

Mémoire professionnel

Bachelor Enseignement Primaire (BP)

Élèves ayant de grandes facilités d'apprentissage : les oubliés de l'inclusion scolaire ?

Mémoire soutenu par : Aline Antakli & Alexandre Tsiklis

Sous la direction de : Serge Ramel, professeur associé HEP

Membre du jury : Valérie Angelucci, chargée d'enseignement

Date : Juin 2019

Remerciements

Par la présente, nous tenons à remercier chaleureusement les personnes suivantes :

- **Monsieur Serge Ramel**, directeur de notre mémoire professionnel et professeur associé HEP, pour sa disponibilité, son investissement, ses précieux conseils ainsi que ses retours constructifs tout au long de notre travail de recherche et de rédaction.
- **Madame Valérie Angelucci**, chargée d'enseignement dans le cadre du module d'introduction au mémoire professionnel et membre du jury, pour sa patience, son accompagnement et pour nous avoir mis en relation avec notre directeur de mémoire.
- **Les quatre enseignants** ayant participé aux entretiens, pour leur disponibilité et confiance.
- **Nos proches**, pour leur soutien plus ou moins marqué dans la réalisation du mémoire.

Table des matières

TABLE DES MATIÈRES	3
1. INTRODUCTION GÉNÉRALE	4
1.1 UN CHANGEMENT DE PARADIGME SOCIÉTAL	4
1.2 L'ÉCOLE AUJOURD'HUI PRÔNÉE EN SUISSE	5
2. CADRE CONCEPTUEL	7
2.1 L'ÉCOLE INCLUSIVE	7
2.2 RÉPONDRE À UNE DIVERSITÉ D'ÉLÈVES DANS UNE PERSPECTIVE INCLUSIVE	9
2.3 LA CATÉGORISATION DES ÉLÈVES À BESOINS ÉDUCATIFS PARTICULIERS	12
2.4 LES ÉLÈVES AVEC FACILITÉ D'APPRENTISSAGE ET LEUR PLACE EN MILIEU SCOLAIRE	14
2.5 LES THÉORIES DE L'INTELLIGENCE ET LES CONCEPTIONS ENSEIGNANTES	16
2.6 PARMI LES ÉLÈVES À GRANDES FACILITÉS D'APPRENTISSAGE, L'ÉLÈVE HPI	18
2.7 MESURES VISANT L'ÉPANOUSISSEMENT DES ÉLÈVES AYANT DE GRANDES FACILITÉS D'APPRENTISSAGE ..	20
3. PROBLÉMATIQUE	23
4. QUESTIONS DE RECHERCHE	24
5. MÉTHODOLOGIE	25
5.1 PARTICIPANTS	25
5.2 OUTIL ET PROCÉDURE DE RÉCOLTE DE DONNÉES	25
5.3 TRAITEMENT DES DONNÉES	26
6. ETUDE	26
6.1 CONCEPTIONS DE L'ÉCOLE	26
6.2 CONCEPTIONS DES ÉLÈVES	27
6.3 PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT	31
7. CONCLUSION	33
7.1 CONSIDÉRATIONS GÉNÉRALES	33
7.2 RECOMMANDATIONS	34
7.3 LIMITES ET OUVERTURES	35
8. RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	36
9. ANNEXES	39
9.1 GRILLE D'ENTRETIEN	39
9.2 RETRANSCRIPTION DES ENTRETIENS	40
9.3 TABLEAUX D'ANALYSE DES ENTRETIENS	56

1. Introduction générale

Depuis plusieurs décennies, la préoccupation de savoir comment adapter la transmission de connaissances à une diversité d'apprenants n'a cessé de préoccuper les milieux scolaires, remettant de ce fait en question les pratiques dites "traditionnelles" de l'enseignement (Bonvin, 2016). En effet, être en mesure de gérer l'hétérogénéité d'un groupe-classe, savoir quelle place accorder aux différences entre élèves ou encore comment définir celles-ci sont autant d'interrogations qui aujourd'hui encore sont débattues (Prud'homme, Paré, Leblanc, Bergeron, Sermier, Dessemontet, & Noël, 2016). En ce début de 21^e siècle et malgré les nombreuses évolutions de la forme scolaire, ces questionnements occupent toujours une place importante dans la réflexion amorcée au siècle dernier sur l'élaboration d'une école pour toutes et tous.

1.1 Un changement de paradigme sociétal

Cette vaste réforme de l'institution scolaire prend racine et s'inscrit à la suite de plusieurs mouvements sociaux du XXe siècle et du combat de certaines minorités pour la reconnaissance de leurs droits, notamment vis-à-vis de l'égalité des chances en éducation pour les personnes handicapées (Ramel & Vienneau, 2016). Il était en effet d'usage que « la participation sociale soit l'exclusivité de certaines catégories de personnes au détriment d'autres » (p. 26) et qu'on use alors de solutions séparatives désavantageuses pour les personnes ayant des besoins particuliers. C'est ainsi que, portées par les inclinations égalitaires de nos sociétés démocratiques dénonçant toute forme de ségrégation institutionnalisée, plusieurs déclarations et conventions internationales ont pris forme dans le but d'orienter et faire évoluer les représentations de la société (Ramel & Vienneau, 2016).

Entre 1950 et 1990, on observe que ces différentes injonctions s'attèlent essentiellement à reconnaître les droits de différentes catégories de la population, posant ainsi les bases de l'intégration des personnes handicapées avec notamment l'apparition de structures spécialisées (Ramel & Vienneau, 2016). Il faudra néanmoins attendre le début des années 1990 pour que la focale s'élargisse de la simple notion de handicap et considère « tout enfant en marge du système éducatif » (p. 29). En ce sens, la Déclaration de Salamanque en 1994 (UNESCO) marque une étape importante en direction de l'inclusion scolaire, dans la mesure où elle appelle les systèmes éducatifs à tenir compte de la diversité de leurs élèves ainsi que de leur droit à une éducation intégrée mais aussi inclusive ; ceci afin de ne pas subir de discrimination sociale et d'assurer une éducation pour toutes et tous. Il s'agit alors de « permettre aux écoles d'être au

service de tous les enfants, et en particulier de ceux qui ont des besoins éducatifs spéciaux » (p.iii). Désormais, il est fait mention d'enfants avec besoins éducatifs spéciaux et ceux-ci doivent être pris en compte dans les régimes pédagogiques ordinaires. On assiste dès lors à un lent changement du paradigme préconisé au sein de l'institution scolaire : le modèle traditionnel, rigide et centré sur les savoirs se muant petit à petit en une entité où la diversité ainsi que sa gestion sont valorisées (Bergeron, Rousseau, & Leclerc, 2011).

1.2 L'école aujourd'hui prônée en Suisse

Au niveau de la Suisse et plus particulièrement du côté romand, plusieurs textes légaux confirment cette volonté politique et institutionnelle de promouvoir une école qui soit en mesure de répondre aux besoins de chaque élève. La loi sur l'enseignement obligatoire (LEO, 2011), entrée en vigueur en 2013 dans le canton de Vaud, fait ainsi clairement mention de pédagogie dite "différenciée" dans les finalités et objectifs de la forme scolaire qu'elle promeut :

Art. 98, alinéa 1 : Le directeur et les professionnels concernés veillent à fournir à tous les élèves les conditions d'apprentissage et les aménagements nécessaires à leur formation et à leur développement. En particulier, les enseignants différencient leurs pratiques pédagogiques pour rendre leur enseignement accessible à tous leurs élèves. Alinéa 2 : Ils privilégient les solutions intégratives dans le respect du bien-être et des possibilités de développement de l'élève et en tenant compte de l'organisation scolaire ainsi que du fonctionnement de la classe.

Toutefois, il nous semble important de souligner la confusion qui est ici entretenue entre les "pratiques pédagogiques différenciées" relevant instamment des modalités d'enseignement et la "pédagogie différenciée" invitant à tenir compte de la diversité des élèves pour proposer une certaine flexibilité dans l'enseignement dispensé. La différenciation n'est, de ce fait, pas exprimée comme étant constitutive de l'enseignement, mais comme étant limitée à une approche uniforme. Cette résolution est également visible dans la loi sur l'instruction publique (LIP, 2015) du canton de Genève :

Article 10, alinéa 2 : L'école publique, dans le respect de ses finalités, de ses objectifs et des principes de l'école inclusive, tient compte des situations et des besoins particuliers de chaque élève qui, pour des motifs avérés, n'est pas en mesure, momentanément ou durablement, de suivre l'enseignement régulier. Des solutions intégratives sont préférées aux solutions séparatives dans le respect du bien-être et des

possibilités de développement de chaque élève, en tenant compte de l'environnement et de l'organisation scolaire.

A nouveau, il est intéressant de constater un certain décalage avec la notion d'école inclusive qui pourtant vise un projet d'éducation pour tous : on observe en effet une focalisation sur l'accessibilité des élèves ayant des difficultés au détriment des autres. En suivant cette logique, des élèves ayant des facilités d'apprentissage n'auraient pas le droit à des mesures de différenciation, quand bien même ceux-ci en auraient besoin pour continuer à progresser. On constate ainsi une réelle tension entre l'identification des besoins éducatifs particuliers d'élèves et les réponses qui devraient y être apportées. Ce décalage peut également être observé au niveau du type de mesures mises en place pour servir le bien-être de l'enfant, intégratives ou inclusives pour certains et séparatives pour d'autres : comment justifier alors que des élèves à haut potentiel intellectuel (ci-après enfants ou élèves HPI) soient envoyés dans des "classes du mercredi¹" pour suivre un programme d'enrichissement adapté à leurs besoins ?

D'après Ramel et Vienneau (2016), cette focalisation sur les élèves en difficulté viendrait du fait que « l'inclusion est essentiellement associée à la question du handicap » (p. 33) : le terme d'inclusion ayant été officiellement utilisé pour la première fois dans la Déclaration de Salamanque, sa représentation s'en retrouve connotée. Or, en agissant de la sorte, on oublie ou ségrégue une autre minorité d'élèves, ceux ayant des facilités d'apprentissages, quand bien même le modèle de l'école inclusive a justement été créé pour combattre cela.

¹ Structure externe à la classe ordinaire regroupant une matinée par semaine des enfants diagnostiqués HPI

2. Cadre conceptuel

Dans le cadre de cette recherche, plusieurs notions seront mobilisées (figure 1) :

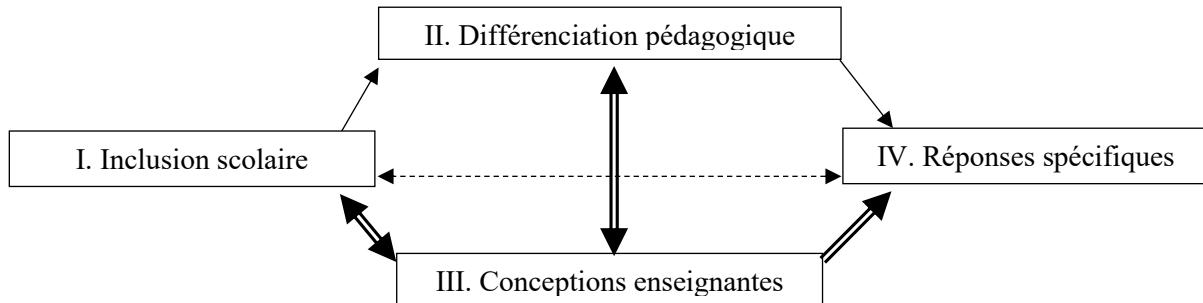


Figure 1. Notions mobilisées dans le cadre de la recherche

Nous commencerons par définir le concept d'école inclusive car c'est le modèle vers lequel tendent beaucoup de systèmes éducatifs, dont celui de la Suisse qui est actuellement dans une logique d'intégration. Nous nous attacherons ensuite à comprendre comment mettre en place la différenciation pédagogique dans une perspective inclusive ; les élèves ayant de grandes facilités d'apprentissage ainsi que les HPI étant *de facto* déjà présents en milieu ordinaire. Puis, nous étudierons dans quelle mesure les conceptions enseignantes vis-à-vis de la différenciation ainsi que des élèves ayant des besoins particuliers peuvent influencer au quotidien. Enfin, nous nous centrerons sur les enfants ayant de grandes facilités d'apprentissage et notamment les HPI pour tenter de mieux comprendre leur particularité et ainsi identifier des pistes d'action concrètes : que voudrait dire une inclusion scolaire pour ces élèves-là ?

2.1 L'école inclusive

En même temps que la conception de différence entre individus évoluait dans les esprits et appelait de ce fait à de grands changements dans la société, un nouveau modèle scolaire, celui de *l'école inclusive* et qu'on retrouve sous le terme d'*inclusion scolaire*, commençait lui aussi à prendre son essor (Prud'homme *et al.*, 2016). Cette vision de l'enseignement qui prône la présence de tous en milieu scolaire ordinaire convoque ainsi plusieurs notions telles que l'accessibilité de l'éducation et l'équité de traitement pour tous les élèves. Au-delà d'être une simple mesure d'intégration en milieu scolaire ordinaire, cette approche communautaire se concentre essentiellement sur une gestion de la diversité des élèves dans une « perspective de dénormalisation » (Bergeron, Rousseau, & Leclerc, 2011, p.93) : les différences ne sont plus perçues comme étant des obstacles auxquels il faut remédier, mais plutôt comme étant une réalité que l'enseignant doit exploiter au sein de sa pratique et de ses dispositifs didactiques.

Les élèves peuvent ainsi « vivre pleinement leurs différences sans avoir à les modifier pour être acceptés en société » (AuCoin & Vienneau, 2010, p. 68 ; cité par Bergeron *et al.*, 2011, p.93), ce qu’impliquerait la normalisation induite par l’intégration.

Malgré son idéologie très louable, beaucoup de critiques sont formulées vis-à-vis du modèle de l’école inclusive. D’après Bergeron *et al.* (2011), ces objections envers l’inclusion s’expliqueraient notamment par « la confusion qui règne quant à sa définition » (p. 90) tandis que Prud’homme *et al.* (2016) évoquent des « acteurs dépassés par des injonctions ou initiatives qui sont pensées à l’égard d’un idéal et non d’une réforme concrète » (p. 119). De par les nombreuses précisions et dimensions abordées, le portrait que brossent Rousseau et Prud’homme de cette notion (2010) nous paraît pertinent pour en arrêter une définition claire :

L’école inclusive est celle qui va au-delà de la normalisation. Elle se donne comme mission d’assurer le plein développement du potentiel de chacun de ses élèves. Pour ce faire, l’école mise sur chacun des acteurs proximaux qui gravitent entre ses murs et sur les acteurs distaux qui y sont les bienvenus. Dans cette école, l’expression "plein potentiel" ne se limite pas au potentiel scolaire, mais comprend aussi toutes les formes d’expressions de l’intellect. Ainsi, elle se caractérise par la capacité d’innover, de se remettre en question et par l’utilisation d’une panoplie de stratégies qui ne visent pas à faire disparaître la différence, mais bien à l’apprivoiser. Elle est dynamique et mise sur l’expertise de chacun de ses acteurs. L’école inclusive est tout le contraire d’une école statique où toutes les règles de fonctionnement, les rôles et les registres de réussite sont immuables. L’école inclusive est aussi l’antithèse d’une école où l’on tente de faire d’une personne ayant des défis particuliers une personne comme les autres. (p. 10)

Il nous paraît pertinent de relever que Rousseau et Prud’homme (2010) définissent la mission de l’école inclusive comme étant de donner la possibilité à chaque enfant de s’épanouir ; ce qui n’est pas sans rappeler les différents textes de loi suisses. L’inclusion scolaire semble ainsi ne pas se restreindre à l’épanouissement de certains mais bel et bien de toutes et tous. Passant d’une conception normative et individuelle de l’éducation à une vision collective et communautaire, l’école inclusive marque une rupture obligée avec l’enseignement pratiqué jusqu’alors, mais celle-ci demeure compatible avec plusieurs autres approches pédagogiques.

2.2 Répondre à une diversité d'élèves dans une perspective inclusive

Parmi celles-ci, la *différenciation pédagogique* également appelée *pédagogie différenciée* s'inscrit elle aussi « dans une perspective d'ouverture et de prise en compte des différences » (Bergeron, Rousseau, & Leclerc, 2011, p. 96). Cette notion, avec laquelle le paradigme de l'école inclusive partage de nombreux principes, est en effet l'un des concepts-phares des sciences de l'éducation actuelles : présent depuis plusieurs décennies dans les écrits scientifiques, celui-ci se retrouve également dans les différentes injonctions légales régissant aujourd'hui l'instruction publique suisse.

Pourtant, il semble que l'utilisation au fil des années de ce concept dans différentes acceptions et sans nuances explicites en aient complexifié sa représentation et sa compréhension (Prud'homme *et al.*, 2016). Ce flou conceptuel autour de la différenciation pédagogique, qui n'est pas sans rappeler celui entourant l'école inclusive, nous impose d'en clarifier son sens. D'après Leroux et Paré (2016), la pédagogie différenciée consiste en un continuum de pratiques enseignantes ciblées et ajustées vis-à-vis d'un ou de plusieurs élèves. Celles-ci concernent différents axes : les processus d'apprentissage de l'apprenant, les contenus des tâches mais également les ressources et l'organisation de la classe. Selon Perrenoud (2005), « la différenciation se situe résolument dans la perspective d'une « discrimination positive », d'un refus de l'indifférence aux différences et d'une politique de démocratisation de l'accès aux savoirs et aux compétences » (p. 34).

Prud'homme *et al.* (2016) proposent quant à eux de « reconsidérer cette notion de différenciation pédagogique dans une visée inclusive » (p. 121), notamment dans son rapport à la diversité. Contrairement aux idées reçues, il ne s'agit pas de proposer une quelconque forme d'individualisation, mais bien de la combattre en apprenant aux élèves à percevoir les différences, à les reconnaître et à en saisir la valeur et la richesse pour le groupe-classe. De cette manière, l'enseignant soucieux de différencier dans un contexte inclusif « trouvera différents moyens pour soutenir et encourager l'expression de la diversité ainsi que pour mettre en évidence la contribution que ces différences peuvent apporter dans les processus d'enseignement-apprentissage » (p. 127). Dans une société multiculturelle où les différences entre individus se conjuguent à plusieurs niveaux, il semble que cette approche soit d'autant plus porteuse de sens qu'elle permet de construire une culture de classe en adéquation avec le vivre-ensemble et en opposition à l'habituel esprit de compétition.

Accueillir la diversité est une chose, y répondre en est une autre. Parmi les outils au service des enseignants, Prud'homme *et al.* (2016) proposent de s'inspirer du modèle de *réponse à l'intervention* (Fuchs, Fuchs, & Stecker, 2010) présentant trois niveaux d'action, afin d'établir ce qui est attendu au niveau d'une pédagogie dite différenciée vis-à-vis des élèves avec difficultés et ainsi soutenir tout enseignant désireux de différencier ses pratiques dans un milieu inclusif. Tout d'abord, la conception de situations d'enseignement-apprentissage se doit d'être flexible dans le sens où elle nécessite d'inclure plusieurs processus de résolution possibles. Lorsque la progression de certains élèves n'atteint pas les objectifs d'apprentissage prédéfinis, l'enseignant peut alors mettre en place des aménagements² de manière ponctuelle ou prolongée afin de soutenir des besoins éducatifs particuliers. Enfin et comme dernier recours, des adaptations³ sur les contenus ou les productions attendues sont possibles. Compte tenu des implications que cela représente, un programme personnalisé doit avoir l'aval de la direction ainsi que l'accord des parents et peut être établi avec l'aide des différents intervenants scolaires. Cependant, les mêmes auteurs précisent que pour soutenir ce modèle, l'enseignant se doit d'investir du temps dans le développement de l'autonomie des élèves et de la coopération entre les apprenants, de même que dans l'aménagement de l'environnement de la classe pour favoriser différentes modalités de regroupement. Ainsi, bien que les possibilités de différencier soient résolument vastes, leur recours dépendrait avant tout de la volonté et des compétences de l'enseignant à gérer la diversité de sa classe.

Il serait intéressant de repenser ce modèle pour l'appliquer à des élèves ayant des facilités d'apprentissage. Au premier niveau, l'enfant serait dans une situation standard avec un enseignement suffisamment varié et des programmes d'enrichissement à la disposition de tous pour contrer l'ennui, plutôt que dans des structures externes telles que la "classe du mercredi". Ces dernières interviendraient plutôt au second niveau, où il conviendrait alors d'adapter l'enseignement d'après des sous-groupes de besoin. Enfin, au troisième et dernier niveau, un programme personnalisé intensif, comme c'est le cas par exemple en mathématiques avec le cours Euler⁴, pourrait être mis en place pour atteindre le plein potentiel de l'enfant. Ce modèle

² Le terme « adaptations » a été transformé en « aménagements » pour être ajusté au contexte éducatif suisse. Ces derniers désignent ce que l'enseignant met en place pour soutenir les situations d'apprentissage et d'évaluation sans pour autant modifier les objectifs et exigences.

³ Le terme « modifications » a été transformé en « adaptations » pour être ajusté au contexte éducatif suisse. Ces derniers désignent une modification des objectifs du plan d'études et la mise en place d'un programme personnalisé d'une durée temporaire. Cette mesure de dernier recours est soumise à plusieurs conditions.

⁴ Définition donnée sur le site officiel www.euler.epfl.ch : « le cours Euler est un programme de mathématiques spécialement conçu pour les enfants romands à très haut potentiel, comme complément au cursus scolaire classique. »

revisité, de par l'absence de coordination entre les mesures décrites ci-dessus, démontre une fois de plus que certains élèves semblent être oubliés, bien que l'article 104 de la LEO (2013) prévoie un programme personnalisé « pour l'élève qui n'est pas en mesure d'atteindre ceux du plan d'études ou pour celui qui les dépasse de manière particulièrement significative » (al. 2).

Dans cette optique de différenciation pédagogique et dans une visée inclusive, d'autres auteurs ont développé un concept très proche découlant directement de la conception universelle de l'apprentissage : *la pédagogie universelle*. Bergeron *et al.* (2011) mentionnent cette notion comme étant un « design pédagogique » propre à l'école inclusive et impliquant de la part de l'enseignant de prévoir continuellement les besoins des élèves, qu'ils soient particuliers ou non et avant même que ceux-ci n'apparaissent. Pour soutenir l'enseignant souhaitant s'inscrire dans une pédagogie universelle, plusieurs principes sous-jacents intimement liés aux différentes manières d'apprendre sont rapportés : tout d'abord, la façon de présenter information et concepts devrait être aussi variée que possible afin de toucher divers profils d'apprenants. Les tâches proposées nécessiteraient de prévoir et offrir plusieurs possibilités de résolution permettant par la suite d'exposer sous différentes formes les savoirs traités, ainsi que de démontrer aux élèves le rôle et la place de la diversité dans la société miniature qu'est la classe. Enfin, l'environnement de cette dernière devrait lui aussi être adapté et organisé « de manière à ce qu'une variété d'activités puisse y avoir lieu en même temps et que les élèves aient accès à un éventail d'outils ou de matériels susceptibles de les aider » (p. 95).

De ce travail constant d'anticipation et de planification assidue, les professionnels des milieux éducatifs seraient à même de pouvoir proposer un enseignement accessible à tous, relevant ainsi « le défi de la diversité des apprentissages [mais aussi celui] des exigences élevées » (Rose & Meyer, 2002 ; cité par Bergeron & *al.*, 2011, p.92). Les dispositifs pédagogiques doivent en effet permettre à chacun d'être en mesure de s'engager dans les apprentissages mais aussi de progresser. Dans le cas d'un enfant ayant des facilités d'apprentissage, des tâches trop accessibles ou faciles auraient un effet réducteur direct sur son engagement et donc sur sa future progression dans les apprentissages.

Ainsi, dans une optique de pédagogie différenciée et de la même manière que pour l'école inclusive, les différences entre élèves ne sont plus considérées comme des freins à l'enseignement-apprentissage mais bien comme des leviers à disposition de l'enseignant et des apprenants. Toutefois, d'après Perrenoud (2008 ; cité par Leroux & Paré, 2016) la réalité du terrain est tout autre de ce que les injonctions officielles préconisent : d'une manière générale,

une représentation floue ou erronée du concept de différenciation, ainsi qu'un manque de connaissances à cet égard auraient raison de la bonne volonté des enseignants s'essayant à une différenciation approximative et donc inefficace. Ce même constat est fait par Rault (2005) dans une étude menée auprès de jeunes enseignants dans une multitude de pays. Cette auteure rapporte en effet que « tous les élèves qui ne s'inscrivent pas dans la norme mettent leurs enseignants en réelle difficulté » (p. 69). Dès lors, comment appréhender ceux-ci ? Devrait-on systématiquement recourir à la catégorie des besoins éducatifs particuliers pour les élèves sortant de la norme ? Et en fonctionnant de la sorte, n'attribuerions-nous pas les difficultés rencontrées directement à l'élève plutôt qu'au système scolaire ou aux pratiques enseignantes ?

2.3 La catégorisation des élèves à besoins éducatifs particuliers

Lavoie, Thomazet, Feuilladieu, Pelgrims & Ebersold (2013) évoquent eux aussi une insuffisance au niveau de la formation des enseignants vis-à-vis de la notion de *besoins éducatifs particuliers*. D'après eux, celle-ci outillerait les futurs professionnels de l'éducation uniquement pour des situations standards, en apprenant à apprendre à l'élève moyen. Les mêmes auteurs vont plus loin : l'élément qui aurait vraisemblablement le plus d'impact serait les représentations des enseignants, non seulement vis-à-vis du concept de différenciation, souvent perçu comme une forme d'individualisation, mais également sur les constructions sociales des différents « types » d'élèves. Ainsi, ne comprenant pas la notion de différenciation pédagogique les enseignants se refugieraient derrière ces catégories d'élèves toutes faites, privilégiant par la même occasion la différenciation structurale et donc une réponse individuelle uniquement aux élèves diagnostiqués, une nouvelle fois au détriment d'autres.

En effet, comme le rapportent Prud'homme *et al.* (2016), l'utilisation ces dernières décennies du modèle dit médical⁵ en milieu scolaire a en partie contribué à modifier le rôle de l'enseignant généraliste : cette approche étant très individualiste et donc réductrice quant à l'origine des difficultés des élèves, les enseignants ont dû endosser un rôle de « mini-spécialiste » qui n'était pas le leur. Ceci a alors eu pour effet de « dépouiller l'enseignant régulier d'une partie de son pouvoir ou de sa compétence » (p. 120) et de souvent provoquer par la suite un renforcement négatif des représentations voire un rejet vis-à-vis des élèves à besoins éducatifs particuliers (Rault, 2005).

⁵ Appellation réductrice d'un modèle prévalant le diagnostic systématique et relevant de ce fait d'une approche individuelle centrée sur l'identification de troubles/difficultés

Pour tenter de contrer ce phénomène et mieux appuyer leurs enseignants, plusieurs pays ont mis au point des guides d'informations sur les différents troubles⁶ auxquels ceux-ci pourraient se heurter, ainsi que sur les aménagements possibles à mettre en œuvre en classe. Si ces ressources peuvent s'avérer précieuses, Prud'homme *et al.* (2016) rappellent que « la philosophie qui les sous-tend risque [une nouvelle fois] d'enfermer l'enseignant dans un rôle « paramédical », éloigné de ses deux domaines essentiels d'activité et de compétence, soit la gestion de classe et l'enseignement » (p. 120).

En Suisse, on retrouve ce type de documents au travers de dossiers émis par le CSPS⁷. Au-delà des ressources précieuses qu'ils représentent, ceux-ci rappellent dans leurs avant-propos le but de la démarche : il s'agit de proposer une documentation à même d'aider à comprendre les besoins et difficultés de l'élève afin de le soutenir le plus adéquatement possible. Toutefois, quelques aspects fondamentaux sont également rappelés : chaque élève ayant des besoins différents, celui-ci ne saurait être catégorisé et perçu autrement que dans sa globalité. Enfin, il est fait mention de l'utilité des aménagements « non seulement [pour] l'élève en question, mais également [pour] les élèves de toute la classe » (CSPS, 2016, p. 2). Il convient ainsi de nuancer les propos émis précédemment au vu de la situation helvétique ; ces documents n'enferment pas toujours l'enseignant et peuvent au contraire le renforcer dans sa posture.

Car la dérive du modèle médical, c'est avant tout le besoin de catégoriser : tout concept, toute représentation ou toute catégorie est en effet socialement construite et partagée comme l'expliquent Lavoie *et al.* (2013). Dans leur essai, il est ainsi clairement fait mention de l'importante influence qu'ont les conceptions enseignantes et institutionnelles sur les pratiques d'enseignement. De cette manière, il peut paraître manifeste que « les enseignants qui adoptent une conception médicale des difficultés interviennent moins efficacement auprès des élèves intégrés que leurs collègues convaincus des déterminants scolaires et sociaux des difficultés des élèves » (p. 95). Ainsi, bien que le fait d'établir un diagnostic puisse être bénéfique pour mettre en place une intervention pédagogique précise, les individus concernés risquent toutefois d'être enfermés dans des « catégories » socialement construites et de la sorte subir une quelconque forme de stigmatisation ou marginalisation dans l'inconscient collectif. Les enfants ayant des grandes facilités d'apprentissage, et en particulier les enfants HPI, n'échappent pas à ce constat et toute la littérature y étant associée favorise cette logique du diagnostic. Dès lors, c'est tout

⁶ De cette manière, le HPI est dorénavant considéré comme étant un trouble de par cette approche paramédicale.

⁷ Fondation Centre Suisse de Pédagogie Spécialisée, dossiers disponibles à cette adresse :

www.cspc.ch/lecsps/projets/scolarisation-a-l-ecole-ordinaire

un changement paradigmique qui s'impose dans la manière de concevoir le métier d'enseignant, les « profils » particuliers de ces élèves et d'une manière générale les pratiques dites traditionnelles.

Pour aller dans ce sens, *l'approche écologique* se positionne comme alternative à la vision médicale. Plutôt que de resserrer le raisonnement uniquement sur l'individu ainsi que ses déficiences, celle-ci propose d'ouvrir la réflexion au contexte pour notamment quantifier les dimensions sociales en jeu. Il nous paraît à ce titre intéressant de citer le processus multidimensionnel de production du handicap de Fougeyrollas (2010), car il permet d'apporter un regard différent grâce à la prise en compte de facteurs personnels, environnementaux et même d'habitudes de vie. Pour Lavoie *et al.* (2013), cette vision élargie est très précieuse : « [elle] ne se limite ainsi plus à la seule compréhension des difficultés scolaires ou du handicap, [elle] concerne aussi l'identification des pratiques d'intervention particulières à mettre en œuvre » (p. 96). En ce sens, il ne s'agit plus corriger une déficience ou difficulté, mais bien d'agir directement sur le contexte et le paradigme de l'enseignement inclusif n'est sûrement pas étranger à cette approche. Parallèlement à cette évolution et dans la tentative de dépasser la vision médicale, la terminologie a elle aussi changé pour dorénavant évoquer des élèves à « besoins éducatifs particuliers » (Lavoie *et al.*, 2013). Le postulat sous-jacent à cette nouvelle nomenclature n'est pas sans rappeler l'approche écologique : toute difficulté rencontrée à l'école « résulterait de l'inadéquation entre les besoins d'un enfant et les caractéristiques du contexte scolaire dans lequel il doit assumer des tâches et un rôle social d'élève » (Lavoie *et al.*, 2013, p. 95). Ainsi, il n'est plus seulement question de considérer les particularités de l'élève et de l'enfermer dans ses différences comme c'était le cas avec le modèle médical, mais d'élargir la réflexion au contexte dans lequel des difficultés ou troubles apparaissent. A ce titre, il conviendrait de procéder, lors de difficultés rencontrées, qu'elles soient de type scolaires ou comportementales, à une analyse systémique qui tienne compte aussi bien des facteurs personnels qu'environnementaux.

2.4 Les élèves avec facilité d'apprentissage et leur place en milieu scolaire

Dans un contexte scolaire où il est demandé à l'enseignant d'adapter ses pratiques afin de rendre son enseignement accessible à tous, les élèves ayant de grandes facilités d'apprentissage semblent délaissés au profit des élèves ayant des besoins particuliers. Afin de mieux comprendre l'origine du flou qui persiste dans la prise en compte de ces élèves, nous mettrons en lumière les différents éléments qui caractérisent ce type d'apprenant.

Une multitude de termes sont utilisés pour évoquer les élèves qui obtiennent des notes supérieures à la moyenne ou qui semblent manifester un engouement particulier pour le milieu scolaire : « doué », « surdoué », « intellectuellement précoce » ou « haut potentiel intellectuel » (HPI) sont les plus fréquemment employés comme le rapportent Guénolé et Baleyste (2017). Dans leur écrit, les deux auteurs passent en revue l'historique d'une dénomination influencée par les différents courants scientifiques et psychologiques qui se sont succédé ces dernières décennies. Ainsi, l'enfant doté de capacités supérieures à la moyenne porte plusieurs étiquettes. De plus, ces auteurs expliquent que d'un point de vue sociohistorique, les notions de surdouance et d'intelligence demeurent pratiquement indissociables. Néanmoins et contrairement à une opinion largement répandue selon laquelle ces élèves doués intellectuellement sont plus autonomes et nécessitent donc moins d'attention que leurs pairs, ce type d'élèves n'est pas à l'abri de rencontrer des difficultés scolaires.

Vuille et Sieber (2013), tous deux psychologues scolaires dans le canton de Fribourg, mettent en évidence le fait que malgré des compétences très élevées dans certains domaines, ces enfants peuvent voir leur progression scolaire entravée par des facteurs tels que la dégradation de la motivation liée à une absence de défi. En effet, si les tâches demeurent trop accessibles à l'enfant, il ne s'engage plus dans les tâches proposées et ne progresse donc pas. De ce fait, on ne peut se contenter de prendre en compte les élèves qui sont hors de la zone proximale de développement à cause de difficultés sans considérer ceux qui sont en attente de défis. Une baisse de l'engagement peut également dépendre de la perception de l'effort par l'enfant, de son estime de soi, du degré d'encouragement par l'enseignant ainsi que de stimulations extérieures. De plus, l'expression de ces aptitudes élevées passe par la prise en compte de l'épanouissement de ces élèves sur le plan personnel et environnemental. Par conséquent, l'intelligence ne découle pas d'un simple test de QI réducteur écartant ces différents facteurs. Dès lors, la connaissance de ce type d'élèves et son identification constituerait la clé de leur intégration scolaire (Vuille et Sieber, 2013).

Suite à l'évocation de ces différents points, il nous semble légitime de supposer que les risques de dérives de ces élèves proviendraient effectivement d'un manque de connaissances et d'adaptation de l'enseignement vis-à-vis des besoins de ces élèves, ce qui pourrait être à l'origine du désengagement et de la baisse des performances de ces derniers. Pereira-Fradin et Jouffray (2006) brossent un historique intéressant vis-à-vis de la prise en compte de ces élèves au sein des systèmes scolaires. Il en ressort que leur intégration au sein des structures éducatives à travers les siècles n'a cessé de faire émerger de nombreuses interrogations et que celle-ci est

intimement liée à l'évolution de la perception des enseignants de la notion de handicap, corollaire de celle d'intelligence. Pour porter un nouveau regard sur ces deux aspects de l'enseignement et dans un contexte inclusif, il nous paraît donc utile de chercher parmi les nombreux modèles théoriques des pistes d'action pouvant améliorer les pratiques enseignantes vis-à-vis des élèves à grandes facilités d'apprentissage. Ainsi, en connaissant mieux le fonctionnement de ces élèves, les enseignants seraient plus à même de faire émerger chez eux des aptitudes et compétences propres à leurs besoins.

2.5 Les théories de l'intelligence et les conceptions enseignantes

Sujette à une polysémie historique entre plusieurs domaines tels que la religion, la philosophie, la biologie ou la psychologie, la notion d'intelligence est passée d'une conception unitaire à celle pluridimensionnelle (Racle, 1986). Aujourd'hui, cette dernière demeure d'actualité dans la perspective de travaux menés par de nombreux auteurs tels que Gardner, Sternberg ou Renzulli et qui s'éloignent de la conception quantifiable uniforme de Binet ou de Dweck. Les principales théories de l'intelligence sur lesquelles la plupart des recherches se sont basées, à savoir le *modèle des trois anneaux* de Renzulli (1986 ; cité par Guénolé et Baleyete, 2017), la *théorie des intelligences multiples* de Gardner (2004 ; cité par Pereira-Fradin et Jouffray, 2006) et la *théorie triarchique* de Sternberg (1994 ; cité par Pereira-Fradin et Jouffray, 2006), ou encore le *modèle hiérarchique* de Carroll (1993 ; cité par Issaieva et Crahay, 2014) diffèrent des tests considérés comme réducteurs et de mesures ponctuelles établies au départ par Binet. Celles-ci se basent désormais sur une conception multifactorielle. L'intelligence étant finalement considérée comme plurielle, elle est néanmoins susceptible de faire l'objet de diverses interprétations (Issaieva et Crahay, 2014).

Dès lors, les professionnels de l'enseignement sont les premiers concernés par cette notion : le milieu scolaire normatif se basant essentiellement sur les intelligences verbo-linguistique et logico-mathématique empruntées au modèle de Gardner, le personnel enseignant est donc amené à mettre davantage en avant les élèves performants dans les domaines des mathématiques et des langues au détriment des éventuelles performances dans d'autres disciplines. Ce principe va ainsi bien au contraire d'un milieu inclusif mettant l'accent sur une pluralité de compétences au service des apprentissages individuels ou collectifs. Faire la part entre la multitude de modèles théoriques demande alors à l'enseignant, s'il en a connaissance, de se positionner vis-à-vis de ceux présentés au cours de la formation générale, telle que celui du traitement de l'information et des fonctions exécutives qui prennent plutôt en compte

l'intelligence en termes de développement de compétences. Cependant, la formation des enseignants du primaire ne s'étend pas davantage sur le fonctionnement et les caractéristiques des élèves aux aptitudes élevées. Il serait dès lors intéressant de se demander sur quoi se basent les professionnels de l'enseignement pour ajuster leurs pratiques.

Issaieva et Crahay (2014) pointent un élément qui semble avoir une certaine influence sur l'enseignement : l'adhérence à une ou plusieurs théories définissant l'intelligence. Ainsi, la diversité des modèles mentionnés par les auteurs crée une certaine confusion chez les professionnels de l'enseignement dans la mesure où ils adopteraient des pratiques liées à leur compréhension et à leur adhérence aux différentes conceptions de l'intelligence. Par conséquent, les adaptations proposées aux élèves ayant de grandes facilités d'apprentissage divergeraient d'un enseignant à un autre. Néanmoins, les résultats de l'étude menée par ces auteurs montrent, après l'analyse d'entretiens semi-directifs avec des enseignants, que l'intelligence est considérée par la majorité d'entre eux comme étant effectivement pluridimensionnelle. Cependant, une partie de la population enseignante se positionne encore sur la dimension dichotomique de l'intelligence dépeinte par Dweck et qui relève soit de l'inné, soit de l'acquis (Issaieva et Crahay, 2014). Si les institutions scolaires semblent prendre en compte la multi-dimensionnalité de l'intelligence, de nombreux professionnels des milieux éducatifs estiment que la forme scolaire actuelle se concentre trop sur les intelligences verbo-linguistique et logico-mathématique alors que le modèle de Gardner en présuppose bien d'autres (Pereira-Fradin et Jouffray, 2006).

Seulement, la théorie de Gardner est aujourd'hui aussi bien appréciée par les professionnels que critiquée par les scientifiques et l'auteur lui-même soutient dans un article paru en 2016 que son modèle basé sur les intelligences multiples « n'est plus à jour sur le plan scientifique ». De ce fait, cette théorie qui semblait présenter des solutions simples à des problèmes d'enseignement complexes est désormais réfutée, car chaque élève possède bien des habiletés et compétences qui lui sont propres. De plus, bien que cette théorie mette en avant de potentiels talents particuliers chez les élèves, elle renforcerait la catégorisation des élèves, ce qui va à l'encontre des principes de l'école inclusive (Blanchette Sarrasin et Masson, 2017). Dès lors, mettre en avant des formes d'intelligence linguistiques et logico-mathématiques plus développées va à l'encontre de la prise en compte de la diversité et enferme l'élève dans un style d'apprentissage univoque.

Par conséquent, de telles croyances sur l'intelligence peuvent avoir un impact sur les pratiques enseignantes. En amont de leur recherche sur la conception et la posture des enseignants du primaire à propos de l'intelligence, Issaieva et Crahay (2014) ont émis l'hypothèse que leurs croyances concernant l'intelligence pouvaient être liées à leurs pratiques en classe. La confirmation de cette hypothèse ne pouvant être absolument certaine du fait du nombre restreint de participants à la recherche, il en ressort néanmoins effectivement une forte tendance à ajuster ses pratiques en fonction de ses préjugés sur les élèves avec de grandes facilités d'apprentissage. Les mêmes auteurs se sont appuyés sur une précédente recherche (Mickovska, 2009 ; cité par Issaieva et Crahay, 2014) selon laquelle les enseignants peuvent adopter trois postures face à la notion d'intelligence : innéiste, incrémentaliste ou environnementale (et également mixte). La première posture considère des facteurs biologiques héréditaires de l'intelligence, la deuxième atteste d'une évolution graduelle de celle-ci tandis que la troisième marque l'influence du contexte dans lequel l'individu se développe. Quant à leurs perceptions, elles sont partagées entre le type innéiste, qui définit l'intelligence comme une prédisposition génétique, et le type constructiviste que l'on peut associer directement à la perspective historico-culturelle de Vygotsky (1978 ; cité par Issaieva et Crahay, 2014).

Finalement, l'intérêt de cette étude n'est pas de parvenir à un postulat définitif concernant l'intelligence mais de rendre compte de l'éventail des conceptions de celle-ci. Dès lors, le positionnement de l'enseignant vis-à-vis des nombreux modèles théoriques cités jusqu'à présent peut influencer ses pratiques. Les théories d'intelligences multidimensionnelles ou multifactorielles telles que celle de Caroll (1993 ; cité par Issaieva et Crahay, 2014) ou de Renzulli (Renzulli, 1984 ; Renzulli 2006) présentent alors un intérêt dans la mesure où elles dressent le portrait d'élèves aux compétences multiples.

2.6 Parmi les élèves à grandes facilités d'apprentissage, l'élève HPI.

L'élève « à haut potentiel intellectuel » aussi désigné par l'acronyme « HPI » caractérise un type d'élèves ayant reçu un diagnostic basé sur des tests de performances pour mesurer son quotient intellectuel à la demande des parents faisant suite ou non à celle de l'enseignant titulaire de classe. Doté d'aptitudes intellectuelles supérieures à la moyenne, ce type d'élève a généralement un rythme d'apprentissage particulier du fait de son fonctionnement intellectuel complexe (URSP, 2003). Si l'on s'en tient à cette définition, il en ressort que le terme de « haut potentiel intellectuel » décrit de manière explicite une prédisposition, pas forcément effective et observable en milieu scolaire. Par ailleurs, nous expliquerons en quoi l'HPI n'est pas toujours

un élève performant. De ce fait, comme le soulignent Pereira-Fradin et Jouffray (2006), il est essentiel pour les enseignants d'apprendre à identifier un élève HPI en fonction de ses caractéristiques spécifiques pour ne pas se limiter à des tests de QI. Bien qu'il y ait selon ces auteurs un manque d'études méthodologiques sur le sujet, plusieurs recherches ont été menées afin d'identifier les caractéristiques et comportements des élèves HPI.

Au sein des institutions scolaires, l'identification des élèves dits à haut potentiel soulève une question que Vuille et Sieber (2013) jugent particulièrement discriminante pour les enfants diagnostiqués : pourquoi les élèves HPI semblent-ils être définis seulement par leur QI ? Ce test étant le plus connu, il paraît certainement légitime aux parents qui pressentent chez leur enfant un haut potentiel intellectuel de vouloir le lui faire passer. Or, en tant que psychologues scolaires, les deux auteurs se battent contre le diagnostic abusif résultant du QI et proposent une démarche en trois étapes pour estimer les besoins d'un élève présentant des capacités d'apprentissage élevées : 1) évaluer les fonctions neuropsychologiques telles que l'attention et la capacité d'abstraction, 2) évaluer les facteurs personnels de l'enfant comprenant sa motivation, son estime de soi ou son niveau de créativité, et 3) analyser son contexte environnemental pour rendre compte de ses relations avec ses camarades et les adultes, de son niveau de stimulation et des offres pédagogiques dont les enseignants disposent. Par ailleurs, la troisième dimension de ce modèle présente des similitudes avec le modèle de Fougeyrollas car l'on s'intéresse également au contexte social dans lequel l'enfant évolue. En prenant en compte l'interaction entre ces différents facteurs, on accepte ainsi la pluralité des composantes de l'intelligence.

À l'heure actuelle, de nombreuses ressources sont mises à disposition sur internet et les dossiers pédagogiques émis par la CIIP (2016), l'URSP (2003) ou les différents Départements de l'instruction publique sont volontairement simplifiés pour informer les professionnels de l'éducation et les parents. Cependant, ces ressources ne semblent concerner que des enfants ayant reçu un diagnostic. Dès lors, on peut se demander en quoi ces dernières peuvent être utiles à l'enseignant pour adapter ses pratiques à des élèves ayant de grandes facilités d'apprentissage.

De manière générale, la CIIP décrit l'enfant HPI comme étant pourvu de capacités intellectuelles hors normes se manifestant par une aptitude de traitement de l'information rapide, par une mémoire exceptionnelle, par un mode de pensée en arborescence, par l'exacerbation des sens ainsi que par des particularités au niveau de la dimension affective (CIIP, 2016). De plus, la plupart des ressources donnent des indications concernant les

éventuelles difficultés scolaires et psychoaffectives dont souffrent ces enfants à l'école. Le risque d'échec ou les problèmes de comportement apparaissent généralement dans les constats faits et sont principalement issus d'un postulat selon lequel l'intelligence surdéveloppée de ces enfants accroîtrait la conscience de soi et du monde de ces derniers qui généreraient une forme d'angoisse (Guénolé et Baleyete, 2017). Pour expliquer ce phénomène, les auteurs citent des études psychopathologiques comparant des enfants surdoués et non surdoués qui, en réalité, n'ont démontré aucune prédisposition aux troubles émotionnels quant au niveau d'anxiété ou de satisfaction personnelle. Néanmoins, l'enfant HPI est susceptible d'éprouver des difficultés lorsque celui-ci souffre d'un trouble conceptualisé par Terrassier (2004), psychologue de l'enfance, à savoir la « dyssynchronie développementale ». La dyssynchronie est causée par un décalage entre le développement physique et intellectuel (Guénolé & Baleyete, 2017). Ainsi, l'enfant surdoué peut présenter une accrédition rapide de ses connaissances contrairement à son expérience physique et sociale avec son environnement.

Compte tenu de la nécessité d'appréhender l'intelligence de façon pluridimensionnelle, identifier un potentiel intellectuel revient donc à analyser des interactions entre une multitude de composantes de la personnalité d'un enfant. Comme le spécifient Pereira-Fradin et Jouffray (2006), les programmes éducatifs proposés par Renzulli (2006) reposent sur l'identification du haut potentiel et ne peut s'effectuer sans que toutes les composantes ne soient prises en compte. De plus, dans l'optique de pouvoir adapter ses pratiques enseignantes envers les enfants particulièrement compétents, le travail d'identification est alors primordial.

Pour conclure, l'intérêt vis-à-vis des élèves HPI porte à croire que ces élèves ne sont aidés qu'après diagnostic. Or, Renzulli (2006) examine et remet en question la conception de l'élève compétent. Il présente une proposition intéressante que nous allons exposer et qui décloisonnerait l'accès aux programmes spécialisés initialement prévus pour les élèves HPI afin de les rendre accessibles aux élèves ayant de grandes facilités d'apprentissage.

2.7 Mesures visant l'épanouissement des élèves ayant de grandes facilités d'apprentissage

Favoriser l'épanouissement de tous les élèves en classe ordinaire étant l'objectif premier de l'école inclusive, les enseignants devraient être plus vigilants face aux attentes et besoins des élèves ayant de grandes facilités d'apprentissage. Renzulli (2006) pointe deux objectifs généraux qui s'appliquent à l'ensemble des élèves : d'une part, l'objectif premier de l'école est de donner aux apprenants le maximum d'opportunités d'accomplissement personnel dans divers domaines de performances. D'autre part, la société cherche à accroître le nombre de

personnes capables de contribuer à la résolution des problèmes du futur. En reprenant les objectifs de Renzulli dans une perspective inclusive, on ne cherche alors non plus simplement à déceler des capacités élevées mais à offrir la possibilité à tous de développer ses compétences dans un ou plusieurs domaines. Ainsi, selon Renzulli (2006), les programmes éducatifs devraient s'adapter afin de permettre aux élèves de rencontrer, au cours de leur cursus, de multiples occasions d'exprimer leur potentiel.

Les enseignants du primaire en Suisse étant formés dans une perspective d'école inclusive, ils devraient ainsi être plus enclins à adapter leurs pratiques pédagogiques en proposant des situations d'enseignement-apprentissage attrayantes aux élèves atteignant aisément les objectifs scolaires. Voici quelques pistes dont les professionnels de l'enseignement pourraient tenir compte pour différencier envers ce type d'apprenant.

En tenant compte des caractéristiques des élèves aux capacités intellectuelles élevées, Vuille & Sieber (2013) citent des mesures éducatives particulières pour aider à s'épanouir des élèves en manque de stimulation. Les deux principales mesures proposées sont l'enrichissement et l'accélération : ces deux principes ont fait l'objet d'études dans des classes-pilotes aux États-Unis il y a de cela quelques années et ont prouvé leur efficacité. La mesure d'enrichissement permet à l'élève d'avoir accès à un champ d'informations plus large sur les sujets étudiés en classe, permettant ainsi de satisfaire au potentiel de l'enfant sans pour autant prendre de l'avance sur le programme d'étude, ce qui aurait pour conséquence d'accroître davantage l'écart avec les élèves du même âge. Les mesures d'enrichissement permettent à l'élève de développer d'autres compétences, telles que la créativité, la réflexion sur des problèmes de société, le développement d'un projet personnel, la socialisation ou les activités artistiques au travers de sujets qui animent leur curiosité. Si les programmes d'enrichissement tirent parti du rythme d'apprentissage accéléré de ces élèves pour élargir leurs connaissances d'un thème spécifique, les mesures d'accélération, elles, mettent à profit ce rythme pour parcourir plus rapidement le cursus scolaire (Lautrey, 2004). L'auteur précise néanmoins la différence entre l'accélération qui induit un saut de classe provoquant potentiellement une discontinuité dans le cursus scolaire et le programme d'accélération qui concerne des activités pour avancer dans le programme au sein de structures hors classes.

Bien que ces deux mesures pédagogiques diffèrent, Lautrey (2004) rapporte les résultats d'une recherche sur les modes de scolarisation des enfants à haut potentiel et leurs effets. Il en résulte que le choix du programme éducatif, qu'il s'agisse d'une mesure d'enrichissement ou

d'approfondissement, importe peu quant à la progression des élèves HPI, mais que ces différentes mesures pédagogiques sont tout de même bénéfiques à leur épanouissement à l'école car ses programmes s'adaptent aux attentes et besoins de ces élèves. Néanmoins, la mesure d'élargissement nous semble être plus facile à introduire en classe compte tenu des possibilités qu'elle offre : en effet, en élargissant le champ d'étude d'un sujet qui a éveillé leur intérêt en classe, ces élèves relèvent de nouveaux défis qui les motivent et les font progresser.

L'auteur souligne finalement un point essentiel qui se rattache directement à l'inclusion scolaire et de surcroît à la différenciation : il y a un intérêt d'assouplir le système éducatif de manière générale pour être en mesure de s'adapter aux rythmes d'apprentissages des élèves à haut potentiel intellectuel plutôt que de les écarter du reste de la classe, et ce malgré l'intérêt des mesures d'approfondissement ou d'enrichissement qui sont généralement organisées hors de la classe ordinaire. De plus, l'auteur précise que, pour pouvoir ajuster le programme scolaire aux enfants HPI, les enseignants devraient suivre une formation leur permettant d'identifier et comprendre les caractéristiques de ce type d'élèves. Nous pensons néanmoins que les institutions scolaires publiques devraient assouplir davantage le programme général, ce que suggère également Lautrey (2004). Il s'agirait donc d'offrir la possibilité de suivre un programme d'enrichissement, tant aux élèves identifiés comme HPI qu'à ceux ayant de grandes facilités d'apprentissage, afin d'explorer d'autres facettes des disciplines enseignées et d'approfondir leurs connaissances générales. Ces derniers présentent souvent de très bons résultats scolaires et terminent le travail avant leurs camarades. Il leur faudrait donc avoir accès à de nouvelles ressources.

3. Problématique

De manière générale, plusieurs concepts tendent à s'opposer. La prise en charge en classe ordinaire des élèves ayant de grandes facilités d'apprentissage au travers de mesures intégrées, ou au contraire séparatives, pose en premier lieu la problématique de leur réelle inclusion. Compte tenu de ces quelques éléments théoriques et de leur décalage avec nos propres observations issues du monde enseignant, nous nous interrogeons tout d'abord sur la manière dont est mise en œuvre la différenciation pédagogique dans une visée inclusive au niveau micro-systémique. Comme l'ont rapporté plusieurs auteurs (Prud'homme *et al.*, 2016 ; Bergeron *et al.*, 2011 ; Rault, 2005), le flou conceptuel entourant cette notion, le manque de formation à son égard ainsi que la pluralité des représentations enseignantes font de son application sur le terrain une réelle incertitude.

Face à des besoins éducatifs particuliers, il s'agit de procéder à des choix : la pratique d'une pédagogie spécialisée qui cible les besoins de ce type d'apprenant ou la pratique de la différenciation pédagogique qui prend en compte les besoins de tous. Face à la question de l'adaptation des pratiques enseignantes vient ensuite celle de la normalisation ou dénormalisation de ces élèves : l'enseignant doit-il systématiquement exploiter l'hétérogénéité de son groupe-classe ou doit-il au contraire développer la capacité d'adaptation de ses élèves ?

Nous nous questionnons également sur la construction sociale chez les enseignants des différents profils d'élèves ayant des besoins éducatifs particuliers, celle-ci ayant une incidence non-négligeable dans les interventions pédagogiques visant justement à soutenir ces apprenants (Lavoie *et al.*, 2012). Plus particulièrement, nous nous demandons dans quelle mesure les représentations enseignantes de l'intelligence et de la douance influencent l'identification ainsi que la prise en charge des élèves HPI (Issaivea & Crahay, 2014) et comment cette dernière pourrait être mise au service des autres apprenants. En effet, bien que les besoins de cette minorité d'élèves soient réels et que les différents cadres institutionnels stipulent que chaque enfant doit être mis en situation d'atteindre son plein potentiel (LEO, 2013 ; LIP, 2012), la catégorisation de ces élèves a une conséquence notable sur leur prise en charge en milieu scolaire ordinaire (Perreira-Fradin & Jouffray, 2006).

Alors, que faire pour également répondre aux besoins éducatifs particuliers de cette minorité ? En tant que futurs enseignants, comment agir pour s'inscrire au mieux dans le paradigme de l'école inclusive et de la différenciation scolaire ? Les représentations enseignantes vis-à-vis de

la grande facilité d'apprentissage influencent-elles les pratiques pédagogiques ? Y a-t-il des pratiques pédagogiques efficaces ? Et si oui, lesquelles ? Le présent mémoire a pour but de trouver des éléments de réponses à ces quelques interrogations.

4. Questions de recherche

En prenant en compte le contexte actuel de l'école publique suisse, dans lequel la nécessité de rendre son enseignement accessible à une pluralité d'apprenants est reconnue, et en nous appuyant sur les travaux scientifiques démontrant les réels besoins éducatifs particuliers des élèves HPI, nous souhaitons approfondir notre questionnement vis-à-vis des pratiques pédagogiques que les enseignants déclarent mettre en œuvre en classe (encadré vert ci-dessous). De ce fait, nous formulons cette première question de recherche :

1. *Quelles pratiques pédagogiques les enseignants déclarent-ils mettre en œuvre pour favoriser les apprentissages d'une diversité d'apprenants et permettant également de répondre aux besoins des élèves ayant de grandes facilités d'apprentissage ?*

Sachant que les représentations des enseignants influencent grandement leurs pratiques, nous nous interrogeons également sur les perceptions des enseignants au sujet des élèves ayant de grandes facilités d'apprentissage (encadré bleu) ainsi que leurs conceptions de la notion de différenciation pédagogique dans une visée inclusive (encadré rose). Par conséquent, nous formulons une deuxième question de recherche découlant de la première :

2. *Quelle est l'influence des conceptions enseignantes vis-à-vis de la forme scolaire et de la diversité des élèves sur les pratiques pédagogiques déclarées ?*

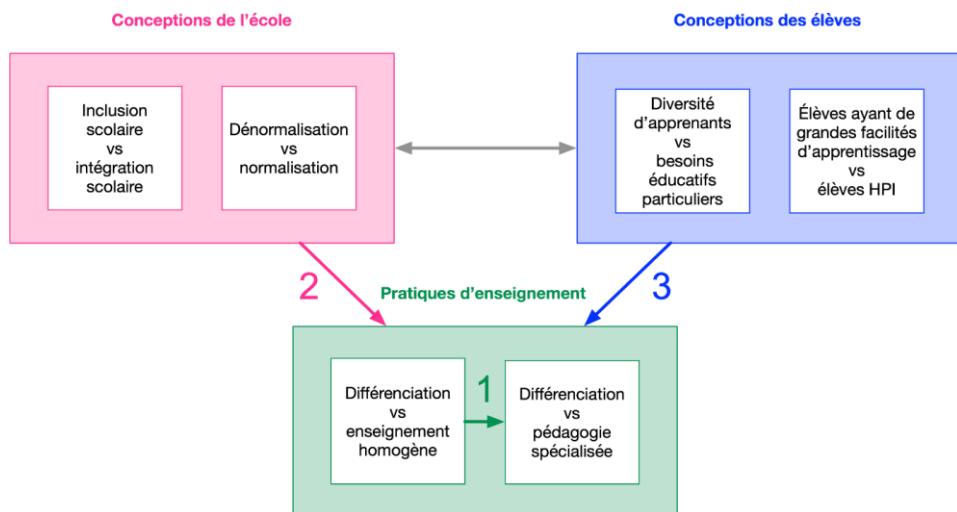


Figure 2 Schématisation des relations entre les trois dimensions de notre recherche

5. Méthodologie

5.1 Participants

Pour mener à bien notre recherche, nous avons interrogé quatre enseignants du cycle II en nous limitant aux membres des établissements fréquentés dans le cadre du stage professionnel, tel que prescrit par la Décision n° 102. Celle-ci précise entre autres que toute recherche vouée à la réalisation d'un mémoire professionnel doit être entreprise selon l'accord de la directrice ou du directeur de l'établissement. Pour des raisons éthiques, les données récoltées ont été anonymisées. Pour être en mesure d'avoir des résultats significatifs quant aux pratiques pédagogiques déclarées lors des entretiens, il nous a paru pertinent de cibler des enseignants ayant un rapport positif à la différenciation pédagogique et/ou ayant déjà été confrontés à des élèves ayant de grandes facilités d'apprentissage durant leur carrière. Les enseignants choisis sont issus d'établissements différents. Leurs années d'expérience, leur genre ainsi que les degrés dans lesquels ils exercent varient.

5.2 Outil et procédure de récolte de données

Afin de déterminer quelles sont les pratiques pédagogiques déclarées par les enseignants en faveur des élèves ayant de grandes facilités d'apprentissage, nous avons choisi d'orienter notre recherche sur une démarche qualitative. Dès lors, nous nous sommes appuyés sur des entretiens semi-directifs menés à l'aide d'une grille d'entretien préétablie (voir annexe 1). D'après les trois dimensions identifiées au point précédent, nous avons formulé six questions générales pour amener les enseignants à s'exprimer vis-à-vis de chacun des pôles. Ces questions générales ont ensuite été déclinées en questions de relances au cas où les enseignants avaient des difficultés à répondre. Les relances étant plus précises, celles-ci induisaient plus ou moins fortement les réponses potentielles. Le but de la recherche étant de récolter des réponses spontanées, nous les avons utilisées en dernier recours.

Cela nous a permis de constituer une base d'information commune tout en laissant une certaine ouverture aux propos des enseignants que nous avons rencontrés. Pour des questions organisationnelles, les entrevues ont été réalisées dans les établissements-mêmes après avoir reçu l'aval des directions concernées. Les enseignants interrogés ont été informés au préalable que toutes les données seraient rendues anonymes et confidentielles. A noter que nous avons chaque fois enregistré les entretiens à l'aide de deux smartphones afin de contrer tout problème technique.

5.3 Traitement des données

La recherche de type qualitative nous a permis de rendre compte en profondeur des différentes pratiques pédagogiques mises en œuvre grâce à l'analyse des propos des enseignant-e-s. Les données ont été traitées sur la base d'un système de catégories sous forme de tableau que nous avons construit en tenant compte de la grille d'entretien et des données issues de la recherche. Il nous a ainsi été possible de déterminer quelles étaient les thématiques récurrentes, ceci afin de faciliter l'extraction et la comparaison des données entre elles.

6. Etude

6.1 Conceptions de l'école

Lorsque l'on demande aux enseignants comment ils perçoivent l'ouverture de l'école vaudoise vis-à-vis de tous les enfants, ceux-ci reconnaissent sans hésiter la volonté institutionnelle qui est de les inclure au sein du système éducatif public. La plupart des sondés déclarent d'ailleurs connaître de manière générale les inclinations institutionnelles et légales. Toutefois, ils qualifient unanimement la situation comme étant paradoxale et incohérente. Certains pointent du doigt l'aspect économique inadapté d'un tel modèle institutionnel avec un manque de moyens flagrants, tandis que d'autres soulignent l'écart entre les prescriptions et la réalité du terrain :

Pour moi, c'est une économie de moyens de mettre tout le monde dans une école normale. Un enseignant il ne peut pas s'occuper sans aide de tous les enfants. Ce n'est pas possible. Déjà on a des élèves normaux qui sont compliqués, alors si on a encore des handicapés, des aveugles, des trisomiques ou des autistes. (entretien n°2)

On reconnaît ici la préoccupation des enseignants de pouvoir s'occuper de tous leurs élèves. Cependant, ils admettent par la même occasion les limites de leur action et par conséquent le rôle de l'école vis-à-vis de certains élèves.

Cela n'est pas sans rappeler les propos tenus par Prud'homme *et al.* (2016) qui expliquent que les critiques formulées à l'égard de l'école inclusive peuvent provenir entre autres de professionnels de l'enseignement dépassés par le changement de paradigme que nécessite une école pour toutes et tous. Un des enseignants interrogés évoque par ailleurs son impression de ne parfois pas interagir avec certains élèves durant toute une journée :

Franchement y a des élèves, c'est ce qu'on disait avec ma collègue, y a des journées où tout d'un coup mais on se dit : "mais en fait je l'ai pas vu". Enfin... tu les vois, tu leur as peut-être posé une question comme ça mais tu te rappelles pas forcément, t'as pas un moment où tu te dis "ah bah là j'ai fait ça avec elle". (entretien n°4)

Le temps en classe se retrouve souvent accaparé par quelques élèves ayant des besoins éducatifs particuliers, au détriment d'autres, et notamment d'élèves ayant des facilités d'apprentissage. Les professeurs expriment également leur scepticisme vis-à-vis de cette organisation scolaire :

En fait, à force d'intégrer tout le temps, je trouve que, t'as ce truc où tout d'un coup tu te retrouves avec cinq intégrations dans une classe et du coup tu fais quoi avec ? Tu fais quoi avec les autres ? Ils sont vingt, c'est pas possible, tu peux pas faire le travail d'une assistante... d'une enseignante spécialisée. (entretien n°4)

Bien que les principes soient en place, le manque de moyens, notamment humains, pour intégrer des élèves ayant pourtant besoin d'un cadre spécial péjorerait les conditions de travail pour les enseignants, mais aussi pour les autres élèves.

En ce qui concerne la prise en compte des différences entre élèves, les avis se recoupent une nouvelle fois : l'école est pensée pour une seule manière de faire et la place qui y est laissée varie énormément entre établissements. Les conceptions enseignantes vis-à-vis des différences inter-apprenants sont développées au point suivant.

6.2 Conceptions des élèves

Différences entre apprenants

Les enseignants semblent faire la différence entre les apprenants de leur classe et la perçoivent autant comme une force que comme un obstacle : ces différences constituent une ressource dans la mesure où elles sont prises en compte dans l'enseignement et permettent de varier les situations d'enseignement-apprentissage :

C'est une richesse. Et un frein. [rires] Une richesse car chacun a sa manière de voir, de faire. Et un frein parce que certains n'arrivent pas, ne comprennent pas, ne sont pas prêts à faire différemment. Mais c'est bien de prendre chaque élève avec son bagage, ses difficultés, puis après ils expliquent, on réexplique différemment, et ils arrivent plus loin. (entretien n°1)

Cependant, ces différences peuvent potentiellement devenir un obstacle si l'écart entre celles-ci est trop grand, ce qui empêche visiblement les professionnels de l'éducation de dispenser un enseignement qui réponde aux besoins de tous les élèves de la classe :

Je trouve que c'est bien qu'on voie qu'il y a des différences chez les enfants, il faut les garder. Mais après quand il y a trop de différences, c'est difficile à gérer. Il ne faut pas que ça soit trop exagéré, dans une certaine mesure. Plus le niveau est écarté, plus c'est difficile d'avoir une classe qui avance. (entretien n°2)

Les différences se situent principalement au niveau des capacités d'apprentissage, du rythme de travail, de la langue, du niveau socio-culturel, du comportement, de la capacité d'autonomie et de l'investissement des parents. De plus, il ressort dans la typologie des différences que les élèves appartenant aux troubles "dys" bénéficient d'une attention particulière portée par les quatre enseignants que nous avons choisis.

Caractéristiques des élèves ayant des facilités d'apprentissage

Lorsque nous avons demandé aux enseignants quelles étaient les caractéristiques des élèves ayant de grandes facilités d'apprentissage, ceux-ci ont notamment cité la rapidité de compréhension et d'exécution des tâches, l'excellence dans les résultats scolaires et l'autonomie accrue. D'après l'expérience qu'ils ont de ce type d'apprenants, les enseignants évoquent surtout l'état d'esprit de ces enfants :

Un élève à facilités d'apprentissage pour moi c'est un élève qui a jamais eu besoin de se poser la question "comment faire pour apprendre", "comment faire pour mémoriser", "comment faire pour être autonome", ça coule de source et puis ça vient tout seul. Par contre, c'est des élèves qui, dès qu'il y a un petit grain de sable dans la machine, à ce moment-là ne savent plus...ils baissent les bras et pis ils n'ont pas les outils pour justement affronter ce grain de sable. (entretien n°3)

D'après les enseignants, il n'est pas rare de rencontrer chez les élèves à grandes facilités d'apprentissages ce genre de comportement : le désinvestissement de l'élève face à la tâche se manifeste généralement par un refus de collaborer pour analyser ses erreurs.

Besoins des élèves ayant des grandes facilités d'apprentissage

Par conséquent, il ressort un type de besoins particuliers pour ce genre d'élèves ; d'après les enseignants, ces derniers ont un certain appétit intellectuel et demandent sans cesse de nouvelles

activités pour y satisfaire. Vuille et Sieber (2013) soulignent la prise en compte de l'aspect affectif de l'élève dans ce genre de situation : en effet, face à une tâche trop accessible ou en l'absence de défis, l'élève peut s'en désintéresser rapidement. Outre la dimension affective, ces enfants éprouvent parfois des difficultés à comprendre l'origine de leurs erreurs et à développer leur mode de pensée, ce qui entraînerait une forme de blocage.

Pour soutenir ce résultat, nous avons jugé utile d'élargir notre cadre conceptuel en nous appuyant sur une étude menée par Duffour (2001). Selon cette dernière, ce comportement constituerait une forme d'inadaptation. Celle-ci proviendrait de la perception de l'effort et de l'accomplissement de la tâche par l'enfant. En partant de l'hypothèse que les capacités intellectuelles élevées des enfants peuvent participer au processus d'inadaptation, l'auteure cherche en réalité à savoir si la dimension affective entre en jeu. Après une comparaison entre deux groupes d'élèves d'intelligence "élevée" et "moyenne", il en résulte que les enfants du premier groupe auraient tendance à abandonner la tâche s'ils ont l'impression que celle-ci est vouée à l'échec. Quant aux enfants de niveau "moyen", ceux-ci trouveraient généralement une solution alternative.

Duffour (2001) explique que ces résultats ne sont pas généralisables à grande échelle, néanmoins il convient de rappeler que cette étude concerne uniquement des enfants diagnostiqués HPI. En classe ordinaire, l'enseignant peut rencontrer ce type de situation et doit être conscient des besoins affectifs de l'élève pour l'aider à surmonter l'obstacle. En cas de blocage, les sujets interrogés optent généralement pour un dialogue permettant à ces élèves de remédier à leurs erreurs par eux-mêmes ou mettent en œuvre des moyens pour les aider à retrouver leur motivation. A terme, cette démarche constituerait une piste intéressante pour comprendre l'influence du fonctionnement psycho-affectif sur la résolution des tâches.

Ressources à destination des enseignants

Pour gérer ce type d'apprenant, les enseignants disposent de diverses ressources telles que des dossiers, jeux éducatifs, lectures plus complexes accompagnées de fiches pour la compréhension ou d'activités ludico-créatives. Leurs élèves ont également la possibilité de mener des projets personnels tels que des exposés libres. Ainsi, les ressources à disposition des enseignants seraient résolument vastes. Durant nos entretiens, l'un d'eux faisait notamment part de sa manière de trouver des idées :

Bon moi je vais beaucoup en ligne regarder ce qu'on trouve et puis après il y a des ouvrages. Ces ressources, j'y vais plus sur mon ressenti puisqu'ils ont...je pars de leurs besoins aussi, ils ont envie de faire quoi ? Donc voilà, j'ai envie de faire un exposé ben "vas-y" et puis après je lui mets à disposition en fonction de ses envies. (entretien n°3)

Satisfaire les envies des élèves et générer chez eux du plaisir, voilà deux objectifs qui guideraient le choix de ces activités de différenciation : « C'était plutôt des jeux. Comme on fait pour les petits, ils apprennent par le jeu. Alors pourquoi pas pour les grands. Et du coup de cette manière, en jeu, ils ne s'embêtent pas et reviennent avec plaisir » (entretien n°1).

Toutefois, cette manière unanime de procéder nous interroge sur sa pertinence. En effet, nous nous demandons si la différenciation pédagogique se base uniquement sur l'aspect affectif du travail de l'élève en lui proposant des activités qui l'occupent. De plus, quid des capacités intellectuelles ou d'éventuels objectifs d'apprentissage visés ? Une telle démarche ne constituerait-elle pas en une différenciation superflue ? Lorsqu'on se réfère à la définition qu'en donnent Leroux et Paré (2016), on constate que cette manière de faire ne s'inscrit dans aucun des axes prescrits et ne visent par conséquent aucun apprentissage. Si on se penche du côté de Prud'homme *et al.* (2016), à nouveau, force est de constater qu'on ne tient pas compte du rapport à la diversité pourtant promu. Pire, on s'aventure même dans une forme de "neutralisation ludique de l'individu" pour pouvoir s'occuper des autres élèves. Cela n'est pas sans rappeler le phénomène rapporté un peu plus haut quant au sentiment d'oubli de certains enfants en classe.

Ressources extra-scolaires

Outre les activités de prolongement proposées par les enseignants, ces derniers connaissent peu d'activités extrascolaires à même de convenir aux élèves ayant de grandes facilités d'apprentissage ou HPI. En ce qui concerne les classes spécialisées, ils ne disposent à nouveau que de peu de connaissances. Nos précédentes recherches nous ont permis d'en apprendre davantage sur les programmes que peuvent suivre les élèves diagnostiqués HPI : les programmes d'enrichissement ou d'accélération ont pour but d'éveiller l'intérêt de ces enfants et de développer leurs compétences (Lautrey, 2004). Il serait intéressant d'amener ces mesures en classe, à condition que celles-ci soient adaptées au contexte scolaire et qu'elles n'accroissent pas les écarts entre élèves. Ainsi, les enseignants pourraient proposer de véritables pratiques de différenciation : les élèves ayant des facilités d'apprentissage auraient l'occasion de continuer d'apprendre sans pour autant que cela soit préjudiciable aux autres élèves. De plus, ces

nouvelles connaissances pourraient profiter à tous en étant socialisées sous forme de présentations libres et de cette manière faire l'éloge de la diversité. Les pôles affectif, cognitif et social auraient de ce fait chacun leur place.

6.3 Pratiques d'enseignement

Accessibilité de l'enseignement

Il ressort des entretiens que la notion de différenciation pédagogique est incontournable et qu'il est par conséquent essentiel de rendre son enseignement accessible au plus grand nombre :

Il faut tout le temps s'adapter. On ne peut pas continuer à avoir certaines manières de fonctionner ; ce n'est pas parce que je me sens à l'aise que ça va fonctionner pour les élèves. C'est à nous de nous adapter. (entretien n°1)

Les enseignants sondés évoquent la nécessité mais aussi le devoir d'adapter leurs pratiques vis-à-vis du groupe-classe et des élèves, sans pour autant tendre vers une individualisation du travail. D'après eux, cette forme d'enseignement ne serait pas possible à mettre en œuvre car incompatible avec l'école qui est avant tout un lieu de rencontres et d'interactions entre apprenants :

On est en société, on est toujours entouré de personnes, être individuel pour moi je trouve que ça n'amène rien. Alors peut-être une, deux trois fois lorsque je ne sais plus trop quoi lui faire faire et donc lui mettre un truc en individuel. Mais sinon non, pour moi on est une classe (entretien n°1).

En réponse à ces préoccupations, Prud'homme *et al.* (2016) soutiennent que la pédagogie à visée inclusive ne propose non pas une forme d'individualisation, mais bien une manière de considérer la diversité et d'en faire une richesse pour le groupe-classe.

Mesures de différenciation

Pour proposer un enseignement accessible à tous leurs élèves, les enseignants expliquent avoir recours à plusieurs mesures collectives, telles que la lecture ou la reformulation systématique des consignes. Afin de soutenir les élèves au rythme de travail lents ou ayant des difficultés, la quantité ou la nature des tâches demandées peuvent parfois être différencierées. En fonction des besoins de la classe, des variations dans les modalités de travail, du tutorat entre élèves ou une présence plus accrue de l'enseignant aux côtés de certains apprenants complètent ces mesures.

Limites de l'intégration des élèves à BEP

Lorsque l'on évoque les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers, les dyslexiques sont spontanément évoqués comme étant les plus faciles à identifier et à gérer. D'autres profils d'élèves sont également relevés, tels que les dysorthographiques ou les dyscalculiques. Cependant, il ressort unanimement que l'intégration d'élèves aux profils particuliers a une limite : ces derniers ne devraient en effet pas détourner le maître de classe du reste de ses élèves ni même rajouter une charge de travail trop conséquente. « Il ne faut pas que ça me prenne trois heures pour préparer un cours de vingt minutes, et puis pas individualiser sinon on ne s'en sort pas » (entretien n°2). Le même constat s'applique aux élèves ayant de grandes facilités d'apprentissage. Issaieva et Crahay (2014) mettent en évidence la possibilité que les conceptions des enseignants concernant l'intelligence pourraient influencer directement leurs pratiques. Ainsi, nous pensons que faute d'être suffisamment informés sur les caractéristiques et les besoins des élèves ayant de grandes facilités, les enseignants ne peuvent se positionner et proposer des situations adaptées à ces apprenants.

Afin de gérer au mieux cette hétérogénéité du groupe-classe jugée complexe, la plupart des enseignants recourent à un plan de travail qu'ils peuvent ainsi différencier en fonction des élèves. Parmi les désagréments rencontrés, il paraît cependant intéressant de relever que les élèves trop en avance posent de réelles difficultés organisationnelles. De plus, les enfants ayant des facilités d'apprentissage devraient se débrouiller seuls et apprendre à être autonomes. Il s'agirait là d'une condition *sine qua non* d'une bonne gestion de classe. Enfin, les professeurs interrogés déclarent échanger sur leurs pratiques principalement avec leurs collègues directs.

7. Conclusion

7.1 Considérations générales

Tout d'abord, en ce qui concerne notre première question de recherche, nous avons relevé des pratiques pédagogiques variées pour ce qui est de satisfaire les besoins d'une diversité d'apprenants : les enseignants interrogés ont déclaré utiliser des plans de travail différenciés, varier la quantité ou la nature des tâches d'apprentissage, proposer des activités plaisantes, mais également rendre leur enseignement accessible en explicitant systématiquement objectifs et consignes. De plus, les enseignants relevaient s'occuper davantage de certains élèves nécessitant un accompagnement plus présent, renvoyant de ce fait les élèves ayant de grandes facilités d'apprentissage vers des activités autonomes.

Pour ce qui est des pratiques pédagogiques destinées à ces enfants-là, nous constatons d'une manière générale qu'elles ne permettent pas de répondre aux besoins des élèves concernés. Les tâches proposées sont en effet issues de la même réflexion, à savoir proposer des activités ludiques, mais sans réel intérêt pédagogique. La documentation scientifique autour des enfants HPI nous amène à nous interroger sur le sens des activités supplémentaires proposées en classe, sur leur compatibilité avec les finalités de l'école et par conséquent sur la nature de la différenciation pédagogique proposée.

Bien que les enseignants éprouvent la volonté de différencier leurs pratiques pour répondre aux besoins d'une diversité d'apprenants, il ressort que ceux-ci se focaliseraient davantage sur les élèves ayant des difficultés au détriment de ceux ayant de l'avance sur le programme. De cette manière, les maîtres de classe tomberaient dans une logique de "neutralisation" de l'élève, bien loin d'une logique de développement ou d'enrichissement tel que développé dans la littérature scientifique sur les HPI.

En ce qui concerne notre deuxième question de recherche, nous avons également été en mesure d'établir un lien entre les conceptions enseignantes de l'école et leurs pratiques pédagogiques. D'une manière générale, les professionnels de l'enseignement seraient souvent démunis et dépassés face aux prescriptions et injonctions légales découlant du système éducatif suisse à visée inclusive, bien qu'ils reconnaissent la plupart du temps le rôle de l'école qui est d'accepter tous les élèves. Débordés, les enseignants tenteraient d'occuper les élèves en avance, et ce peu importe avec quoi. Ceci expliquerait notamment la logique de neutralisation des élèves ayant des facilités d'apprentissages évoquée ci-dessus.

En effet, les conceptions enseignantes de ce type d'élèves font état d'enfants « qui compren[nent] tout de suite (...) pour [qui] tout est logique » (entretien n°1), « qui [font] toujours tout juste » (entretien n°2) et qui sont « très rapide[s] dans la compréhension, très rapide[s] dans la réalisation de leur travail » (entretien n°4). Bien que le besoin de nourrir cognitivement ces élèves soit mentionné, il apparaît que les enseignants n'ont que très peu de connaissances vis-à-vis de ces enfants. Les activités qui leur sont proposées sont avant tout choisies pour leur côté ludique et attrayant, afin de satisfaire momentanément l'élève et de s'en décharger.

7.2 Recommandations

En premier lieu, nous recommandons aux enseignants du primaire de s'approprier les concepts de différenciation pédagogique et d'école inclusive afin d'être en mesure d'aligner leurs pratiques pédagogiques vis-à-vis des injonctions légales et institutionnelles. Comme le souligne la documentation scientifique traitant de ces deux concepts, leur méconnaissance dépossèderait les enseignants d'outils réflexifs précieux. Parmi ceux-ci, il conviendrait de rappeler l'importance de rendre son enseignement accessible au plus grand nombre, mais aussi du fait que la différenciation pédagogique concerne de nombreux axes. A ce titre, la gestion de l'hétérogénéité didactique aurait lieu en deux temps, *a priori* et *a posteriori*, et viserait un unique objectif : reconnaître les différences entre élèves pour en faire une force. Face à un groupe-classe constitué de nombreux élèves à BEP, nous insistons sur le fait que les enseignants devraient connaître leurs limites et ne pas hésiter à demander du soutien auprès des directions d'établissement.

De plus, nous pensons qu'il serait judicieux que les enseignants aient conscience de leurs conceptions vis-à-vis des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. Les ouvrages scientifiques sur lesquels nous nous sommes basés ainsi que les résultats de notre travail de recherche nous laissent penser que celles-ci auraient une influence non négligeable sur les pratiques pédagogiques, y compris en ce qui concerne les élèves ayant de grandes facilités d'apprentissage. Nous recommandons de ce fait aux enseignants de se renseigner sur les caractéristiques des élèves à BEP. Les brochures de la CIIP constituerait en ce sens un point de départ intéressant : celles-ci donnent des clés de compréhension et de potentielles pistes d'actions aux enseignants désireux de soutenir leurs élèves, mais comme nous l'avions précédemment évoqué, leur application reste limitée de par l'approche diagnostique qui les sous-tend.

Enfin, nous estimons que les enseignants devraient davantage se soucier des élèves ayant de grandes facilités d'apprentissage et éviter de les délaisser de par une conception erronée de leurs besoins. Pour ce faire, nous leur recommandons de se renseigner sur les pratiques favorisant leur épanouissement et ainsi voir le véritable enjeu derrière les mesures de différenciation pédagogique : faire de la diversité une ressource pour la classe entière. Les travaux scientifiques traitant des mesures d'enrichissement, et non pas d'accélération qui accroîtraient les écarts, nous semblent appropriés. Celles-ci permettraient de proposer aux élèves ayant de grandes facilités d'apprentissage des situations dans lesquelles ils pourraient étendre leurs connaissances. En réponse à la dimension sociale promue par l'école inclusive, ces travaux pourraient ensuite être socialisés et ainsi profiter au reste de la classe, mais également renforcer les compétences sociales telles que celles prescrites par les capacités transversales du plan d'études romand.

7.3 Limites et ouvertures

Concernant les limites de notre recherche, nous sommes conscients que le nombre restreint de participants ne nous permet pas de généraliser nos constats à large échelle. De plus, l'analyse de pratiques déclarées n'est pas représentative de la réalité du terrain. En outre, par manque de documentation scientifique sur les élèves ayant de grandes facilités d'apprentissages, nous avons dû nous contenter de celle orientée sur les HPI, bien que celle-ci découle majoritairement d'une logique de diagnostic. Ce travail de recherche nous a toutefois permis de soulever de nouvelles interrogations quant à l'influence des conceptions de l'école ainsi que des profils d'apprenants sur les pratiques enseignantes. Nous estimons que le présent mémoire est pertinent de par son lien direct avec le terrain : celui-ci ne pourra qu'enrichir notre future pratique réflexive et nous tenterons de ne pas tomber dans les travers que nous avons décelés.

Pour terminer, nous souhaitons relever que ce travail de mémoire a eu comme effet positif d'affiner et de faire évoluer la perception ainsi que la compréhension que nous avions de plusieurs des concepts mobilisés. En parallèle à cela, de nombreux questionnements ont émergé, notamment en ce qui concerne le rapport affectif qu'entretiennent les élèves avec les savoirs. La littérature que nous avons assimilée ces derniers mois a directement fait écho avec nos propres observations du terrain. Par conséquent, nous pourrions poursuivre nos débuts de recherches en sciences de l'éducation en cherchant l'origine des comportements inadaptés et des blocages que peuvent manifester les élèves face aux savoirs, quand bien même ceux-ci ont de grandes facilités d'apprentissage. De nombreuses possibilités s'offrent maintenant pour approfondir le sujet. Il ne tient qu'à nous de les saisir.

8. Références bibliographiques

- AuCoin, A., & Vienneau, R. (2010). Inclusion scolaire et dénormalisation. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : pistes d'action pour apprendre tous ensemble* (pp. 63-86). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bergeron, L., Rousseau, N., & Leclerc, M. (2011). La pédagogie universelle : au cœur de la planification de l'inclusion scolaire. *Éducation et francophonie*, 39(2), 87-104.
- Betts, G., & Neihart, M. (1988). Profiles of the gifted and talented. *Gifted Quarterly*, 32(2), 248-253.
- Blanchette Sarrasin, J., & Masson, S. (2017). Connaitre les neuromythes pour mieux enseigner. *Enjeux pédagogiques*, 28, 16-18. URL: labneuroeducation.org/s/Blanchette2017.pdf
- Bonvin, P. (2016). *Les pratiques inclusives, introduction*. Dans Prud'homme, L., Duchesne, H., Bonvin, P., et Vienneau, R. Vienneau (dir.). L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques (pp. 119-121). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- CIIP, CSPS. (2016). *Haut potentiel intellectuel (HPI) à l'école régulière*. Berne : Fondation Centre suisse de pédagogie spécialisée.
- Duffour, V. (2001). L'enfant intellectuellement surdoué : le sur mesure et la démesure. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 43, 63-68.
- Fougeyrollas, P. (2010). *La funambule, le fil et la toile. Transformations réciproques du sens du handicap*. Québec : Presses Université Laval.
- Fuchs, D., Fuchs, L. S., & Stecker, P. M. (2010). The "blurring" of special education in a new continuum of general education placements and services. *Exceptionnal children*, 76(3), 301-323.
- Gardner, H. (2004). Les intelligences multiples. Paris, Retz.
- Guénolé, F., & Baleyete, JM. (2017) Le paradoxe des enfants surdoués. *Rev Neuropsychol*, 9(1), 19-26.
- Issaieva, É., & Crahay, M. (2014). Conceptions et postures des enseignants du primaire à propos de l'intelligence. *Revue des sciences de l'éducation*, 40(1), 129-156.

- Lautrey, J. (2004). Les modes de scolarisation des enfants à haut potentiel et leurs effets. *Psychologie française*, 49, 337-352.
- Lavoie, G., Thomazet, S., Feuilladieu, S., Pelgrims, G., & Ebersold, S. (2013). Construction sociale de la désignation des élèves à « besoins éducatifs particuliers » : incidences sur leur scolarisation et sur la formation des enseignants. *ALTER, European Journal of Disability Research*, 7, 93-101.
- Leroux, M., & Paré, M. (2016). Comment peut-on définir la différenciation pédagogique ? *Vivre le primaire*, 29(1), 33-54.
- Loi sur l'enseignement obligatoire du Canton de Vaud (2011).
- Loi sur l'instruction publique du Canton de Genève (2015).
- Mickovska, A. (2009). A comparative analysis of Macedonian and English teachers' implicit theories of pupils' intelligence and motivation. *Journal of european psychology students*, 1(1), 1-10.
- Pereira-Fradin, M., & Jouffray, C. (2006). Les enfants à haut potentiel et l'école : historique et questions actuelles. *Bulletin de psychologie*, 485, 431-437.
- Perrenoud, P. (2005). Différencier, aide-mémoire en quinze points. *Vivre le primaire*, 2(2), 34.
- Perrenoud, P. (2008). *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*. Paris : ESF éditeur.
- Prud'homme, L., Paré, M., Leblanc, M., Bergeron, G., Sermier Dessemontet, R., & Noël, I. (2016). La différenciation pédagogique dans une perspective inclusive : quand les connaissances issues de la recherche rencontrent le projet d'éducation pour tous. Dans L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin et R. Vienneau (dir.). *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (pp. 123-137). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Racle, G. (1986). Une intelligence ou des intelligences ? *Communication et Langage*, 68, 51-66.
- Ramel, S., & Vienneau, R. (2016). Des fondements sociologiques de l'inclusion scolaire aux injonctions internationales. Dans L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin, R. Vienneau

- (dir.). *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (pp. 25-37). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Rault, C. (2005). En Europe et ailleurs, les enseignants débutants face aux besoins éducatifs particuliers de leurs élèves. *Reliance*, 16(2), 67-74.
- Renzulli, J. (2006). Qu'est-ce que le haut potentiel et comment peut-on le développer chez l'enfant et l'adolescent ? *Bulletin de psychologie*, 485. 463-468.
- Rose, D. H., & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: universal design for learning*. Alexandria, VA : Association for supervision & curriculum development.
- Rousseau, N., & Prud'homme, L. (2010). C'est mon école à moi aussi... Caractéristiques essentielles de l'école inclusive. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : pistes d'action pour apprendre tous ensemble* (pp. 9-46). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Sternberg, R. (1994). La conception triarchique de l'intelligence. Dans Huteau, M. : *Les techniques psychologiques d'évaluation des personnes*. Paris, EAP, p. 80-87.
- Terrassier, J-C., Gouillou, P. (2004). *Guide pratique de l'enfant surdoué*. Collection Références. ESF, 6ème édition..
- UNESCO. (1994). *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux*. Salamanque/Paris : Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture.
- URSP – Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogique (2003).
- Vuille, B., & Sieber, M. (2013). Qui sont les enfants à haut potentiel intellectuel (HPI) ? *Revue de psychologie spécialisée*, 2, 47-55.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, Massachusetts : Harvard University Press.

9. Annexes

9.1 Grille d'entretien

Thématiques		Question générale	Questions de relance
Pratiques d'enseignement	Différenciation vs Enseignement homogène	Comment organisez-vous votre enseignement pour gérer l'hétérogénéité des élèves ?	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Que mettez-vous en place pour répondre aux différences de niveau entre les élèves ? <input type="checkbox"/> Que mettez-vous en œuvre pour les élèves ayant des difficultés ? <input type="checkbox"/> Que mettez-vous en œuvre pour les élèves ayant des facilités ? <input type="checkbox"/> Y a-t-il des modalités de travail plus à même de favoriser une prise en compte de la diversité des élèves que d'autres ? <input type="checkbox"/> Quelles sont les difficultés que vous rencontrez ? <input type="checkbox"/> Avez-vous des questionnements/doutes récurrents qui subsistent ?
	Différenciation vs Pédagogie spécialisée	Comment concevez-vous votre rôle d'enseignant vis-à-vis des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers ?	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Adaptez-vous vos pratiques en fonction des élèves ? <input type="checkbox"/> Si oui/non, quel est votre raisonnement là derrière ? <input type="checkbox"/> Que pensez-vous de l'individualisation ? <input type="checkbox"/> Apportez-vous votre aide à un type d'élève en particulier ? <input type="checkbox"/> Y a-t-il certains troubles/particularités des élèves qui sont plus simples à gérer que d'autres ? <input type="checkbox"/> Si oui, lesquels ? <input type="checkbox"/> Quelles sont les limites à ne pas dépasser en regard de votre champ de compétences professionnelles ? <input type="checkbox"/> Faites-vous appel à d'autres intervenants du milieu scolaire pour vous aider ? <input type="checkbox"/> D'après vous, y a-t-il des élèves qui ne seraient pas à leur place dans un système éducatif ordinaire ?
Conceptions de l'école	Inclusion scolaire vs Intégration scolaire	Comment percevez-vous l'école vaudoise dans son ouverture à tous les élèves ?	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Que signifie pour vous d'accepter tous les élèves au sein d'un milieu scolaire ordinaire ? <input type="checkbox"/> Pensez-vous que l'école d'aujourd'hui doit et peut accepter tous les élèves ? <input type="checkbox"/> Est-ce son rôle ? <input type="checkbox"/> Que met en place l'école pour gérer la diversité des élèves ? <input type="checkbox"/> Savez-vous quelles sont les obligations légales en la matière ? <input type="checkbox"/> À votre avis, de quel type d'élève parle-t-on dans la LEO ?
	Dénormalisation vs Normalisation	Comment l'école envisage-t-elle les différences entre les apprenants ?	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> D'après vous, l'école doit-elle s'appuyer sur les différences entre élèves ou au contraire tenter de les réduire ? Pourquoi ? <input type="checkbox"/> Cela doit-il être systématique ou occasionnel ?
Conceptions des élèves	Diversité d'apprenants vs Besoins éducatifs particuliers	Comment percevez-vous personnellement les différences entre les élèves de la classe ?	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Pour vous, y a-t-il des profils d'élèves différents ? <input type="checkbox"/> À quel niveau se situent les différences entre les élèves ? <input type="checkbox"/> Comment envisagez-vous les différences entre les élèves au sein d'une même classe ? En termes d'obstacle ou de force ? <input type="checkbox"/> Comment vous sentez-vous personnellement face aux différences entre les élèves ? <input type="checkbox"/> Selon vous, quels sont les besoins éducatifs particuliers de vos élèves ? <input type="checkbox"/> Comment gérez-vous les besoins éducatifs particuliers des élèves ?
	Élèves ayant de grandes facilités d'apprentissage vs Élèves HPI	Pour vous, qu'est-ce qui définit un élève ayant de grandes facilités d'apprentissage et quels sont ses besoins particuliers ?	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Quelles sont les caractéristiques des élèves qui ont beaucoup de facilité à l'école ? <input type="checkbox"/> Quelle est votre expérience de ces élèves ? <input type="checkbox"/> Que mettez-vous en œuvre pour aider ces élèves lorsque leur intérêt ou leur motivation baisse ? <input type="checkbox"/> Que mettez-vous à disposition de ces élèves lorsque ces derniers terminent les tâches ou le programme avant les autres ? <input type="checkbox"/> Y a-t-il des ressources accessibles en dehors de l'école pour permettre à ces élèves de continuer à progresser ?

9.2 Retranscription des entretiens

Entretien n°1 (5-6H)	Mené par Alexandre
Comment organisez-vous votre enseignement pour gérer l'hétérogénéité des élèves ? Que mettez-vous en place pour répondre aux différences de niveau entre les élèves ?	
Vu que j'enseigne actuellement en tant qu'enseignante d'appui, pour moi il n'y a pas de différenciation étant donné que j'ai déjà les élèves en difficulté. En principe c'est assez homogène. Mais pour ce que je mettais en place avant dans l'enseignement, lorsque j'étais titulaire de classe, je dirais que ça concernait plutôt le français et les maths. Alors ce que je faisais, c'est que j'ai toujours expliqué à l'oral, j'ai toujours lu les questions aussi, même dans les tests, comme ça tout le monde est au même niveau ; à moins que c'était un test de lecture ou de compréhension de texte où là ils se débrouillaient. Mais sinon j'ai toujours tout lu, et je le fais encore actuellement.	
Donc une sorte d'accessibilité pour les élèves.	
Voilà, pour ceux qui sont dyslexiques.	
Pour que ça profite à tout le monde.	
Voilà, comme ça il n'y a pas de problèmes. Des fois, ça permet de aussi "ah bah tiens c'est pas clair, faut que je réexplique".	
Et du coup toute la classe en profite, dans cette idée-là hein ?	
Voilà, comme ça il n'y a pas de différenciation. Si tout d'un coup il y a un élève qui n'ose pas dire qu'il est dyslexique, ça passe dans la masse.	
Donc ça c'était par rapport aux élèves ayant des difficultés. Et concernant les élèves ayant des facilités ?	
Alors, ce que je faisais c'est que dès qu'ils avaient fini une activité, ils avaient plusieurs possibilités : soit c'était aller aider un camarade, soit j'ai des activités, des jeux en français ou en maths qu'ils pouvaient avancer durant toute l'année. Des espèces de casse-têtes.	
D'accord, avec un plan de travail ?	
Oui, j'en ai d'ailleurs un là [va chercher un plan de travail]. Il y a aussi des défis lecture pour le français. Pour les maths, des tangrams [montre des boîtes]. J'ai ces deux-là, Safari comme j'ai appelé et la momie ; je ne sais pas si vous connaissez.	
Non.	
Alors un des deux est à la CADEV, la centrale d'achat des enseignants du canton de Vaud, et puis vous avez à chaque fois un petit livre qui montre quel puzzle est à recomposer. Donc il faut remettre toutes les pièces pour que Cléopâtre arrive dans la ville, et l'élève doit recomposer le puzzle sans faire de cul de sac. Et puis il y a les réponses derrière.	
Donc ça c'est Smart Games, Starter Junior Expert Master, Keep on playing [lit la boîte].	
Voilà, il y en a même pour des plus jeunes : ça commence pour la 1P. Il y en a des plus simples.	
Donc ça c'était à disposition des élèves ayant de la facilité, et avec un plan de travail.	
Oui, il y avait même d'autres activités qui sont prévues comme les polydrons, des pièces pour construire des sortes de puzzle en 3 dimensions. Donc moi je leur proposais aussi ces activités-là.	
D'accord, et donc comment étaient-elles présentées aux élèves ? Y avait-il des modalités de travail plus à même de favoriser une prise en compte de cette diversité ? Jusqu'à maintenant, nous avons évoqué des plans de travail ; donc une autonomie plus accrue de l'élève. Comment vous organisiez-vous pour mettre cela en place ?	
Eh bien je les montrais au début de l'année, et puis j'en rajoutais en cours de route. Des fois j'expliquais à un, deux élèves ou au groupe-classe. Si j'expliquais qu'à certains élèves, je leur demandais ensuite d'expliquer à leur tour à d'autres élèves.	
Est-ce qu'on peut dire que quelque part vous favorisiez l'autonomie ?	
Oui, j'essayais de plutôt les laisser libres, de les laisser se débrouiller.	

D'accord. Et quelles sont les difficultés que vous avez rencontrées, s'il y en a eu ?

J'avais notamment un élève, très avancé, très rapide, très malin ; il avait quasiment tout fini. Alors il fallait à chaque fois lui trouver de nouveaux défis parce qu'il pouvait vite s'embêter avec ça. Heureusement, ça lui a quand même pris un moment. Mais bon après, qu'est-ce qu'il faut faire ? Alors j'avais des fiches, bien que je ne sois pas très "fiches". Il pouvait également aller sur l'ordinateur, sur GoMaths. Après il connaissait déjà tous ses livrets.

Alors GoMaths, pour expliquer un peu ce que c'est, c'est un site internet...

...c'est un site internet où il pouvait travailler des opérations mathématiques ou réviser ses livrets.

Donc on pouvait de la sorte travailler d'autres objectifs, notamment ceux des MITIC ?

Voilà. Mais lorsque je voyais qu'il avançait bien, je lui demandais d'aller aider un camarade.

Du tutorat ?

Oui, et je le mettais avec des élèves vers lesquels il n'allait pas forcément jouer, pour qu'il explique. Et il avait l'interdiction de donner la réponse, et c'était aussi pour favoriser les interactions entre les élèves.

Est-ce qu'avec toutes ces activités-là il y a eu des questionnements, des doutes récurrents ?

Non.

D'accord. Comment concevez-vous votre rôle d'enseignant vis-à-vis des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers ? Autrement dit, adaptez-vous vos pratiques en fonction des élèves ?

Oui, on est obligé.

Alors, si oui quel est votre raisonnement là-derrière ?

Eh bien, je pense qu'on s'adapte en individuel, qu'on s'adapte au groupe-classe. Il faut tout le temps s'adapter. On ne peut pas continuer à avoir certaines manières de fonctionner ; ce n'est pas parce que je me sens à l'aise que ça va fonctionner pour les élèves. C'est à nous de nous adapter.

Donc ça ferait partie du métier, comme vous le disiez

Pour moi oui. Pour moi, c'est l'élève qui prime. Et parfois ça fait sortir de ces routes toutes tracées, toutes bien belles [rires], et puis on sort des sentiers connus et puis on est là pour les aider, on est là pour eux.

Et que pensez-vous de l'individualisation ? Un programme fait sur mesure par exemple.

Pour moi non, je ne vois pas le but. On est en société, on est toujours entouré de personnes, être individuel pour moi je trouve que ça n'amène rien. Alors peut-être une, deux trois fois lorsque je ne sais plus trop quoi lui faire faire et donc lui mettre un truc en individuel. Mais sinon non, pour moi on est une classe.

Donc en dernier recours ?

Oui. Je vais toujours faire en sorte qu'il y ait des interactions entre les élèves, même s'ils ne s'aiment pas, même si ça ne colle pas entre eux, même s'il y a des difficultés avec un élève que l'autre ne va pas comprendre : il faut travailler ensemble. J'ai eu des programmes adaptés pour certains élèves, mais c'est toujours passé dans la masse. Les autres n'ont jamais su que pour lui c'était différent. Je n'aime pas stigmatiser.

Et donc par rapport à cette aide, est-ce qu'il y a un type d'élève en particulier auquel on apporte cette aide-là ? Plus que d'autres ?

Pour moi ce sont les dyslexiques, les dysorthographiques.

Et est-ce qu'il y a certains troubles ou particularités d'élèves qui sont plus simples à gérer que d'autres ? Et si oui, lesquels ? On parlait de dyslexiques et dysorthographiques, est-ce qu'il y a d'autres profils d'élèves ?

Moi je dirais que c'est pas le type de difficulté le problème, c'est l'élève en question : en dehors de ses difficultés, est-ce qu'il se donne un peu plus ? Pour moi c'est ça.

Donc vraiment se centrer sur l'individu.

Oui, c'est que des fois les enfants ils veulent, ils se donnent un peu. Bon après ils ont leurs limites, je suis d'accord, mais il y en a qui ne veulent pas. Alors on ne va pas les faire avancer.
Faites-vous appel à d'autres intervenants du milieu scolaire pour vous aider ?
Oui, je parle tout d'abord avec mes collègues, ils fonctionnent d'une autre manière, du coup ils pourraient m'aider. Mais je vais aussi aller voir dans d'autres niveaux : j'ai deux amies qui enseignent, l'une en 1-2H, l'autre en 3-4H ; même si j'ai des plus grands, je vais quand même voir ce qu'elles font parce que le problème est déjà peut-être avant, donc je vais peut-être essayer là.
Pour commencer depuis la base.
Oui, Après voir avec la doyenne, voir avec mes collègues d'appui ou de CIF [cours intensifs de français]. Je vais voir partout.
Et d'après vous, y aurait-il des élèves qui ne seraient pas à leur place dans un système éducatif ordinaire ?
Eh bien, lorsqu'on est plus occupé par un élève qui a des soucis de comportement ou d'apprentissage, qu'on est plus vers cet élève que le groupe-classe et qu'on ne peut plus enseigner aux autres ; moi je dirais que là, il n'a plus sa place.
Comment percevez-vous l'école vaudoise dans son ouverture à tous les élèves ?
Je trouve qu'elle est ouverte, que tous les élèves ont leur place.
Et qu'est-ce que ça signifie ça, que tous les élèves aient leur place ?
Je trouve que c'est bien. Après il y a la théorie et la pratique.
Pensez-vous que l'école d'aujourd'hui doit et peut accepter tous les élèves ?
Non.
Est-ce son rôle ?
Encore une fois, la question est de savoir si on peut continuer à enseigner en ayant un élève en difficulté, à problèmes. Si on peut pas, pour moi il n'a pas sa place. D'accord, on est ouvert à tous, mais si encore une fois on ne peut plus enseigner et que les autres ne peuvent plus continuer d'apprendre, pour moi il n'y a plus de sens.
Mais donc les principes sont en place ?
Oui.
Et donc par rapport à ces principes, est-ce que l'école met quelque chose en place ?
Je dirais que oui. Mais après en pratique c'est différent : il faut trouver les personnes, il faut pouvoir les placer, il faut que ça se passe bien entre l'intervenant et l'enseignant, il faut que l'enseignant accepte d'avoir l'aide d'une personne extérieure. Pour moi, je trouve que l'école met en place pleins de choses pour l'intégration. Au niveau institutionnel, c'est là.
Et savez-vous quelles sont les obligations légales en la matière ?
Non.
Comment l'école envisage-t-elle les différences entre les apprenants ? D'après vous, l'école doit-elle s'appuyer sur les différences entre élèves ou au contraire tenter de les réduire ?
J'ai de la peine à répondre. Tant que je n'ai pas tout essayé, je ne vais pas lâcher. Mais pour ma part, je m'appuie sur les différences, les différents raisonnements des élèves mais je ne peux pas dire quel est le rôle de l'école, si ce n'est de prendre l'élève avec son bagage et de l'amener un peu plus haut.
En réduisant les différences ou au contraire en les faisant fructifier ?
En les fructifiant. Pour moi. Mais j'ai de la peine à me positionner : je sais que j'ai ma manière de voir mais les bureaucrates n'ont pas le même regard. A mon avis, l'école est pensée pour une manière de faire.
Comment percevez-vous personnellement les différences entre les élèves de la classe ?
C'est une richesse. Et un frein. [rires] Une richesse car chacun a sa manière de voir, de faire. Et un frein parce que certains n'arrivent pas, ne comprennent pas, ne sont pas prêts à faire différemment.

Mais c'est bien de prendre chaque élève avec son bagage, ses difficultés, puis après ils expliquent, on réexplique différemment, et ils arrivent plus loin.

Donc les différences entre élèves sont perçues positivement.

Oui. Mais j'ai pas dit que c'est pas évident !

C'est pas évident, il y a la réalité du métier. Mais à quel niveau elles se situent ces différences ? En quoi consistent-elles ?

En dehors du fait qu'il y a les différences au niveau des apprentissages, de difficultés telles que la dyslexie, des problèmes de comportement, je dirais qu'il y a aussi des problèmes culturels. Et je le remarque de plus en plus, les enfants qui sont suivis à la maison de ceux qui sont livrés à eux-mêmes. Et moi ça me choque de plus en plus. Et j'ai peur que ceux qui soient suivis aient un avenir, et les autres se disent "bof" et se laissent aller. Qu'est-ce que ça va donner ? Et ça je l'ai beaucoup plus remarqué en étant en ville qu'à la campagne. Pour moi, il y a une grande différence. J'avais déjà déménagé de campagne à campagne, c'était différent, mais de campagne à ville, c'est tout autre chose. On voit de tout, et puis tout le monde n'est pas suivi de la même manière à la maison. On est d'accord, ici il y a pleins de cultures différentes, ce qui est bien, ça ouvre beaucoup, c'est agréable. Mais...

...mais il y a des cultures peut-être pas en adéquation avec la culture scolaire ?

Oui, peut-être, ou bien que parfois les parents ne peuvent pas, ou ils ne veulent pas : pour eux ça ne se fait pas de demander de l'aide.

D'accord, donc la différence se situe là principalement. Et comment vous sentez-vous personnellement face à ces différences-là ? J'ai cru comprendre que vous étiez inquiète.

Oui, je me demande ce que vont devenir certains. On leur fait faire le strict minimum, c'est bien, mais on ne leur apprend pas ce que c'est que la vie extérieure. Tant qu'ils sont à l'école et qu'ils suivent le cursus scolaire, on leur dit ce qu'il faut faire. Ils suivent, ils savent plus ou moins suivre. Mais après ? Quand ils devront en sortir et qu'ils seront dans le milieu professionnel ? Je me fais du souci pour eux, parce que dès qu'on leur fait une remarque, ils ne l'acceptent pas. Mais la vie... le monde des bisounours c'est bientôt fini. Ça va être rude pour certains, et encore ils sont dans un cocon. Mais plus les années vont passer, plus on leur demandera d'être autonomes. Et certains ne savent pas.

Pour vous, qu'est-ce qui définit un élève ayant de grandes facilités d'apprentissage et quels sont ses besoins particuliers ?

Ne pas l'oublier. Lui donner à manger intellectuellement.

Et quelles sont les caractéristiques de ces élèves qui ont beaucoup de facilité à l'école ?

C'est un élève qui comprend tout de suite. Quand on finit d'expliquer et qu'il a déjà presque répondu au problème, pour lui c'est logique, tout est logique pour lui, et il arrive encore à expliquer aux autres. Pour moi ça en fait partie, il n'y a pas que lui. Il faut réussir à verbaliser, parce que c'est pas tout de savoir pour lui ; ça j'entends, c'est bien ; mais pour moi, à partir de la 5-6H ils doivent être capables d'expliquer.

Quelle est votre expérience avec ces élèves ?

J'adore, parce que de toute façon on lance le truc et c'est bon ils ont compris. Mais des fois c'est presque trop facile, donc comme je disais, il faut pas les oublier et leur donner à manger. Il faut les stimuler. Ils auraient vite tendance à traîner, à s'embêter, et puis après ils font n'importe quoi.

Du coup, que mettez-vous en œuvre pour aider ces élèves lorsque leur intérêt ou leur motivation baisse ?

C'était le but de tous ces casse-têtes, ces livres, ces jeux, surtout ceux de maths à faire seul ou à deux, les défis lecture. J'avais des fiches de lecture mais ils ne s'y mettaient pas trop, et j'avoue que j'envoie pas vers les fiches. C'était plutôt des jeux. Comme on fait pour les petits, ils apprennent par le jeu. Alors pourquoi pas pour les grands. Et du coup de cette manière, en jeu, ils ne s'embêtent pas et reviennent avec plaisir.

Donc là, nous venons d'évoquer tout ce que vous mettiez à disposition de ces élèves lorsqu'ils avaient terminé en avance les tâches ou le programme. Mais savez-vous s'il y a des ressources disponibles en dehors de l'école pour permettre à ces élèves de continuer à progresser ?

En dehors ? Donc pour aller encore plus loin ?

Oui, pour continuer à progresser.

Alors moi je dirais continuer à progresser, mais hors des matières scolaires. Il y a pleins de cours que l'on peut faire à l'extérieur, du type musique. Mais je verrais ça hors scolaire, hors matières scolaires. Parce que s'ils sont déjà bons à l'école, à quoi ça sert de les avancer ? Leur relationnel ne grandit pas pour autant, il n'est pas au même niveau que leur intellectuel. Il ne faut pas oublier que ce sont des enfants, qu'il faut leur laisser être des enfants, qu'il faut jouer et faut apprendre d'autres choses. Que toujours être scolaire scolaire scolaire. Pour moi, à un moment ils en auront ras-le-bol et ils pourraient tout envoyer péter. Donc c'est les envoyer faire autre chose que l'école, là où ils devraient véritablement apprendre. Après c'est mon avis.

Entretien n°2 (5H)	Mené par Alexandre
Comment organisez-vous votre enseignement pour gérer l'hétérogénéité des élèves ?	
Alors, premièrement je fais toujours un travail général, la même chose pour tout le monde. Puis après je prépare toujours quelque chose en plus pour les rapides, beaucoup plus de fiches ou des activités en plus. Et je sais toujours que je peux adapter aussi les feuilles que je fais, les exercices où je demanderai moins aux enfants. Par exemple, tout le monde doit faire les exercices 1 à 8, alors pour les plus lents je vais demander 1 à 6. J'ai aussi toujours du matériel que j'ai à disposition, j'ai cette table aussi où je prends les élèves au fond si jamais il y a besoin et j'ai les stagiaires qui m'aident aussi à gérer au cas où.	
Donc ça c'est ce que vous mettez en place par rapport aux différences de niveau entre les élèves. Peut-être juste pour préciser, par rapport aux élèves ayant des difficultés, au-delà d'une adaptation de la quantité de travail demandée, y a-t-il d'autres choses que vous mettez en place vis-à-vis de ces élèves ?	
Alors des fois j'imprime des feuilles en plus grand pour eux, ou je mets en couleur, ou alors je les mets directement avec quelqu'un d'autre qui se débrouille bien on va dire. [réfléchis] Je les prends également à côté de moi, je leur demande de reformuler, je demande aussi d'écrire moins de choses des fois.	
Et pour les élèves ayant des facilités ?	
Alors des fois je les coupe aussi dans leur travail pour qu'ils s'arrêtent si je vois que c'est répétitif. Et je donne des choses toujours plus dures en fait, des défis.	
Quels genres de défis ?	
Souvent plutôt en maths je dirais. Ou ils peuvent choisir carrément dans leur classeur une fiche qu'ils veulent faire, ou ils peuvent bricoler, ils peuvent faire des puzzles, ils peuvent faire des rubik's cube ou ce genre de choses, mais en fait ils doivent être autonomes et c'est plus compliqué que l'activité en soi.	
D'accord, et par rapport à tout ça, est-ce qu'il y a des modalités plus à même de favoriser une prise en compte de cette diversité-là ? J'ai bien compris qu'il y avait donc vous qui mettiez en place des choses, qu'il y avait un accent sur l'autonomie pour les élèves à facilités...	
...je dirais que lorsque je commence un nouveau thème, on fait tous ensemble, après je les mets par 3 ou 4, puis je vais dans un regroupement de plus en plus petit si vous voulez. Puis s'ils font tout seul et qu'ils arrivent pas, je les mets à côté de quelqu'un qui se débrouille bien ou alors je viens les aider moi. Et des fois j'en prends quelques-uns ici auprès de moi sur cette grande table [au fond de la classe].	
Du coup les élèves qui ont de la facilité, ils vont tout de suite plus vers l'individuel ?	
Voilà, et puis ils se débrouillent tout seuls. Et des fois ils font les exercices durs ensembles. Si je donne des défis et qu'ils demandent de faire à deux je le leur permets. En gros ils sont autonomes à deux. Enfin je sais pas si ça existe ce mot. [rires]	
Un duo autonome. Et quelles sont les difficultés que vous rencontrez par rapport à tout ça, à toute cette mise en place ?	

Eh bien, c'est pas facile à gérer, de s'occuper de tous les niveaux, de ceux qui finissent vite, de ceux qui comprennent rien.
Et avez-vous des questionnements, des doutes qui subsistent ?
Non, je trouve que ça se passe bien.
Comment concevez-vous votre rôle d'enseignant vis-à-vis des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers ?
Je suis là pour les aider au mieux, mais je peux pas tout faire. Et j'espère que les parents acceptent mes demandes pour aller à la logo, ce genre de choses. Et j'ai aussi besoin que ça continue tout ce qui est appui, parce que je ne peux pas tout faire en gros.
Vous avez dit que vous adaptez vos pratiques en fonction des élèves ; quel est votre raisonnement derrière ?
Ils ont déjà de la peine en adaptant, donc si on n'adapte pas c'est impossible pour eux.
Et que pensez-vous de l'individualisation ?
Que ce n'est pas possible.
Un non catégorique. Y a-t-il certains troubles ou particularités des élèves qui sont plus simples à gérer que d'autres ? Si oui, lesquels ?
Euh je ne vois pas, je sais pas. [réfléchis] La dyslexie c'est assez simple à trouver qui l'est et à proposer des solutions par rapport aux dyscalculiques par exemple je dirais.
Quelles sont les limites à ne pas dépasser en regard de votre champ de compétences professionnelles ?
Il ne faut pas que ça me prenne 3 heures pour préparer un cours de 20 minutes, et puis pas individualiser sinon on ne s'en sort pas.
Faites-vous appel à d'autres intervenants du milieu scolaire pour vous aider ?
Des fois je collabore avec mes collègues, pas plus.
Et d'après vous, y a-t-il des élèves qui ne seraient pas à leur place dans un système éducatif ordinaire ?
Alors dans ma classe ils ont tous leur place, bien que certains devraient être en 4P [un degré plus tôt].
Comment percevez-vous l'école vaudoise dans son ouverture à tous les élèves ?
Moi je ne suis pas pour. Pour moi, c'est une économie de moyens de mettre tout le monde dans une école normale. Un enseignant il ne peut pas s'occuper sans aide de tous les enfants. Ce n'est pas possible. Déjà on a des élèves normaux qui sont compliqués, alors si on a encore des handicapés, des aveugles, des trisomiques ou des autistes... Je ne suis pas pour qu'il y ait quelqu'un dans ma classe qui s'occupe d'un enfant. De temps en temps oui, mais pas de manière permanente.
Que signifie pour vous d'accepter tous les élèves au sein d'un milieu scolaire ordinaire ?
Eh bien c'est prendre tout le monde alors que certains ont clairement besoin d'un cadre spécial, par exemple d'être avec deux enfants plutôt que 20, et ils ne sont pas dans leur place. Pour moi ce n'est pas imaginable, même si c'est ce qu'ils veulent.
Donc ce n'est pas le rôle de l'école de faire ça ?
Voilà. Moi je ne suis pas pour en tout cas. Ou qu'ils demandent à des profs qui soient d'accord. Si par exemple vous voulez qu'il y ait un enfant qui n'a pas de bras dans ta classe ; qu'on nous demande.
Et du coup, que met en place l'école pour gérer cette diversité-là ?
Ils mettent des gens qui viennent aider, mais par exemple j'avais un élève qui n'avait rien à faire dans cette école. Il y avait deux périodes par semaine où il y avait quelqu'un, et les 26 autres on devait se le tapper quoi. [rires] Donc pas assez, lorsqu'on a vraiment des grosses difficultés, on n'est pas assez soutenu je trouve.
Savez-vous quelles sont les obligations légales en la matière ?
On est censé inclure tout le monde, mais niveau légal je ne connais pas les textes exacts.
Comment l'école envisage-t-elle les différences entre les apprenants ? D'après vous, l'école doit-elle s'appuyer sur les différences entre élèves ou au contraire tenter de les réduire ? Pourquoi ?

Je trouve que c'est bien qu'on voie qu'il y a des différences chez les enfants, il faut les garder. Mais après quand il y a trop de différences, c'est difficile à gérer. Il ne faut pas que ça soit trop exagéré, dans une certaine mesure. Plus le niveau est écarté, plus c'est difficile d'avoir une classe qui avance.
Comment percevez-vous personnellement les différences entre les élèves de la classe ? Pour vous, y a-t-il des profils d'élèves différents ?
Oui clairement. Il y a des élèves motivés et d'autres moins motivés, et il y en a qui sont particulièrement doués. D'autres qui sont plus scolaires que d'autres, d'autres qui aiment bien venir à l'école et d'autres pas. Il y en a qui sont doués et d'autres pas. Il y en a qui parlent déjà français à la maison, ça aide énormément, d'autres pas. Il y en a qui ont un vocabulaire élaboré, ce qui aide énormément pour toutes les branches, tandis que d'autres connaissent très peu de mots.
Et donc à quel niveau se situent les différences entre les élèves ?
Principalement la langue je dirais. Puis les parents derrière, s'ils aident ou pas, s'ils s'investissent. Je pense aussi au niveau intellectuel.
Et vous, dans votre classe, comment envisagez-vous ces différences ? En termes d'obstacle ou de force ?
Pour certains, je dirais que leurs différences sont une faiblesse tellement ils en ont. Et d'autres, le fait qu'ils parlent une autre langue, qu'ils se débrouillent bien en sciences, ça peut être aussi une richesse. Mais si l'élève a très très peu de qualités, c'est un sacré obstacle.
Comment vous sentez-vous personnellement face à ces différences entre les élèves ?
J'essaie de faire au mieux afin que les autres ne ressentent pas trop que l'un ou l'une soit plus faible que les autres, et j'essaie toujours de mettre en valeur les enfants. Ceux qui ont de la peine, même s'ils font une mini-chose bien, je les félicite, je les encourage, puis j'essaie qu'ils progressent en fait.
Et selon vous, quels sont les besoins éducatifs particuliers de vos élèves ?
Éducatifs ? Moi ils sont plutôt sympas, donc je dirais qu'il n'y en a pas spécialement.
Pour vous, qu'est-ce qui définit un élève ayant de grandes facilités d'apprentissage et quels sont ses besoins particuliers ?
C'est un enfant qui a soit compris direct, même avant que j'aie fini d'expliquer, ou qui sait déjà faire avant que j'explique. C'est un élève qui comprend tout, tout de suite, qui fait toujours tout juste et il a souvent même pas besoin de faire ce qu'on lui donne à faire. Et il aurait besoin de défis, tout le temps, de choses plus difficiles, [des choses qui sont en avance sur le programme] par exemple de 6 ^e ou 7 ^e des fois. Mais on peut pas toujours donner en avance des choses.
D'ailleurs, par rapport à ça, quelle est votre expérience avec ces élèves-là ?
Ce sont des élèves souvent faciles à gérer étant donné qu'ils sont forts. Mais ils veulent tout le temps faire tout le temps tout le temps plus, et des fois je ne sais même plus quoi leur donner.
Et en parlant de cela, que mettez-vous en œuvre pour aider ces élèves lorsque leur intérêt ou leur motivation baisse ?
En principe ces élèves-là sont toujours contents de faire quelque chose. Je leur donne des défis, par exemple ils doivent essayer de me fabriquer un objet, ils doivent résoudre un problème, soit ils doivent donner le plus de solutions possibles. Toujours essayer de les faire booster ou leur demander qu'ils aident les copains. Voilà, je dirais que c'est ça que je mets principalement en place. Puis j'ai des classeurs à disposition avec des activités en plus. En gros, soit j'ai des labyrinthes, soit dessiner des pixel art, soit du coloriage, soit des anti-coloriages où il faut dessiner ce qu'il manque dans le dessin. Soit du matériel où ils doivent fabriquer des choses en 3 dimensions sans marche à suivre, ils doivent se débrouiller. Ils peuvent jouer avec des multi-cubes, des tangrams ; tout ce qui est un peu logique mathématique.
Donc plein d'activités qui sont à disposition.
Oui, et ils savent y jouer.
Il y a un plan de travail pour gérer ça ?
Non, c'est libre, d'une manière autonome.

Y a-t-il des ressources accessibles en dehors de l'école pour permettre à ces élèves de continuer à progresser ?

Hors de l'école ? Je sais pas non. Je ne connais pas.

Entretien n°3 (6H)	Mené par Aline
Je vais commencer par le premier point : Toi, comment est-ce que tu organises ton enseignement pour gérer l'hétérogénéité des élèves ?	
Ben il y a plusieurs choses. Il y a déjà le fait qu'il y a des élèves qui sont autonomes par rapport à la...si je prends français/math, uniquement au niveau de la feuille de route, donc eux, ils ont des activités qu'ils gèrent durant la semaine comme ils le souhaitent par rapport au français ou aux maths, ils prennent les activités dans l'ordre qu'ils ont envie. Il y a d'autres élèves pour qui l'autonomie c'est beaucoup plus compliqué donc là je force les élèves à...y a un tableau avec les activités obligatoires à faire.	
Donc ça c'est ta manière de gérer les difficultés pour l'autonomie ?	
Parce que pour des élèves, c'est compliqué de se dire « ben voilà, dans le temps que j'ai à disposition, je suis obligé de faire tant d'activités pour terminer mon travail durant la semaine ». Donc là on est sur l'autonomie. Après, au niveau des difficultés scolaires pures, alors après, à voir si c'est dans l'élan de l'aménagement dans du...ou des... [trou de mémoire]. A ce moment-là, on pourrait très bien demander à des élèves de pas tout faire, de faire certains exercices pis pas faire d'autres...ben en vocabulaire notamment, il y a des élèves qui n'ont pas tout le vocabulaire donc t'as plusieurs vocabulaires qui sont dictés. Et puis après il y a des soutiens autres qui pourraient être des soutiens qui viennent de l'extérieur de la classe, quoi.	
Ok, ça marche. Et puis, par rapport aux élèves qui ont de la facilité justement, là tu m'as expliqué ce que tu faisais pour les élèves qui avaient plus de difficultés, pis pour les élèves qui ont TROP de facilités, je pense typiquement à quelques élèves qu'on a dans la classe, qu'est-ce que tu mets en place ? Est-ce qu'il y a des choses que tu as mises en place en plus ?	
Alors j'ai pas mis des choses...Alors c'est pas des choses que je mets en place. Je leur donne soit...alors là ils ont un libre...ils ont dû...ils ont du choix...alors parfois ils ont le choix, parfois pas. C'est-à-dire il y a des fois où je leur prévoie des activités supplémentaires. A ce moment-là...en français ou en mathématiques ils sont obligés de les faire ou alors là y a Margaux qui est en train de faire un mots-croisés, donc elle crée, elle a choisi les mots...elle a choisi les mots qu'elle...elle a choisi son thème, ensuite elle a choisi les mots qu'elle voulait mettre dans son mots-croisés. Ensuite elle a fait les définitions par rapport aux mots. Ensuite elle a créé la grille, et pis maintenant elle est à l'ordinateur, elle est en train de recopier ces définitions, elle est en train de faire la grille à l'ordinateur également. Donc ça c'est une activité...c'est aussi une chose qu'ils peuvent faire, il y a les pixel art, il y a vraiment...j'essaie de les écouter. Ben Louise m'avait demandé, elle voulait faire...t'étais là quand elle avait fait l'exposé sur la Laponie ?	
Non. T'as raison j'étais pas là.	
Alors elle avait fait...elle était partie en Laponie donc elle m'avait demandé si elle pouvait faire un exposé sur la Laponie. J'ai dit « y a pas de souci ». Donc elle a fait un exposé. Elle nous l'avait présenté après en classe. Enfin voilà. Si vraiment elle a demandé (pis à la carte). Alors parfois je leur laisse faire comme ils veulent puis parfois je leur dis : « ben voilà, y a cette activité, j'aimerais que tu fasses ça en français, ça en maths en plus. Et puis d'autres fois, ben ils me demandent s'ils peuvent partir dans ce projet pis je leur dis « ok allez-y » et puis « faites-le sans autre ».	
Ok, ça marche. Et puis, comment est-ce que tu conçois ton rôle d'enseignant vis-à-vis des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers ? Donc là je sais qu'on a déjà un peu parlé de ça mais j'aimerais connaître ton ressenti, ta posture.	
Ben c'est...On devrait être plus là...c'est...c'est un peu...y a...y a un peu un paradoxe. C'est-à-dire on devrait être plus présent pour eux parce qu'ils ont plus besoin de...de...de l'aide et puis de notre appui, de la motivation, des explications et tout ça, pis en même temps on n'a pas forcément ce temps-là à disposition parce que le nombre d'élèves dans la classe fait que...ben on peut pas se partager non	

plus et puis je refuse de ne plus être là pour les élèves qui n'ont pas de difficultés. C'était la discussion que j'avais eue une fois avec une enseignante spécialisée qui me disait : « ouais mes les élèves qui ont pas de difficultés, ils ont pas besoin de toi, tu peux les laisser ». Mais c'est pas mon rôle d'enseignant. J'ai... Ils ont autant besoin de moi que ceux qui ont de la difficulté. Donc, euh, voilà, euh, c'est un peu con, on est continuellement partagé entre ce fait-là de pouvoir s'asseoir à côté d'eux ou autour d'une table et pis de se dire : « bon ben voilà, vous venez là et pis on peut bosser ensemble, pis on peut regarder ». Et pis en même temps les autres, ben ils ont autant besoin de moi. Donc euh, ouais, faut faire attention à ce genre de choses, quoi, essayer d'être... essayer d'être capable de donner autant de temps et d'attention à tout le monde, même euh si... pour certains, tout roule, quoi.

Ouais, c'est difficile de, d'être à cheval entre la différenciation pour chacun mais après tu tombes vite dans l'individualisation, pis t'as ce côté pédagogie spécialisée qui fait que justement tu écartes encore les élèves même s'ils sont là et pis c'est difficile de prendre ce temps. Ouais c'est exactement ça.

Exactement.

Du coup je peux passer à la question d'après : Alors... Toi, comment est-ce que tu perçois l'école vaudoise dans son ouverture à tous les élèves justement ? Là t'as donné ta vision, mais maintenant, l'école, à ton avis, comment elle fait, comment elle s'y prend ?

Moi j'ai l'impression pour avoir eu des discussions encore dernièrement avec plus des parents que des enseignants, j'ai l'impression qu'il y a peu d'ouverture par rapport à ça. Pis des fois ça me fait monter les murs. Parce que... ben voilà... Pour des élèves qui auraient des problèmes de troubles de l'attention ou des élèves qui sont dyslexiques ou dys... ou tout le spectre des dys-, etc., je trouve qu'il y a certains établissements où ça bouge pis y a des choses qui sont faites pis on prend en considération ces élèves, on met les moyens à disposition, on les... on les autorise à utiliser l'informatique, à diminuer les vocabulaires, à faire des aménagements, justement, pis dans certains établissements bah y a rien qui se fait DU TOUT, mais rien de rien.

Même pas un programme spécialisé parfois...

Ouais... et même non, parce qu'il y a des élèves... Ben typiquement je discutais ce weekend avec une maman, ses deux enfants sont dys-, ils sont dans un établissement, un autre établissement, pis y a même pas, y a même pas une différenciation au niveau du vocabulaire et y a pas d'entrée en matière de la part de la direction et là moi je trouve que c'est juste scandaleux, quoi. Je disais à sa maman : « ben moi je me battrais pis j'irais plus loin ». Donc euh ouais, je trouve que, au niveau, voilà, c'est très disparate en fonction... c'est pas du tout la même chose en fonction des établissements dans lesquels sont les élèves, quoi.

Ok. Je pars sur une question... en fait ça revient un peu à ce qu'on avait dit avant : comment est-ce que tu envisages les différences entre les apprenants à tous les niveaux ? Donc je reviens un peu sur les difficultés, les élèves moyens, pis les élèves qui ont vraiment beaucoup de facilités. Par rapport à... enfin... L'école, comment elle gère justement cette différence d'apprenants, en général, vraiment, le panorama... ?

Ca va dépendre des enseignants je pense et pis de l'établissement dans lequel on se trouve. Mais euh, pour moi avoir des élèves qui auraient des grosses... si on prend les dys-, en l'occurrence, s'ils sont informatisés et tout, je pense que c'est un outil qui est nécessaire. Ben pour avoir un enfant qui est dyslexique en plus je sais de quoi je parle quoi. Mais je pense que c'est plus que nécessaire. C'est nécessaire tout simplement parce que c'est pas possible qu'il travaille s'il a pas ces outils-là parce qu'il a son cerveau qui ne fonctionne pas de la même manière, parce que son cerveau lui joue des tours, et à un moment donné, si on veut pouvoir le rendre aussi autonome et qu'on veut pouvoir qu'il soit, qu'il devienne compétent dans certaines... dans certains objectifs, ben il est obligé d'avoir cet outil-là, je veux dire, quelqu'un qui se casse la jambe, il a besoin de ses béquilles, ou quelqu'un qui est paraplégique, il a besoin de sa chaise roulante pis il a besoin des mesures autour de lui. Donc je vois pas pourquoi l'école l'empêcherait d'avoir ces outils-là. Pis après au niveau des difficultés, effectivement je pense que si pour des élèves au niveau du rythme il faut diminuer la quantité de travail parce qu'il a pas de problème de compétences scolaires mais c'est plus un problème de rythme, ben on diminue la quantité et puis c'est pas parce qu'il y a moins qu'il va pas y arriver. Je pense qu'il faut être ouvert aux élèves qu'on a en face de nous pis à leur... à la fois à leurs forces pis à la fois à leurs faiblesses pis à la fois à leurs difficultés. Alors après, je pense qu'il y a assez d'outils, assez de moyens qui existent pour pouvoir prendre en considération tout le monde... alors c'est pas forcément

facile, c'est pas forcément...même moi en tant qu'enseignant je pense que parfois des élèves qui ont des difficultés on les oublie et puis on le fait pas parce qu'on est pris dans un stress de...y a une certaine quantité d'évaluations à rendre avec un certain nombre de notes à rendre pour le semestre donc euh il faut toutes ces notes et puis cet élève-là a pas forcément un plan d'études aménagé et donc on n'a pas forcément discuté en réseau, y a pas forcément de réseau et puis on n'a pas forcément, c'est pas forcément mis au point sur le fait que pour le français ou pour les maths ben il ait des objectifs différents...donc il faut prendre tout ça en considération pis je trouve que c'est pas toujours facile, quoi...

Exactement. Je suis assez d'accord sur ce point. Là, j'ai une question un peu plus aiguisée, on va dire, c'est : Toi, comment envisages-tu les différences, justement dont on parle jusqu'à maintenant, entre les élèves ? Est-ce que c'est plutôt en termes d'obstacles ou de forces, pour toi ?

Ben c'est les deux à la fois de nouveau. C'est à la fois un obstacle parce qu'on peut pas forcément toujours mettre en lien et pis faire les choses, appliquer les choses en classe parce que t'as vingt-deux élèves, parce que t'as pas forcément le temps de le faire et tout. Pis c'est une force aussi parfois parce que tu peux...c'est une force je pense pour ces élèves-là, c'est leur montrer que leurs difficultés ça doit devenir une force et pis ils se battent. Je pense qu'ils sont beaucoup plus combatifs, qu'ils sont beaucoup plus persistants quand il y a des choses qu'ils ne comprennent pas quand il y a des choses où ils n'arrivent pas par rapport à des élèves qui ont des super facilités et pis dès qu'ils se retrouvent face à un obstacle, ils savent pas comment faire et pis ils baissent les bras parce qu'ils ont jamais eu l'habitude de combattre et puis de se dire : « je vais y arriver », « et puis ben non j'y arrive pas ». On a un obstacle, quoi.

Ok. C'est bien. Du coup je pars directement sur ma dernière question qui est : Pour toi, qu'est-ce qui définit un élève ayant de grandes facilités d'apprentissage et quels sont ses besoins particuliers ? Justement là tu parlais d'obstacles dès qu'ils ne comprennent pas quelque chose pis qu'ils se braquent donc, pour toi, qu'est-ce c'est un élève à facilités d'apprentissage pis ses besoins ?

Ben un élève à facilités d'apprentissage pour moi c'est un élève qui a jamais eu besoin de se poser la question « comment faire pour apprendre », « comment faire pour mémoriser », « comment faire pour être autonome », ça coule de source et puis ça vient tout seul. Par contre, c'est des élèves qui, dès qu'il y a un petit grain de sable dans la machine, à ce moment-là ne savent...baissent les bras et pis ils n'ont pas les outils pour justement affronter ce grain de sable. Et puis c'est justement essayer de leur expliquer que jusqu'à maintenant il a eu de la facilité mais il faut peut-être apprendre aussi à ben.... on y arrive pas ben justement ça doit être une motivation pour continuer pour essayer de chercher la solution puis qu'on va pas donner la solution d'entrée et puis essayer de leur donner les outils qui leur manquent pour surmonter cette difficulté-là. Ben moi j'ai ma fille typiquement qui a appris à lire toute seule ou tout lui passe dessus pis elle a l'impression qu'elle a pas besoin de travailler et tout pis dès qu'elle doit bosser, dès qu'elle comprend pas, bah ça devient beaucoup plus compliqué parce qu'elle a pas l'habitude pis elle sait pas comment faire. Alors c'est justement prendre le temps de s'asseoir à côté et pis de lui expliquer qu'elle en est totalement capable, que...lui donner des outils pour y arriver et puis généralement une fois que ça se débloque ben ça repart aussi vite quoi.

Exactement, ouais. Alors je regarde juste s'il y a encore une question qui pourrait encore préciser ce qu'on attend. Donc là justement tu viens de me donner un peu des outils pour un peu éveiller l'intérêt ou bien rattraper un peu cette motivation qui se perd, et puis, au sein de la classe, est-ce que toi, t'as des façons de faire, des outils justement si, typiquement, on a notre jeune homme qui a beaucoup trop de facilités ou d'autres qui sont...est-ce que t'as, est-ce qu'ils ont des baisses de motivation et qu'est-ce que tu ferais pour justement les aider au sein de la classe ?

Tu dis pour ceux qui ont beaucoup de facilités ?

Oui, pour ceux qui ont beaucoup de facilités. Parce qu'avec ton enfant, c'est vraiment... c'est pas tout à fait la même chose en classe.

Mais alors attends, la question pour moi elle est pas claire...Pour continuer à les motiver ?

Oui, pour continuer à les motiver pis si justement ils se braquent, parce qu'il y en a souvent qui peuvent se braquer...

C'est une discussion à avoir eux...Bah y a deux ou trois des filles qui se braquaient quand je leur donnais des exercices supplémentaires et pis qui y arrivaient pas et qui voulaient pas pis je leur disais :

« mais écoute je vois que tu veux pas, je vois que t'as pas envie, mais je te demande à quelque part pas ton avis...je vais te demander d'essayer parce que jusqu'à maintenant, tout ce que tu fais, tu le fais les doigts dans le nez et puis ça coule de source, là t'arrives pas et justement j'aimerais que tu me prouves que tu es capable de le faire sans râler parce que, à quelque part, tu fais que des choses que tu aimes jusqu'à maintenant, donc puisque tu aimes pas et que c'est compliqué bah t'as cette attitude de « je baisse les bras », donc je vais te demander d'essayer de le faire pis quand tu l'auras fait, que tu l'aurais résolu tu seras déjà fière de toi et puis on pourra en discuter ».

Je crois que c'est une discussion à avoir avec l'enfant. Et puis quand ils râlent, moi ça me fait rire...maintenant je pense qu'ils ont compris que ça me faisait rire et puis que j'allais pas lâcher le morceau et puis ils le font en râlant et une fois qu'ils l'ont fait...y a des fois où c'est des challenges entre deux, quand il y a deux élèves qui font la même chose, c'est plus le challenge de « toi t'as réussi et moi non je n'y suis pas arrivé » et puis « moi j'y suis arrivé », « alors puisque ma copine a réussi, j'aimerais aussi y arriver »...parce que voilà...Alors des fois y a ce côté challenge puis des fois il y a le côté « c'est barbant, c'est ennuyant » et pis là je laisse pas le choix, « je veux que tu le fasses et puis je veux que tu apprennes aussi qu'il y a des choses qui sont plus compliquées pour toi et que tu te retrouveras parfois confronté dans la vie à des choses que t'as pas envie de faire et qui seront plus compliquées ». « Pis à ce moment-là, « si je prends la fuite et que je baisse les bras et tout », t'arriveras pas ». Donc je crois aussi que c'est important de leur expliquer que dans la vie ils vont se retrouver face à des choses pas forcément sympathiques et puis pas forcément avec l'envie de faire quoi.

C'est juste. Et puis du coup, dernière question que je vais te poser, c'est : Y a-t-il des ressources accessibles en dehors de l'école pour permettre à ces élèves de continuer à progresser ? Est-ce que toi tu connais ces ressources ?

Bon moi je vais beaucoup en ligne regarder ce qu'on trouve en ligne et puis après il y a des ouvrages. Ces ressources, j'y vais plus sur mon ressenti puisqu'ils ont...je pars de leurs besoins aussi, ils ont envie de faire quoi. Donc voilà, j'ai envie de faire un exposé ben « vas-y » et puis après je lui mets à disposition en fonction de ses envies. Si elle a envie de faire un exposé, ben on va regarder sur le net ce que t'as besoin, ou tu amènes des livres, ou tu vas à la bibliothèque. Et...je partiraient plus de leurs besoins sur...et pis dans ce que je vois imposer alors ouais je vais chercher soit sur internet soit sur des ouvrages qui existent, quoi.

Ok. Ben du coup je pense qu'on a fait le tour. C'est tout bon. Merci !

Entretien n°4 (5H)

Mené par Aline

Alors... Ma toute première question, c'est : toi, comment est-ce que tu organises ton enseignement pour gérer l'hétérogénéité des élèves (donc les différents niveaux) ?

Du coup si tu veux avec Stéphanie, donc ma collègue, on se voit, euh, pour préparer la feuille de route donc tout ce qu'on fait, c'est...on le fait en commun pour la semaine. Pis du coup on prépare les activités en global. Pis en fait on s'est retrouvée l'année passée avec une feuille de route. Pis l'année passée on s'est retrouvée avec des parents qui nous disaient que la feuille de route stressait certains enfants. Mais des enfants qui avaient de la facilité donc, en plus. Etonnamment, enfin, étonnamment moyennement, mais...

Intéressant pour moi ! [rires]

Ok bah...bah...c'était euh, non tu vois pas qui c'est mais un des élèves il était hyper stressé tout le temps parce qu'il voulait finir cette feuille de route pis c'était un grand stress pour lui, alors que nous c'était pas du tout...euh...s'ils finissaient pas c'était pas grave, tu vois ? Enfin bref. Pis du coup ce qu'on a fait, c'est que cette année on a essayé de revoir un peu le système, justement pour euh que ça puisse correspondre à tout le monde. Parce qu'après si on rentrait trop dans les détails dans la feuille de route on avait peur que certains enfants, bah toujours les mêmes, colorient pas en fait et pis que ce soit toujours les mêmes qui colorient tout le temps tout. Du coup ce qu'on a fait, c'est qu'on a une activité, par exemple euh...bah là on est en train de travailler sur les groupes de la phrase. Donc du coup on a un grand thème si tu veux, c'est les groupes de la phrase et à l'intérieur il y a plusieurs activités. Il y a le jeu qu'on fait, y a le moment collectif et pis y a aussi euh la fiche. Pis du coup dès qu'ils ont fait une de ces trois activités, ils peuvent colorier les petites bulles, parce qu'en fait c'est

des poissons et t'as les bulles. Ils peuvent colorier l'activité qu'ils ont faite et pis même s'ils ont pas fait les trois, ils sont pas, 'fin ça veut pas dire qu'ils ont pas terminé de travailler sur le sujet en fait. Pis du coup c'qu'on fait c'est que les enfants qui ont de la facilité, ils vont passer à tous les ateliers qui concernent euh l'activité et pis ceux qui ont de la difficulté ils vont passer uniquement aux ateliers qu'ils vont réussir à faire pis si on estime qu'ils ont bien travaillé, même s'ils ont fait que deux ateliers mais ça s'est super bien passé, bah ils ont fini la grosse activité donc ils peuvent colorier s'tu veux le thème en général qu'on a fait...

C'est bien ça...

Et pis ceux qui ont rien fait parce qu'ils font n'importe quoi pis que c'était au niveau du comportement que ça jouait pas, ben euh par contre on colorie pas le grand poisson.

Ok, ouais. C'est bien ça cette manière de différencier, d'avoir un bloc commun, pis du coup après ça les motive quand même, enfin, vu qu'ils ont fini vu que c'est à leur niveau...

Voilà. Pis après de pouvoir leur dire : « Ben t'as pas terminé mais je trouve que t'as bien travaillé pis t'as quand même compris même si t'as pas pu terminer ». Alors il le finira de toute façon à un moment donné ou à un autre, mais dans la semaine on estime qu'il a bien travaillé donc il peut colorier quand même sa feuille de route.

Ok. Nickel.

C'est un peu laborieux à mettre en place...

Oui, c'est vrai ! C'est un sacré système ! Ouais mais comme tu dis après au moins eux ils savent où ils en sont et pis ben c'est à leur niveau, quoi. Ok. Cool, je peux directement passer à la deuxième alors : Comment est-ce que tu conçois TON rôle d'enseignante vis-à-vis des élèves qui ont des besoins particuliers dans ta classe, enfin je sais pas si tu en as ?

Oui. Bah déjà pour moi c'est hyper important, vu que je me destine à travailler avec ces élèves-là plus particulièrement. Donc euh c'est vrai que je pense beaucoup à eux quand je fais mes activités parce que du coup ben je me dis : « ben là c'est quand ils vont pas réussir, comment est-ce que je peux faire pour surmonter cette difficulté, est-ce que ça c'est pas trop compliqué pour eux, comment je vais pouvoir leur expliquer, quel matériel je peux amener en plus ? », tu vois, j'essaie vraiment à chaque fois de...ben ça c'est un peu dû aussi à ma formation, quoi. A mon envie.

Oui, c'est clair. Quand tu te diriges là-dedans, forcément tu vas t'intéresser aussi beaucoup à ces élèves-là. ...Qu'est-ce que tu penses de l'individualisation, vraiment de travailler avec un élève par ci, un élève par là ? Qu'est-ce que tu en penses ?

Je suis mitigée, enfin, mitigée non, y a des points positifs comme des points négatifs. Travailler qu'avec un seul élève, c'est super intéressant dans certains cas...attends c'est un peu flou ce que je dis mais...

T'inquiète pas !

...ça va être intéressant dans certains cas mais le collectif c'est quand même super important aussi pour les élèves, tu vois. Parce qu'il y a tout ce truc de pouvoir s'appuyer aussi sur les copains, enrichir un peu ce...enfin tu vois.

S'appuyer sur les pairs, tu dis ?

Exactement, ouais.

Donc un peu mitigée ?

Je trouve...y a besoin des moments individuels mais y a aussi besoin du travail avec les autres.

Y a besoin de miser sur un élève pis après d'utiliser tout le monde pour apporter les forces et tout ça. Ok, je vois ce que tu veux dire.

Est-ce que tu apportes ton aide à un type d'élèves vraiment en particulier dans la classe ?

UN type d'élèves ?

Ouais. Est-ce qu'il y a UNE difficulté sur laquelle t'interviens tout le temps...ou facilité, évidemment ?

Bah nous on a deux élèves qui sont dyslexiques donc automatiquement on va...c'est vers elles...je vais pas directement les aider, je vais quand même attendre qu'elles viennent. Au début...enfin c'est horrible de dire ça comme ça, attends...je dirais pas que tu les oublies mais quand c'est pas encore diagnostiquée et pis que c'est pas encore...tu vas quand même les pousser pour qu'elles réussissent, tu vois ?

Ouais, pis ça reste flou...

Là, typiquement y a une activité qu'on fait tous les vendredis, c'est de la lecture mais... elles viennent vers moi etc. mais c'est jamais moi qui vais leur dire : « viens directement je vais te lire la consigne ». Elles vont toutes seules à leur place, elles ont la même consigne que les autres. Par contre évidemment elles savent, pis je leur répète, mais ça pour tout le monde aussi, mais elles savent que c'est pour elles, que si elles ont besoin d'un coup de main, il faut qu'elles viennent, tu vois ce que je veux dire ?

Oui. Je vois tout à fait.

Mais je veux pas casser dans le coup parce que ça risque de bloquer les progrès aussi.

Ouais, je suis assez d'accord. (Ok, ça là j'ai plus besoin) Ensuite, là je vais te parler un peu des conceptions de l'école : Comment est-ce que tu perçois l'école vaudoise dans son ouverture à tous les élèves, justement ?

[rires]

Ça te rappelle quelque chose ça, je pense... Parce que toi tu m'as dit comment toi tu gérais l'hétérogénéité de la classe, mais comment elle, elle perçoit ça en fait, comment elle gère ça, à ton avis, avec tout ce qu'il y a dans le cadre de la LEO, et tout ça ?

Moi je trouve que c'est...c'est pas très bien fait en fait...

Pourquoi ? Tu peux développer, ça m'intéresse...

Parce que, je trouve que... des fois je trouve qu'on peut très vite oublier les élèves qui ont de la facilité ou ceux qui sont dans le moule, on les oublie. Franchement y a des élèves, c'est ce qu'on disait avec ma collègue, y a des élèves, y a des journées où tout d'un coup mais on se dit : « mais en fait je l'ai pas vu ». Enfin...tu la [les] vois, tu lui [leur] as peut-être posé une question comme ça mais tu te rappelles pas forcément, t'as pas un moment où tu te dis « ah bah là j'ai fait ça avec elle » ou comme ça, tu vois ? Tu l'oublies un peu dans le tas. Et pis je trouve que tous ces trucs d'école inclusive et tout ça...je trouve que ça marche jusqu'à un certain point mais sinon moi je suis plutôt contre...

Ouais. Tu te dis que c'est...que l'école justement, dans...bon là normalement c'est toi qui dois me parler de ça mais c'est vrai que dans la LEO ils disent...ils parlent des élèves qui ont des difficultés d'apprentissage, des troubles d'apprentissage, des besoins éducatifs particuliers, comme tu dis, ils parlent pas DU TOUT de : qu'est-ce qu'on fait pour les élèves qui ont trop de facilités, enfin qui ont plus de facilités.

En fait, à force d'intégrer tout le temps, je trouve que, t'as ce truc où tout d'un coup tu te retrouves avec cinq intégrations dans une classe et du coup tu fais quoi avec ? Tu fais quoi avec les autres ? Ils sont vingt, c'est pas possible, tu peux pas faire le travail d'une assistante...d'une enseignante spécialisée.

Ben c'est pour ça qu'avant on parlait d'individualisation. Là c'est plus possible, après de faire un programme pour chaque...

C'est pour ça que moi je trouve que ça...l'intégration, c'est super, les projets qu'ils ont, mais t'as pas les moyens en fait de le faire correctement. Parce que là typiquement, y a une des élèves, ben y a plus de budget, on peut pas engager quelqu'un pour être enseignant spécialisé. Moi je pourrais le faire parce que je suis déjà dans la classe, parce que cette élève je la connais, ça fait depuis une année et demie que je la suis mais on peut plus. Donc, c'est des très beaux projets qu'ils ont, mais c'est hyper

mal rôdé. Ils ont pas le budget pour le faire, ils ont pas le personnel pour le faire non plus, et pis du coup, les enseignantes qui sont toutes seules, ben, tu gères un peu comme tu peux...

C'est difficile...

T'essaies de tenir le bateau un peu comme t'arrives mais franchement t'en oublies facilement...

C'est clair.

Parce qu'il y en a trop, en fait.

Ouais, on nous demande beaucoup en fait.

Ouais, on nous demande beaucoup en fait. Franchement on nous demande vraiment beaucoup, par rapport...pour gérer tous ces niveaux.

Comment l'école envisage-t-elle les différences entre les apprenants ? Bon, ça ressemble un peu à ce qu'on a dit avant en fait, mais, comment dire...Comment l'école elle catégorise les différences entre les élèves en fait ? Est-ce qu'elle met des noms sur les différents profils d'élèves ?

Bah, je sais pas si je vais répondre à ta question mais...t'es obligé...enfin plus ou moins obligé d'avoir un...ils veulent qu'on fasse l'école pour tous, mais en même temps si t'as pas de diagnostic, t'es bloqué. Tu vois ce que je veux dire ?

Ouais, je vois parfaitement ce que tu veux dire.

Donc du coup c'est bien gentil, mais moi j'ai une élève, elle a clairement des difficultés au niveau de l'apprentissage, elle a pas des problèmes concrets d'apprentissage si tu veux, mais elle est obligée de suivre le programme comme les autres, ben du coup elle est tout le temps en train de...juste juste sous l'eau, tu sais. De temps en temps, elle a un peu la tête qui ressort, mais c'est tout, elle est tout le temps à la limite, mais dans le négatif, mais on peut rien faire pour elle parce qu'elle a rien, enfin on peut rien faire, on s'entend...léggalement disons on peut rien faire de spécial pour elle...

C'est ça le problème, c'est le légal ou pas en fait parce que tu peux...notre pouvoir d'intervention il est limité tant qu'il n'y a pas de diagnostic justement.

Exactement. Et pis je trouve du coup c'est...Voilà, je sais pas si c'est ça que...

Oui, oui, c'est parfaitement ça parce que...(rires) je sais ce que je vais analyser par la suite. Ok, donc je passe déjà à mon dernier bloc : Comment toi, personnellement, tu perçois les différences dans ta classe ? Ça ressemble encore à ce qu'il y avait avant, mais c'est parce que je fais faire le lien avec tout.

Comment je les perçois ?

Ouais. Par exemple, si je te pose directement les questions de relance : A quel niveau se situent les différences entre les élèves ? Bon ça on a déjà fait. Euh...ouais, ça on a répondu en fait. Quels sont les besoins éducatifs particuliers dans ta classe ? Tu m'as parlé des élèves qui sont dyslexiques. Est-ce qu'il y en a d'autres que tu...qui sont diagnostiqués ou que tu vois ?

Ben y en a un qui est pas diagnostiqué, mais...on peut pas diagnostiquer mais... on suppose qu'il est potentiellement autiste...

Ok...

Mais ce serait plutôt Asperger. Enfin il a quand même toutes ses capacités, on va dire, intellectuelles, dans le sens qu'il se débrouille très bien, c'est un bon élève, il est pas...c'est pas Asperger plus...enfin très intelligent, mais c'est Asperger dans la moyenne, tu vois. Donc il est bien, mais après y a tout ce qui est comportement c'est difficile pour lui. Genre là typiquement y a pas de diagnostic mais on suppose que...Ben cette petite fille que je te disais, elle est toujours à la limite de tout dans le négatif, mais on peut rien faire.

Tant qu'il n'y a pas un diagnostic...

Elle a pas un trouble spécifique mais disons qu'elle a des bonnes difficultés. Ben du coup on l'aide comme on peut l'aider, tu vois.

Mais c'est vrai que dès que tu poses le diagnostic, t'as un peu des ressources qui *poppent* comme ça...

Oui et pis du coup t'as le droit aussi... Alors cette petite fille, du coup on fait quand même des choses hein mais... Tout ce qui est genre adaptation au niveau par exemple du vocabulaire ou de choses comme ça, on sait que c'est hyper coûteux pour elle. On peut un tout tout petit peu, mais on n'ose pas non plus trop parce qu'on risque de se faire taper sur les doigts si tout d'un coup l'année prochaine elle est en 5P et pis elle a pas le même niveau de vocabulaire que les autres, pis après justifier comment, parce qu'elle a pas de trouble... enfin c'est assez compliqué.

Ouais c'est là que ça pose vraiment beaucoup problème je trouve ouais, tout à fait.

Donc oui y en a quand même un ou deux autres qui ont des difficultés.

Ok. Bon, toi tu gères ça en terme plutôt de forces, tu m'as dit tout à l'heure les différences entre les élèves parce que tu te sers quand même des différences. Ok. Avec ce bloc-là, on a fini. Et pis maintenant, LA grande question pour toi, c'est : Qu'est-ce qui va définir un élève qui a des grandes facilités d'apprentissage ? Et quels sont ses besoins à lui en tant qu'élève ?

Alors... Dans la classe, on a un, deux, trois, quatre, on a quatre-cinq qui se démarquent vraiment. C'est vraiment une équipe qui est très rapide dans la compréhension, très rapide dans la réalisation de leur travail...

Oui, j'imagine...

Et pis qui font tout le temps tout juste, quoi. Enfin, c'est un truc, c'est vraiment un truc de fou. Tu peux essayer... y a plusieurs fois où j'essaie de les... mettre les pieds contre les murs pour essayer de les bloquer mais genre impossible, enfin, impossible, on s'entend. Ils ont vraiment des très très bonnes qualités, des très très bonnes capacités. Et pis eux, comment je gère du coup le fait qu'ils soient...

Comment tu gères en fait leur très très bon niveau au final par rapport aux autres qui sont soit moyens soit qui ont des difficultés ?

Alors du coup eux ils avancent avec la feuille de route aussi. Ils doivent de toute façon faire les activités... toutes les activités. C'est vrai qu'en général ils ont tout le temps tout fini. Et du coup, là ce qu'on a fait c'est que l'année passée on faisait des petites activités par ci par là. Pas de projet vraiment sur le long terme, disons. Et pis, le problème c'est que, c'est horrible, mais comme ces enfants ils vont hyper rapide, toi tu veux leur donner du travail en plus mais tu peux pas leur donner non plus du travail en plus qui te demande trop d'investissement à toi, dans le sens que t'as quand même besoin d'aider ceux qui ont besoin d'aide. Mais du coup, t'as tendance à vite les... à les oublier en fait. Et pis du coup ben, ce qu'on faisait c'étaient des petites activités, ils avaient des dossiers où ils pouvaient avancer dedans, c'était un peu plus un travail autonome. On leur propose souvent de la lecture, mais au bout d'un moment ...

Ben ils ont tout lu au bout d'un moment.

Ils vont pas faire ça tous les vendredis toute la journée... parce que le vendredi en général ils ont tout fini. Je peux pas faire ça toute la journée, leur dire « ben tu lis un livre, tu vas jouer », ça va pas.

Et pis le risque si tu donnes d'autres activités, c'est qu'ils aillent trop loin dans le programme aussi.

Après y a ça aussi ouais. Parce qu'il y a des trucs, on pourrait commencer du programme de 6P mais ce serait quoi l'utilité, c'est qu'après ils sont de nouveau en avance, ça n'a aucun sens...

Ca veut dire qu'ils vont s'ennuyer en 6ème, quoi.

Exact. Donc du coup, là, ce qu'on a commencé, on a travaillé sur les animaux au début de l'année mais on a fait le vivant, non-vivant machin machin et pis du coup là on était en train de travailler sur le documentaire et pis en fait là ils sont en train de faire un exposé. Donc je leur ai donné tout un canevas... je les ai... pis on a commencé la semaine passée ça... je leur donné trois canevas, je leur ai expliqué des trucs pis ils doivent avancer autonomes.

Ca c'est bien !

Ils ont pu choisir un livre ici sur les animaux, l'animal qu'ils voulaient pis ils ont des petites questions à répondre, pis là ils ont répondu donc ils m'ont donné à faire corriger. Pis après ils vont faire un grand panneau avec chacun leur animal et pis après ils vont faire un petit exposé.

Est-ce que tu leur proposes un travail de prolongement à la maison aussi si jamais ils voulaient chercher, je ne sais pas, le mode de vie plus développé ou dans certains pays ou comme ça... ?

Alors, là, là je leur ai... on vient de commencer donc pour l'instant ça marchait avec ce qu'il y avait en classe. Et pis du coup là il manque certaines informations et on a vu lesquelles donc bah moi je vais aussi faire des trucs de mon côté pour leur faire un petit texte par rapport à internet. Et pis après eux, je vais leur demander de chercher avec leurs parents par exemple, si les parents sont d'accord, parce qu'il y a toujours ça aussi, des images sur l'animal qu'ils ont choisi, de lui faire un dessin tout ça...mais je vais pas non plus leur donner trop de travail à la maison parce que c'est pas juste non plus « ah moi j'ai de la facilité donc j'ai des devoirs en plus », ça c'est vraiment s'ils ont envie. Et s'ils peuvent pas chercher à la maison ou s'ils ont pas envie ou comme ça, il y a les ordinateurs ici...

Tu leur mets toutes les ressources à dispo, quoi.

Ils auront tout ce qu'il faut ici.

Ca marche. Ok. Bon ben je crois qu'on a fini en fait. Merci beaucoup !

9.3 Tableaux d'analyse des entretiens

Pratiques d'enseignement

Thèmes récurrents	Entretien 1 (5-6H)	Entretien 2 (5H)	Entretien 3 (6H)	Entretien 4 (5H)
Gestion de l'HD	Disciplines propices	Maths et français	Plutôt en maths	Maths et français Programme global mais plus orienté sur français et maths
	Accessibilité pour les élèves avec difficultés	Lire consignes, reformulations, explications	Travail général pour tout le monde, puis adaptation de la quantité de travail (nb ex, moins écrire), la taille des feuilles, mettre avec un élève fort, table du fond pour prendre les élèves en difficulté, demander de reformuler	Reprendre les consignes en collectif au fur et à mesure, en regardant comment avancent les élèves.
	Activités supplémentaires pour les élèves avec facilité	Aider un camarade, activités, jeux en français ou maths, casse-têtes, défis lectures, tangrams, puzzles, polydrônes, fiches, ordinateur, GoMaths	Toujours quelque chose en plus pour les plus rapides, plus de fiches ou activités, activités plus dures ou défis, libre-choix d'une fiche à faire, bricolage, puzzles, rubik's cube	Activités supplémentaires prises en ligne, exposés, casse-têtes, pixel art, fabriquer des mots croisés, activités sur l'ordinateur Jeux de construction, exposés, activités supplémentaires trouvées en ligne, recherche sur les ordinateurs ou livres pour les exposés
	Autonomie	Plan de travail, explications en collectif au début de l'année, tutorat, les laisser se débrouiller	Condition nécessaire, modalités de travail évoluent au fil de l'avancement du programme (collectif -> groupes -> individuel/duos autonomes)	Feuille de route. Tableau pour certains élèves, ils le consultent chaque jour. Deux tâches par jour seulement pour ces élèves. Check List à la fin de la journée.
Rôle et posture de l'ENS	Difficultés	Élèves trop en avance	Pas facile à gérer, de s'occuper de tous les niveaux, de ceux qui finissent vite et ceux qui ne comprennent rien	Certains élèves avec facilités finissent trop vite et bloquent sur des détails : consignes. Des élèves sont stressés par la feuille de route : peur de pas tout finir
	Adapter ses pratiques	On est obligé, s'adapter en individuel et au groupe-classe, élève qui prime, sortir des chemins tout tracés	Je suis là pour aider au mieux si on n'adapte pas c'est impossible pour eux, mais je ne peux pas tout faire, j'espère que parents acceptent mes demandes pour aller à la logo ainsi que l'appui	Obligation d'être présent, de redonner la motivation, des explications en plus. Présence aussi pour les élèves qui ont de la facilité Sentiment de devoir agir plus pour les élèves en difficulté, s'adapter aux élèves
	Individualiser	Non, on est en société, individuel n'amène rien, nous sommes un groupe-classe, en dernier recours, favoriser interactions entre élèves, ne pas stigmatiser	Ce n'est pas possible	Plutôt non. Difficile d'individualiser, difficile de gérer Mitigée parce que c'est intéressant de travailler avec un élève mais besoin des pairs
	Attention portée sur élèves à BEP	Dyslexiques, dysorthographiques, mais prendre élève dans sa globalité	Dyslexiques plus simples à gérer que dyscalculiques	Dyslexiques, dysorthographiques Dyslexiques, troubles d'attention, HP
	Collaboration	Enseignants, échanger sur pratiques, doyenne, collègues d'appui ou de CIF	Avec les collègues, pas plus	Échanges avec des enseignants et enseignants spécialisés, parents Avec sa collègue surtout
Limites de l'intégration de ce type d'élèves	Étre plus vers l'élève en question que vers le groupe-classe	Il ne faut pas que ça me prenne 3 heures pour préparer un cours de 20 minutes	-	Il y a des cas trop difficiles à gérer en classe (handicap), demande trop d'investissement

Conceptions de l'école

Système éducatif	Ouverture de l'école	Ouverte, tous les élèves ont leur place pour autant qu'il n'entre pas l'enseignement aux autres élèves	Pour moi c'est une économie de moyens de mettre tout le monde dans une école normale, un enseignant ne peut pas s'occuper de tous les enfants sans aide. Ce n'est pas possible, déjà que les élèves normaux sont compliqués, si on a encore des élèves handicapés	Oui mais paradoxe dans le système car il y a des prescriptions mais dans certains établissements, rien ne se met en place pour les élèves ayant des troubles de l'attention ou les élèves dys...	Incohérence parce qu'on parle uniquement des élèves à besoins particuliers qui ont des difficultés scolaires mais on ne parle pas des élèves HP ou avec facilités. Impression de ne pas voir certains élèves dans une journée. Manque de ressources pour intégrer tous les élèves.
	Rôle de l'école d'accueillir tout le monde	Principes en place, mais différence entre théorie et pratique : tout dépend de la situation, de l'élève en question	Ce n'est pas imaginable, prendre tout le monde alors que certains ont clairement besoin d'un cadre spécial	Différence entre le prescrit et le terrain	Différence entre le prescrit et le terrain, il y a des limites à l'intégration. Se retrouver avec 5 intégrations sans enseignant spécialisé, ce n'est pas possible car on oublie forcément les élèves pour qui ça va bien
	Mesures institutionnelles pour ce faire	Personnes-ressources	Personnes qui viennent en classe, mais pas suffisant, enseignants pas assez soutenus	Besoin de mesures particulières	Le diagnostic débloque certaines ressources. Les mesures ont un coût et les établissements n'ont parfois pas le budget, manque de personnel, de personnes ressources
	Perception institutionnelle des différences entre élèves	S'appuyer sur les différences, les différents raisonnements, mais ne sait pas quel est le rôle de l'école, prendre l'élève avec son bagage et l'amener plus haut, faire fructifier les différences, mais l'école est pensée pour une manière de faire	-	Cela dépend des enseignants, des établissements et en fonction de leur perception, différentes mesures sont mises en place (informatique, programme spécialisé, adaptations, aménagements)	L'inclusion scolaire est dépassée lorsque les besoins particuliers touchent des troubles qui ont besoin d'être diagnostiqués. La différence se situe plus par rapport aux élèves qui ont des troubles.

Conceptions des élèves

Différences entre apprenants	Perception enseignante	C'est une richesse mais aussi un frein, chacun à sa manière de voir et de faire, mais c'est aussi un frein car certains ne comprennent pas et ne sont pas capables de faire différemment, les différences entre élèves sont perçues positivement mais ce n'est pas évident, différence d'autonomie	Je trouve que c'est bien quand on voit qu'il y a des différences chez les enfants, il faut les garder. Il ne faut pas que ça soit trop exagéré : quand il y a trop de différences, c'est difficile à gérer. Plus le niveau est écarté, plus c'est difficile d'avoir une classe qui avance.	À la fois une force et un obstacle parce que c'est difficile de réussir à mettre toujours quelque chose en place pour les élèves qui en ont besoin mais force aussi parce que c'est un défi à relever de surmonter les difficultés.	Besoin de tout pour faire une classe même si difficile à gérer.
	Typologie des différences	Déficiences au niveau des apprentissages, difficultés telles que la dyslexie, problèmes comportement, problèmes culturels, principale différence = élèves suivis à la maison ou non, investissement des parents	Déficiences au niveau de la motivation, de la langue, de l'investissement des parents derrière, du niveau de la langue, de la richesse du vocabulaire et intellectuellement	Déficiences au niveau du rythme d'apprentissage, de travail, d'autonomie, de la motivation	Déficiences au niveau du rythme de travail, du comportement, des troubles diagnostiqués.
Élèves ayant de grandes facilités d'apprentissage	Besoins	Ne pas l'oublier, lui donner à manger intellectuellement	Besoins de défis, veulent tout le temps faire plus	Besoins d'outils pour surmonter des difficultés	Ces élèves ont besoin de tout pouvoir faire vite, d'enchaîner.
	Caractéristiques	Elève qui comprend tout de suite, quand on finit d'expliquer ou déjà même avant, pour lui tout est logique, il arrive encore à expliquer aux autres, pour moi il faut réussir à verbaliser	Enfant qui a compris directement avant d'avoir fini d'expliquer ou qui sait déjà faire avant d'expliquer. C'est un élève qui comprend tout, tout de suite, qui fait toujours tout juste	Des élèves qui ne se posent jamais la question de "comment on fait pour apprendre, mémoriser, être autonome" mais qui baissent vite les bras lorsque survient une difficulté et qui perdent assez vite leur motivation.	Compréhension, vitesse de réalisation du travail, excellence dans les résultats autant dans les exercices que dans les évaluations, autonomie, blocage en cas d'incompréhension
	Expérience personnelle	J'adore ce genre d'élèves car on lance le truc et ils ont compris, mais des fois c'est presque trop facile et comme je le disais il ne faut pas l'oublier et lui donner à manger, il faut les stimuler, ils auraient vite vite tendance à trainer, à s'embêter puis à faire n'importe quoi	Elèves souvent faciles à gérer, étant donné qu'ils sont forts	A eu plusieurs élèves HP qui allaient dans des classes spécialisées ou des élèves ayant de grandes facilités, mais lorsqu'ils se braquent, les encouragent à persévérer car il n'y a parfois pas le choix et il faut travailler et que ce qui a été fait facilement jusqu'à maintenant, peut être surmonté aussi. Discussion à mener avec ces élèves pour chercher l'origine du problème.	Tendance à donner du travail supplémentaire qui empiète sur le programme scolaire, donc ne le fait plus et préfère donner des petits projets à réaliser comme des exposés ou des lectures.
	Gestion de ce type d'élèves en classe	Casse-têtes, livres, jeux, défis lecture, fiches lecture pour garder le plaisir	Défis, fabriquer objet, résoudre pb, donner le plus de solutions possibles, aider les copains, classeurs à disposition avec plein d'activités, labyrinthes, dessiner pixel art, coloriage, multi-cubes, tangrams, etc.	Possibilités de travaux pour prolonger le programme en maths ou français, jeux sur l'ordi, exposés, lectures, créer des mots croisés, pixel art, dossiers	Propose des projets personnels comme des exposés, des jeux à amener et expliquer aux camarades, des lectures, des dossiers
	Activités extrascolaires	Hors des matières scolaires, type musique, ne pas accroître écart car relationnel n'est pas au niveau de l'intellect, ne pas oublier que ce sont des enfants, il faut aussi jouer pour apprendre d'autres choses	-	Les élèves HP peuvent se rendre le jeudi matin dans une classe spécialisée où le élèves mènent des projets pour approfondir des thèmes du programme scolaire.	Prolongement des travaux à la maison avec les parents : recherche sur internet, préparation d'exposés.

Résumé

Depuis quelques décennies et suite à plusieurs mouvements sociaux du XXe siècle, la préoccupation de savoir comment adapter la transmission de connaissances à une diversité d'apprenants n'a cessé de faire évoluer la forme scolaire. De nos jours, le concept d'école inclusive occupe une place importante car c'est le modèle vers lequel tendent beaucoup de systèmes éducatifs, dont celui de la Suisse actuellement dans une logique d'intégration. Différents concepts, tels que la différenciation pédagogique ou la pédagogie universelle, s'articulent autour de cette volonté institutionnelle qui est d'inclure tous les élèves dans un milieu scolaire ordinaire.

Toutefois, les mesures mises en place pour accueillir des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers semblent ne pas profiter à tous. Malgré les injonctions légales stipulant que chaque élève doit être mis en situation d'atteindre son plein potentiel, un décalage subsiste entre le projet visé par l'école inclusive et la réalité du terrain : l'attention semble davantage portée sur les catégories d'élèves ayant des difficultés alors que la diversité des apprenants inclut aussi les élèves ayant de grandes facilités.

Pour expliquer cette rupture au niveau des pratiques pédagogiques, de nombreux ouvrages rendent compte de la place déterminante qu'occupent les conceptions enseignantes et institutionnelles, notamment vis-à-vis des notions de différenciation pédagogique, d'école inclusive, mais aussi d'intelligence et de handicap. Le phénomène de catégorisation des enfants, largement répandu dans la documentation scientifique, influence l'enseignant dans sa perception des apprenants. Ceux ayant de grandes facilités d'apprentissage n'échappent pas à ce constat : aucune littérature ne leur est directement associée, si bien que les ressources à disposition des enseignants ne concernent que les enfants diagnostiqués HPI.

Mots-clés : Besoins éducatifs particuliers, conceptions enseignantes, différenciation pédagogique, école inclusive, enfants HPI, facilités d'apprentissage, intégration scolaire.