

SESSION 2009

**CONCOURS INTERNE
DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS CERTIFIÉS
ET CONCOURS D'ACCÈS A L'ÉCHELLE DE RÉMUNÉRATION**

Section : DOCUMENTATION

ÉPREUVE À PARTIR D'UN DOSSIER THÉMATIQUE

Durée : 5 heures

L'usage de tout ouvrage de référence, de tout dictionnaire et de tout matériel électronique est rigoureusement interdit.

Dans le cas où un(e) candidat(e) repère ce qui lui semble être une erreur d'énoncé, il (elle) le signale très lisiblement sur sa copie, propose la correction et poursuit l'épreuve en conséquence.

De même, si cela vous conduit à formuler une ou plusieurs hypothèses, il vous est demandé de la (ou les) mentionner explicitement.

NB : *Hormis l'en-tête détachable, la copie que vous rendrez ne devra, conformément au principe d'anonymat, comporter aucun signe distinctif, tel que nom, signature, origine, etc. Si le travail qui vous est demandé comporte notamment la rédaction d'un projet ou d'une note, vous devrez impérativement vous abstenir de signer ou de l'identifier.*

Tournez la page S.V.P.

Ⓐ

Bordereau de saisie concernant le document 1
Bordereau de saisie concernant le document 5

Document 1 : 7 pages..... Intégration, inclusion et pédagogie
Document 2 : 3 pages..... Handicap, Pour la scolarisation de tous, la contribution des aides techniques à l'accessibilité pédagogique
Document 3 : 3 pages Quelle école pour les élèves en situations de handicaps ?
Document 4 : 5 pages.....Scolarisation des élèves handicapés : préparation de la rentrée 2006
Document 5 : 4 pages.....La construction d'une UPI, des premières craintes aux premiers bilans

Titre du dossier : Scolarisation des élèves à besoins spécifiques

A partir de ce dossier thématique comportant 5 documents, vous devez :

1. rédiger une note de synthèse dégageant une problématique d'ensemble (3 pages maximum) ;
2. développer une réflexion personnelle sur la contribution des professeurs-documentalistes à la réussite des élèves à besoins spécifiques ;
3. élaborer la référence bibliographique suivie des éléments d'analyse pour les documents 1 et 5.

Les références bibliographiques de ces documents seront établies, en s'appuyant sur la norme AFNOR-Z44-005 et son complément Z44-005-2, en renseignant pour chacun d'eux, les zones pertinentes du bordereau de saisie.

Mots clés : indiquer exclusivement dans le champ du bordereau prévu à cet effet les mots clés qui permettront une recherche efficiente en langage naturel.

Le document 1 fera l'objet d'un résumé indicatif de 100 mots. Le document 5 fera l'objet d'un résumé indicatif de 50 mots.

Règles pour le comptage des mots :

Les chiffres : une date = 1 mot (ex : 2007 = 1 mot) ; un pourcentage : 50 % = 2 mots

Les sigles : CNDP = 1 mot. Il est déconseillé d'utiliser des sigles peu connus dans l'éducation nationale.

Les articles, même élidés : 1 mot

Les mots composés avec trait d'union (exemple sino-soviétique) = 1 mot, mais « c'est-à-dire = 4 mots)

NE RIEN ÉCRIRE DANS CE CADRE

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE

Académie : _____ Session : _____

Concours : _____

Spécialité/option : _____ Repère de l'épreuve : _____

Intitulé de l'épreuve : _____

NOM : _____

(en majuscules, suivi s'il y a lieu, du nom d'épouse)

Prénoms : _____ N° du candidat

(le numéro est celui qui figure sur la convocation ou la liste d'appel)

EBI DOC 1

Bordereau de saisie - Références bibliographiques - Document N°1

Auteur(s)	
Auteur(s) du document hôte	
Titre	
Titre du document hôte	
Titre du périodique	
Type de support	
Numéro du périodique	
Edition	
Lieu de publication	
Editeur	
Date de publication	
Date de mise à jour	
Date de la référence	
Collation	
Collection	
Numéro de collection	
ISSN	
Disponibilité et accès	
ISBN	
Mots clés	

Résumé indicatif de 100 mots. Commencez-ici et continuez au verso.

NE RIEN ÉCRIRE DANS CE CADRE

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE

Académie : _____ Session : _____

Concours : _____

Spécialité/option : _____ Repère de l'épreuve : _____

Intitulé de l'épreuve : _____

NOM : _____

(en majuscules, suivi s'il y a lieu, du nom d'épouse)

Prénoms : _____ N° du candidat

(le numéro est celui qui figure sur la convocation ou la liste d'appel)

EBI DOC 1

Bordereau de saisie - Références bibliographiques - Document N°5

Auteur(s)	
Auteur(s) du document hôte	
Titre	
Titre du document hôte	
Titre du périodique	
Type de support	
Numéro du périodique	
Edition	
Lieu de publication	
Editeur	
Date de publication	
Date de mise à jour	
Date de la référence	
Collation	
Collection	
Numéro de collection	
ISSN	
Disponibilité et accès	
ISBN	
Mots clés	

Résumé indicatif de 50 mots. Commencez-ici et continuez au verso.



PUBLICATIONS FORMATION CONTINUE DES ENSEIGNANTS



Intégration, inclusion et pédagogie

Brigitte Belmont, chercheur, CRESAS-INRP

S'inscrivant dans des débats de société plus larges, concernant des questions telles que le respect des droits de l'homme, l'exercice de la citoyenneté, l'égalité des chances, la lutte contre l'exclusion, l'accueil de jeunes présentant un handicap à l'école ordinaire ne rencontre plus guère de contestation, au moins dans son principe. Dans de nombreux pays, sa mise en œuvre constitue actuellement un objet de préoccupation majeure pour le système éducatif. En effet, de nombreuses questions se posent aux différents acteurs qui s'engagent dans cette voie : Qu'attendre de l'intégration sur le plan du développement de ces jeunes ? Quelles sont les modalités d'accueil et de prises en charge scolaires alors pertinentes ? Quelles conditions, en termes d'organisation des structures éducatives, de formation des personnels, de partenariat, permettent la mise en œuvre de ces formes de travail ?

Au cours de ces trente dernières années, cette question de l'intégration scolaire a suscité toute une réflexion qui s'est développée à un niveau international. Cette réflexion a conduit à une redéfinition de certaines notions (celles du handicap), une remise en cause de références (le modèle médical) (Plaisance, 2000). Elle est marquée par l'apparition de nouveaux concepts et terminologies (besoins éducatifs particuliers, inclusion, situation de handicap), l'élaboration de nouvelles classifications (Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé, adoptée en 2001 par l'OMS). Ce mouvement n'est ni uniforme, ni linéaire. À côté de nouveaux termes qui commencent à s'implanter, subsiste l'usage de dénominations courantes. Le développement de nouvelles conceptions ne garantit pas l'abandon facile de schémas de pensée et d'action antérieurs. Cependant, il semble que globalement, se dessine une évolution des idées qui va dans le sens d'un déplacement progressif de centration.

D'une attention portée aux conditions d'accueil d'enfants présentant un handicap ou des difficultés, on passe à la préoccupation d'accueil de tous les élèves et à la prise en compte de la diversité de leurs besoins. De l'accent mis sur les caractéristiques individuelles ou les déficiences des élèves comme facteurs explicatifs des difficultés qu'ils rencontrent à l'école, on passe à l'examen des conditions de l'environnement qui peuvent faire obstacle ou favoriser les apprentissages. Je me propose de retracer ici quelques aspects de cette évolution, telle qu'elle apparaît dans les politiques éducatives, en présentant tout d'abord ses implications concrètes au niveau du fonctionnement scolaire, puis en examinant quelques orientations pédagogiques pouvant répondre à ce changement.

De l'intégration à la prise en compte de la diversité

Après une période où les structures d'éducation spéciale se sont multipliées, dans de nombreux pays, pour assurer à tous les enfants présentant un handicap le droit à l'éducation, actuellement au plan international, la tendance est nettement de promouvoir des solutions d'éducation en milieu ordinaire. Cette orientation s'est développée à partir des années 70, dans la lignée d'une évolution des idées, mettant en cause les effets négatifs de la ségrégation, et sous l'impulsion des demandes de parents et de professionnels, soucieux de favoriser l'insertion sociale des enfants présentant une déficience physique ou mentale.

De façon générale, les États se sont progressivement dotés de dispositifs législatifs et d'organisations éducatives en vue de favoriser le développement de l'intégration, avec, cependant, des options différentes selon les pays, offrant des possibilités plus ou moins ouvertes à cette orientation :

- accueil de la quasi-totalité des enfants à l'école ordinaire,
- maintien de deux systèmes d'éducation séparés,
- solutions intermédiaires.

Conditions de l'intégration : soutien et formation

Tournez la page S.V.P.



Dans les différents pays, on considère généralement que des conditions sont nécessaires à la réussite de l'intégration. Dans les études internationales, deux facteurs apparaissent particulièrement importants : d'une part, le soutien aux écoles ordinaires, d'autre part, la formation des enseignants (Helios II, 1996a ; réseau Eurydice, 2001).

En ce qui concerne le soutien, la tendance dominante est d'apporter aux écoles qui pratiquent l'intégration des appuis matériels et humains.

Ce soutien s'adresse essentiellement aux élèves considérés comme ayant des besoins particuliers, auxquels on tente de répondre par des aides individualisées, distinctes des modalités générales d'enseignement, qui s'y ajoutent sans les modifier.

Il est assuré par différents professionnels ayant des compétences spécifiques. Ce sont souvent des enseignants spécialisés, qui peuvent parfois faire partie de l'équipe éducative de l'école. D'autres personnels de soutien (éducateurs spécialisés, orthophonistes, ergothérapeutes...) dépendent de structures extérieures, comme par exemple en France les SESSAD, services d'appui à l'intégration, intervenant dans le cadre scolaire et familial.

Dans quelques pays, on a recours également à d'autres personnels d'aide, comme les "assistants" en Grande Bretagne ou les "auxiliaires de vie scolaire" en France. Ils ont un rôle d'accompagnement individuel de l'enfant en milieu scolaire, sur le plan matériel et technique.

Un deuxième facteur relevé est la formation des enseignants, amenés à travailler avec des enfants ayant des besoins éducatifs particuliers.

Dans la plupart des pays, un minimum de sensibilisation au problème soulevé par ces élèves en difficulté dans les apprentissages est prévu dans la formation initiale des enseignants. Elle consiste essentiellement en informations sur les structures spécialisées, les dispositifs de prise en charge des élèves, les différents types de handicaps, les adaptations pédagogiques spécifiques de l'éducation spéciale.

Difficultés de mise en œuvre de l'intégration scolaire

Cependant, malgré ces dispositions, qui témoignent d'une évolution générale dans le sens d'options intégratrices, leur mise en œuvre se heurte dans de nombreux pays à d'importantes difficultés.

Les travaux internationaux constatent des degrés d'avancement divers, selon les pays (OCDE, 1999). En France, plusieurs évaluations rendent compte d'une situation qui est loin de répondre à la demande sociale. Ainsi, le rapport IGEN-IGAS (1999, p.II) constatait que "*l'intégration scolaire est encore aujourd'hui peu développée sur l'ensemble du territoire. Dans les pratiques, elle n'apparaît pas comme un droit mais plutôt comme une tolérance*".

Les difficultés peuvent se situer à différents niveaux :

➤ au niveau des politiques éducatives et des fonctionnements institutionnels. Dans ce domaine, on peut citer certaines modalités d'évaluation des établissements scolaires qui entrent en contradiction avec l'objectif d'intégration (Armstrong, 2001). Il existe aussi une logique de financement du secteur spécialisé, qui apparaît peu favorable à l'instauration d'un processus d'intégration, comme, par exemple, en France, avec l'attribution de moyens en fonction d'un "prix de journée" (Lesain Delabarre 2001).

➤ au niveau des relations entre l'enseignement ordinaire et l'éducation spéciale. Ces relations sont en effet marquées, en France, par le cloisonnement persistant entre leurs structures, lié à l'histoire de leur développement. De part et d'autre, l'intégration est souvent ressentie comme une menace sur le plan professionnel.

Du côté du secteur spécialisé, on craint la perte d'emploi ou de pouvoir, la nécessité d'une reconversion des structures pour permettre le développement de services de soutien à l'intégration, ou encore le risque d'avoir à se recentrer au sein des établissements sur la prise en charge d'enfants plus gravement handicapés.

Du côté des écoles, on redoute une détérioration des conditions de travail, les difficultés à obtenir les aides nécessaires pour s'occuper d'enfants ayant des besoins particuliers. Ces craintes, qui s'ajoutent à une méfiance et une méconnaissance mutuelles, rendent difficile l'instauration d'une collaboration entre professionnels des deux secteurs d'éducation.

Il existe aussi des difficultés inhérentes au fonctionnement de l'école elle-même. On peut notamment mentionner :

➤ des discontinuités entre les différents niveaux de l'enseignement (primaire-secondaire, secondaire-supérieur), liées à des organisations différentes et à une difficulté de collaboration entre les enseignants de ces différents niveaux d'enseignement. Ces discontinuités entraînent des ruptures dans le parcours scolaire des élèves.

➤ une insuffisance de la formation ; les modules de sensibilisation aux besoins éducatifs particuliers n'existent pas partout, ils ne sont pas dispensés de façon systématique, mais restent souvent optionnels ; de plus, ils portent peu sur les moyens de répondre aux besoins des élèves dans le cadre de la classe (Helios II, 1996a ; Eurydice, 2001).

➤ une inadéquation des modes d'enseignement, ainsi que des procédures d'évaluation très normatives, qui rendent difficile l'élaboration de parcours éducatifs personnalisés (Courteix, 2001). C'est pourtant, cette démarche qui, dans les différents pays, est préconisée dans la mise en œuvre de l'intégration.

Il apparaît ainsi que les obstacles à la participation scolaire des enfants présentant un handicap ou des difficultés ne proviennent pas uniquement de leurs caractéristiques individuelles. De nombreux autres facteurs interviennent, liés aux conditions d'accueil. Ces constats viennent à l'appui de l'idée que favoriser la scolarisation de ces élèves nécessite une évolution du fonctionnement global du système éducatif.

D'autres travaux vont également dans ce sens. Ils conduisent à relativiser la spécificité des besoins d'aide, en situation d'apprentissage, des enfants intégrés par rapport aux autres. Une recherche sur les pratiques d'intégration en classe ordinaire montre ainsi que les aménagements introduits par les enseignants pour un enfant intégré profitent dans la plupart des cas à d'autres élèves de la classe. Inversement, lorsque, dans les classes, des organisations sont prévues pour aider des élèves en difficulté, les enseignants estiment qu'elles peuvent apporter l'appui nécessaire aux enfants intégrés (Lantier et al., 1994). Si des élèves peuvent avoir des besoins spécifiques, liés à une déficience, ils ont également des besoins qui sont communs à bon nombre d'élèves. Les difficultés des enfants intégrés sont ainsi souvent révélatrices de difficultés plus générales que rencontrent les élèves dans les apprentissages.

L'ensemble de ces résultats conforte les nouvelles orientations qui se développent actuellement à partir du concept anglo-saxon d'éducation " inclusive ".

Transformation du système éducatif pour tous les élèves

Ce nouveau concept introduit un renversement de perspective, il fait l'objet de nombreux débats, mais semble rencontrer un écho grandissant au plan international. Cette idée est notamment soutenue par l'OCDE (1999) et l'UNESCO (1999). Selon cette orientation, la mission assignée à l'école est d'éduquer tous les élèves, quelles que soient leurs caractéristiques individuelles, culturelles, sociales. Ce qui importe alors, c'est de développer et renforcer les capacités de l'école à prendre en compte la diversité des besoins de tous les élèves, et pour cela de "*se focaliser moins sur les apprenants que sur les sites d'apprentissage*" (Booth, 2000, p. 43). Les moyens de faciliter l'intégration des enfants présentant une déficience ou des difficultés sont donc à rechercher dans le cadre plus général des conditions permettant de répondre à cette diversité. Dans cette perspective, il ne suffit pas de tenir des mesures d'aides individuelles, mais il est nécessaire de repenser tant le fonctionnement de l'école que les pratiques éducatives elles-mêmes.

Une analyse comparée d'expériences développées, dans plusieurs pays, avec un objectif d'inclusion de tous les élèves, fait apparaître des facteurs d'avancée dans cette direction (OCDE, 1999). Prendre en compte la diversité des élèves a notamment des incidences sur la façon de concevoir le soutien aux écoles, ainsi que la formation des personnels.

En ce qui concerne le soutien, on tend à privilégier l'aide aux enseignants plutôt que l'aide individualisée aux enfants ayant des besoins particuliers. Comme le dit R. Doré, au Québec (2002, p. 9), il s'agit de "*(...) tenir compte des besoins de chaque membre de l'école, personnels et enfants (...)*". Le rôle des personnels spécialisés est alors de partager des connaissances, des savoir-faire pour aider les équipes éducatives à développer leurs compétences à s'occuper de ces enfants dans le cadre de la classe.

Dans certains pays, des équipes de soutien, en général composées d'enseignants spécialisés, sont constituées au sein des écoles. Elles servent de ressource pour l'ensemble des enseignants, à propos des élèves ayant des besoins particuliers, et parfois plus largement sur des problèmes qui se posent dans l'établissement. Les professionnels extérieurs à l'école ont également pour rôle de mettre leurs compétences à disposition des enseignants.

Les personnels tels que les "auxiliaires", peuvent eux aussi devenir une ressource supplémentaire pour la classe. En vue de favoriser le développement de l'autonomie de l'enfant concerné et ses relations avec les autres, ils peuvent en effet intervenir non seulement auprès de lui mais aussi auprès des autres élèves, comme le montrent des études menées en France (CREAI, 1998 ; Ebersold, 2000). Ces modalités de travail supposent une concertation avec l'enseignant, une clarification des options pédagogiques retenues et une définition des rôles reconnaissant à l'auxiliaire une certaine marge d'initiative.

Cependant, l'orientation inclusive implique nécessairement l'établissement dans son entier. Elle repose non pas sur les seules compétences des personnels de soutien, mais également sur une mobilisation de l'ensemble de l'équipe éducative, pour élaborer les moyens de répondre aux besoins de tous les élèves. Elle suppose aussi l'engagement de la direction et de l'administration pour soutenir les écoles dans cette recherche.

En ce qui concerne la formation des personnels et notamment des enseignants, dans les expériences d'intégration étudiées, elle est considérée comme prioritaire. Dans la plupart des cas, elle est centrée sur les pratiques éducatives en milieu d'éducation ordinaire. Deux axes de travail sont privilégiés pour renforcer les compétences des écoles à s'occuper des différents enfants :

- les aspects pédagogiques : pédagogie différenciée, élaboration de projets éducatifs individualisés, suivi des progrès des élèves ;
- la collaboration entre professionnels : travail en équipe, soutien mutuel, approche de résolution de problèmes en commun.

Ces deux points relèvent de compétences transversales qu'il semble indispensable de développer et de mobiliser, si on vise une éducation pour tous. La formation des différents professionnels spécialisés apparaît également importante et on considère qu'elle devrait, elle aussi, se centrer sur la préparation au travail en milieu scolaire ordinaire.

Tournez la page S.V.P.

La prise en compte de l'ensemble des élèves implique encore une évolution des pratiques éducatives dans les établissements ordinaires. De façon générale, on évoque la nécessité :

- d'introduire de la souplesse dans les procédures d'évaluation, ainsi que dans les modalités d'enseignement, notamment en différenciant les stratégies pédagogiques,
- et de mettre en place des plans éducatifs individualisés.

Cependant, au-delà de ces orientations générales, tout un travail reste à mener pour préciser les méthodes susceptibles de permettre à tous les enfants de progresser ensemble.

Prendre en compte la diversité des élèves : orientations pédagogiques

La question de la prise en compte de la diversité des élèves, dans les démarches pédagogiques fait l'objet de différents travaux.

On peut tout d'abord mentionner quelques grands pédagogues précurseurs, tels Montessori, Decroly, Freinet qui se sont attachés à l'élaboration de méthodes dites "nouvelles" qui soient profitables à tous les élèves et favorisent leur développement tant social que cognitif. Ils les ont expérimentées dans divers contextes, aussi bien avec des enfants valides qu'avec des élèves présentant un handicap et défendent l'idée de l'existence d'une seule pédagogie, valable pour tous les enfants (Houssaye, 1994).

On peut également s'appuyer sur des travaux plus récents qui, sans s'intéresser particulièrement aux élèves en situation de handicap, se sont penchés sur le problème plus général de l'hétérogénéité des élèves, remettant en question les conceptions habituelles de l'enseignement et des apprentissages. On peut distinguer, principalement, deux axes de recherche : la différenciation pédagogique et l'ajustement des approches pédagogiques aux processus d'apprentissage.

La différenciation pédagogique

Considérée comme une alternative à la séparation des élèves dans des classes différentes, la notion de pédagogie différenciée connaît un essor important depuis une décennie (Meirieu, 1990 ; Legrand, 1995 ; Perrenoud, 1997). Elle vise à rechercher des démarches différentes en fonction des besoins des élèves et s'oppose donc à un enseignement uniforme en direction d'un public prétendu homogène, reposant sur un mode unique de transmission des savoirs et d'évaluation des acquis. Dans ses diverses modalités de mise en œuvre, on peut distinguer essentiellement trois directions de travail qui ne sont pas exclusives l'une de l'autre.

Ils ont pour objectif de reconstituer, par moments, une certaine homogénéité à l'intérieur de classes forcément hétérogènes. Ces regroupements prennent souvent la forme de groupes de niveaux, par matières, dans lesquels les élèves sont répartis en fonction de leurs acquisitions et auxquels on propose des tâches différentes. Cependant, la difficulté est d'éviter de réintroduire une hiérarchisation entre les élèves. Pour pallier cet inconvénient, d'autres modalités plus souples et mobiles sont envisagées pour la classe, comme les groupes de besoins, groupes ponctuels portant sur des objectifs précis d'acquisitions, ou encore les groupes d'intérêts, de projets.

Une autre possibilité est l'organisation de moments de soutien pour un petit nombre d'élèves qui présentent des difficultés dans les apprentissages. Cependant, on constate que contrairement aux objectifs affichés, ils ne donnent pas forcément lieu à des abords pédagogiques mieux ajustés à ces difficultés (Zakhartchouk, 2001). Organisés en marge de la classe, ils risquent de provoquer un désengagement des enseignants par rapport aux élèves concernés (Pelgrims-Ducrey, 2001). Le risque est aussi de stigmatiser ces enfants vis-à-vis des autres, d'entraver leur participation à la classe ou de surcharger leur emploi du temps (Vérillon et Belmont, 2000).

Individualisation

La préoccupation centrale porte ici sur la prise en compte des caractéristiques individuelles des élèves. Il s'agit d'introduire des aménagements particuliers pour s'adapter aux besoins de chacun.

Cette préoccupation est très prégnante dans le domaine de l'intégration des enfants présentant un handicap ou des besoins éducatifs particuliers. Dans les différents pays, on insiste sur l'importance d'élaborer des projets éducatifs individualisés ou personnalisés, qui soient évolutifs et permettent des réajustements en fonction de la progression des élèves. Leur mise en œuvre suppose un assouplissement dans l'application des programmes, ainsi que des critères d'évaluation moins normatifs, prenant en compte l'évolution de l'enfant et le développement de ses compétences (OCDE, 1999 ; Helios II, 1996b).

Cette possibilité d'élaborer des cursus personnalisés, jugée indispensable pour les enfants présentant un handicap, paraît également profitable à bon nombre d'élèves qui sont en difficulté à l'école (Courteix, 2001). C'est ainsi qu'en France, par exemple, l'organisation de la scolarité en cycles prévoit la possibilité de proposer des aménagements de scolarité permettant aux élèves de progresser sans redoubler.

Cependant, il semble important de préciser que, dans une perspective inclusive, l'individualisation ne correspond pas à la mise en place de parcours distincts des activités courantes, mais s'inscrit dans le cadre de l'organisation générale et du programme d'enseignement de la classe, conçus pour rendre possible des aménagements pour n'importe quel enfant qui en aurait besoin (V. Rossini, 2003).

Diversification des méthodes d'enseignement

Cette autre composante de la pédagogie différenciée met l'accent sur le fait que les différences entre élèves ne se réduisent pas à des inégalités de niveau ou de rythme. Chaque enfant est marqué par ses expériences de vie, les références culturelles de son milieu, les habitudes éducatives de sa famille. Ces histoires individuelles façonnent des rapports à l'école et aux savoirs différents, qui peuvent avoir des incidences sur les stratégies d'apprentissage. Différencier l'enseignement consiste alors à diversifier les approches pédagogiques pour que "chaque élève soit constamment, ou du moins très souvent, confronté aux situations didactiques les plus fécondes pour lui" (Perrenoud, 1996).

Cette diversification porte aussi bien sur les contenus et supports de travail, les abords pédagogiques, l'organisation du temps et le rythme de progression, les modalités d'évaluation que sur l'organisation sociale des situations d'apprentissage : travail individuel, classe entière, petits groupes.

L'ajustement des approches pédagogiques aux processus d'apprentissage

Les travaux qui s'inscrivent sur cet axe de recherche s'intéressent de façon centrale non pas à ce qui différencie, mais au contraire à ce qu'il y a de commun entre les individus, dans les processus d'apprentissage : la construction des savoirs par les apprenants. Mettant en question le modèle pédagogique encore dominant, fondé sur un enseignement transmissif et frontal, ils visent à définir les moyens de répondre à ce besoin fondamental chez tous les élèves, en situation d'apprentissage.

C'est le cas notamment d'équipes de chercheurs de Genève, dont G. Pelgrims Ducrey (2001) qui proposent de développer, pour l'ensemble des élèves, qu'ils soient considérés ou non comme ayant des besoins éducatifs particuliers, des approches suscitant leur activité réflexive et métacognitive, et les interactions entre pairs.

En Angleterre, Mel Ainscow (1996) part de l'analyse que certaines modalités d'enseignement sont à l'origine des obstacles que des élèves rencontrent dans leurs apprentissages. Il insiste sur la nécessité de laisser un rôle actif à l'apprenant et de susciter sa motivation dans les situations éducatives, notamment en donnant du sens aux apprentissages, en incitant à faire des liens avec les savoirs précédents. Il mentionne également le rôle des relations entre élèves, en termes de stimulation, coopération, tutorat.

Des travaux, comme ceux menés au CRESAS, mettent en avant l'importance des interactions sociales dans la construction des savoirs. La démarche interactive expérimentée consiste à élaborer des situations de travail suscitant l'initiative et la réflexion active des élèves, notamment dans le cadre de petits groupes hétérogènes. Elle est également caractérisée par l'instauration d'un climat de communication visant à favoriser l'expression de tous et la confrontation des idées, quels que soient le niveau de connaissance de chacun et le niveau d'élaboration de sa réflexion. (Cresas, 1991 ; Hardy, 1999 ; Hugon, Rayna et Royon, 2000).

Selon cette approche, la diversité est considérée comme un élément constructif dans la situation d'apprentissage. Les élèves les moins avancés profitent des productions des plus avancés qu'ils intègrent à leur propre réflexion. Inversement, par les questions qu'ils posent, les "novices" incitent les "experts" à une prise de recul sur des notions apparemment maîtrisées. La mise en place de ces situations interactives suppose un changement du rôle de l'enseignant qui doit apprendre à "*favoriser l'émergence et la circulation des idées*", à se greffer sur la réflexion du groupe pour la soutenir et la faire progresser (Platone et Biarnes, 2000, p. 54).

Dans cette dynamique réflexive, les différences ne sont pas niées. C'est dans le cadre de situations laissant aux élèves la possibilité de développer leurs idées, questions, démarches de travail, qu'elles trouvent à s'exprimer et sont reconnues. Elles ne sont pas considérées comme des obstacles que l'on cherche à contourner en recréant des groupes homogènes, ou à dépasser en leur apportant un traitement différencié. Elles apparaissent au contraire comme des atouts que l'on peut utiliser comme facteurs de progrès cognitifs, en les faisant interagir.

OUVRAGES CITES

- AINSCOW M., *Les besoins éducatifs spéciaux en classe*, UNESCO, Paris, 1996.
- ARMSTRONG F., *Intégration ou inclusion ? L'évolution de l'éducation spéciale en Angleterre*, Revue française de pédagogie, n°134,2001, pp. 87-96.
- BELMONT B., VERILLON A., AUBLE J.-P., *Pour intégrer des enfants handicapés en classes ordinaires, quelles collaborations ?* Nouvelle revue de l'AI, n°8,1999, pp. 186-197.
- BOOTH T., "Intégrer dans l'éducation : la participation des apprenants handicapés" in *Bilan de l'éducation pour tous à l'an 2000*, UNESCO, Paris, 2000.
- COURTEIX M.-C., "Dynamique et cursus d'enseignement", in *Les politiques à l'égard des personnes handicapées dans les pays de l'Union européenne : vers une dynamique d'inclusion*, Conférence européenne, octobre 2000, CTNERHI, Paris, 2001.
- CREAI, *Les auxiliaires d'intégration scolaire dans le Bas-Rhin*, CREAI Alsace, Strasbourg, 1998.
- CRESAS, *Naissance d'une pédagogie interactive*, ESF-INRP, Paris ; 1991.
- DORÉ et al., *Intégration scolaire au Québec*, Reliance, n°7,2002.
- EBERSOLD S. (dir), *Rôles, pratiques et apports de l'auxiliaire d'intégration en Alsace*, CERIS, Université Marc Bloch, Strasbourg, 2000.
- HARDY M., *Pratiquer à l'école une pédagogie interactive*, in Revue française de pédagogie, n°129,1999, pp. 17-28.
- HELIOS II, *Le rôle de l'enseignant de classe et des personnels de soutien dans la démarche d'intégration scolaire. Incidences sur la formation des enseignants*, Rapport du groupe 5 du programme HELIOS II, Luxembourg, 1996a.

Tournez la page S.V.P.

HELIOS II, *Pour une coopération accrue entre l'enseignement général et l'enseignement spécialisé*, Rapport du groupe 9 du programme HELIOS II, Danemark, 1996b.

HOUSSAYE J. (dir), *Quinze pédagogues. Leur influence aujourd'hui*, Armand Colin, Paris, 1994.

HUGON M.A., RAYNA S., et ROYON C., "Favoriser des dynamiques d'apprentissage interactives" in CRESAS, *On n'enseigne pas tout seul*, INRP, Paris, 2000.

IGEN-IGAS, *Rapport sur l'accès à l'enseignement des enfants et adolescents handicapés*, ministère de l'Emploi et de la Solidarité, ministère de l'Éducation nationale, 1999, publié sous GOSSOT B. et al., *Scolariser les jeunes handicapés*, CNDP, La Documentation française - Hachette, Paris, 1999.

LANTIER N., VERILLON A., AUBLE J.-P., BELMONT B., WAYSAND E., *Enfants handicapés à l'école. Des instituteurs parlent de leurs pratiques*, l'Harmattan-INRP, Collection CRESAS n°11, Paris, 1994.

LEGRAND L., *Les différenciations de la pédagogie*, PUF, Paris, 1995.

LESAIN DELABARRE J.-M., *L'intégration scolaire en France : une dynamique paradoxale*, Revue française de pédagogie, n°134, 2001, pp. 47-58.

MEIRIEU P. *L'école, mode d'emploi. Des méthodes actives à la pédagogie différenciée*, ESF, Paris, 1990.

OCDE, *L'insertion scolaire des handicapés. Des établissements pour tous*, OCDE, Paris, 1999.

PELGRIMS DUCREY G., *Comparaison des processus d'enseignement et conditions d'apprentissage en classes ordinaire et spécialisée : des prévisions aux contraintes*, Revue française de pédagogie, n°134, 2001, pp. 147-165.

PERRENOUD P., *La pédagogie à l'école des différences*, ESF, Paris, 1996.

PERRENOUD P., *Pédagogie différenciée, des intentions à l'action*, ESF, Paris, 1997.

PLAISANCE E., "Les mots de l'éducation spéciale", in CHAUVIERE M. et PLAISANCE E., *L'école face aux handicapés. Éducation spéciale ou éducation intégrative*, PUF, Paris, 2000.

PLATONE F., BIARNES J., "L'hétérogénéité : obstacle ou ressource pour les apprenants et les pédagogues", in CRESAS, *On n'enseigne pas tout seul*, INRP, Paris, 2000.

RESEAU EURYDICE, *Enseignement spécial en Europe, structures, historique, formation des enseignants*, La nouvelle revue de l'AIS, n°13, 2001, 1er trimestre.

VERILLON A., BELMONT B., AUBLE J.-P., "Scolarisation des enfants handicapés : quelles collaborations entre professionnels ? ", in CHAUVIERE M. et PLAISANCE E., *L'école face aux handicapés. Éducation spéciale ou éducation intégrative*, PUF, Paris, 2000.

ZAKHARTCHOUK J.-M., *Au risque de la pédagogie différenciée*, INRP, Paris, 2001.

Principes généraux

Intégration	Inclusion
Attention aux conditions d'accueil d'enfants présentant un handicap ou des difficultés	Accueil de tous les élèves et prise en compte de la diversité de leurs besoins
Centration sur les caractéristiques individuelles des élèves et leurs besoins spécifiques	Centration sur les conditions de l'environnement pouvant entraver ou favoriser les apprentissages
Mesures d'aide individuelles, distinctes des modalités générales d'enseignement	Modification globale du fonctionnement du système scolaire et des pratiques éducatives.

Soutien et formation

Intégration	Inclusion
Soutien ciblé sur les enfants considérés comme ayant des besoins particuliers	Soutien essentiel aux enseignants des classes ordinaires : les aider à développer leurs propres compétences pour répondre aux besoins de tous les élèves

<p>Le soutien aux élèves relève de la compétence des professionnels spécialisés</p>	<p>Mobilisation de l'ensemble de l'équipe enseignante pour élaborer des réponses aux différents besoins Les professionnels spécialisés : des personnes ressources pour l'école</p>
<p>Formation : informations</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ sur les structures spécialisées, les dispositifs de prise en charge ➤ sur les handicaps, des adaptations pédagogiques spécifiques 	<p>Formation centrée sur les pratiques éducatives en milieu ordinaire :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ aspects pédagogiques (projets individualisés, pédagogie différenciée, suivi des élèves) ➤ collaboration entre professionnels (travail en équipe, soutien mutuel, résolution de problèmes)

