dispositif limite l'entrée de certains groupes, elles montrent au contraire que l'appartenance à un groupe augmente les chances d'en faire partie (garçons, milieu défavorisé, etc.). Cependant, ces sur-représentations peuvent avoir un effet sur le choix des parents de « population minoritaire » en enseignement spécialisé (filles, milieu aisé, etc.).

Indicateur I2 - Le dispositif garantit l'(in)égalité de traitement

L'égalité de traitement peut s'apprécier par l'analyse de l'adéquation et de la synergie.

Il est normal que les deux dispositifs traitent différemment les élèves, dans les deux dispositifs comparés, tant par rapport à l'enseignement ordinaire. Un dispositif scolaire propose intrinsèquement, l'inégalité de traitement comme source de sa légitimité. Cette équité se met en œuvre, enfin, dans une égalité entre ceux qui ont les mêmes besoins. Nous allons, ici, limiter l'interprétation de l'égalité de traitement entre les dispositifs et de l'inégalité avec l'enseignement ordinaire, en termes de ressources attribuées.

Cette inégalité d'attribution des ressources, entre le système ordinaire et les deux dispositifs, est évidente. Les élèves relevant de ces deux dispositifs reçoivent en moyenne sensiblement plus de ressources. Par exemple, les élèves en inclusion reçoivent en moyenne autour d'un cinquième (1/5) équivalent temps plein par élève (ETP/élève) chacun, alors que pour un élève en enseignement ordinaire, celui-ci bénéficie d'environ un vingtième (1/20) d'un équivalent temps plein (ETP/élève). En plus de l'évidence sur le terrain d'une telle assertion, la simple lecture des statistiques de la Communauté française permet de rapidement cerner la question. Ces élèves reconnus comme ayant des besoins spécifiques reçoivent sensiblement plus de ressources humaines pour répondre à leurs objectifs. Nous savons que, sur l'ensemble de la Communauté française, le coût moyen d'un élève scolarisé en enseignement spécialisé est beaucoup plus important que celui d'un élève de tout autre niveau d'enseignement. Le coût

par élève, par an, pour les frais de fonctionnement et salariaux est de 12 590 € pour l'enseignement spécialisé et de 3 490 € pour le même élève en enseignement primaire (ETNIC, 2008). À titre d'exemple, un étudiant universitaire entraîne une dépense de 8 053 € (tableau 64).

Tableau 64 - Coût par élève en euros/an (ETNIC, 2008)

Fondamental	Total	3 189 €/an
	Maternel	2 669 €/an
	Primaire	3 490 €/an
Secondaire	Total	6 249 €/an
	Ordinaire	6 285 €/an
	CEFA	4 802 €/an
Supérieur	Total	5 096 €/an
Spécialisé	Total	12 590 €/an
Universités	Total	8 053 €/an

Dans l'analyse de l'adéquation, nous avons vu que les deux dispositifs mobilisent à peu près les mêmes ressources humaines enseignantes ou paramédicales. Nous pouvons donc avancer, sur la base des échantillons comparés, que les deux dispositifs étudiés sont comparables en termes de quantité de ressources. L'égalité de traitement en termes de moyens en capital-périodes attribués est semblable aux deux dispositifs. En ce qui concerne la qualité, les ressources humaines sont plus expérimentées en enseignement spécialisé, mais les orthopédagogues, travaillant en inclusion, paraissent, en moyenne mieux formés. Enfin, le recours à différents professionnels paramédicaux tant en quantité qu'en qualité (logopède, kinésithérapeutes, psychologues, etc.) est plus important en enseignement spécialisé de type 8 alors que le recours à un enseignant orthopédagogue est plus intense en inclusion. Ces différentes ressources humaines travaillent selon deux types d'organisation qui influencent leurs pratiques (co-enseignement/co-intervention) et de ce fait, le traitement pédagogique des élèves. Cette égalité diffère par la qualité de ces ressources (type de professionnel, qualifications des professionnels, expériences, etc.) mais également par l'organisation dans laquelle œuvrent ces professionnels (co-enseignement/co-intervention).

L'analyse des ressources réelles attribuées par élève (adéquation) manque de sensibilité. En effet, nous pouvons difficilement évaluer si tous les élèves ou tous les groupes d'élèves ont reçu plus de ressources, ni connaître les activités réalisées avec ces ressources logopédiques. Par exemple, une classe de seize élèves en enseignement spécialisé de type 8 où peu ou pas d'élèves recevraient de la logopédie pourrait être considéré, à juste titre, comme inéquitable ; ces élèves ne recevant pas assez de ressources supplémentaires et un traitement suffisamment différencié.

Nous pouvons également comparer l'attribution des ressources pour un avatar par rapport à celles attribuées aux autres écoles spécialisées accueillant la même population. Des élèves en type 8 devraient ainsi pouvoir avoir accès aux mêmes ressources, peu importe la classe ou l'école qu'ils fréquentent. Nous avons vu que cela n'est pas le cas. D'une classe spécialisée à l'autre, peu importe les dispositifs, les ressources attribuées, en termes de capital-périodes

varient énormément (0,15 à 0,41 équivalent temps plein par élève). Il s'avère donc que cette égalité n'est pas totalement respectée. En inclusion, il semblerait que ce différentiel soit moins grand ; le nombre d'élèves inclus étant déterminé par classe. En effet, dans certains cas, cette inégalité est ponctuelle (ex. : nombre d'élèves par classe) tandis que dans d'autres cas, elle est structurelle (ex. : école associée à un centre). C'est bien sûr l'inégalité structurelle qui pose le plus de questions. En effet, le fait de fréquenter un établissement plutôt qu'un autre affecte de manière sensible cet apport en ressources.

Nous notons que les deux dispositifs ont sensiblement les mêmes ressources humaines pour mener à bien leur mission mais que l'organisation de cette dernière caractérise fortement chacun des deux dispositifs. Ces ressources sont, de loin, supérieures tant du point de vue qualitatif que quantitatif à celles attribuées à l'enseignement ordinaire. Par contre, les ressources peuvent varier de manière importante d'un avatar à l'autre. En somme, alors que l'égalité de traitement entre dispositifs semble présente, cela n'est pas le cas pour celle entre avatars.

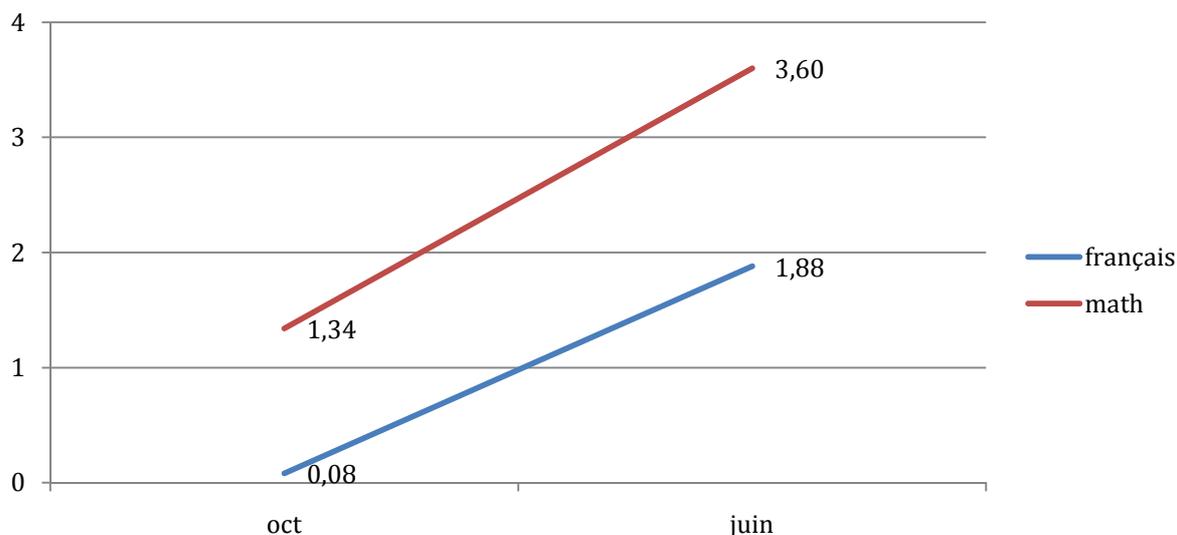
Indicateur I3 - Le dispositif garantit l'égalité des résultats

Enfin, l'égalité des résultats, soit l'atteinte par tous d'un socle commun d'apprentissage, peut s'apprécier par la lecture des effets (efficacité, fiabilité et impacts).

Pour évaluer l'égalité des résultats entre élèves, nous avons analysé les différences entre élèves ordinaires et inclus puis entre élèves ordinaires et ceux en enseignement spécialisé de type 8. La comparaison est partielle, car les élèves ordinaires ne sont pas le tout-venant, mais des élèves ayant bénéficié du dispositif inclusif. Il ne s'agit donc pas ici d'un groupe représentatif neutre. Comme pour l'évaluation de l'efficacité, nous avons combiné les évaluations en 1^{re} primaire et en 2^e primaire (**annexe 22**).

En ce qui concerne les élèves inclus et ceux de l'enseignement ordinaire, la première année (**figure 17**), nous constatons que l'écart entre les premiers et les seconds est différent en français (0,08 point) et en mathématiques (1,34 point). Au test-t de comparaison de moyennes, la différence, en début de 1^{re} année, est significative entre les deux groupes en ce qui concerne les mathématiques mais pas en français.

Figure 16 - Évolution de l'écart de performances des élèves (ordinaires et inclus) en 1^{re} année



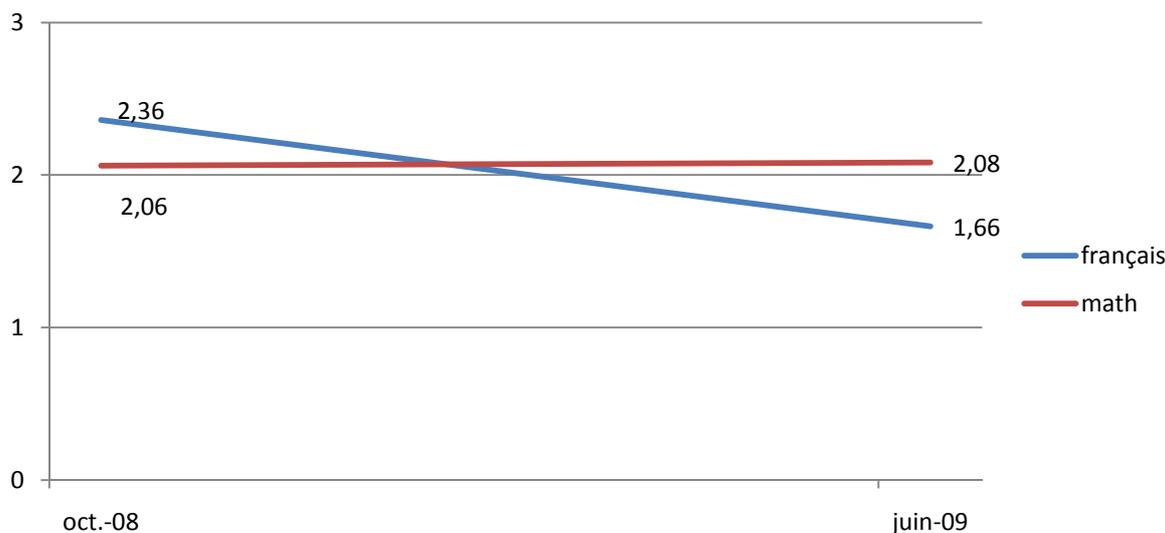
En fin d'année, la différence de moyenne entre les deux groupes s'est creusée entre les deux groupes comparés. L'écart est passé en français à 1,88 point et en mathématiques à 3,60 points. De plus, nous constatons que cette différence est significative tant en français qu'en mathématiques. Les élèves ordinaires paraissent ainsi, pour cette 1^{re} année primaire, avoir progressé de manière significativement plus importante que les élèves inclus en français (**tableau 65**).

Tableau 65 - Test-t de comparaison de moyenne pour échantillons indépendants - juin 1^{re} année (inclus et ordinaires)

		Test-t pour égalité des moyennes						
		t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
							Inférieure	Supérieure
Mathématiques /20	Hypothèse de variances inégales	-5,680	60,077	,000**	-3,598	,6334	-4,865	-2,331
Français /20	Hypothèse de variances inégales	-2,155	51,783	,036*	-1,885	,8745	-3,639	-,130

Pour la 2^e année (**figure 18**), nous constatons que les deux groupes ont un écart de moyenne de plus de deux points en français (2,36) et en mathématiques (2,06). Après analyse par un test-t de comparaison de moyenne, nous notons cet écart entre les deux groupes en début de la 2^e année est significatif dans les deux matières évaluées (**annexe 22**).

Figure 17 - Évolution de l'écart de performances entre élèves (ordinaires et inclus) en 2^e année



En juin de la seconde année, les deux moyennes diffèrent encore significativement dans les deux matières mais les écarts se sont stabilisés en mathématiques et se sont réduits en français. En somme, la deuxième année, en ce qui concerne les élèves de l'enseignement ordinaire par rapport à ceux du dispositif d'inclusion, un écart relativement important (± 2 points) est présent (**figure 18**). Toutefois, nous notons que les écarts de moyenne cessent de se creuser entre les élèves inclus et ceux relevant de l'enseignement ordinaire.

Si nous nous intéressons à l'évolution des écarts de performances entre élèves ordinaires et ceux du dispositif d'enseignement spécialisé (**figure 19**) en début de 1^{re} année, les écarts de moyenne entre ces deux groupes sont très faibles (0,30 en français et 0,21 en mathématiques). Par ailleurs, il n'existe aucune différence significative entre les deux échantillons au test-t de comparaison de moyenne.

En juin, nous remarquons que les deux groupes comparés (ordinaire et type 8) se distinguent fortement dans les deux matières. L'écart de moyenne passe ainsi à 5,39 en français et à 3,28 en mathématiques. De plus, le test-t de comparaison de moyenne montre que des différences significatives sont présentes tant en français qu'en mathématique (**tableau 66**).

Figure 18 - Évolution de l'écart de performances entre élèves (ordinaires et en type 8) en 1^{re} année

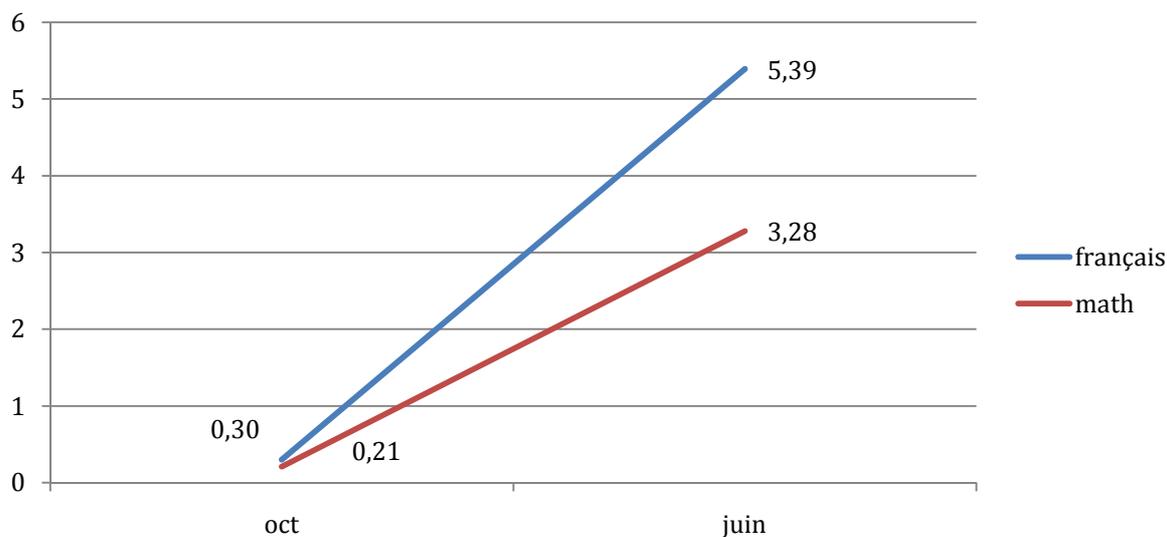
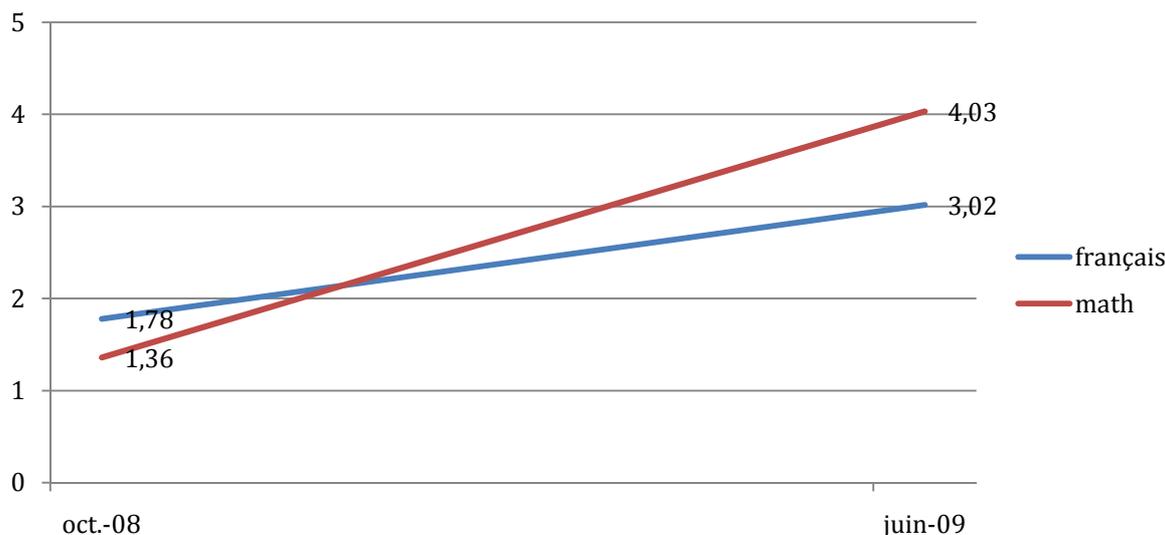


Tableau 66 - Test-t de comparaison de moyenne pour échantillons indépendants- juin 1^{re} année (en type 8 et ordinaires)

		Test-t pour égalité des moyennes						
		t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95 % de la différence	
							Inférieure	Supérieure
Mathématiques	Hypothèse de variances égales	-5,338	192	,000**	-3,27474	,614	-4,485	-2,065
Français	Hypothèse de variances égales	-7,317	192	,000**	-5,38653	,736	-6,839	-3,935

En début de la deuxième année, nous constatons que les deux groupes ont des performances différentes dans les deux matières évaluées (**figure 20**). En effet, l'écart de moyenne en français est de 1,78 point et de 1,36 point en mathématiques. Ces différences de moyenne sont significatives au test-t.

Figure 19 - Évolution de l'écart de performances entre élèves (ordinaires et en type 8) en 2^e année



En juin, nous voyons que les écarts se sont fortement creusés entre les deux groupes. En français, la différence de moyenne passe de 1,78 point à 3,02 points et en mathématiques, de 1,36 point à 4,03 points. Les différences sont significatives au test-t de comparaison de moyenne.

Enfin, si nous nous intéressons à la progression des élèves ordinaires par rapport à l'ensemble des élèves (analyse de rang) pour la première année, les résultats aux deux tests montrent que les élèves ordinaires ont progressé de rang et ce pour les trois groupes (25^e, 50^e, 75^e percentiles) (**tableau 67**). Il y a plus de différences positives que négatives dans les deux matières. Cette progression est d'ailleurs significative dans les deux tests (Wilcoxon et test des signes).

Tableau 67 - Rangs des élèves ordinaires entre les deux évaluations - 1^{re} année

	N	Centiles		
		25ème	50ème (médiane)	75ème
rang math 1	57	40,00	63,00	90,50
rang français 1	57	45,50	75,00	93,00
rang math 2	57	42,50	69,00	92,50
rang français 2	57	42,00	67,00	95,50

Pour la deuxième année, nous assistons à une situation différente pour les élèves de l'enseignement ordinaire (**tableau 68**). L'évolution des rangs est moins marquée par rapport aux autres élèves. Par exemple, nous notons 29 différences négatives contre 28 différences positives. En mathématiques, 29 différences positives contre 27 négatives. De plus, les deux tests que nous avons effectués sur ces rangs (Wilcoxon et le test des signes) montrent que l'évolution n'est pas significative (**annexe 22**).

Tableau 68 - Rangs des élèves ordinaires entre les deux évaluations - 2^e année

	N	Centiles		
		25 ^{ème}	50 ^{ème} (médiane)	75 ^{ème}
rang math 3	125	59,00	112,00	160,50
rang français 3	125	58,50	108,00	157,00
rang math 4	125	82,00	130,00	172,50
rang français 4	125	80,50	126,00	172,50

Nos résultats montrent une relative inégalité des résultats entre les trois groupes étudiés : inclus, type 8 et ordinaire. Les élèves inclus ou en type 8 ont des résultats inférieurs à ceux des élèves en enseignement ordinaire. Toutefois, les écarts entre les élèves inclus et intégrants sembleraient se stabiliser ou se réduire à partir de la deuxième année ; le dispositif d'inclusion allant vers une plus grande égalité de ces résultats. Les élèves relevant de l'enseignement spécialisé, quant à eux, voient ces écarts s'accroître systématiquement par rapport aux élèves ordinaires.

5.10 La flexibilité

La flexibilité d'un dispositif correspond à sa capacité d'adaptation et de changement suite aux effets constatés et au questionnement amené par l'évaluation du bien-fondé. Il s'agit de la capacité des acteurs du dispositif à repérer les lacunes et les améliorations potentielles à apporter et de prendre les moyens pour y arriver. C'est la capacité du dispositif à « s'auto-soigner » ou encore à « s'auto-immuniser ». C'est la flexibilité qui permet, entre autres, d'assurer la pérennité du dispositif, sa survie.

Trois questions sont, dès lors, centrales : « Que faut-il améliorer ? » « Faut-il l'améliorer ? » « Et comment ? ». Les seules limites de la flexibilité d'un dispositif sont sa capacité à repérer et sa capacité à produire des solutions pertinentes et à les mettre en œuvre. Les moyens utilisés pour permettre cette pérennisation peuvent cependant être très divers (réorientation d'élèves, formation, etc.). Un dispositif flexible offre une certaine marge de manœuvre à des acteurs réflexifs. La flexibilité est liée aux décideurs ; ceux qui sont amenés à prendre des décisions qui structurent le dispositif (ex. : horaire, ressources, population, etc.). Ces décideurs sont de deux ordres : ceux liés aux dispositifs (Pouvoir Organisateur, réseaux d'enseignement, etc.) et ceux liés aux avatars des dispositifs (directions, CPMS, enseignants réunis en Conseil de classe, etc.).

Sur la base des données recueillies portant sur les effets, les acteurs institutionnels œuvrant au sein et/ou en relation avec le dispositif sont amenés à apporter, éventuellement, des modifications au dispositif pour augmenter ou limiter certains effets. Encore faut-il avoir des outils de recueil, que ces informations soient transmises aux acteurs institutionnels (directions, PO, CPMS, etc.) et que ces derniers jugent celles-ci comme nécessitant une action correctrice. Par exemple, ces acteurs peuvent considérer, à tort ou à raison, que le dispositif nécessite peu de modifications ou qu'ils sont incapables de le changer, etc. Nous pouvons donc, ici, aussi parler de problèmes « réels » et de problèmes « perçus ». De plus, on peut hésiter à apporter une amélioration au dispositif, au regard des impacts potentiels sur d'autres aspects ou même sur sa pérennisation. Par exemple, on pourrait souhaiter contrôler plus strictement la validité des diagnostics des élèves pour ne sélectionner que ceux avec un trouble d'apprentissage avéré et défini. Cette sélectivité risque de nuire à la survie du dispositif (ou de l'avatar) en réduisant le nombre d'élèves au sein de l'école.

L'évaluation de la flexibilité, comme celle de l'impact, est méthodologiquement, une mesure « opportuniste ». Comme pour l'impact, il se passe un certain temps avant de prendre conscience des situations, de les définir comme étant positives ou négatives pour le dispositif et d'y apporter des solutions adaptées. Nous ne pouvons connaître, au départ, les problèmes qui seront rencontrés, ni la lucidité des acteurs face à ces problèmes ou les solutions qu'ils apporteront. Toutefois, contrairement aux autres dimensions, ici, l'aspect « réel » est le plus difficilement évaluable, car multiple, possiblement infini et subjectif lui aussi. Ces problèmes « réels » peuvent être constatés par un observateur extérieur (ex. : le chercheur). Toutefois, lui aussi doit pouvoir être informé de ces problèmes ; il peut n'être conscient que d'une partie de

ceux-ci ou lui-même, considérer des situations comme « correctes », alors que les acteurs les définissent comme « problématiques ». De plus, pour rapporter la manière dont ils sont gérés, il convient d'être présent comme observateur à des réunions où ces problèmes sont discutés et où ces décisions sont prises, et ce, sans influencer les acteurs par sa présence. Cela s'avère tant théoriquement que pratiquement impossible.

Cette situation nous oblige à procéder à des choix, nécessairement contextualisés et arbitraires, des indicateurs que nous souhaitons et pouvons évaluer dans le cadre de cette recherche. Des difficultés ressenties comme telles par les chercheurs, ne le sont pas nécessairement par les acteurs. Cela nous amène à circonscrire notre champ d'investigation sur les représentations des enseignants sur les acteurs en charge de la flexibilité du dispositif (directions et CPMS). Nous centrerons notre analyse sur la manière dont ces acteurs ont pris des décisions pour assurer la flexibilité du dispositif du point de vue enseignant. Ces deux groupes d'acteurs ont un droit de veto sur le maintien des élèves dans la classe. Ils ont clairement une action vers la prise de décision sur la maintenance du dispositif.

Indicateur J1 - Les actions des directions et agents CPMS sont perçues comme favorisant la flexibilité du dispositif

Nous avons procédé, comme nous l'avons vu dans la méthodologie, à des entretiens avec les enseignants des deux dispositifs à la fin de leur participation à la recherche (15 en inclusion et 13 en enseignement spécialisé). Lors de ces entretiens, il leur était demandé de donner leur avis sur le rôle des agents CPMS et des directions dans les décisions prises à propos de la pérennisation du dispositif (ex. : accompagnement, aide ponctuelle, décision de réorientation). Après retranscription des entretiens, nous avons procédé à une analyse des réponses des enseignants travaillant dans les deux dispositifs étudiés. Ces réponses ont été classées en ne gardant que les éléments pertinents avec la thématique de la flexibilité (**annexe 32**). Nous présentons ici une synthèse des réponses des enseignants. Enfin, nous croyons utile de rappeler que les entretiens avec les enseignants ont été réalisés en fin d'année, après les décisions des Conseils de classe. Les enseignants ont pu être, logiquement, influencés par d'autres acteurs (directions, agents CPMS, etc.).

Par rapport aux directions, deux constats apparaissent. Le premier est que le lien hiérarchique entre direction et enseignants semble limiter la liberté de paroles de ces derniers. Leurs propos sont courts et très peu critiques, tant positivement que négativement. Nous sentons qu'ils ne souhaitent pas se prononcer devant le chercheur sur cette question. Les avis des enseignants et des directions sont, en effet, fort proches. La collaboration quotidienne et le fait que les chercheurs avaient eu des contacts tout aussi réguliers avec les directions peuvent contribuer à cette autocensure.

Les enseignants reconnaissent que le rôle des directions est essentiel. Cependant, à la lecture des entretiens, nous notons que les directions ont été peu ou pas présentes dans les classes. Deux directions seulement, en inclusion, ont fait des observations en classe, et une seulement de manière plus ou moins régulière. Elles ne se sont donc que peu mêlées du travail en co-

enseignement ou co-intervention, sinon pour la fixation des horaires. En enseignement spécialisé, nous n'avons eu connaissance de telles observations qu'une seule fois, à cause de notre présence¹². Ces observations étaient l'occasion de donner des conseils directement aux enseignants. Les directions, elles, disent avoir fait confiance aux enseignants. Toutefois, chaque avatar possède ses lieux et temps de rencontres, plus ou moins ponctuels, avec les directions (Conseil de classe, réunion des enseignants, rendez-vous hebdomadaire, etc.). La participation des directions à la pérennisation des dispositifs lors des Conseils de classe ou ailleurs, n'est souvent pas discutée ; en effet, les directions sont partie prenante des projets et en ont été souvent les initiateurs. Elles ont veillé, par exemple, aux formalités administratives, à l'organisation des réunions, etc.

Dans le cas de réorientation vers une autre école ou un autre enseignement, les directions ont un rôle important. Elles participent activement à la prise de décision autour du maintien ou non d'un élève dans le dispositif. En enseignement spécialisé, cela concerne surtout des élèves ayant des problématiques comportementales ou présentant une déficience intellectuelle légère ou modérée. Ces élèves, initialement inscrits en type 8, sont réorientés vers une autre école organisant le type d'enseignement choisi. Ces directions concourent, en accord avec les enseignants, à une certaine homogénéisation de leur école par ces actions de réorientations. Toutefois, les justifications avancées sont principalement liées à l'élève, à son bien-être, à la nécessité de trouver un enseignement plus adapté à ses besoins. Il en va généralement de même avec les directions en enseignement inclusif, mais quelques particularités s'observent. Tout d'abord, ces dispositifs ont deux directions d'écoles responsables (une direction d'école ordinaire et une direction d'école spécialisée). Ces deux directions n'ont toutefois pas les mêmes rôles, ni objectifs.

Pour les directions ordinaires, bien que le bien-être des élèves intervienne, les justifications prennent également en compte les élèves ordinaires de la classe et indirectement la pression subie par les parents de ceux-ci. La direction de l'enseignement ordinaire qui organise des projets d'inclusion est en quelque sorte garante du niveau des études dans l'école : un élève ralentissant (ou considéré comme ralentissant le groupe) sera réorienté sur cette base justificative. Pour la direction du dispositif d'enseignement spécialisé participant à un projet d'inclusion, elle met en avant le bien-être de l'enfant et surtout les risques de baisse de l'estime de soi, l'écart qui se creuse avec les autres élèves. Enfin, pour ces deux directions, le fait que l'intervention ait plus d'effets sur certains élèves que sur d'autres est un facteur justifiant les réorientations des élèves les plus faibles. En ce sens, ces représentations ne diffèrent pas de celles de l'enseignement spécialisé de type 8. Enfin, pour une direction, ce sont les parents qui doivent prendre cette décision ; l'école fera en sorte qu'elle soit respectée. Cela n'interdit toutefois pas un positionnement de la direction en faveur de l'un ou de l'autre choix.

¹² Une directrice nouvellement entrée en fonction dans une école spécialisée que nous suivions depuis un an a souhaité nous rencontrer en observant quel était notre travail. C'était en quelque sorte les chercheurs qui étaient observés plutôt que l'enseignant.

Face à l'action des agents CPMS, ce problème hiérarchique ne se pose pas de la même manière. Les enseignants se sentent plus libres de parler, bien que là aussi, la présence des agents CPMS se limitait dans beaucoup de cas à une présence lors des Conseils de classe.

Les entretiens avec les enseignants travaillant en inclusion montrent que leurs représentations sont extrêmement contrastées. Certains sont très négatifs tandis que d'autres sont plus positifs. Pour une majorité des enseignants, les CPMS ont été peu présents et leur travail n'est pas toujours considéré comme utile, parfois même nuisible (ex. : trop attendu, pas orienté assez d'élèves, etc.). « *Il y a juste le cas de S. où je trouve que, c'est un peu lent, on laisse traîner des situations et puis maintenant on se retrouve dans des situations où la maman de S. est en train de voir pour une autre école* ». Ce manque de réactivité semble, selon cet enseignant, nuire à la pérennisation de l'avatar. Par ailleurs, en inclusion, il est demandé prioritairement aux CPMS de proposer des élèves correspondants au prescrit. Nous avons vu que dans une classe, cela n'est pas le cas. Pour ces enseignantes, les demandes minimales envers la classe n'ont pas été comblées. « *Je me pose quand même des questions de me dire qu'on est le seul projet à n'avoir que trois enfants (au lieu de six). C'est quand même un peu bizarre quoi, sur huit classes, surtout que ceux qui ont commencé en septembre, sont pleins, donc c'est que le PMS fait pas son boulot ou pas bien* ».

Dans deux classes en particulier cependant, l'action des agents CPMS a été jugée positivement. Ce dernier était disponible pour répondre aux questions des enseignants, rencontrer les parents, etc. « *Je pense que les partenaires sont très chouettes, je pense vraiment qu'ils essayent vraiment de faire des choses, que les choses qu'on propose de faire, ils les font, ils essayent d'aller jusqu'au bout* ». Dans un cas, la mésentente visible entre enseignants ordinaires et orthopédagogues a donné au CPMS un rôle de soutien psychologique à cette dernière. « *Quand ça n'allait pas trop, quand je me demandais un peu quoi avec mes collègues, elles étaient là. Elles m'ont déjà dit plusieurs fois : si t'as besoin de parler, on est là* ». Ce soutien semble important, surtout pour des projets expérimentaux comme les classes inclusives. Les équipes ne se disent pas toutes bien soutenues. Pour certaines, « *on a toujours été soutenues et dès qu'on avait besoin d'aide, on avait toujours, on a toujours pu les trouver* » alors que pour une moitié des binômes, les CPMS ont été au mieux absents, et au pire, négatifs envers le dispositif et/ou le travail enseignant.

C'est surtout en Conseil de classe que le travail du CPMS se montre le plus insatisfaisant aux dires des enseignants. Ces derniers reprochent aux agents CPMS de ne pas écouter ce qu'ils disent, surtout quand les deux interprétations diffèrent. Les centres PMS se remettaient peu en question, selon les enseignants. Ceux-ci auraient leurs propres outils, qui seraient considérés comme supérieurs aux leurs. Par contre, les enseignants font valoir une meilleure connaissance de l'enfant et du fait que les agents CPMS se basent sur des épreuves finalement limitées. Ils critiquent aussi le manque de retour face aux tests. « *Je n'ai jamais vu aucun test que les PMS ont passé* » ou un manque de discussion autour de ces résultats. « *Ils nous contactent pour nous donner les résultats même si par moment, on n'est peut-être pas d'accord sur les choses qu'ils proposent* ». Il est imputé au CPMS d'avoir un poids démesuré dans la prise de décision sans qu'il connaisse suffisamment l'enfant. « *Parfois je trouve qu'ils*

prennent un peu trop vite la parole, ils viennent observer une heure avant le conseil de classe et puis ils se permettent de tirer des conclusions ». Pour eux, la perception de l'enseignant semble ne pas assez être prise en considération. « *En conseil de classe, pour les prises de décisions, ils ont parfois du mal à accepter qu'on ne soit pas tout à fait d'accord avec eux* ». Les enseignants sentent également que le CPMS a un droit de veto sur les décisions alors que les enseignants n'en disposent pas. En cas de désaccord, c'est la position défendue par le CPMS qui primera. « *Je sens que si un jour nous on est d'accord pour qu'un enfant passe, si eux disent non, ce sera non* ». Les désaccords peuvent toucher tant des élèves que l'on souhaite réorienter que des élèves que l'on souhaite maintenir. Dans ce dernier cas, cela touche seulement le dispositif d'inclusion. Nous remarquons par ailleurs que les écoles ayant une certaine mixité de types sont plus favorables au CPMS que ceux qui ont une population plus définie (type 8 et inclusion).

À ce sujet, nous avons vu dans deux cas que le CPMS a été isolé dans deux décisions autour d'une élève, ils souhaiteraient une réorientation contre l'avis des enseignants. Les CPMS sont alors allés voir les parents isolément en leur proposant une réorientation. Cependant, les enseignants restent informés directement de ces contacts. « *Les parents avaient besoin quand même de revenir vers nous alors qu'on n'avait rien demandé, on n'était même pas au courant à la limite* ». Dans deux classes, le suivi quotidien a été assuré par une autre psychologue que celle participant aux Conseils de classe. Cette situation a été mal perçue par les enseignants qui avaient, pour les prises de décisions, une psychologue qu'ils ne connaissaient pas et qui ne connaissait pas les enfants. « *On a eu une collaboration avec la psychologue rattachée à l'ordinaire et aucune relation avec la psychologue rattachée aux enfants inclus* ».

C'est le travail de conseil, d'information, qui est plébiscité par les enseignants. Le travail au quotidien semble s'effectuer dans de bien meilleures relations et climats. Le climat est parfois tendu en conseil de classe. Une enseignante exprime bien cette dualité dans les relations avec les agents CPMS. « *Individuellement, c'étaient de bons contacts. Ça permettait d'avoir un interlocuteur en plus, pour pouvoir aider aussi à expliquer certaines choses qui ne sont pas toujours faciles à expliquer. En conseil de classe, pour les prises de décisions, ils ont parfois du mal à accepter qu'on ne soit pas tout à fait d'accord avec eux* ». « *Je crois que les confrontations d'idées seront toujours là parce qu'on est des gens différents et qu'on travaille différemment* ».

En enseignement spécialisé, les représentations sont également très mitigées face au travail du CPMS. Quatre enseignants sur neuf font un bilan globalement positif de leur travail. Pour un enseignant, les rapports étaient excellents. « *Ils prennent toujours en compte ce qu'on leur dit et ils enclenchent ce qu'il faut enclencher quand il y a besoin de le faire. Ils viennent souvent à l'école pour avoir l'occasion de leur dire des choses s'il y a besoin, ils sont toujours là aux conseils de classe* ». Nous notons, chez les enseignants, satisfaits au non, l'importance que prend la prise en compte de leur avis et les actions entreprises.

Cela signifie également que là encore, le manque de considération des dires des enseignants en Conseil de classe, les lenteurs dans les démarches ou les absences des CPMS sont pointés

comme source de frictions entre professionnels enseignants et agents CPMS. Le Conseil de classe paraît être le lieu où se concentrent les principales frictions, surtout liées aux décisions à prendre. *« Je n'arrive pas à comprendre à quoi ça sert un conseil de classe. J'ai l'impression de parler au mur. On arrive au conseil de classe d'après, rien n'avait été fait »*. Les agents CPMS ne paraissent pas, dans certains cas, prendre suffisamment en considération l'avis et les demandes des enseignants. *« Des fois j'ai envie d'arriver et de me taire. Parce que, à quoi ça sert de parler ? À rien et tu réexpliques à chaque fois la même chose. C'est ça qui est fatigant »*. *« Heureusement qu'on aime ce qu'on fait parce que je crois que tu pourrais être vite dégouté »*. *« Ils sont là aux conseils de classe, une fois par trimestre et j'ai l'impression que le titulaire en fait presque autant que le centre PMS »*.

La disponibilité du CPMS semble variable d'une école à l'autre. De plus, l'organisation interne du CPMS peut ne pas convenir aux enseignants. *« Moi je n'étais jamais là le jeudi en début d'année (le jour où le CPMS venait) donc, les contacts n'ont pas été suffisants. En tout cas, je devais faire les démarches moi-même pour que les enfants soient vus »*. En type 8, il est demandé au CPMS de respecter le prescrit seulement (pertinence), ce qui ne semble pas avoir été le cas. *« Ça ne se comprend pas quand on vient de l'extérieur, on se dit que c'est honteux, comment ça se fait que des enfants soient mal orientés »*. Alors qu'en inclusion, les enseignants pensent que les CPMS réorientent parfois un peu vite, c'est la situation inverse qui a été relevée dans quelques classes où l'on trouve leurs actions trop lentes.

C'est encore le travail d'échanges et de conseils qui est le plus apprécié où il n'y a pas de jugement, perçu, porté sur le travail des enseignants. Cependant, ces enseignants sont conscients du rôle et des limites du CPMS. *« On a une psychologue qui travaille avec le PMS... mais qui teste les enfants, mais ne peut pas faire de suivi thérapeutique, ce n'est pas possible »*. Mais cet échange d'informations semble lui aussi manquer. *« Tu attends les infos et il n'y a aucune info... Parce que moi, je trouve qu'un conseil de classe c'est ça. Donner des infos aux institutrices pour pouvoir mieux travailler avec l'enfant. Enfin, je ne sais pas, moi je vois ça comme ça »*. Cette situation semble généralisée. *« Je connais d'autres instituteurs dans d'autres écoles, c'est pratiquement partout les mêmes problèmes »*.

Dans les deux écoles spécialisées (quatre classes) qui sont associées à une structure permettant plus de prises en charge paramédicales, la nécessité du CPMS devient bien moins importante. La présence de professionnels diversifiés, dont des psychologues, semble alléger ce besoin de tiers. *« On ne pas fait spécialement appel au PMS quand on rencontre une difficulté en classe parce que si on rencontre une difficulté en classe, on peut l'exprimer aux différents intervenants de l'école »*. *« Il y a, à ce niveau-ci, peu de contacts avec le PMS »*.

Les entretiens avec les enseignants au sujet du rôle des directions et des agents CPMS montrent des discours contrastés. Concernant les directions, les enseignants s'expriment peu ; les directions étant partie prenante du dispositif. Ils reconnaissent cependant qu'ils ont (ou peuvent avoir) un rôle important

Pour les agents CPMS, une partie des enseignants sont satisfaits de leur travail et trouvent qu'ils aident à la flexibilité du dispositif. Pour une large moitié, il est dit, que les agents CPMS prennent des décisions sans suffisamment connaître les élèves. Les enseignants regrettent une inégalité de traitement entre leur avis et celui des agents CPMS dans la prise de décision lors des Conseils de classe. Toutefois, seul l'avis des enseignants a été recueilli, les agents CPMS n'ont pas eu l'occasion, lors de la présente recherche, de s'exprimer. Le travail hors Conseil de classe est bien mieux perçu chez tous les acteurs quand les agents sont présents.

6 Discussion

Cette recherche-action avait pour objectif de comparer la qualité d'un dispositif inclusif par rapport à un dispositif d'enseignement spécialisé, pour en évaluer la mise en œuvre. Notre hypothèse avançait que le dispositif d'inclusion était de qualité supérieure à celui du dispositif d'enseignement spécialisé de type 8, tous les deux étant destinés à des élèves ayant des troubles/difficultés d'apprentissage.

Constatant que la qualité ontologique est une recherche sans fin, nous avons choisi de proposer différentes dimensions de la qualité, articulées dans un modèle afin d'opérationnaliser le concept de qualité et permettre son évaluation. La nature multidimensionnelle de la qualité comme nous la définissons exigeait, comme nous l'avons fait dans les résultats, une analyse « dimension par dimension » dans un premier temps. Pour rappel, les dix dimensions de notre modèle sont : la pertinence, la congruité, l'adéquation, la synergie, l'efficacité, l'efficience, la fiabilité, les impacts, le bien-fondé et la flexibilité). De plus, il importe également d'explicitier les relations entre ces dimensions. En effet, les dix dimensions de la qualité sont, dans notre modèle, inter-reliées, chacune étant en mesure d'influencer l'autre. Par exemple, un faible niveau de pertinence peut affecter l'efficacité.

Enfin, au terme de ce travail, nous croyons être en mesure de pouvoir apporter différentes critiques au modèle d'évaluation que nous avons utilisé, ce que nous ferons à la fin de la présente discussion.

*

Tout d'abord, de notre évaluation de la pertinence des deux dispositifs, nous observons que les populations dans les deux échantillons présentent des caractéristiques globalement similaires sur la plupart des sous-indicateurs. En effet, sur des caractéristiques comme le quotient intellectuel, le milieu social, les raisons ayant conduit à l'orientation, le sexe, la nationalité et l'origine, nous ne notons pas de différence significative entre les deux groupes. De plus, les résultats aux épreuves externes réalisées en début de première année montrent eux aussi que les deux groupes ne diffèrent pas significativement tant en français qu'en mathématiques au niveau des performances scolaires. Toutefois, pour le quotient intellectuel, l'âge et les performances scolaires en début de 1^{re} année, la variance est sensiblement plus forte en enseignement spécialisé de type 8. Nous notons également la similitude entre les sur-représentations observées dans nos deux échantillons et celles habituellement observées en enseignement spécialisé de type 8 en Communauté française. En effet, les élèves composant nos deux échantillons paraissent représentatifs de la situation observée ailleurs en enseignement spécialisé de type 8 par rapport aux travaux précédents sur le sujet (Tremblay, 2003-2006).

Les seules différences sensibles entre les deux groupes, selon les indicateurs pris en compte, concernent la différence d'âge entre les élèves inclus et ceux en type 8 et la langue parlée à la maison. Pour ce dernier point, les élèves en inclusion se distinguent de ceux en enseignement

spécialisé par une proportion significativement plus importante d'élèves dont le français n'était pas la langue parlée à la maison. La présence de cette population est largement contextualisée dans certaines écoles. Ensuite, nous notons que les élèves fréquentant un enseignement spécialisé sont âgés de plus d'un an, en moyenne, que ceux dans le dispositif inclusif. Nous pouvons également constater que les élèves fréquentant les classes spécialisées sont également plus susceptibles de fréquenter une classe hétérogène au niveau de l'âge. Les élèves inclus, quant à eux, côtoient des élèves ordinaires d'un âge assez proche du leur. Cette situation peut s'expliquer par la composition des groupes en enseignement spécialisé où les élèves sont classés par niveau, le plus souvent en lecture, peu importe l'âge.

Cette distinction d'âge n'apporte rien quant à la pertinence au sens strict du terme. La question de l'âge intervient principalement dans l'idée de retard nécessaire pour qu'un diagnostic soit posé. Nous avons vu que, dans de nombreuses définitions, un écart entre les performances réelles et supposées à cet âge doit être constaté, celui-ci pouvant varier d'un à deux ans. Plus prosaïquement, nous pourrions dire que, puisque le dispositif d'inclusion accueille une population relativement jeune, la question de la validité et de la fiabilité de leur diagnostic se pose plus crûment. À ce sujet, nous pouvons cependant remarquer que bien que les définitions du DSM IV et CIM 10 proposent un écart, il n'y a pas d'exclusion ferme d'élèves de 6 ou 7 ans. De plus, nous avons vu que cette notion de divergence est appliquée par les agents orienteurs de manière très souple. Le fait que les élèves aient tous fréquenté un enseignement maternel, enseignement généralisé en Communauté française, nous autorise également à nuancer l'assertion selon laquelle ces élèves n'auraient pas été scolarisés auparavant. La 3^e maternelle, bien que n'énonçant pas d'objectifs à court terme, fait partie du cycle 5-8 où les compétences sont communes et où le redoublement n'est autorisé qu'une seule fois. Le nombre important d'élèves ayant été maintenus ou ayant redoublé la première primaire avant l'inscription dans les dispositifs d'inclusion permet également de nuancer cette assertion. Le taux de redoublement avant l'entrée dans le dispositif supporte également l'assertion selon laquelle les difficultés ont été repérées avant la mise en œuvre du dispositif. Enfin, Tremblay (2003-2006) montre que 20 % des élèves en Communauté française sont actuellement inscrits en enseignement spécialisé de type 8 à des âges aussi précoces. En somme, l'âge plus faible des élèves dans les dispositifs d'inclusion ne permet pas de dire que ceux-ci ont bénéficié ou non d'un diagnostic plus fiable.

Nous souhaitons savoir si cette différence d'âge entre les deux échantillons était susceptible de favoriser ou défavoriser les élèves en enseignement spécialisé, par exemple, sur la base des performances scolaires. En effet, on pourrait penser que cette différence peut affecter les résultats aux différentes épreuves réalisées. Pour contrôler cette association possible entre âge et performance scolaire, nous avons procédé à un test d'analyse de rang entre ces deux variables (annexe 33). Les résultats montrent qu'il n'y a pas de différence significative de performance en mathématiques selon cette variable. Les deux groupes se comportent de manière similaire sur cette modalité. L'âge des élèves n'a, semble-t-il, pas influencé leur performance. Toutefois, pour la langue française, nous observons que les élèves plus âgés, dans les deux dispositifs, sont ceux qui sont susceptibles d'obtenir de meilleurs résultats en début d'année et de maintenir leur position en fin d'année.

En définitive, nous pouvons avancer que la pertinence, sur la base des données à notre disposition, est une dimension qui ne distingue pas fondamentalement les deux dispositifs. On pourrait, dès lors, considérer les deux sous-échantillons comme globalement comparables. Cependant, nous croyons également utile de souligner que vu le manque de fiabilité des données recueillies, la similitude entre les échantillons est surtout formelle. Sur la base des données à notre disposition et des indicateurs que nous avons choisis, il nous est plus difficile de dire qui doit être orienté vers l'enseignement spécialisé de type 8 (inclusif ou ségréatif) de qui ne doit pas l'être. En effet, même avec un protocole justificatif, il nous est impossible d'évaluer la gravité de ces difficultés. La grande variété des raisons évoquées et des outils utilisés ne permettent pas d'analyse de ce type ; le manque de validité, fiabilité et sensibilité des diagnostics (sur la base des protocoles analysés) est important. Cela présente des limites méthodologiques évidentes à l'interprétation de nos résultats.

Si nous examinons maintenant les raisons évoquées dans les conclusions des protocoles justificatifs en rapport avec les cinq postulats présents dans les définitions des troubles d'apprentissage que nous avons analysé dans la littérature, à savoir la divergence entre les performances scolaires et le quotient intellectuel, le caractère intrinsèque, l'hétérogénéité des troubles d'apprentissage, l'exclusion d'autres situations handicapantes et enfin le rapport à la scolarité antérieure, nous ne pouvons que constater que les différents postulats peuvent avoir une interprétation et une utilisation différentes sur le terrain.

Nous constatons, tout d'abord, que le critère de divergence n'est pas cité explicitement par les organismes orienteurs (ex. : deux écarts-types). Au regard de la rareté ou l'absence, par les agents CPMS, de référence à de telles relations entre QI et performances scolaires à partir de tests normés, nous pouvons difficilement postuler que les organismes orienteurs aient utilisé ce critère de manière explicite. Nous pourrions avancer que cette divergence étant comprise *a minima*, c'est-à-dire des élèves d'intelligence normale qui sous-performent en classe. Les performances en classe servant dès lors de points de repère scolaires, malgré leur caractère éminemment situé. Par ailleurs, au regard de la moyenne du QI assez faible dans ces deux groupes, on pourrait difficilement parler de grande divergence entre les deux aspects (QI et performances scolaires).

Des traces du postulat « intrinsèque » sont nettement plus présentes dans les raisons évoquées dans la catégorie portant sur les raisons psychopédagogiques où certaines d'entre elles relèvent directement de ce critère (maladie neurologique, troubles, fonctions exécutives, etc.). Nous remarquons, par ailleurs, que le concept de troubles instrumentaux, plutôt que de troubles d'apprentissage, est utilisé par les agents orienteurs. Toutefois, ici encore, il est difficile, voire impossible, de pouvoir connaître l'importance de ce critère par rapport aux autres, ni même, dans certains cas, de contrôler la validité et la fiabilité des diagnostics établis. De plus, ceux-ci sont le plus souvent cités avec des facteurs environnementaux (famille, milieu, etc.). Au vu du nombre de raisons « autres » (ex. : psycho-éducatives), nous notons que des éléments non intrinsèques sont largement inclus dans les diagnostics. Par ailleurs, la nouvelle définition de l'enseignement spécialisé de type 8 (Communauté française, 2009), inspirée des nouvelles approches en la matière, insiste d'ailleurs maintenant sur

différents facteurs, tant internes qu'externes à l'élève, qui influencent le développement de ces troubles d'apprentissage.

Nous avons déjà vu que certaines exclusions ne semblent pas entièrement respectées surtout en ce qui concerne les problèmes de comportement ou de déficience intellectuelle légère. Toutefois, nous rappelons qu'il est impossible de vérifier la présence de troubles du comportement et leur gravité réelle à partir de tels documents. L'hétérogénéité et l'incapacité à réussir une scolarité ordinaire nous paraissent les deux facteurs les plus présents dans les décisions d'orientation. Nous constatons une grande hétérogénéité dans les raisons citées chez un même élève et entre différents élèves. Toutefois, l'hétérogénéité dans les définitions concerne différents troubles spécifiques (lecture, écriture, calcul, etc.). Dans les diagnostics analysés, cette hétérogénéité dépasse largement ces sphères. Dans la situation qui nous occupe, de multiples troubles, terminologies, grilles d'analyse se télescopent dans ces diagnostics.

Le rapport à la scolarité ordinaire devient, dès lors, un critère (ou postulat) important sur lequel les agents orienteurs basent leurs décisions. Cette incapacité à poursuivre une scolarité ordinaire est, bien entendu, contextualisée et dépend largement de la subjectivité des acteurs. Il y a visiblement un seuil de gravité de l'échec de ces élèves. Cet échec scolaire est ensuite objectivé (ou « pathologisé »). Un large accord existe sur le fait que ces élèves ont des difficultés d'apprentissage qui rendent trop difficile la poursuite de leurs études dans une classe ordinaire et ces difficultés ont été considérées par un centre orienteur comme suffisamment importantes pour que la poursuite en enseignement ordinaire soit considérée comme très difficile voire impossible. Le fort taux de redoublement dans cette population appuie cette position. Cependant, l'analyse des raisons montre clairement que l'on recherche, chez l'élève (ou son milieu), les raisons ayant conduit à son échec ; l'enseignement reçu n'est pas réellement questionné.

À ce sujet, nous pourrions considérer que le dispositif d'enseignement spécialisé répond à deux fonctions principales : une fonction pédagogique et une fonction sociopolitique. La première, la fonction pédagogique, consiste à prendre en charge des élèves ayant des besoins spécifiques, plus ou moins définis. C'est la fonction dite « première », celle justifiant la mise en place de ce dispositif auprès de la population. Il s'agit de ce que Foucault appelle la « fonction stratégique dominante » d'un dispositif. L'enseignement ordinaire est considéré comme un enseignement qui ne conviendrait qu'à une partie, certes majoritaire, des élèves. Les dispositifs, spécialisés ou inclusifs, seraient une réponse à l'incapacité de l'enseignement primaire ordinaire de prendre en charge ces élèves et de permettre leur réussite.

Toutefois, l'enseignement spécialisé, en plus d'une mission pédagogique, remplirait également une mission sociopolitique. Cette mission sociopolitique consiste concrètement à servir de « soupape » au système d'enseignement ordinaire. Des élèves qui lui sont « inadaptés » ou « hors-normes » sont retirés des classes dans un processus de « pathologisation » de l'échec et du retard scolaires. Ce rôle de « soupape » opère grâce à quatre mécanismes sous-jacents à ce type d'enseignement (Lambert, 2004 ; Bless, 2004).

1. Tout d'abord, le flou qui touche le concept même de troubles d'apprentissage, et par conséquent, le diagnostic de ces troubles est à mettre en relation avec les décisions d'orientation vers l'enseignement spécialisé (la typologie et les instruments censés mesurer ces typologies). Il est difficile de diagnostiquer, surtout précocement, de tels troubles avec validité, fiabilité et sensibilité. Cela implique qu'il y a un caractère « fourre-tout » inhérent à ce type d'enseignement.
2. L'enseignement spécialisé a une fonction de « décharge », d'allègement des conditions de l'école ordinaire. La classe ordinaire serait plus facile à gérer sans ces élèves qui posent problème de différentes manières (comportement, retard, etc.). Dans certains cas, la présence de ces élèves est considérée comme nuisible pour les autres (et pour eux-mêmes). Cette conception paraît même constitutive de la création du système d'enseignement spécialisé au début du siècle dernier. « *Il faut des classes spéciales ou des écoles spéciales pour les enfants les moins malades, ceux atteints d'imbécillité légère, d'arriération intellectuelle, d'instabilité physique et mentale qui entravent le bon fonctionnement des écoles ordinaires où ils constituent un poids mort* » (Bourneville, dans Lambert, 2004 p. 5).
3. Cette fonction « d'allègement » peut impliquer que, plus l'école ordinaire utilise les structures de l'enseignement spécialisé, moins elle est à même de faire face à ces difficultés scolaires. Ainsi, plus le système d'enseignement spécialisé prend en charge des élèves avec des difficultés (ex. : type 8), moins l'école ordinaire est confrontée à leur présence et moins elle est prête à les accepter. Dans cette conception, la participation à la classe ordinaire de l'élève en difficulté est remise en question par le fait qu'une majorité des autres élèves arrive à y réussir.
4. La fonction précédente conduit, mécaniquement, à une demande de structures spécialisées en progression. Cette demande est associée à une offre scolaire, elle aussi en progression. Cette offre scolaire serait à même d'influencer la demande (effet d'appel d'air). Cela semble se vérifier, par exemple, en Communauté française, où l'enseignement spécialisé de type 8 a connu une progression de 25 % ces huit dernières années (ETNIC, 1999-2007).

Cette complémentarité entre les deux systèmes scolaires (ordinaire et spécialisé) s'observe dans la législation. Premièrement, le contexte légal peut induire une connotation assez négative de dispositifs d'intégration/inclusion. Du point de vue strict du prescrit, la définition des élèves relevant du type 8 explique que « (...) *la gravité est telle que, dans un premier temps, une intervention particulière dans le cadre de l'enseignement ordinaire ne peut suffire* » (Communauté française, 2004 p. 6). Le dispositif d'inclusion prévoit justement d'inscrire une intervention particulière au sein de l'enseignement spécialisé dans un premier temps. On conçoit ainsi le dispositif d'inclusion, selon ces acteurs, comme une étape avant une orientation vers le type 8. En effet, nous observons que pour une très large majorité d'enseignants et d'acteurs (directions, CPMS, etc.), le dispositif inclusif ne conviendrait qu'à

certaines catégories d'élèves relevant de l'enseignement de type 8 (les plus forts, ceux qui réagissent fortement au dispositif, etc.). Les autres, plus faibles et moins réactifs, seraient ainsi destinés aux écoles spécialisées de type 8. Cette représentation semble en accord avec l'une des justifications premières de notre enseignement spécialisé : « *Quelle que soit la nature des déficiences, au-delà d'un certain seuil de gravité, l'enseignement ordinaire est incapable d'en assumer la résorption, et conforte le handicap* » (Communauté française, 1986 p. 2).

Ensuite, nous pouvons remarquer que bien que partageant des objectifs, un financement et une base légale identiques (Décret organisant l'enseignement spécialisé de 2004), les deux dispositifs sont relativement inégaux sur le plan des exigences d'accès et de maintien dans ceux-ci. Tout d'abord, l'inscription dans le dispositif d'inclusion nécessite différentes autorisations, absentes dans l'autre dispositif. Celles-ci conditionnent la participation des élèves au dispositif et donne un droit de veto à différents acteurs du système scolaire (directions, CPMS). De plus, le faible nombre d'avatars inclusifs ne permet pas à chaque parent de choisir entre deux dispositifs. L'égalité d'accès ne semble pas garantie dans cette situation. Le maintien des avatars inclusifs et des élèves dans ces derniers doivent également faire l'objet d'un renouvellement annuel ; ce maintien étant automatique en enseignement spécialisé. En somme, alors que la possibilité de fréquenter un enseignement spécialisé et ordinaire constitue un droit, dans le cas du dispositif inclusif, cela relève largement du privilège. Le dispositif d'enseignement spécialisé nous paraît donc plus en congruité, pour l'instant, avec son environnement légal. Cependant, nous avons également observé que des modifications légales modifient ce cadre légal et peuvent potentiellement augmenter le degré de conformité à l'environnement (congruité) du dispositif inclusif. Cependant, ces dispositions ne modifient pas le schéma de prise de décision autour de la participation d'un élève au dispositif inclusif. Cette participation reste toujours soumise à de multiples droits de veto.

Outre ces facteurs légaux, les deux dispositifs présentent une différence fondamentale sur le plan conceptuel (inclusion vs ségrégation) pouvant influencer les représentations, attitudes et comportements des acteurs. Comme nous l'avons vu, les parents sont des acteurs importants dans le processus de prise de décision pour le choix d'un dispositif. L'analyse des représentations des parents montre que ces derniers, interrogés en fin d'année scolaire, sont généralement très satisfaits du dispositif choisi. Nous pouvons penser, logiquement, qu'il s'agit d'une justification *a posteriori*. Les parents d'élèves inclus se distinguent du fait qu'ils ont eu le choix entre les deux dispositifs. Ces parents auraient refusé l'enseignement spécialisé de type 8 « classique ». Sans le dispositif d'inclusion, la plupart de ces élèves n'auraient pas bénéficié de service scolaire spécialisé si tôt. Les parents en inclusion ont une image assez négative de l'enseignement spécialisé de type 8. L'inverse n'est pas vrai, mais les parents dont l'enfant est en enseignement spécialisé ne connaissent pas les possibilités d'intégration scolaire. L'analyse des entretiens montre que la prise de décision semble avoir été sensiblement plus difficile dans le cas de parents dont l'enfant a été inscrit en enseignement spécialisé. Certains parents décrivent des processus proches de celui de l'annonce du handicap (processus de deuil). Toutefois, il est utile de rappeler que le faible

nombre de parents d'élèves en enseignement spécialisé de type 8 que nous avons pu interroger limite fortement la portée de nos résultats. Nous pouvons avancer que le dispositif inclusif affiche un caractère de normalité, tant au niveau de l'enfant que du dispositif, qui peut favoriser l'adhésion des parents. Toutefois, les deux dispositifs apparaissent, dans une certaine mesure, comme « salvateurs ». Les parents apprécient, en effet, qu'un dispositif soit organisé pour la problématique de leur enfant.

Chez les enseignants, l'environnement qui caractérise les deux dispositifs fait également émerger différentes contraintes perçues. Tout d'abord, notre analyse des entretiens montre que pour le dispositif inclusif, différentes motivations ont poussé les enseignants à y adhérer (pression, attrait, emploi, etc.). De plus, nous avons vu que deux enseignantes en inclusion n'avaient pas les titres requis ou qu'encore une autre « sortait » d'une Haute école. Cela illustre qu'il a été difficile, dans certains cas, de trouver des enseignants volontaires. Pour ceux en enseignement spécialisé, nous remarquons que la population et l'organisation du dispositif sont les principaux arguments qui ont influencé le choix des enseignants envers l'enseignement spécialisé.

Les enseignants dans nos deux échantillons se distinguent également au niveau des qualifications et de l'expérience. Nous observons que les enseignants orthopédagogues sont plus susceptibles d'avoir un diplôme supplémentaire pertinent avec la profession (5 sur 7) contrairement à ceux en enseignement spécialisé de type 8 (3 sur 13). Les enseignants relevant de l'enseignement ordinaire sont les moins formés. *A contrario*, les enseignants travaillant en enseignement spécialisé de type 8 ont une expérience plus importante que ceux travaillant en inclusion. Cela semble montrer que le dispositif inclusif a recruté surtout chez des enseignants plus jeunes (moins expérimentés), possiblement plus ouverts à ce type de projet. En plus de ces différences de qualification entre enseignants, les deux dispositifs se distinguent également par le recours à d'autres professionnels, essentiellement des logopèdes.

En ce qui concerne les contraintes liées au travail, elles ne paraissent pas très importantes et sont surtout liées à des facteurs contextuels chez les enseignants travaillant en inclusion. Par exemple, les réponses données dans le questionnaire représentent souvent la même thématique chez un même binôme. Toutefois, la question de locaux paraît importante (ex. : possibilité de diviser le groupe). Les enseignants en inclusion disent ressentir des pressions de l'enseignement ordinaire (programme, échec, etc.) et de la nouveauté du dispositif (coordination, objectifs, etc.). Le fait de co-enseigner est généralement perçu positivement. Ils ne voient donc pas l'organisation pédagogique comme une contrainte mais comme une force du dispositif. En enseignement spécialisé, la principale contrainte semble être liée aux élèves et à leur relative concentration dans une même classe. L'organisation en co-intervention avec du personnel paramédical est également décrit comme une force mais aussi comme une contrainte (ex. : un élève qui quitte le groupe une heure). Nous remarquons ainsi que les caractéristiques du dispositif d'enseignement spécialisé constituent tant des avantages que des désavantages pour ces enseignants. Par ailleurs, les enseignants spécialisés reconnaissent ressentir moins de contraintes liées aux programmes, aux parents, aux résultats que ceux en inclusion.

Sur le plan quantitatif, nous pouvons observer que les deux dispositifs présentent une mobilisation de ressources humaines globalement similaires en moyenne (+/- 0,21 ETP/élève). Nous remarquons cependant que les avatars des dispositifs peuvent avoir des niveaux très différents (de 0,14 à 0,41 ETP/élève), surtout en ce qui concerne l'enseignement spécialisé. Toutefois, l'échantillon des écoles d'enseignement spécialisé de type 8 n'est pas représentatif de la situation en Communauté française. Nous avons sélectionné deux écoles avec des structures spécialisées associées, ce qui fait croître de manière substantielle les périodes de prises en charge paramédicales. Outre celles-ci, ces coûts sont largement dépendants du nombre d'élèves par classe. Par exemple, un avatar inclusif n'ayant que trois élèves au lieu de six élèves comme prévu, les coûts de cette classe (0,36 ETP/élève) sont évidemment plus importants, en moyenne, que ceux des autres avatars inclusifs ou spécialisés. Par contre, une autre classe du groupe contrôle avait, quant à elle, quatre élèves et un ETP/élève de 0,44 car bénéficiant de nombreuses prises en charge paramédicales. Les deux dispositifs, bien qu'ayant globalement les mêmes ressources, font ainsi des choix différents au sujet du statut des professionnels (enseignant ou logopède) et au sujet de leur organisation.

Nous avons souhaité vérifier si cette inégalité de traitement entre avatars au niveau de la prise en charge paramédicale avait eu une influence sur les performances des élèves. En effet, nous pouvions supposer que de nombreuses prises en charge favorisent les performances, surtout en français. Mais nous pouvions aussi penser que ces nombreuses prises en charge nuisent aux apprentissages scolaires en retirant l'élève de la classe fréquemment. Nous avons fait un test d'analyse d'évaluation des rangs des élèves sur ce critère (annexe 34) pour savoir, si les élèves issus d'écoles ayant de forts taux de prises en charge se différencient de ceux en ayant moins. Ce test montre qu'il n'y a pas de différence significative tant en français qu'en mathématiques sur cette variable. Cela signifie que les élèves de classe ayant beaucoup de logopédie et ceux de classe en ayant reçu peu ou pas ne se distinguent significativement pas au niveau des performances scolaires. Bien entendu, l'apport de logopédie n'est pas automatique et dépend des besoins. Par exemple, on pourrait se demander si les élèves à qui on fournit de la logopédie sont ceux qu'on en ont le plus besoin. Ces élèves seraient peut-être d'un « niveau » différent des autres ce qui peut entraîner des réactions différentes. Par ailleurs, nous n'avons pas observé le contenu de ces séances.

C'est, en effet, sur le plan de l'organisation des ressources et leur collaboration, c'est-à-dire leur « manière de vivre », leur manière de produire des effets, que les deux dispositifs se distinguent fondamentalement. L'organisation des ressources humaines et leur fonctionnement sous la forme d'un co-enseignement ou d'une co-intervention semblent avoir eu des effets touchant les pratiques enseignantes. En inclusion, le travail à deux enseignants en classe se caractérise par le partage des élèves, des tâches et des lieux de travail alors qu'en enseignement spécialisé, nous assistons à une division de ceux-ci. Les élèves de l'enseignement spécialisé profitent d'intervenants en plus grand nombre. Dans cet enseignement, l'apport de professionnels extérieurs se caractérise généralement par des prises en charge séparées, ce qui signifie que les élèves doivent quitter la classe durant une période ou plus, chaque semaine. L'organisation selon un co-enseignement ou une co-intervention a ainsi un effet potentiellement important sur le temps d'enseignement. Cela implique que les

élèves en inclusion passent plus de temps avec leurs titulaires et ceux-ci, logiquement, ont plus souvent l'entièreté de leur classe devant eux que les enseignants spécialisés. Cela signifie également que les élèves inclus profitent plus des contenus développés par les enseignants, mais parallèlement bénéficient de moins de prise en charge individuelle hors-classe effectuée par du personnel paramédical. Cette variance des prises en charge paramédicales peut s'expliquer tant par des choix pédagogiques des directions d'école que par les ressources disponibles.

Ce temps d'enseignement et de présence en classe, pourrait toutefois, entre autres raisons, expliquer que les contenus vus en classes spécialisées soient sensiblement moins importants que ceux vus en classes inclusives. En effet, alors, que les contenus développés, en ce qui touche les matières scolaires, paraissent, au vu de nos observations, se répartir équitablement entre les deux dispositifs, il apparaît que le rythme avec lequel est « vu » ce contenu est sensiblement différent. En inclusion, ce rythme paraît assez homogène entre les classes et semble imprimé par des pressions internes et externes (groupe-classe, programme scolaire, manuels, méthodes, etc.). Le rythme et les contenus abordés sont globalement ceux d'une classe ordinaire « classique ». En enseignement spécialisé, ce rythme est plus fragmenté et hétérogène entre les classes et les élèves.

En inclusion, le fonctionnement en co-enseignement à temps plein montre une très grande diversité d'approches pédagogiques de différenciation, largement plus complexe que les modèles de co-enseignement présentés jusqu'ici (ex. : Friend et Cook, 2007). Les tâches des enseignants n'étant pas exclusivement limitées *stricto sensu* à l'enseignement, le co-enseignement permet d'utiliser les ressources humaines avec une bien grande flexibilité. Nos observations en classe montrent que les comportements similaires, mais d'ampleur différente, des deux enseignants en inclusion (aide individuelle, travail en petit groupe, discipline, etc.), lors d'activités scolaires. L'orthopédagogue passe un temps relativement plus important (au moins 20 %), à travailler seul (correction, préparation) ou à observer les élèves. De plus, le travail de type « aide individualisée » ou « petit groupe » concerne de 40 à 60 % du temps de ces enseignants. Les élèves semblent recevoir une forme d'individualisation de manière relativement importante dans les deux dispositifs de la part des enseignements spécialisés et des orthopédagogues. Le nombre important de séances d'observation nous permet, en effet, d'avancer que les comportements des enseignants étaient dirigés vers des activités d'aide individuelle dans les deux cas. Toutefois, le travail conjoint de deux enseignants dans les classes inclusives peut accentuer la part de cette prise en charge de l'aide individuelle ; les deux enseignants en inclusion ayant la possibilité de conjuguer ce type de comportement. Sur cette base, les pratiques développées en enseignement inclusif nous paraissent au moins aussi individualisées qu'en enseignement spécialisé de type 8. Par ailleurs, nous notons que, si peu de différences s'observent à ce niveau entre enseignants spécialisés et orthopédagogue, ces différences sont plus marquées entre orthopédagogues et enseignants ordinaires. Bien que les deux enseignants effectuent les mêmes tâches, leurs amplitudes varient chez l'un ou l'autre enseignant. L'organisation sous la forme du co-enseignement susciterait une différenciation des apprentissages et de l'enseignement. Pour l'enseignement spécialisé, le ratio enseignant/élèves peut favoriser les pratiques différenciées mais celles-ci restent dépendantes

des choix pédagogiques de l'enseignant. En somme, il semblerait que le co-enseignement suscite une différenciation pédagogique alors que la co-intervention implique une différenciation institutionnelle, offrant les conditions d'une différenciation pédagogique. Toutefois, le travail de deux enseignants à mi-temps que nous avons observé dans deux classes inclusives se rapproche plus de la co-intervention (division) que du co-enseignement (partage).

Cette organisation pédagogique a également une implication importante sur les concertations entre professionnels. Dans les types de concertations (formelles, informelles et directes), le temps et/ou les contenus développés nous paraissent sensiblement plus importants dans le dispositif inclusif. Nos observations et nos entretiens montrent, par exemple, que ces concertations sont plus nombreuses et structurées en inclusion qu'en enseignement spécialisé. La collaboration entre les ressources est directe et semble très forte en dispositif d'inclusion. En enseignement spécialisé de type 8, nous pouvons plus parler de coordination des ressources entre enseignants et logopèdes, plutôt que de collaboration directe. Cette organisation pédagogique et ses effets sur les pratiques enseignantes sont à mettre en relation avec le développement des compétences professionnelles des enseignants. Le contact direct et la collaboration avec d'autres collègues auraient permis aux enseignants du dispositif inclusif d'acquérir de nouveaux savoirs et de nouvelles compétences professionnelles (méthodes, pratiques exemplatives, gestion de groupe, etc.) dans un processus de co-formation ou de mentorat. Dans l'analyse des entretiens des deux groupes d'enseignants, nous observons, en effet, une source différente d'apprentissage. Les enseignants spécialisés disent se former au contact de leur population et des logopèdes. Cependant, nous constatons que les enseignants en enseignement spécialisé voient peu leurs collègues (enseignants ou non) travailler, au contraire de ceux en inclusion. Les enseignants en inclusion, quant à eux, disent se former principalement dans le cadre du travail quotidien, au contact de leur collègue. On ne peut cependant pas présager, à ce stade, de la durabilité de ces pratiques et de ces attitudes dans le temps et dans un autre contexte de travail. Néanmoins, les conditions de mise en place d'une pratique réflexive semblent plus favorables en inclusion.

*

Ces quatre premières dimensions (pertinence, congruité, adéquation et synergie) caractérisent les deux dispositifs comparés et expliquent les différences d'effets observées. Tout d'abord, sur les performances scolaires, nous constatons que les élèves dans le dispositif d'inclusion ont obtenu significativement de meilleures progressions aux épreuves externes réalisées en début et en fin de la première année en français. La seconde année, la tendance est similaire mais les différences entre échantillons inclus et spécialisé ne sont pas significatives. Pour les mathématiques, nous ne remarquons pas de différence la 1^{re} année. Toutefois, la seconde, l'écart de moyenne entre les deux groupes se creuse de manière sensible, mais encore une fois non significativement. Cette analyse des performances moyennes, insuffisante en elle-même, se complète avec l'analyse des rangs des élèves. Celle-ci nous permet de noter que la progression non-significative des élèves inclus en français de la 1^{re} année touche sensiblement plus les élèves les plus faibles. En somme, en français, ce sont ces élèves qui ont le plus profité du dispositif. La deuxième année, la progression est généralisée et significative en

français. Pour les élèves en enseignement spécialisé, nous remarquons que les élèves issus de l'enseignement spécialisé de type 8 tendent à diminuer de rang la première année de manière significative entre le début et la fin de l'année et ce, pour tous les groupes (faibles comme forts). La seconde année, la même tendance est observée. L'écart entre les groupes aurait, ainsi, tendance à se creuser d'année en année. Cette tendance s'observe également en analysant la progression des écarts de moyennes des classes inclusives par rapport au dispositif d'enseignement spécialisé de type 8. Les classes inclusives maintiennent leur position ou progressent au contraire de la plupart des classes spécialisées.

Les élèves ordinaires constituent, dans l'évaluation de l'équité, du comportement ou des relations sociales, un point de repère, une norme permettant la comparaison. En comparant les performances des élèves inclus à celles des élèves relevant de l'enseignement ordinaire, nous voyons que ces derniers ont des performances scolaires qui se différencient significativement au profit des derniers, du moins en première année. La seconde année, le dispositif inclusif semble tendre vers une équité des résultats scolaires entre élèves inclus et ordinaires. Cela ne semble pas être le cas avec les élèves en enseignement spécialisé de type 8 où l'écart entre ces élèves et ceux de l'enseignement ordinaire s'accroît significativement. Enfin, en comparant cette population d'élèves ordinaires à ceux d'une population représentative en Communauté française, nous constatons que les percentiles en mathématiques et en français s'accroissent en moyenne pour ces élèves entre la 1^{re} et la 2^e année. Toutefois, ne sachant pas si nous avons au départ une population représentative de la situation en Communauté française auprès de la population ordinaire, il nous est difficile de savoir si le dispositif a favorisé ou défavorisé ces élèves la première année.

Le statut des élèves ordinaires dans l'évaluation du dispositif inclusif pose question. Le dispositif est prévu pour une population d'élèves en difficultés, il est logique de diriger les projecteurs sur celle-ci. Toutefois, le statut des élèves ordinaires dans le dispositif et les implications dans le modèle d'évaluation sont encore à clarifier. En effet, nous pouvons, par exemple, considérer que ces élèves font partie tant de l'environnement, de la population que des ressources du dispositif inclusif. De plus, en tant que « population de référence », leurs performances, comportements ou relations sociales de ces élèves sont considérés comme une norme (ex. : standards). Enfin, ces derniers ont été très probablement influencés par le dispositif en profitant, des ressources humaines supplémentaires présentes en classe.

Outre les performances scolaires, notre évaluation de l'efficacité concernait également le comportement des élèves en classe. Nous avons trois sous-indicateurs permettant d'approcher cet aspect : la participation (absentéisme), les observations du comportement pendant le travail et les représentations des enseignants. Pour la participation (présences), nous notons que les élèves dans le dispositif d'inclusion sont sensiblement plus présents en classe inclusive que ceux en type 8. Les élèves inclus ont près de deux fois moins de demi-jours d'absences (16,58 contre 29 demi-jours) et la différence est significative. Cela signifie également que les élèves en enseignement spécialisé de type 8 sont absents en moyenne 3,22 semaines de cours contre 1,84 en inclus (une semaine est égale à neuf demi-jours). Enfin, les élèves inclus ont des taux de participation (présences) très proches des élèves ordinaires

(aucune différence significative). Il nous est, par contre, difficile d'expliquer cette différence de participation des élèves. Différentes hypothèses sont possibles allant de la motivation des élèves, du contexte familial à la distance séparant l'école du domicile. Rea et coll. (2002) avancent que cette plus grande participation à l'enseignement pourrait être causée par une plus grande satisfaction des élèves envers un dispositif. « *En outre, l'amélioration possible de la qualité pédagogique et les expériences sociales peuvent avoir des influences positives sur l'assiduité des élèves* » (Rea et coll., 2000 p. 219).

Nos observations nous permettent de voir que, globalement, les élèves inclus ont un comportement similaire à ceux des élèves ordinaires pendant le travail scolaire. Les observations faites dans les différentes classes à différents moments montrent qu'on note finalement peu de différences de comportement entre élèves lors du travail scolaire. Nous n'observons pas réellement de profil à partir de ces observations. Cette absence de différence à ce niveau, loin de constituer un résultat moins important, nous renseigne sur le fait que les élèves dans les deux dispositifs ont des comportements relativement proches. Cependant, nous constatons des différences entre, d'une part les élèves ordinaires et d'autre part, ceux de l'enseignement spécialisé et inclusif. Les premiers sont susceptibles de travailler plus fréquemment seuls et de recevoir moins d'aide individuelle ou collective de l'enseignant au contraire des élèves inclus ou en type 8. Ces élèves paraissent avoir reçu, du moins au niveau quantitatif, un traitement pédagogique différencié.

Les entretiens avec les enseignants en inclusion montrent que ceux-ci ne différencient pas les élèves inclus des autres sur le plan comportemental. Pour ces enseignants, les élèves inclus se comportent comme ceux de l'enseignement ordinaire. Ils paraissent, de ce fait, intégrés au groupe. Le groupe-classe semble même avoir été bénéfique pour eux. En enseignement spécialisé, les enseignants sont plus partagés face au comportement des élèves. Bien entendu, le contexte de l'école spécialisée y est pour beaucoup (ex. : mélange de typologie, population, etc.). Pour les enseignants œuvrant dans des écoles recueillant exclusivement des élèves relevant du type 8, ceux-ci ont tendance à penser que le comportement des élèves ne se distingue pas fondamentalement de ceux de l'enseignement ordinaire, sauf cas particulier. Pour ceux travaillant dans des écoles spécialisées organisant plusieurs types d'enseignement, les enseignants ont plus conscience de cette différence de comportement entre leurs élèves et ceux des classes ordinaires. Cependant, comme nous l'avons vu, les enseignants en enseignement spécialisé ont en moyenne une assez grande expérience de ce dispositif. Il peut leur être difficile de comparer avec une population en enseignement ordinaire car beaucoup n'y ont jamais travaillé ou pas depuis longtemps. Pour les comportements, les repères ne sont pas les mêmes en enseignement spécialisé où l'on risque d'être plus tolérant envers ces problématiques. Par ailleurs, dans le discours « enseignant », il semblerait qu'une large part des problèmes de comportement aient été créés ou favorisés par le système d'enseignement ordinaire « classique » et par la relégation des élèves vers l'enseignement spécialisé. Par contre, cet aspect n'apparaît pas du tout chez les élèves inclus.

Cette impression qu'ont les enseignants travaillant en inclusion que les élèves inclus sont bien intégrés dans le groupe doit néanmoins être relativisée à la lumière de l'analyse des

sociogrammes. Nous constatons, en effet, que les élèves inclus sont, en moyenne, moins choisis que leurs pairs relevant de l'enseignement ordinaire pour le travail en groupe. Cette situation s'observe pour tous les groupes. Il en va de même avec les possibilités d'être invité à un anniversaire ; les élèves inclus sont, en moyenne, moins invités que leurs pairs. Par rapport à l'enseignement spécialisé, nous notons cependant peu de différences. Les élèves des deux dispositifs maintiennent des relations sociales en dehors de la classe dans des proportions similaires. Toutefois, le caractère situé des sociogrammes nous empêche de procéder à des généralisations. De plus, deux éléments sont également à prendre en compte dans cette analyse. Tout d'abord, s'agissant d'élèves doubleurs pour la plupart, les élèves inclus sont arrivés dans un groupe d'élèves qui s'étaient déjà côtoyés en maternelle. Ensuite, une invitation au domicile peut être largement dépendante de l'accord des parents, au contraire du travail en équipe en classe. Des élèves ont pu intégrer ce fait dans leur choix.

À l'analyse des représentations des acteurs face à l'efficacité du dispositif, nous constatons que les deux dispositifs sont perçus, tous les deux, comme efficaces, ce qui n'est pas antinomique. Bien que l'un puisse se montrer plus performant que l'autre, cela ne signifie pas que le dernier ne l'est pas. L'efficacité des dispositifs ne semble toutefois pas être universelle ; certaines populations (ou élèves) se montreraient plus rétives. Dans les représentations des enseignants sur la population ayant « sa place » dans le dispositif, nous constatons que l'efficacité perçue du traitement pédagogique prend une place importante dans les décisions des acteurs. Ainsi, dans le discours, tant en enseignement spécialisé qu'inclusif, les enfants peuvent être inadaptés au dispositif ; celui-ci peut ne pas leur convenir. Cela ne signifie aucunement que les enseignants n'aient pas tenté différentes approches auprès de ces élèves mais que ceux-ci n'ont pas suffisamment évolué pour s'y maintenir. L'efficacité du dispositif, à court terme, agit comme une forme d'évaluation de la pertinence *a posteriori*. De plus, cette pertinence limitée serait à même d'affecter l'efficacité du dispositif. Comme nous l'avons vu, le dispositif serait ainsi efficace pour certains élèves orientés vers le type 8 et pas pour d'autres.

Nous constatons que pour évaluer et comparer les performances des élèves, les enseignants se dotent de différents points de repère : l'enseignement ordinaire, l'enseignement spécialisé de type 8 (pour ceux en inclusion) et l'élève lui-même (ex. PIA). Dans le premier cas, ce point de repère implique que les inclus doivent avoir la capacité de « suivre » comme des élèves de l'enseignement ordinaire. Les écarts entre élèves doivent être limités au sein de la classe. Cet écart sera utilisé pour décider de la réorientation d'un élève du dispositif inclusif. De plus, cette décision est confortée par le fait que certains élèves inclus ont des performances similaires aux élèves ordinaires. Ces élèves inclus, aux performances similaires aux élèves ordinaires, constituent d'ailleurs les vraies réussites du dispositif pour les enseignants interrogés. Bien qu'une relative stabilisation des écarts de performances semble apparaître en deuxième année, le rythme plus rapide de l'enseignement ordinaire comporte le risque de produire « naturellement » des écarts entre certains élèves inclus et la moyenne du groupe. Ces écarts s'accroissant avec le temps mettent à mal le maintien des élèves dans la classe, et, *in fine*, la pérennisation du dispositif. Logiquement, ces déperditions auraient comme effet collatéral d'augmenter encore son efficacité, en « allégeant » des élèves les plus en retard.

Cependant, l'existence même de ces déperditions constitue un argument sérieux remettant en question l'efficacité du dispositif. Nous avons vu que déjà plus de 25 % des élèves inclus ont été réorientés dans les trois groupes étudiés.

Nous avons relevé une grande difficulté des acteurs en inclusion à accepter des élèves n'ayant pas le même niveau que les autres dans une même classe. Le dispositif est visiblement soumis à des pressions (programme, parents ordinaires, rythme, méthode de lecture, etc.) qui affectent positivement son efficacité, mais qui comportent visiblement aussi des impacts négatifs (échecs, etc.). La scolarité ordinaire est largement caractérisée par une « forme scolaire » qui fait pression de manière constante sur les enseignants et les directions. Le concept de « forme scolaire », forgé par Vincent (1994), désigne, entre autres, le regroupement d'élèves du même âge et du même niveau scolaire. Par exemple, la forme scolaire implique qu'en 3^e primaire, les élèves doivent avoir un niveau de 3^e primaire. Elle suppose que l'apprentissage se fasse d'une manière graduée et permet à l'enseignant de s'adresser collectivement aux élèves. La forme scolaire entre fondamentalement en confrontation avec l'idée même de différenciation. Selon Kahn (2009), « (...) elle rend possible aussi la mise en visibilité des différences entre élèves et l'imputation à chaque individu de la situation qu'il occupe dans ce système de différences. Elle constitue donc la condition de possibilité de ce qui s'appellera l'échec scolaire » (Kahn, 2009 p. 48). Pour les acteurs scolaires, ces élèves en retard risquent de ralentir les autres élèves et d'être « perdus » en classe, et de perdre ainsi, leur estime de soi selon les enseignants. De plus, il y a un sentiment d'injustice, surtout dans le chef des directions, de « laisser passer » un élève qui ne le « mérite » pas (passage automatique). Accepter que ces élèves « passent de classe » signifie également refuser le redoublement à ceux qui le « devraient », c'est-à-dire globalement à ceux qui auraient redoublé sans la présence du dispositif.

Nous notons, toutefois, que certaines classes « retiennent » mieux les élèves et que cette capacité de rétention est fortement liée à l'efficacité perçue et à une conception plus souple de la forme scolaire. Ces enseignants acceptent et gèrent le retard de certains élèves par rapport aux autres élèves de la classe ; non pas que ce retard ne soit pas important en tant que tel mais parce que la classe inclusive lui permet, dans de bonnes conditions, de continuer à évoluer à son rythme (ex. : PIA).

Pour les enseignants travaillant en enseignement spécialisé, on se base également sur la scolarité ordinaire mais en comparant non pas avec un groupe d'enfants du même âge mais plutôt par rapport à la scolarité antérieure de l'enfant et son évolution pour évaluer l'efficacité du dispositif. Les enseignants croient fermement que les élèves « sont mieux » en enseignement spécialisé qu'en enseignement ordinaire, ce qui constitue déjà une source d'efficacité. En somme, tout dispositif est préférable que pas de dispositif du tout. Ils reconnaissent toutefois aller moins vite qu'en enseignement ordinaire, ne pas voir toute la matière, tant à cause de la population que du manque de temps. Ce temps serait consacré à atteindre d'autres objectifs que ceux purement « scolaires ». Bien que l'enseignement de type 8 semble agir, lui aussi, comme un outil diagnostique (le traitement définissant la pathologie), la faiblesse des performances ne semble pas avoir les mêmes conséquences dans les deux

dispositifs. Un élève qui progresse peu ou régresse par rapport à la moyenne en début d'année sera plus susceptible d'être réorienté dans le dispositif d'inclusion tandis qu'on maintient plus aisément dans le dispositif spécialisé de type 8 des élèves qui progressent peu. En somme, les performances des élèves en type 8 ont moins d'incidences sur leur parcours au contraire de ceux en inclusion. La législation et le contexte favorisent le maintien des élèves dans le dispositif spécialisé. Pour l'enseignement spécialisé, cette différence de normes, de repères, de rythmes externes semble mener, entre autres facteurs, à un accroissement de l'écart de performances. La distance prise avec le programme par les enseignants se traduirait logiquement en écart pris par les élèves face à ce même programme. Les enseignants craignent ces repères, ou plutôt leurs effets, car ceux-ci sont mis en cause dans l'orientation d'élèves vers l'enseignement spécialisé et dans la diminution de leur estime de soi. En somme, ils prennent plus de liberté avec la forme scolaire ordinaire pour en créer une nouvelle.

Nous constatons enfin que les enseignants du dispositif inclusif ont tendance à comparer l'efficacité du dispositif inclusif à celui de l'enseignement spécialisé de type 8. Ce repère est utilisé pour souligner l'efficacité, la supériorité du dispositif inclusif. Les élèves auraient plus et mieux appris, globalement, dans le dispositif inclusif. Les orthopédagogues, qui ont connu les deux dispositifs, vont largement dans ce sens. Il va de soi que les enseignants spécialisés, ne connaissant pas le dispositif inclusion et donc, n'utilisent pas, à l'inverse, ce point de repère. Cependant, ce point de repère peut entrer en contradiction avec la forme scolaire de l'enseignement ordinaire. Par exemple, des enseignants disent ainsi être certains qu'un élève apprend plus et mieux dans la classe inclusive qu'en enseignement spécialisé de type 8 mais déclarent ne plus être en mesure de le garder à cause de son retard. Cette situation place les enseignants en inclusion dans une situation très inconfortable, les obligeant à choisir entre la progression de l'élève et le sens qu'il donne au dispositif. Toutefois, nous devons admettre que ces réorientations ne sont pas sans conséquence sur les facultés de survie du dispositif, surtout dans le cas de l'inclusion. Les élèves réorientés doivent être remplacés pour maintenir nombre d'élèves suffisant. Le dispositif inclusif se compose d'avatars devant comporter un nombre d'élèves dans une fourchette très restreinte (5-7 élèves) pour pouvoir se maintenir et se pérenniser de manière autonome. Le manque de congruité du dispositif inclusif le rend peu flexible sur ce point, surtout en cas de désaccord entre acteurs.

Enfin, nous ne pouvons clôturer cette analyse de nos résultats sans relever l'enthousiasme qui transparaît des différents acteurs, chercheurs y compris, en ce qui concerne le dispositif inclusif. Par exemple, le taux de satisfaction est y très élevé. De plus, au regard des entretiens réalisés avec les enseignants et les parents ayant participé au dispositif inclusif, il est clair que pour la grande majorité d'entre eux, le dispositif revêt des implications qui dépassent largement le simple cadre de l'expérience. Les enseignants y ayant participé décrivent des expériences humaines et professionnelles extrêmement riches et originales. Force est de reconnaître que dans le contexte scolaire actuel en Communauté française, peu intégratif, le dispositif d'inclusion vient probablement remplir un manque important à ce niveau. Il peut également, de par sa simple présence, « concurrencer » le dispositif d'enseignement spécialisé. Il n'apparaît donc pas comme étant neutre. Il peut donc sembler, dans cette

situation, comme représentant une solution unique (ou univoque) à l'orientation vers l'enseignement spécialisé de type 8. Il importe, en ce sens, d'insister sur le caractère relatif et situé du dispositif inclusif mais également, sur celui d'enseignement spécialisé de type 8.

*

La démonstration de la « supériorité » d'un dispositif sur un autre, à l'aide de notre modèle multidimensionnel de la qualité est donc, comme nous venons de le voir, nécessairement à nuancer. À première vue, les deux dispositifs, bénéficiant de ressources sensiblement égales et d'une population comparable, ont produit des effets sensiblement différents, plus favorables au dispositif inclusif. L'analyse de nos résultats permet, en effet, de remarquer que le dispositif inclusif a un degré de conformité plus grand que le dispositif d'enseignement spécialisé dans plusieurs des dimensions étudiées. Cependant, des dimensions et indicateurs relatifs à la congruité ou la flexibilité nous semblent davantage en faveur de l'enseignement spécialisé. De plus, des indicateurs montrent des résultats parfois contradictoires dans une même dimension de la qualité. Enfin, plusieurs élèves ont connu des parcours scolaires « heureux » (ex. : évolution des performances) en enseignement spécialisé.

Au final, trois limites fondamentales nous empêchent de nous prononcer clairement sur la supériorité de la qualité d'un dispositif sur un autre.

Premièrement, comme nous l'avons dit à maintes reprises, l'échantillonnage, bien que représentatif sous certains aspects de la population en enseignement spécialisé de type 8 en Communauté française, reste relativement limité dans les deux groupes. N'ayant observé et évalué que huit classes en inclusion et treize en enseignement spécialisé, il nous est difficile d'avancer que ces classes soient représentatives de ce qui se fait (ou peut se faire) dans chaque dispositif. De plus, le choix et la nature de certaines données prises en compte (ex. : protocoles d'orientation, entretiens, etc.) rendent difficile un positionnement clair. Dès lors, une généralisation hâtive des résultats nous paraît périlleuse à ce stade.

Ensuite, s'agissant d'une nouvelle expérience ayant recueilli l'adhésion des enseignants, le dispositif inclusif bénéficie, comme nous venons justement de le voir, un fort enthousiasme qui a animé la plupart des équipes. On peut penser que ces enseignants impliqués personnellement dans le projet ont fait en sorte que ce dernier soit une réussite. De plus, la plupart s'étaient engagés pour deux ans au maximum. Ils savaient donc qu'il s'agissait d'une expérience, au sens plein du terme. Les acteurs ont tendance à s'investir plus dans ces situations. Il est probable et même fort possible qu'à moyen et long terme, une partie de ces effets dus à la nouveauté du projet s'estompent avec le temps. Ce type de processus est très fréquent dans le cadre de projet-pilote. Il est, bien entendu, inutile de rappeler que les enseignants travaillant en enseignement spécialisé, eux aussi, souhaitent la réussite de leurs élèves et que le cadre méthodologique, basé sur une approche comparative, pouvait aussi les stimuler. De plus, ces enseignants, bien que volontaires pour participer à cette recherche, ont été choisis par les directions des écoles spécialisées. *A contrario*, il faut souligner que les enseignants ayant travaillé dans le dispositif inclusif étaient largement inexpérimentés. Les enseignants travaillant dans le dispositif d'inclusion ne pouvaient, en effet, pas se baser sur

des expériences locales, sur un corpus législatif, sur des offres de formations diversifiées sur le sujet, etc. au contraire de leur collègue en enseignement spécialisé. Évaluant les deux premières années de vie des dispositifs, nous avons essentiellement évalué sa période de « rodage », les classes étant des prototypes. Le caractère expérimental du dispositif inclusion risque donc, dans un sens ou l'autre, d'avoir influencé nos résultats.

Troisièmement, notre modèle d'évaluation de la qualité soulève lui-même certaines interrogations qui doivent être discutées avant de pouvoir se positionner clairement en faveur d'une plus grande qualité de l'un ou l'autre dispositif (qualité relative) ou même de la qualité propre de chaque dispositif. Ces problèmes concernent tant l'élaboration, la sélection que la classification des indicateurs opérationnalisant le modèle.

- L'élaboration des indicateurs pose tout d'abord la question du nombre des indicateurs nécessaires pour considérer qu'une dimension est évaluée avec une sensibilité suffisante. Cette question du choix des indicateurs se pose au niveau de la quantité des indicateurs nécessaires à l'opérationnalisation d'une dimension. Bien qu'il soit potentiellement possible, comme nous l'avons vu, de définir un nombre infini d'indicateurs, il convient de se demander combien doivent être présents.
- En relation directe avec la quantité d'indicateurs, la question de leur nature est également primordiale. Nous avons vu que des indicateurs mesurant le « perçu » se relèvent aussi nécessaire que ceux mesurant le « réel ». Utilisant tant des approches quantitatives que qualitatives, pouvant parfois donner lieu à des résultats contradictoires, chaque indicateur opérationnalisant la dimension étudiée, ne peut, lui seul, nous permettre de nous prononcer en faveur de l'un ou l'autre dispositif. Cela implique que les différents indicateurs soient intimement liés (ex. : performances et déperditions) ; leur présence conjointe s'avère donc nécessaire. Chaque dimension nécessite donc différents indicateurs permettant de contrôler, d'expliquer, de nuancer les autres indicateurs. Les interactions entre dimensions et indicateurs qui caractérisent le modèle d'évaluation impliquent donc également une explicitation des relations unissant les différents indicateurs. Ces relations peuvent être tant horizontales que verticales (ou hiérarchisées). Il s'agit donc de savoir quels types d'indicateurs doivent être opérationnalisés et quelles sont les interactions entre ceux-ci. Ce travail nous permettra d'améliorer la fiabilité du modèle.
- Enfin, ce questionnement implique une réflexion sur le classement des indicateurs dans l'une ou l'autre dimension. Bien entendu, certains classements peuvent nous paraître aller de soi (ex. : performance et efficacité, population et pertinence, etc.). Toutefois, ce classement n'est pas aussi aisé pour tous les indicateurs. Nous avons, par exemple, choisi dans le présent travail de classer les effets liés aux comportements et aux relations sociales dans l'efficacité et non dans les impacts du dispositif. Cela laisse entendre que le classement des indicateurs dans l'une ou l'autre catégorie, loin d'être naturelle, demande une justification. Cela pose également la question de l'exclusivité des dimensions de la qualité évaluée. Comme nous l'avons vu, le modèle que nous

avons mis au point comprend dix dimensions mutuellement exclusives les unes des autres. Cependant, à l'utilisation du modèle, nous voyons que les indicateurs dont nous nous dotons pour les évaluer peuvent être plus inclusifs, c'est-à-dire pouvant être d'à-propos pour évaluer une autre dimension que celle à laquelle il appartient formellement. Un indicateur pourrait être utile à l'évaluation des différentes dimensions de la qualité. En somme, ce questionnement est celui de la validité, c'est-à-dire de s'assurer que les indicateurs mesurent ce qu'ils sont sensés mesurer et évaluer seulement ce qui doit l'être (dimensionnalité).

Au final, l'élaboration, la sélection et la classification des indicateurs sont basées sur différents critères comme la littérature scientifique sur le sujet, les possibilités de mesure et d'évaluation, l'expérience et le positionnement du chercheur, etc. L'utilisation du modèle de la qualité que nous avons proposé et éprouvé dans le cadre du présent travail pourrait présenter des résultats sensiblement différents selon les indicateurs dont on se dote. Toutefois, comme nous l'avons vu, ces choix d'indicateurs doivent par contre être argumentés. Par exemple, ne pas sélectionner des indicateurs de performances scolaires à l'aide d'épreuves externes dans le cadre d'évaluation des apprentissages pourrait être fortement critiqué. Néanmoins, des contraintes peuvent intervenir comme le temps, les moyens financiers ou humains, la participation des acteurs, etc. limitant l'ampleur de nos activités de recherche.

Bien que 31 indicateurs aient été pris en compte, l'évaluation d'un dispositif sur la base du modèle présenté revêt donc un caractère nécessairement incomplet et risque de faire l'objet de débats, comme toute entreprise du genre. De plus, souhaitant évaluer des dispositifs qui sont des entités dynamiques et complexes reposant sur des interactions entre personnes, il va de soi que le présent travail ne peut avoir la prétention d'avoir cerné entièrement la problématique. Ces différents constats nous amènent à conclure que ce travail d'opérationnalisation du modèle d'évaluation de dispositifs que nous avons élaboré reste largement à réaliser tant au niveau de la nature des indicateurs, de leur nombre et représentativité de la dimension que des relations qui s'établissent entre chacun d'eux.

*

Ces constats, bien que limitant la portée de nos résultats doivent cependant être mis en perspective avec la nature de la recherche et notre hypothèse. S'agissant d'une recherche-action, notre approche implique nécessairement que, dans le processus de construction de la recherche, nous visons à mesurer et à comparer les effets de l'action entreprise (dispositif d'inclusion) par rapport à la situation précédente (dispositif d'enseignement spécialisé de type 8). Notre hypothèse, bien qu'avançant la supériorité d'un dispositif sur un autre, tentait, comme nous l'avons vu, de répondre à deux questions posées par cette approche dans le cadre d'une recherche-action avec une expérimentation sur le terrain.

Nous souhaitons premièrement, à partir d'une exigence éthique, vérifier, *a minima*, si le dispositif expérimenté n'a pas pénalisé les élèves y participant par rapport à la situation comparée. La seconde, quant à elle, consiste à vérifier si l'expérience mise en œuvre peut constituer une alternative crédible au dispositif comparé. Par exemple, il ne suffit pas de

démontrer qu'on peut faire autrement, faut-il encore que cet « autrement » soit reproductible, fiable, efficient, etc. Cette question revient également à se demander ce qui dans le dispositif peut expliquer les différences d'effets observés.

Pour la première, bien que conscients des limites de la présente recherche, nous pouvons cependant avancer, avec une relative confiance, que le dispositif inclusif n'a pas pénalisé les élèves inclus participant par rapport à ceux en enseignement spécialisé de type 8. Les différentes actions de recherches que nous avons entreprises pour mesurer les effets (résultats aux épreuves externes, les entretiens avec les acteurs, observations, etc.) nous permettent de penser que le dispositif n'a pas été nuisible aux élèves y ayant participé. Pour les élèves issus de l'enseignement ordinaire, il nous est plus difficile de nous prononcer, manquant de données sur cette population.

Pour la seconde question, la simple poursuite du dispositif inclusif par les acteurs et son rôle de modèle pour de nouvelles expériences nous permettent de croire que celui-ci présente une alternative crédible au dispositif d'enseignement spécialisé de type 8. Le dispositif a, sans aucun doute, permis de proposer un modèle d'intégration (collective et co-enseignement) qui peut être exploré par les acteurs du système scolaire. De plus, bien que différentes limites et biais puissent être évoqués (caractère novateur du dispositif, l'échantillonnage, positionnement du chercheur, etc.), force est également de reconnaître que les effets sont également (et forcément) liés à l'organisation pédagogique des ressources humaines et aux pratiques qu'elles promeuvent. Néanmoins, les deux dispositifs sont des *packages*, des agrégats de ressources contextualisés s'opérationnalisant autour de pratiques. Dans cette situation, il est difficile de dire quel élément du dispositif (ex. : co-enseignement, inclusion, personnalité des enseignants, etc.), a eu des effets, ni dans quelle proportion. En effet, l'efficacité des deux dispositifs pourrait, *in fine*, ne se distinguer, par exemple, que par l'une ou l'autre caractéristique. N'ayant pu isoler différentes variables, ayant choisi d'adopter une approche plus holistique des dispositifs, nous pouvons difficilement nous prononcer sur les éléments constitutifs de ces derniers et sur les interactions qui produisent les effets attendus. Cependant, à la lumière de nos résultats, on peut convenir que des exigences et des contenus élevés, des opportunités d'apprendre significatives, des interactions fortes entre élèves et/ou professionnels, une pédagogie différenciée, un suivi individualisé, etc. peuvent constituer des stratégies efficaces dans la prise en charge de ces élèves. Ces stratégies sont d'ailleurs, en partie, celles que l'on retrouve dans la littérature spécialisée. Ces stratégies, bien que rencontrées plus fréquemment au sein des classes inclusives, n'en constituent toutefois pas l'apanage et peuvent également se trouver dans des classes spécialisées ou y être transférées. Cette approche combinant évaluation formative et recherche-action souligne, en définitive, l'importance de prolonger et de réinvestir les acquis de cette recherche visant la flexibilité des deux dispositifs étudiés.

7 Conclusion

Au terme de ce travail, nous constatons que cette évaluation comparée de la qualité des deux dispositifs mérite une réponse nuancée à la confirmation de notre hypothèse de recherche. Bien que le dispositif inclusif ait pu montrer une supériorité relative et partielle sur de nombreux indicateurs, surtout en ce qui concerne les effets ; pour d'autres indicateurs, c'est le dispositif d'enseignement spécialisé qui s'avère avoir le plus haut degré de conformité de la dimension de la qualité évaluée. De plus, comme nous l'avons vu, le modèle demande à être interrogé au niveau de son opérationnalisation pour rechercher une plus grande validité, fiabilité et sensibilité. Cependant, ce relativisme ne doit pas occulter le fait que si nous ne pouvons nous prononcer de manière claire envers l'un ou l'autre dispositif, la présente recherche-action a sans doute permis de mieux comprendre les deux dispositifs étudiés et favoriser l'émergence d'une configuration originale et crédible de ressources permettant l'inclusion d'élèves en enseignement ordinaire.

Nous avons vu que les concepts de troubles d'apprentissage, d'intégration/inclusion et de qualité en éducation font encore aujourd'hui l'objet de vifs débats scientifiques. En ce sens, le présent travail peut prêter aisément flanc à la critique par le simple fait qu'il tente d'approcher ces concepts en les opérationnalisant, les redéfinissant ou encore en adoptant un positionnement face à l'un ou l'autre d'entre eux. Loin d'être inutiles et vaines, ces critiques, tout comme notre travail, soulignent simplement le fait que les champs sur lesquels nous avons travaillé méritent encore clarification et approfondissement.

Bien qu'il puisse être employé dans ce sens, le modèle d'évaluation de la qualité utilisé à des fins sommatives se révèle probablement moins riche qu'à des fins formatives. De plus, cette conception formative de l'évaluation nous paraît correspondre de manière plus adéquate au processus de recherche-action que nous avons entrepris. Au final, il est relativement vain de démontrer la supériorité d'un ou dispositif sur l'autre. En effet, ces activités d'évaluation de la qualité de dispositifs peuvent, comme nous l'avons vu, reposer sur cinq différents postulats que nous retrouvons notre travail. Nous remarquons, tout d'abord, que notre évaluation poursuit plusieurs objectifs (évaluer la qualité, comparer cette qualité, vérifier la viabilité d'un dispositif, etc.). Ensuite, notre évaluation possède une dimension politique évidente, surtout dans le contexte scolaire actuel. Cette évaluation, comme nous l'avons vu, est également empreinte des valeurs du chercheur mais également de celles qui reçoivent ses travaux. Elle est contextualisée, c'est-à-dire faite « sur-mesure » pour les dispositifs étudiés. Enfin, cette évaluation, et c'est peut-être là le point le plus important, doit mener à la flexibilité des dispositifs étudiés. Notre évaluation de la qualité des deux dispositifs étudiés n'échappe donc pas à ces postulats.

Tant dans l'élaboration et la vérification des indicateurs opérationnalisant notre modèle d'évaluation de la qualité que dans les pratiques et stratégies relatives à l'inclusion scolaire, une tâche importante attend encore les chercheurs. Par exemple, étant donné l'âge des élèves, nous n'avons pu, dans le cadre du présent travail, évaluer l'estime de soi de ces derniers. Ce

type d'évaluation, tout comme d'autres, apparu récemment dans la littérature, préconisant de laisser la parole aux bénéficiaires (les élèves) du dispositif, ne nous sera ouvert qu'avec le temps. De plus, comme nous l'avons vu, le rôle et le statut des élèves ordinaires méritent d'être clarifiés et ceux-ci doivent bénéficier d'activités de recherche spécifiques.

Par ailleurs, les liens entre dispositifs et pratiques méritent encore d'être éclaircis. Les deux dispositifs étant des *packages*, nous devons poursuivre la recherche sur les facteurs au niveau macro, mezzo et micro pouvant permettre une intervention pédagogique de la meilleure qualité qui soit. On pourrait, par exemple, organiser des classes spécialisées de type 8 d'environ vingt élèves sous la forme d'un co-enseignement (avec deux enseignantes et une logopède attachée en permanence à la classe). Cette configuration, théoriquement équivalente en ressources et population pourrait, peut-être, produire des effets aussi ou plus positifs que ceux observés dans la présente recherche, bien que nous pensions de la fréquentation d'un groupe d'élèves ordinaires soit un facteur essentiel.

À notre sens, des activités de recherches complémentaires à celles déjà effectuées doivent être entreprises pour appréhender au mieux les effets et méta-effets des dispositifs. Des approches longitudinales ou d'analyse de cas, par exemple, pourraient tout à fait s'intégrer au présent modèle d'évaluation de la qualité. Ces approches complémentaires offriront l'avantage d'étayer les résultats obtenus et de questionner autrement la qualité des dispositifs scolaires.

8 Bibliographie scientifique

Adams, D. (1993). *Defining educational quality. Improving Educational Quality Project Publication #1: Biennial Report*. Institute for International Research, Arlington, VA.

Ade, W. (1983). Conveying findings in early childhood education to decision-makers: Relevancy and politics. *Studies in Educational Evaluation*, 8, 299-303.

Adelman, H.S. (1992). Learning disabilities: The next 25 years. *Journal of Learning Disabilities*, 1, 17-22.

American Psychiatric Association. (2000). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. Fourth edition, Washington DC: American Psychiatric Association.

Arcaro, J. S. (1995). *Quality in education: An implementation handbook*. Delray Beach FL: St.Lucie Press

Artiles, A. J., Kozleski, E. B., Dorn, S. et Christensen, C. (2006). Learning in Inclusive Education Research Re-Mediating Theory and Methods with a Transformative Agenda. *Review of Research in Education*, 30(1), 65-108.

Association ontarienne pour les troubles d'apprentissage – A.O.T.A. (2001). *Les difficultés d'apprentissage : Une nouvelle définition*. Learning disabilities, Ontario.

Association ontarienne pour les troubles d'apprentissage – A.O.T.A. (2001). *Rendre la nouvelle définition des troubles d'apprentissage opérationnelle dans le contexte scolaire ontarien*. Learning disabilities, Ontario.

Baker, E.T., M.C. Wang et Walberg, H. J. (1995). The effects of inclusion on learning. *Educational leadership*, 52(4), 33-35.

Barron, J.W. (1998). *Making Diagnosis Meaningful : Enhancing Evaluation and Treatment of Psychological Disorders*. American Psychological Association, Boston, MA.

Beamish, W. (2004). *Consensus About Program Quality: An Australian Study In Early Childhood Special Education*. Griffith University. Australie.

Behrens, M. (2007). Introduction, Dans Behrens, M. (dir.), *La qualité en éducation : Pour réfléchir à la formation de demain*. Québec, Presses de l'Université du Québec, 3-18.

Bender, W. N., Smith, J. K. (1990). Classroom behavior of children and adolescents with learning disabilities: A meta-analysis, *Journal of Learning disabilities*, 23(5), 298-305.

Benoit, C. (2005). *Vision nouvelle de l'adaptation scolaire*, Guérin, Montréal, Québec.

Bergevin, C. et Martineau, S. (2007). *Le mentorat*, Laboratoire d'analyse de l'insertion professionnelle en enseignement, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec.

Beuscart, J-S et Peerbaye, A. (2006). Histoires de dispositifs. (Introduction). ENS Cachan, *Terrains et Travaux*, 2(11), 3-15.

Bless, G. (2004). Intégration scolaire – aspects critiques de sa réalisation dans les systèmes scolaires suisses. *Pédagogie Spécialisée*, 1, 17-19.

Bouchard, B. et Plante, J. (2002). La qualité : mieux la définir pour mieux la mesurer. *Cahier du service de pédagogie expérimentale*, Université de Liège 11-12/2002, 219-236.

Boudah, D. J. et Weiss, M. P. (2002). *Learning Disabilities Overview*. ED462808 2002-01-00 ERIC Digest, ERIC Clearinghouse on Urban Education New York NY.

Bradley, V.J. (1990). Conceptual issues in quality assurance. Dans V.J. Bradley et H.A. Bersani (Eds), *Quality assurance for individuals with developmental disabilities. It's everybody business*, pp. 3-15.

Brunet, J.-P. et Doré, R. (2001). *Les indicateurs de réussite de l'intégration scolaire des élèves handicapés*. Adaptation scolaire.org.
http://www.adaptationscolaire.org/themes/inin/documents/textes_indic.pdf

Brunet, J.-P. (2001). *Pour une définition des difficultés d'apprentissage : Du caractère déclaratif à la modalité opérationnelle*. Université du Québec à Montréal, Montréal.
http://www.adaptationscolaire.org/themes/diap/documents/textes_diap_brunet2.pdf

Caron, J. (2003), *Apprivoiser les différences : Guide sur la différenciation des apprentissages et la gestion des cycles*. Éditions de la Chenelière, Montréal, Québec.

Castel, R., *Les métamorphoses de la question sociale. Une Chronique du salariat*. Paris, Fayard, 1995.

Carlberg, C. et Kavale, K. A. (1980). The efficacy of special versus regular class placement for exceptional children: A meta-analysis. *Journal of Special Education*, 14, 296-309.

Clay, M. (2003). *Le sondage d'observation en lecture-écriture*. Adapté de l'anglais par Bourque, G., Éditions Chenelière/McGraw-Hill, Montréal, Québec.

Crahay, M. (2007). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* De Boeck, Collection Pédagogies en développement, Bruxelles, Belgique.

Crosby, P. B. (1979). *Quality Is Free*. McGraw-Hill, New York NY.

Cusins, P. (1994). Understanding Quality through Systems Thinking. *The TQM Magazine*, 6(5), 19-27.

De Ketele, J.-M. et Gérard, F.-M. (2007). La qualité et le pilotage du système éducatif. Dans Behrens, M. (dir.), *La qualité en éducation : Pour réfléchir à la formation de demain*. Québec, Presses de l'Université du Québec, Québec, 19-38.

Deleuze, G. (1988). Foucault, Historien du présent. *Magazine littéraire*, 257, 51-52.

Doherty, J. D. (1994). Introduction: The concern for quality. Dans G. D. Doherty (Ed.), *Developing quality systems in education*, London: Routledge, 1-34.

Dombrowski, S.C., Kamphaus, R., Barry, M., Brueggeman, A., Cavanagh, S., Devine, K., Hekimoglu, L., et Vess, S. (2006). The Solomon Effect in Learning Disabilities Diagnosis: Can We Learn from History? *School Psychology Quarterly*, 21(4), 359-374.

Donaldson, S. I., Ensher, E. A., et Grant-Vallone, E. J. (2000). Longitudinal examination of mentoring relationships on organizational commitment and citizenship behavior. *Journal of Career Development*, 26, 233-249.

Doré, R. (2001). *Intégration scolaire*. Thématiques : Intégration et Inclusion, http://www.adaptationscolaire.org/themes/inin/documents/textes_inin.pdf

Doré, R., S. Wagner, S., Brunet, J. P., et Bélanger, N. (1998). *L'intégration scolaire des élèves ayant une incapacité dans les provinces canadiennes et territoires du Canada*, Rapport de recherche, UQAM, Université de Toronto, Ontario.

Dumas, J. E. (2002). *Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent, 2^e édition*. De Boeck Université, Bruxelles, Belgique.

Elbaum, B. et Vaughn, S. (2001). School-Based Interventions to Enhance the Self-Concept of Students with Learning Disabilities: A Meta-Analysis. *The Elementary School Journal*, 101 (3), 303-329.

Epps, S. et Tindal, G. (1987). The effectiveness of differential programming in serving students with mild handicaps. Dans Wang, M.C., Reynolds, M.C. et Wahlberg, H.J. (Eds.), *Handbook of special education: Research and practice*, 1, 213-248.

European Agency for Development in Special Needs Education (2003). *Special Education across Europe in 2003*. European Agency for Development in Special Needs Education, Bruxelles.

ETNIC – Entreprise de technologies nouvelles de l'information et de la communication. (1999 à 2007). *Annuaire de l'enseignement de plein exercice et budget des dépenses d'enseignement, Partie IV – Enseignement spécialisé*. ETNIC – Services des Statistiques de la Communauté française, Communauté française de Belgique.

ETNIC - Entreprise de technologies nouvelles de l'information et de la communication. (2008). *Les indicateurs de l'enseignement*. ETNIC – Services des Statistiques de la Communauté française, Communauté française de Belgique.

EURIDYCE (2005). *Chiffres clés de l'éducation en Europe 2005*. Eurydice, Bruxelles.

Everitt, A. et Hardiker, P. (1996). *Evaluating for good practice*. London: MacMillan

Farrell, P. (2000). The impact of research on development in inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 4(2), 153-162.

Farrell, P., Dyson, A., Polat, F., Hutcheson, G. et Gallannaugh, F. (2007). Inclusion and achievement in mainstream schools. *European Journal of Special Needs Education*, 22(2), 131-145.

- Figari, G. (2008). L'évaluation des dispositifs éducatifs. *Mesure et évaluation en éducation*, 31(3), 77-93.
- Field S. L. et Hill, D. S. (1988). Contextual appraisal: A framework for meaningful evaluation of special education programs. *Remedial and Special Education*, 9(4), 22-30.
- Fletcher, J. M. (1994). Cognitive Profiles of Reading Disability: Comparisons of Discrepancy and Low Achievement Profiles. *Journal of Educational Psychology*, 86(1), 6-23.
- Forness, S. R. (2001). Special Education and Related Services: What Have We Learned From Meta-Analysis? University of California, Los Angeles Neuropsychiatric Hospital *Exceptionality*, Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 9(4), 185-197.
- Forness, S. R., Kavale, K. A., Blum, I. M., Lloyd, J. W. (1997). Mega-analysis of Meta-analyses: What Works in Special Education and Related Services. *Teaching Exceptional Children*, 29(6), 4-9.
- Foucault, M. (1972). *Histoire de la folie à l'âge classique*, Gallimard, Paris.
- Foucault, M. (1977). *Le jeu de Michel Foucault : Dits et écrits*, tome III, Gallimard, Paris.
- Franssen, A et Van Campenhout, L. (2004). *La consultation des personnels pédagogique, éducatif, paramédical, psychologique et social de l'enseignement spécialisé*. Centre d'études sociologiques des Facultés universitaires Saint-Louis, Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique.
- Frederickson, N. et Cline, T. (2002). *Special Educational needs, Inclusion and Diversity: A textbook*. Open University Press, GB.
- Freiman-Nemser, S., Parker, M. B. et Zeichner, K. (1993). Are mentor teachers teacher educators? Dans D. McIntyre, H. Hagger, et M. Wilkin (Eds), *Mentoring: Perspectives on school-based teacher education*, 147-165.
- Freiman-Nemser, S. (1996). *Teacher Mentoring: A critical review*. ERIC Digest, ERIC ED397060, ERIC Clearinghouse on Urban Education New York, NY.
- Friend, M. et Cook, L. (2007). *Interactions: Collaboration Skills for Scholl Professionals, 5e edition*. Pearson Education, New York, NY.
- Gardner, J. F., et Nudler, S. (1999). Préface. In J. F. Gardner et S. Nudler (Eds.), *Quality performance in human services: leadership, values, and visions*. Baltimore, M D.. Paul H. Brookes , XIII-XVII.
- Gellert, A., Elbro, C. (1999). Reading disabilities, behavior problems and delinquency: a review, *Scandinavian journal of education research*, 43(2), 131-155.
- Goldhaber, D. et Anthony, E. (2003). *Indicators of Teacher Quality*. ERIC Digest, ERIC Clearinghouse on Urban Education New York NY.

Griffin, T. (1999). Quality in action – or – quality inaction: Reflections on quality. *Intellectual disabilities Australia*, 20(2), 9-13.

Hammill D. D. (1990). On defining Learning Disabilities: An Emerging Consensus. *Journal of Learning Disabilities*, 23, 74-84.

Hines, R. A. (2001). *Inclusion in Middle Schools*. ERIC Digest, ED459000, ERIC Clearinghouse on Urban Education New York NY.

Hocutt, A. M. (1996). Effectiveness of Special Education: Is Placement the Critical Factor ? *Future of Children*, v6 n1 pp.77-102.

Hugon, M. A. et Seibel, C. (1988), *Recherches impliquées. Recherches action : Le cas de l'éducation*. De Boeck, Bruxelles, Belgique.

Huling, L. et Resta, V. (2001). *Teacher Mentoring as Professional Development*. ERIC Digest. ED460125 2001-11-00, ERIC Clearinghouse on Urban Education New York NY.

Interagency Committee on Learning Disabilities. (1987). *Learning disabilities: A report to the U.S. Congress*. Bethesda, MD: National Institutes of Health.

Kahn S. (2009). *À la recherche du cycle perdu. Mise en place des cycles d'apprentissage dans les écoles primaires de trois pays Belgique, France, Québec*. Lille, ANRT.

Kavale, K, Forness, S. R. et Lorsbach, T. C. (1991). Definition for Definitions of Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 14, 257-266.

Kavale, K. et Forness, S. R. (1998). The Politics of learning Disabilities, *Learning Disabilities Quarterly*, 21(4), 245-273.

Kavale, K. et Forness, S. R. (2000). What definitions of Learning disabilities say and don't say : A critical analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 33(3), 239-356.

Kavale, K. (2002). *Discrepancy models in the identification of learning disabilities*, University of Iowa. Paper presented at the Learning Disabilities Summit: Building a Foundation for the Future (Washington, DC, August 27-28).

King-Sears, M. E. (1997). Best academic practices for inclusive classrooms. Dans *Focus on Exceptional Children*, 29, 1-22.

Klingner, J. K., Vaughn, S., Schumm, J. S., Cohen, P., et Forgan, J. W. (1998). Inclusion or pull out : Which do students prefer ? *Journal of Learning Disabilities*, 31, 148-158.

Lambert, J-L. (2004). *La fin des classes spéciales ?* Conférence donnée à l'ADEAP - Association pour le Droit des Enfants et des Adolescents en difficulté dans leur formation à des Prestations de qualité Lausanne, 17 mai.

Latham, P. (2002). *Defining learning disabilities: The challenge*. http://www.ldonline.org/ld_indepth/general_info/ld_definitions.html

- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. 2^e édition, Guérin, Montréal, Québec.
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 1-24.
- Little, J. W. (1990). The mentor phenomenon and the social organization of teaching. Dans C. Cazden (Ed.), *Review of research in education*. 16, 297-351.
- Love, A. J. (1991). *Internal Evaluation. Building Organizations from within*. London: Sage.
- Lyon, R. (1996). Special education for student with disabilities. *The future of children*, 6(1), 54-76.
- Lyon, R., Fletcher, J., Shaywitz, B., Shaywitz, J. , Torgensen, F., Wood, F., Schulte, A. et Olson, R. (1999). Rethinking Learning Disabilities. Chapter 12. Dans C.E. Finn Jr., A.J. Rotherham, et C.R. Hokanson, JR. (Eds) *Rethinking special education for a new century*, 259-287.
- Lyon, R., Fletcher, M. et Barnes, M. (2002). Learning disabilities, EJ Marsh et R. Barclay, *Handbook of behavioral disorders*. Guilford, New York.
- McDonald, L., Owen M., et McDonald, S. (1993). Quality care in residential placement for children and youth with developmental disabilities. *Behavioral Interventions*, 8(3), 187-202.
- McKinney, J. D. et Feagans, L. (1984). Academic and Behavioral Characteristics of Learning Disabled Children and Average Achievers: Longitudinal Studies. *Learning Disabilities Quaterly*, 7(3), 251-265.
- Mercer, C. D. (1997). *Students with learning disabilities* (5th ed.). Council for Learning Disabilities, Upper Saddle River. NJ: Prentice Hall/Merrill.
- Mitchell, D. (2008). *What really Works in Special and Inclusive Education: Using evidence-based teaching strategies*. Routledge, New-York.
- Moore, C., Gilbreath, D. et Maiuri, F. (1998). *Educating Students with Disabilities in General Education Classrooms: A Summary of the Research*. Note.
- Mullen, C., Cox, M., Boettcher C. et Adoue, D. (1997). *Breaking the Circle of One : redefining mentorship in the lives and the writing of educators*, 2e édition, Peter Lang Publishing, NY.
- Munton, A. G., Mooney A. et Rowlands, L. (1995). Deconstructing quality : A conceptual framework for the paradigme in day care provision for under eights. *Early childhood development and care*, 114, 11-23.
- Murawski, W.W. et Swanson, H.L. (2001). A Meta-Analysis of Co-Teaching Research : Where Are the data ? *Remedial and Special Education*, 22(5), 258-267.

Murawski, W. W. (2009). *Collaborative Teaching in Elementary Schools : Making the Co-Teaching Marriage Work !*, Corwin Press Eds, WA.

N.J.C.L.D. - National Joint Committee on Learning Disabilities (1991). *Learning disabilities: Issues on definition*. *Asha*, 33(5), 18-20.

Neergaard, P. (1999). Quality management: a survey on accomplished results. *International Journal of Quality et Reliability Management*, 16(3), 227-289.

Noe, R. A. (1988). Women and mentoring: A review and research agenda. *Academy of Management Review*, 13(1), 65-78.

O.C.D.E. - Organisation de coopération et de développement économiques (2007). *Élèves présentant des déficiences, des difficultés et des désavantages sociaux : Politiques, statistiques et indicateurs* - Édition 2007 ; OCDE.

O.M.S. - Organisation mondiale de la santé (1994). *Classification internationale des maladies*. 10^e édition, Organisation mondiale de la santé – OMS, Genève.

Otis-Wilborn, A., Winn, J., Ford, A. et Keyes, M. (2000). Standards, benchmarks, and indicators : Designing a framework for professional development of preservice and practicing teachers. *Teachning Exceptional Children* 32(5), 20-28.

Parasuraman, A., Zeithaml, V. A. et Berry, L. L. (1985). A conceptual model of service quality and its implications for further research. *Journal of Marketing*, 49(4), 41-50.

Patton, M. Q. (1986). *Utilization-focused evaluation* (2nd ed.). Newbury Park, CA : Sage

Peltier, G. L. (1997). The effect of inclusion on non-disabled children: A review of the research. *Contemporary Education*, 68(4), 234-238.

Penn, H. (1994). Working in conflict: Developing a dynamic model of quality, IN P. Moss et A. Pense (eds), *Valuing quality in early childhood service. New approaches to defining quality*, 10-27.

Perrenoud, Ph. (1995). *La pédagogie à l'école des différences. Fragments d'une sociologie de l'échec*. ESF Paris.

Pinard, A. (1989). *La conscience psychologique*. Québec, Presses de l'Université du Québec, Québec.

Plante, J. (1994). *Évaluation de programme (français, anglais, espagnol)*. Presse de l'Université Laval, Québec.

Poissant, H. (2000). La métacognition chez les enfants présentant des troubles de l'attention avec ou sans hyperactivité. *Revue canadienne de psycho-éducation*, Université du Québec à Montréal, 29(2), 171.

Prior, M. (1996). *Understanding specific learning difficulties*. Psychology Press, Taylor et Francis, UK.

- Racino, J. A. (1999). *Policy, program evaluation, and research in disability*. Community support for all. New-York: Haworth Press.
- Ragins, B. R. et McFarlin, D. B. (1990). Perceptions of mentor roles in cross-gender mentoring relationships. *Journal of Vocational Behavior*, 37, 321-339.
- Rea, P. McLaughlin, V. L. et Walter-Thomas, C. (2002). Outcomes for students with learning disabilities in inclusive and pullout programs. *Exceptionnal Children*, 68 (2), 203-223.
- Resta, V., Huling, L., White, S. et Matschek, D. (1997). A year to grow on. *Journal of Staff Development*, 18(1), 43-45.
- Rossi, P.H. et Freeman, H.E. (1993). *Evaluation. A systematic approach* (5th ed.). Newbury Park, CA : Sage.
- Rousseau, N. et Bélanger, S. (2004) . Dix conditions essentielles à la mise en place d'une école inclusive. Dans *La pédagogie et l'inclusion scolaire* (Eds) N. Rousseau et N. Bélanger, Presses de l'Université du Québec, Québec.
- Saint-Laurent, L., Dionne, J., Giasson, J., Royer, E., Simard, C. et Piérard, B. (1998). Academic achievement effects of an in-class service model on students with and without disabilities. *Exceptional Children*, 64, 239-53.
- Salend, S. J. et Duhaney, L.M. (1999). The Impact of Inclusion on Students with and without Disabilities and Their Educators. *Remedial and Special Education*, 20(2), 114-126.
- Salend, S. J., Duhaney, L. M. G. et Montgomery, W. (2002). A Comprehensive Approach to Identifying and Addressing Issues of Disproportionate Representation. *Remedial and Special Education*, 23(5), 289-299.
- Scandura, T. A., et Williams, E. A. (2001). An Investigation of the Moderating Effects of Gender on the Relationships between Mentorship Initiation and Protégé Perceptions of Mentoring Functions. *Journal of Vocational Behavior*, 59, 342-363.
- Schwandt, T. A. (1990). Defining quality in evaluation, *Evaluation and Program Planning*, 13, 177-188.
- Schmidt, S., Tessier, O., Drapeau, G., Lachance, J. et Kalubi, J.-C. et Fortin, L. (2003). *Recension d'écrits sur le concept d'élèves à risque et sur les interventions efficaces*, volume 1, Université de Sherbrooke, Rapport de recherche présenté au fonds de recherche sur la société et la culture et au Ministère de l'Éducation.
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A. et K. A. McDuffie. (2007). Co- Teaching in Inclusive Classrooms: A Metasynthesis of Qualitative Research, *Exceptional Children*, 73(4), 392-416.
- Shaw, F. S., Cullen, J. P., McGuire, J. M. et Brinkerhoff, L. C. (1995). Operationalizing a Definition of Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28(9), 586-597.
- Shaywitz, S. (1998). Dyslexie, current concept from the Department of Pediatrics. *The New England Journal of Medicine*, 338, 307-312.

Sheehan, R. et Snyder, S. (1996). Recent trends and issues in program evaluation in early intervention. Dans M. Brambring, H. Rauh et A. Beelmann (Eds), *Early childhood intervention. Theory, evaluation, and practice*, 281-304

Simonart, G. (1998). *Tests pédagogiques de premier cycle primaire*, ATM, Braine-le-Château, Belgique.

Skarbrevik, K. J. (2005). The Quality of Special Education for Students with Special Needs in Ordinary Classes, *European Journal of Special Needs Education*, 20(4), 387-401.

Smith, N.L. (1986). Evaluation alternatives for early intervention programs. Dans L. Brickman et D. L. Weatherford (Eds), *Evaluating early intervention program for severely handicapped children and their families*, 185-207

Swanson, H. (1991). Operational Definitions and Learning Disabilities: an Overview. *Learning Disability Quarterly*, 14, 242-254.

Torgensen, J. K., et Wagner, R. K. (1998). Alternative Diagnostic Approaches for Specific Developmental reading disabilities, *Learning Disabilities Research et Practice*, 13(4), 220-232.

Torres, J.-C. (1996). Héxis et poïos : essai d'une analyse conceptuelle de la qualité. *Éducation permanente*, 126(1), 31-44.

Tremblay, Ph. (2007). Évaluation de la validité et de l'efficacité interne de l'enseignement spécialisé primaire de type 8 en Wallonie. *Éducation – Formation – e-286*, 9-21.

Tremblay, Ph. (2003). *Enquête longitudinale sur le parcours scolaire d'enfants sortant du type 8 de l'enseignement spécial (Région bruxelloise)*. Université Libre de Bruxelles.

Tremblay, Ph. (2004). *L'enseignement spécial : Pour quoi ? Pour qui ? Tout compte fait*. CEMO-Conseil d'arrondissement de l'aide à la jeunesse (Conseil d'arrondissement de l'aide à la jeunesse – Bruxelles).

Tremblay, Ph., (à paraître). Co-mentorat entre professionnels de l'enseignement ordinaire et spécialisé dans le cadre de dispositifs de co-intervention/co-enseignement. *Éducation – Formation – e-294*.

Tremblay, Ph., (2008). Evaluation of the internal validity and effectiveness of elementary education for children with learning disabilities. *International Magazine for Educational Sciences and Practice – 007*, 4, 22-29.

U.N.E.S.C.O. (2005). *Éducation pour tous : l'exigence de Qualité*, Rapport mondial de suivi pour l'éducation pour tous, UNESCO, éd. UNESCO, Paris.

U.N.I.C.E.F. (2000). *Defining Quality in Education*, UNICEF, Working paper series, Education Section, Paris.

Uzat, S.L. (1998). *Cognitive coaching and self-reflection: Looking in the mirror while looking through the window*. Paper presented at the annual meeting of the Mid-South Educational Research Association. New Orleans, LA. ED, 427-464.

Van Nieuwenhoven, C., Grégoire, J. et Noel, M. P. (2001). *TEDI-MATH, Test Diagnostique des Compétences de Base en Mathématiques*, C. Édition ECPA, LLN, Belgique.

Vienneau, R. (2002). Pédagogie de l'inclusion : fondements, définitions, défis et perspectives, *Éducation et francophonie*, XXX(2), <http://www.acelf.ca/revue/30-2/articles/10-vienneau.html>

Vincent, G. (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, (dir) Presses universitaires de Lyon, France.

Vienneau, R. (2004). Impacts des l'inclusion scolaire sur l'apprentissage et sur le développement social. Dans Rousseau, N. et Belanger, S. (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 127-152.

Wiener, J., et Tardif, C. Y. (2004). Social and emotional functioning of children with learning disabilities : Does special education placement make a difference? *Learning Disabilities Research et Practice*, 19(1), 20-32

Winch, C. (1996). *Quality and Education*. Oxford, UK, Blackwell.

Wolfensberger, W. (1972). *The principle of Normalization in human services*. Toronto: National Institute on Mental Retardation.

Zigmond, N. et Baker, J.M. (1996). Full Inclusion for Students with Learning Disabilities; Too Much of a Good Thing? *Theory into Practice*, 35(1), 26-34.

Zuriff, G.E. (2006). The Myths of Learning disabilities. *Public Affairs Quaterly*, 10(4), 395-405.

9 Bibliographie institutionnelle

Belgique (1831). *Constitution du 7 février 1831*. Belgique.

Communauté française (1970). *Loi sur l'enseignement spécialisé et intégré*. Communauté française de Belgique, Moniteur Belge 25-08-1970

Communauté française (1986). *Être un élève spécial dans l'enseignement ordinaire ou être une élève ordinaire dans l'enseignement spécialisé*. Communauté française de Belgique, Administration de l'organisation des études, Bruxelles.

Communauté française (1992). *Orientation d'un enfant ou d'un adolescent dans un des types d'enseignement spécialisé*. Communauté française de Belgique, Circulaire ministérielle du 22 septembre 1992

Communauté française (1997). *Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre*. Communauté française de Belgique, Moniteur belge 23-09-1997.

Communauté française (1998). *Décret portant organisation de l'enseignement maternel et primaire ordinaire et modifiant la réglementation de l'enseignement*. Communauté française de Belgique, Moniteur belge 28-08-1998

Communauté française (2000). *Enseignement spécialisé*. Administration générale de L'Enseignement et de la Recherche scientifique, Service orientation et information sur les études, Communauté française de Belgique, 2000, 23 pages.

Communauté française (2001). *Décret relatif aux missions, programmes et rapport d'activités des centres psycho-médico-sociaux*. Communauté française de Belgique, Moniteur belge 04-04-2001.

Communauté française (2009). *Avis annuel concernant la délivrance du rapport d'inscription d'un enfant dans l'enseignement*. Communauté française de Belgique, Moniteur belge, 19-02-2009.

Communauté française (2003). *L'enseignement spécialisé en Communauté française*. Administration Générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique, Communauté française de Belgique (AGERS).

Communauté française (2004-2009). *Décret organisant l'enseignement spécialisé*. Communauté française de Belgique, Moniteur belge 03-06-2004.

Communauté française (2008). *Décret portant organisation de l'enseignement maternel et primaire ordinaire et modifiant la réglementation de l'enseignement*, Communauté française de Belgique, Moniteur belge 28-08-08.

Conseil de l'Éducation et de la Formation- C.E.F. (1999). *La concertation entre enseignants dans le cadre de l'école de la réussite*. Recommandations n° 66, CEF - Conseil de l'Éducation et de la Formation, Conseil du 30 avril.

U.N.E.S.C.O. (1994), *Déclaration de Salamanque et Cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux*. Adoptés par la Conférence mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux : accès et qualité, Salamanque, Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la Science et la Culture.