



Innovations dans le champ de l'intégration et de la pédagogie compensatoire

*Dépasser la peur
et affirmer la volonté de faire autrement*

Forum organisé par la SPV

**Le Mont-sur-Lausanne
29 octobre 2003**

Table

170 collègues présents au forum (<i>Educateur 12/03</i>)	pp 4 et 5
Les projets présentés au forum, en bref	p. 6
Oron-Palézieux (projet pédagogique et éducatif)	pp 7 à 9
Prilly (une classe : 2 profs ; co-enseignement)	pp 10 à 18
Mont-sur-Lausanne (MCDI)	pp 19 à 22
Gland (fin de l'isolement de la Classe D)	pp 23 à 26
Vallée de Joux (décloisonnement vertical/contrat « Ecole & entreprise)	p. 27
Ollon-Villars (lieu ressource)	p. 28
Aigle (classe ressource)	pp 29 à 32
Perspectives , axes de travail et réflexions de la SPV	p. 33
Annexe 1 (résolution SPV du 24 mai 2002)	p. 34
Annexe 2 (thèses du Congrès SPR de 1983, extraits)	p. 35
Annexe 3 (canevas pour un projet d'établissement, SPR, 1997)	p. 36
Annexe 4 (axes de travail pour un projet d'établissement, SPR, 1997)	p. 37
Pour aller plus loin... (éléments bibliographiques)	p. 38

Remerciements

- Au groupe intégration de la SPV, organisatrice du forum : Isabelle Berney-Monnier, Léonard Camposo, Jacques Cuttelod, Anne-Marie Chevalley, Jacques Daniélou, Yves Froidevaux, Christian Laffely et Edouard Montagrin ;
- Au secrétaire général de la SPV, Jean-Marc Haller ; à la secrétaire de la SPV, Marie-Claude Guerra ;
- Aux collègues et directeurs d'établissement qui se sont mobilisés afin de présenter les projets lors du forum et de rédiger une description de ces derniers : Diane Burnand, Evelyne Chevalley, Jacqueline Cornamusaz, Jacques Cuttelod, Jean Delacrétaz, Henri Delafontaine, Sylvie Dumaz-Ruedin, Michel Favre, Pierre Fornerod, Colette Ganivet, Diane Gleeton Burnand, Josianne Mayor, Edouard Montagrin, Marc Niehaus, Serge Péclard, Lyne Perret, Jean Schaer, Danièle Schmitt, Gilbert Ziörjen ;
- A l'Association des directeurs d'établissements scolaires (ADESOV) pour son soutien;
- A M. Jean-Luc Brunet, directeur de l'établissement du Mont-sur-Lausanne pour avoir mis à disposition les locaux, lors du forum, ainsi que M. Jean Schaer, qui en a assuré la logistique ;
- A la HEP et plus particulièrement à Mme Françoise Gavillet et M. Serge Ramel ;
- Au SESAF et plus particulièrement à Mme Anne Lavanchy et M. Jean-Jacques Allisson ;
- A la DGEO et plus particulièrement à Mme Cilette Cretton et M. Andres Zaehringer ;
- A M. Walo Hutmacher, ami critique et invité surprise ;
- Aux 150 collègues et cadres qui se sont déplacés au forum et ont ainsi confirmé l'opportunité de son organisation ;
- **Aux éventuels oubliés, avec nos excuses au cas où...**

Préambule

Au printemps 2002, en interpellant le DFJ sur la question de l'intégration par le canal d'une résolution (annexe 1 : Résolution de l'Assemblée des Délégué-es de la SPV du 24 mai 2002, à Lausanne, sur la gestion du cursus scolaire des élèves adressée au DFJ), la SPV n'attendait pas de miracle immédiat du côté de l'institution officielle.

Il s'agissait en premier lieu de rappeler le poids qu'attache la SPV à la promotion de la lutte contre l'échec scolaire. Volonté inscrite dans l'action de la SPR (annexes 2 : Actes du Congrès de la SPR, novembre 1983 et 3 et 4 : actes de la journée SPR de juin 1997, consacrée au projet d'établissement), puis du SER (Résolution de l'Assemblée des délégués de novembre 2002 : « Vers une école aux filières moins cloisonnées, pour une école plus juste et plus efficace »), et convergente avec les tendances et interrogations issues des études internationales les plus récentes.

En proposant l'organisation d'un forum « autour de l'innovation pédagogique » le Groupe de travail de la SPV « Intégration », chargé de promouvoir ces questions, voulait d'abord se positionner de manière dynamique.

Belle réussite alors que ce forum du 29 octobre 2003, fréquenté par plus de 170 collègues.

Promesse tenue aussi que celle de fournir, dans un délai le plus court possible, des éléments tangibles afin de mettre en lumière les débats du forum et d'éclairer le chemin des collègues désireux de se lancer à leur tour.

C'est le sens de la publication que vous tenez en vos mains aujourd'hui.

Et c'est pourquoi le Comité cantonal de la SPV salue le travail du groupe « intégration » et le remercie pour son engagement.

Comité cantonal de la SPV, décembre 2003

« Innovation dans le champ de l'intégration et de la pédagogie compensatoire »

170 collègues présents au forum SPV du 29 octobre 2003 !

Jacques Daniélou, *texte paru dans l'Éducateur 12/03, du 28 novembre*

Se parler, échanger, féconder d'autres lieux et d'autres esprits, faire émerger des idées neuves, tel était un des objectifs du forum initié par la SPV.

Les 170 collègues, directeurs d'établissement et représentants de l'institution présents au Mont-sur-Lausanne, le 29 octobre dernier, n'étaient pas venus les mains vides. Ils sont repartis nourris de l'expérience des autres et munis d'idées et de projets innovants en terme d'organisation du travail pédagogique.

Quand il s'est réuni pour la première fois, en février 2002, le groupe de travail de la SPV avait pour ambition première de faire le point sur les questions qui pouvaient se poser autour du concept désigné - faute de mieux - sous le vocable d'*intégration*.

Ainsi, est rapidement apparu que la limite semblait être atteinte en terme de création de structures spécifiques pour les élèves en difficulté, qu'en particulier on pouvait s'interroger sur le statut des enseignantes et enseignants de classes de développement, et que, si la SPV pouvait soutenir l'idée selon laquelle il était préférable de tout tenter pour maintenir le maximum d'élèves possible dans le cursus ordinaire, cette volonté se heurtait à des contingences diverses.

Le 24 mai 2002, à Lausanne, l'Assemblée des délégué-es de la SPV adoptait une résolution adressée au DFJ qui demandait notamment que le département "*inventorie, promeuve et évalue les diverses initiatives et projets mis en place dans les établissements du canton*".

Impatient, et ne voyant venir que peu de choses du côté de la Barre, le groupe de travail s'est mis à la tâche et a invité les établissements du canton, avec le soutien de l'Association des directeurs d'établissement (ADESOV), à faire connaître ce qui pouvait bien avoir été mis en place en terme de projets originaux et innovants, d'initiatives concrètes en vue de réaliser un des objectifs d'EVM: lutter de manière accrue contre l'échec scolaire.

Offrir un espace d'échanges dénué d'a priori, mettre en contact des enseignants qui se sont lancés dans des projets innovants et des organisations originales, les conduire au dialogue avec d'autres collègues qui désirent aller de l'avant, mais qui hésitent peut-être encore à se lancer... *Dépasser la peur et affirmer la volonté de faire autrement*, telle était d'abord l'ambition du groupe de travail organisateur du forum.

9 projets ont ainsi été présentés en cet après-midi où les brouillards contrastaient avec l'attention solaire des collègues présents.

Que retenir ?

A l'heure de l'analyse [...], on pourra, notamment, retenir les premiers éléments suivants :

- Discuter d'un projet innovant, l'initier, le réaliser, tend à briser l'isolement relatif des maîtres et des élèves ; c'est de l'énergie gagnée. Partager le « poids » des élèves en difficulté est un facteur de lutte contre le découragement et la pénibilité;
- Les éléments déclencheurs sont de nature très diverse : ils s'inscrivent évidemment dans la « mouvance » EVM et la volonté de réduire l'échec scolaire (même si des projets ont été initiés hors de ce contexte), sont liés à des personnes aux personnalités fortes, s'ancrent dans la discussion autour des structures, des effectifs ou des élèves en grandes difficultés scolaires, mais aussi comportementales ;

- Les projets sont d'abord liés aux conditions locales. Leur démarrage est parfois difficile et les résistances diminuent par la pratique ;
- La validation doit être donnée par l'ensemble des collègues de l'établissement, afin de ne pas simplement remettre les difficultés subies à des collègues qui s'engagent différemment ;
- Les projets ne sont pas directement transposables. Ils n'ont pas valeur d'exemplarité, mais doivent être source de volonté et d'inspiration ; la question de leur pérennisation est posée. Liés à des personnes, ces projets restent fragiles ;
- Les ressources pour initier et faire vivre les projets originaux sont d'abord à chercher au sein de l'établissement.
La DGEO, le SESAF et la HEP sont à considérer comme des éléments d'appui ou de validation ;
- Le co-enseignement permet des approches pédagogiques différenciées, voire franchement individualisées ;
- Par l'intégration des élèves en difficulté dans des structures « ordinaires », on réduit fortement l'effet d'étiquetage, et, ce faisant, on induit de meilleurs facteurs de réussite ;
- Il s'agit d'envisager les décroissements tant verticaux (intégration des degrés) qu'horizontaux (intégration des élèves du même âge dans la structure « ordinaire ») ;
- La question de la « valeur ajoutée » et de l'évaluation reste posée. « Que les maîtres et les élèves se sentent mieux », est vraisemblablement insuffisant pour affirmer la qualité des projets.

A l'heure de la conclusion, les remarques de Walo Hutmacher, invité surprise du forum, ont permis de repartir nourri de nouvelles questions :

« Comment garder l'esprit d'innovation ?

Faut-il promouvoir les projets innovants ou, plutôt, privilégier l'esprit d'innovation qui permet les projets innovants ?

Comment faire en sorte que les pionniers ne soient pas à terme les opposants d'une généralisation de ce qu'ils ont mis en place de manière « intime » ? Comment entrer en rupture avec l'idée que l'équité serait assurée par un système uniforme et, dès lors, quels systèmes de régulation soutenir ? »

Un directeur d'établissement, présent au forum et très engagé dans la promotion de l'innovation pédagogique, plaçant finalement la question sur un axe qui n'a pu être débattu, faute de temps, mais qui constitue pourtant le cœur d'une approche volontariste de l'intégration :

Les lignes directrices de l'action sont d'abord philosophiques, voire politiques. C'est bien la volonté de voir émerger une meilleure justice sociale qui doit donner du sens à l'innovation.

Les projets présentés au forum du 29 octobre

On retrouvera plus loin, les projets déclinés selon leurs détails plus ou moins fins, tels qu'ils ont été résumés par écrit par leurs initiateurs.

Ci-dessous, ils ne figurent qu'en termes de résumé.

D'autre part, le groupe de travail « intégration » de la SPV sait pertinemment que les projets présentés au forum ne sont que la partie émergée de l'iceberg et qu'en d'autres lieux des organisations originales sont en place. Il ne s'agit ici que d'exemples apportés par celles et ceux qui ont bien voulu mettre en lumière leur travail.

- Le projet pédagogique et éducatif de l'établissement d'**Oron-Palézieux** donne, depuis une dizaine d'années, des lignes directrices, des priorités et une cohérence aux différentes activités. L'aide directe en classe aux enseignants et aux élèves en difficulté, la collaboration et les pratiques professionnelles ont donc évolué.
- Une classe - 2 profs : Projet fonctionnant depuis 3 ans à **Prilly**. Une classe d'une vingtaine d'élèves (degrés 7-8-9) en difficulté, avec deux enseignants en permanence dans la classe et intégration des élèves dans les options de leur volée. Objectif : passage dans une classe VSO ordinaire, préparation au certificat VSO ou intégration dans le monde professionnel.
- Naissance d'une structure autour du Maître de Classe D itinérant au **Mont-sur-Lausanne**, ou comment répondre à des problématiques de terrain et imaginer des solutions favorables à tous les acteurs de l'école.
- L'intégration, entre utopie et réalité! A **Gland**, l'isolement des élèves de classe de développement et l'isolement du maître de classe D, c'est fini !
- Deux projets à **la Vallée de Joux** : Décloisonnement « Vertical », dans lequel les 3 classes de 7, 8, 9ème VSO ont chaque jour à leur horaire, le FRA et les MAT au même moment et les élèves qui ont besoin d'un appui FRA ou MAT quittent leur classe pendant la période correspondante pour rejoindre un maître qui pratique une remédiation « à la carte ».
Contrat "Ecole + Travail en entreprise", où l'élève est, le matin, dans sa classe et accompagne, l'après-midi, l'équipe des employés communaux.
- **Ollon** a fermé les classes D en 1999 et applique depuis le principe de l'intégration. L'élève en difficulté reste dans sa propre classe, sous la responsabilité pédagogique et administrative de son maître. Il bénéficie d'appuis principalement en français et en mathématique, appuis qui se donnent sous deux formes différentes : en classe et hors de la classe.
- A **Aigle**, deux classes DES mélangent « délicatement » 23 élèves. Et organisent le travail autour d'une équipe d'enseignant/es.
- A **Mézières** et à **Bussigny**, le décloisonnement horizontal entre classes VSO et VSG porte des fruits significatifs en termes de réussite scolaire.

PROJET PEDAGOGIQUE ET EDUCATIF DE L'ETABLISSEMENT D'ORON-PALEZIEUX

Par souci d'équité et de promotion de l'innovation, la direction a pris l'initiative d'encourager, de généraliser certaines activités limitées dans le temps et d'établir des priorités.

Très vite a été ressenti la nécessité de fixer un cadre général à ces démarches et de donner une cohérence aux activités de l'établissement.

Henri Delafontaine

1. Analyse de la situation - historique

Dès 1990, des groupes d'enseignants ont désiré mettre leurs ressources en commun, afin de :

- se soutenir mutuellement dans leurs pratiques professionnelles,
- aider les élèves en difficultés,
- entreprendre et coordonner des actions communes,
- établir un consensus, sur les valeurs prioritaires, entre les enseignants et avec les partenaires de l'école.

2. Bases générales du projet

a) Définition :

Le projet d'établissement est le fondement sur lequel s'appuient les actions éducatives et pédagogiques concrètes, et qui leur donne sens et cohérence.

b) Fondement éducatif :

La charte d'établissement met en évidence un code déontologique basé sur le respect de soi, le respect d'autrui, le respect d'environnement. Elle fixe le rôle éducatif des enseignants, les relations entre tous les partenaires : élèves, enseignants, direction, parents, autorités.

Le règlement d'établissement est lié à la charte.

c) Fondement pédagogique :

La culture pédagogique commune s'appuie sur les priorités suivantes :

1. soutenir et conseiller les enseignants dans leurs besoins,
2. travailler en équipe en favorisant la réalisation de projets, la collaboration entre les différents cycles et l'animation de parrainages entre classes et élèves,
3. privilégier les activités créatrices, culturelles et interdisciplinaires et soutenir toute initiative en accord avec les lignes directrices du projet d'établissement,
4. favoriser l'aide et l'encadrement directs en classe des élèves en difficulté,
5. impliquer l'ensemble des partenaires, chaque fois que cela est possible.

3. Incidences sur le plan de la pédagogie compensatoire

Dans le champ de l'intégration et de la pédagogie compensatoire, les priorités 1, 2 et 4 ont trouvé des applications directes depuis 1993 :

- création d'une Équipe de soutien pluridisciplinaire,
- rédaction d'une brochure "Pédagogie compensatoire et PPLS",
- suppression des classes spéciales (R et D),
- introduction de l'appui intégré,
- introduction de l'enseignement par niveaux en 7-8-9 VSO,
- intensification de la collaboration entre maîtres de classes et spécialistes,
- diminution des orientations vers l'enseignement spécialisé et des parcours de cycles en 3 ans,
- diverses actions concrètes en faveur des enseignants : regard extérieur dans la classe, conseils, analyse des pratiques professionnelles, cours en établissement...

4. Concrètement

L'enseignant inquiet à propos d'un élève et qui souhaite l'intervention d'un membre de l'équipe de soutien pluridisciplinaire remplit une "fiche de signalement" donnant déjà des repères de base :

- Quel est le problème qui provoque ce signalement ?
- Qu'est-ce qui a déjà été tenté et avec quels effets ?
- Cet enfant bénéficie-t-il (ou a-t-il bénéficié) d'autres mesures d'aides ?
- Comment se passe la collaboration avec les parents ?
- Qu'est-ce qui est souhaité ?

S'il s'agit plus particulièrement d'une demande d'appui, l'enseignant spécialisé, de cours intensif de français CIF ou le maître de classe de développement « itinérant » MCD prend contact avec le maître, de classe et :

- prend du temps pour observer la classe : (l'élève signalé et les différentes dynamiques : relationnelles, d'enseignement et d'apprentissage,
- discute avec l'enseignant (définition du problème, des compétences, des priorités, du projet, du mode d'intervention pédagogique),
- intervient dans la classe selon le projet (travail en deux groupes, équivalents ou non, co-animation, apport de matériel complémentaire, travail spécifique avec un ou deux élèves...).

Les propositions pédagogiques se réfèrent aux objectifs fondamentaux les plus importants. Les échanges fréquents, réguliers, souvent spontanés et informels avec le maître de classe (salle des maîtres, pas de porte) sont très importants. Ils servent au renforcement de la confiance mutuelle et à la régulation du projet qui est construit ensemble (Comment va l'enfant aujourd'hui ? De quoi as-tu besoin maintenant ? Où en sommes-nous dans notre projet ?).

Ainsi, un nombre important d'enfants (tous ?) bénéficient de la présence de deux maîtres et de leur co-animation pédagogique et celui de leur groupe de pairs : souvent minimisé par les adultes, le fait d'être intégré dans un groupe hétérogène renforce chez l'enfant en difficulté son estime de soi et son sentiment d'appartenance, moteurs pour les apprentissages.

De plus un certain nombre de **mesures concrètes** viennent renforcer cette approche en pédagogie intégrée.

5. Prise en charge spécifique dans l'enseignement secondaire

Les élèves du secondaire viennent principalement :

- de notre établissement (ils nous sont donc connus),.
- d'institutions (CLP et Internat de Serix...).

Une force de l'établissement Oron-Palézieux est un suivi pointu et concerté de tous les élèves qui ont des difficultés dès les classes enfantines.

Certains ont deux ou trois ans de retard, c'est pour eux que l'attention est la plus soutenue par :

- un appui intégré, en classe, en français/mathématiques, parfois allemand, afin d'acquérir si possible des objectifs de base,
- un appui par tout petits groupes, trois fois par semaine, en 7/9, pour assurer des apprentissages en mathématiques et en français ou reprendre des éléments non acquis,

- une mise en niveaux de compétences dans les classes VSO en FRA et MAT.

Souvent le maître d'appui est référent pédagogique pour les élèves ayant un gros retard scolaire.

L'appui intégré en classe a ainsi de multiples avantages :

- l'élève, ne quittant pas sa classe, a peu de retard par rapport au travail de l'ensemble de la classe; il reste dans le sujet traité par ses camarades,
- il se sent moins « différent » des autres,
- les élèves les plus doués peuvent également être supervisés,
- l'appui intégré permet de voir l'élève "en action" et de mieux observer et enrichir ses stratégies d'apprentissage,
- il permet d'instaurer le partenariat pédagogique entre le maître régulier et le maître d'appui, de développer la confiance et l'échange,
- il enrichit la collaboration autour de l'enfant, ce qui peut être utile aussi pour les entretiens avec les autres intervenants et les parents.

Travaillant avec un autre collègue, dans le même local, il faut faire preuve de tact, surtout lors d'interventions face à l'ensemble de la classe. Mais, les relations avec les collègues, les plus jeunes notamment, sont bonnes. Cette manière de travailler est appréciée par l'ensemble des enseignants spécialisés et des maîtres d'appui.

Les élèves qui ont un gros retard suivent un cycle 7/9.

Ils doivent acquérir le maximum d'objectifs de base.

Ils seront surtout évalués sur leurs progrès.

En comparaison avec la classe D, il semble que ces élèves soient mieux acceptés par leurs camarades, ils ont souvent envie d'égaliser les autres. Ils font peut-être également moins preuve de violence. Ils semblent se sentir mieux "dans leur peau".

Pour 760 élèves du CIN à la 9e VSO-VSG-VSB, l'équipe de soutien pédagogique de l'établissement est formée de 4 PPLS (1,9 ETP) et 6 M.P.C., dont 3 sont spécialisés (~3 ETP, y compris pour le CIF).

Documents, renseignements et contact au 021 908 00 10

<http://ecoleoron.org>

Henri Delafontaine

UNE CLASSE : DEUX PROFS A PRILLY

CO-ENSEIGNEMENT

Menée depuis 3 ans dans la banlieue lausannoise, cette expérience unique ne peut pas être transposée telle quelle. Il ne s'agit donc pas d'en faire l'apologie, mais, selon le principe « *la connaissance s'accroît quand on la partage* », d'en faire profiter un plus grand nombre espérant peut-être donner des idées, créer des envies, (re-)motiver des déçus ou, plus simplement, échanger des points de vue, des divergences, essayer des critiques, rencontrer des intérêts.

Pierre Fornerod

Le contexte

Un bassin de population d'un peu moins de 20'000 habitants répartis sur 7 localités (de 300 à 10'000 habitants) dans la banlieue de Lausanne. L'établissement scolaire regroupe environ 860 élèves et des classes allant du 5e au 9e degré. Deux bâtiments principaux et un bâtiment provisoire accueillent ces 45 classes et une centaine de maîtres.

Une classe à effectif réduit est dédiée aux élèves du cycle de transition (5e-6e). Une ou deux classes "d'accueil" regroupent les élèves non francophones fraîchement arrivés.

Notre tandem s'occupe, pour sa part, des deux classes à effectif réduit accueillant des élèves des 3 derniers degrés de la scolarité obligatoire (7-8-9). Si ces deux classes existent, administrativement parlant, dans les faits, elles sont intimement réunies (effectif variant entre 16 et 22 élèves).

Notre établissement ne dispose pas de classes relevant de l'enseignement spécialisé (classes D), ce qui signifie que, à l'exception de cas très lourds (IMC, autistes, QI très faibles, comportements très asociaux...), nous accueillons des élèves dont les problèmes sont très variés : la plupart ont des difficultés d'ordre scolaire, de gros retards (parfois plus de 2 ans); quelques-uns ont des difficultés liées au comportement (organisation, agressivité, relations sociales, ...) ou à la maîtrise de la langue véhiculaire. D'autres encore, pour des raisons particulières, ne peuvent suivre dans une classe à effectif normal..

La genèse

Il est à relever en premier lieu que cette « bonne » idée nous est venue à cause de problèmes purement "techniques", liés essentiellement à des effectifs de classe et des problèmes de locaux. Pourquoi ne pas y avoir pensé plus tôt ? La routine, les parcours figés des carrières des enseignants, la recherche d'une "stabilité", forcément illusoire dans ce métier (mais ce n'est pas parce qu'on n'a pas trouvé quelque chose qu'on s'arrête de chercher)...

Mis devant une impasse quant à la répartition des élèves dans 2 classes, et suite à la défection de la collègue qui s'occupait des "petits", j'ai proposé à un collègue de tenter cette aventure.

A l'arrivée : une classe de 20 élèves environ (au lieu de 2 x 10) répartis sur 3 degrés scolaires (surtout par rapport à leurs âges), 2 maîtres à plein temps ou presque dans la classe, une intégration des élèves, selon leur degré et dans certaines disciplines, avec les élèves des classes traditionnelles, un suivi "au quart de poil" dans les disciplines de base et/ou dans leurs comportements.

Les programmes des trois volées seront respectés comme dans une classe traditionnelle; les tests seront identiques, les exigences aussi. Ce qui change, c'est le temps et les appuis dont peuvent bénéficier les élèves.

Les deux font la paire

Nous nous connaissions depuis plus de 20 ans, mais n'avions travaillé en réelle collaboration qu'à une occasion.

Intéressant de voir 2 personnes assez différentes former un couple (au travail seulement). Les profils sont révélateurs :

Points communs

Un parcours de formation quasiment identique, une conscience professionnelle sans faille, un acharnement total face aux difficultés des élèves, une très bonne capacité de travail, la volonté de mettre tout le temps nécessaire au bénéfice des élèves, un humour constant, un amour du métier, et ...de la bonne chair !

Points divergents

L'un est méthodique, organisé, rigoureux, l'autre plutôt créatif, parfois "chenit" ; l'un est en perpétuel mouvement pédagogique, l'autre recherche plutôt la stabilité ; l'un écoute plutôt du rock et du *metall*, l'autre plutôt de la chanson française ; l'un fait du VTT et du ski, l'autre de la course à pied et du basket ; l'un crie fort, l'autre pas ; l'un pèse plus de 80 kg, l'autre largement moins...

Ce qui a été essentiel dans notre projet, c'est le profond respect de l'autre, de ses compétences, de ses manies, tics, envies ou rejets. Chacun a pu les exprimer tant lors des concertations quotidiennes, que face aux élèves; nous ne voulions pas faire UN, mais justement, rester DEUX ; le bénéfice est indéniable pour les élèves qui n'ont pas devant eux un prof et son clone, mais bel et bien 2 individus totalement différents.

Le seul élément que nous avons harmonisé est celui des règles de vie et du fonctionnement des devoirs à domicile, de leur contrôle et des sanctions à donner lors des oublis.

Pour le reste, rien d'autre que des concertations, des planifications...

Le fonctionnement général

Locaux

Nous disposons de **deux salles de classe**, une grande (110 m²) et une petite (70 m²).

Dans la grande, les 20 élèves disposent chacun d'une table entière sous laquelle il peut ranger toutes ses affaires. Il a, à l'extérieur, un casier pour y ranger toutes les affaires des disciplines qui se donnent hors de la classe (sport, sciences, options...).

Le fait que chacun ait sa propre table est un élément important; les déplacements de groupes ou sous-groupes sont fréquents au cours de la journée; l'élève n'est alors pas dérangé par le voisin qui range ses affaires ou qui les prépare.

La seconde salle (voisine), plus petite, nous permet, quand c'est nécessaire, de nous isoler avec un groupe d'élèves, avec une volée, pour y effectuer un travail spécifique ou pour une activité particulière.

Matériel

Nous avons créé une grande quantité de matériel; en effet, si les élèves utilisent le matériel officiel, il est nécessaire d'avoir d'autres approches, d'autres moyens pour les faire avancer. Ainsi, que ce soit en math, en français ou en histoire, un nombre considérable de fiches est à notre disposition dans des classeurs.

L'oisiveté des élèves est, à notre avis, un des facteurs principaux des échecs scolaires; elle se développe schématiquement dans 2 cas de figure: l'élève est en difficulté face à la tâche demandée... et il part dans ses rêves, dans le non travail, dans le "faire semblant de travailler". Il faut donc avoir à disposition, et de manière permanente un moyen de le récupérer, c'est à dire, sur le thème étudié, une activité "juste en dessous" de celle qu'il est train de mener pour lui permettre de se reprendre. La seconde situation est celle où l'élève est en grande facilité! Il s'embête, il pense qu'on le prend pour un c.. et se décourage; il peut même désapprendre... Il faut alors immédiatement lui donner quelque chose de plus consistant à "manger". Un nombre considérable de fiches diverses a donc été réalisé afin de pouvoir répondre en permanence et rapidement aux sollicitations diverses des élèves.

De plus, chaque élève est équipé d'un classeur personnel de tests de conjugaison, de calcul oral, d'un mémento de mathématique, d'un atlas, d'un dictionnaire "Larousse Illustré" et d'un dictionnaire "Robert méthodique".

Qui fait quoi ?

Dans un premier temps, nous avons choisi de **TOUT** faire ensemble; le seul travail partagé est celui de certaines corrections (cahiers d'élèves, petits tests de vocabulaire, de conjugaison, de calcul oral...). Pour le reste : planification, élaboration de tests, vie quotidienne, rencontre avec les parents, les services para-scolaires, l'orientation professionnelle, avec des institutions ou justice, l'encadrement, la régulation des conflits... nous faisons tout ensemble; ceci nous permet, à tout moment, d'être totalement interchangeables.

Au tout début de chaque année, les **parents** des nouveaux élèves sont **convoqués** à une séance d'information qui nous permet de leur présenter les spécificités de notre classe, de leur indiquer ce que nous attendons de leur part, de leur expliquer le fonctionnement de la classe, les exigences...

Des rencontres individuelles avec les parents suivent; elles sont très importantes; nous en assurons près de 40 par année. Ces contacts nous permettent de leur expliquer clairement (concrètement) ce qu'ils peuvent (doivent) faire pour aider leur enfant. A ce jour, la totalité des parents nous a posé la même question : pourquoi ce système n'existe-t-il pas avant les 3 dernières années ?) Même s'ils sont parfois déçus des résultats, cette déception est centrée sur leur enfant... pas sur l'école; ceci change complètement les relations qui sont (deviennent?) très constructives, l'enfant entendant le même discours à la maison et à l'école et se sentant suivi "en connaissance de cause" par ses parents (voir à ce sujet le chapitre "Efficacité).

Petit à petit, chaque maître a librement choisi de privilégier plutôt tel ou tel champ d'activité; l'un s'occupera plus du vocabulaire, l'autre de la conjugaison, de la lecture avec tel ou tel groupe, mais en ayant toujours à l'esprit cette possibilité de reprendre l'activité de l'autre. Il arrive parfois que l'un de nous se retrouve seul, mais ce sera uniquement avec un groupe (12-13 él. au maximum).

Au quotidien

Chaque matin, la première période (ou une partie) est consacrée à recueillir les devoirs des élèves, à en valider la bonne facture, à remédier ; cette activité va jusque dans le détail : contrôler si le cahier d'histoire a été fourré, si le stylo rouge, oublié hier, a été retrouvé... Pour nous aider, nous tenons un "**Tableau de bord**" sur lequel nous notons, au fur et à mesure de la journée, TOUT ce que chacun doit faire (ou refaire) pour le lendemain, le surlendemain ; il s'agit ici du suivi de travaux

différenciés, individualisés, de corrections, de simples copies... Impossible de passer entre les gouttes, même si un prof est malade (ce qui arrive très rarement).

Les devoirs proprement dit sont inscrits au tableau noir pour une période de 2 à 3 semaines, ce qui permet aux élèves de s'avancer. Ces devoirs ne demandent pas d'explications particulières; ils sont constitués essentiellement de copies (vocabulaire, verbes, fait divers ou d'apprentissages de ces mêmes verbes...), de choses dont nous sommes certains que l'élève est capable de faire; il doit juste y consacrer le temps nécessaire. Nous ne nous occupons pas de la quantité de ces devoirs à domicile... ce qui fait que certains jours sont très chargés. Le but est ici d'obliger l'élève à se prendre en charge en anticipant sur un travail connu et annoncé largement à l'avance; il doit apprendre très rapidement à s'organiser. Pour les récalcitrants, nous proposons une aide (par exemple, nous contrôlons avec lui les affaires qu'il emporte à la maison et si elles correspondent aux devoirs à faire ou à prévoir). Au pire, il restera à l'école le temps nécessaire soit pour y faire entièrement ses devoirs (études surveillées), soit pour les commencer. Notre but est, en tout temps, de donner à l'élève les moyens d'être plus autonome.

L'horaire de la semaine comporte des périodes dites "standards"; l'élève sait exactement ce qui va se passer; c'est le cas pour les petits tests de français (conjugaison, vocabulaire, fait divers) qui sont fixés immuablement chaque semaine, tout comme certains moments : musique, correction des copies ou des verbes. Le reste varie selon l'avance de chacun, de chaque groupe.

L'horaire de chaque groupe d'élèves est créé par nous-mêmes. Parfois, un élève a un horaire spécial, pour lui tout seul. Chaque élève appartenant à une volée (7e, 8e ou 9e), il suivra des cours à options avec ceux des autres classes de sa volée; il va donc, 5-6 fois par semaine, quitter la classe pour **s'intégrer** dans des groupes de sciences, de comptabilité, d'algèbre, d'allemand, de théâtre, de bureautique... Ceci a pour effet de réduire l'effectif de la classe pour une dizaine de périodes, nous permettant ainsi de différencier encore plus notre enseignement.

En outre, **une 3e personne** nous est adjointe (5 périodes par semaine) lors des périodes où tous les élèves (les 3 volées) sont présents dans la classe.

Comme on le constate, les conditions de confort sont remarquables.

Pendant la journée, un des deux maîtres sera libre pour régler tout ou partie des problèmes rencontrés, qu'il s'agisse de problèmes pédagogiques, administratifs, conflictuels, existentiels...

Ainsi, il arrive parfois à l'un d'entre nous de se transformer en enquêteur (qui a pris le téléphone portable de X, qui a insulté Y, qui a caché l'agenda de Z...), en médiateur, en « flic », en "canaliseur". Nous sommes bien évidemment aussi aidé par le "réseau" de l'établissement qui est constitué de personnes ressources (médecin, médiateur scolaire, psychologues, doyens...). Quoi qu'il arrive, un des maîtres peut sortir de la classe pendant que l'autre assurera le bon fonctionnement du reste des élèves. Lorsqu'un élève souhaite nous parler en privé, il peut le faire facilement sans que les autres perdent du temps à attendre que le maître revienne.

Lorsqu'un élève est absent, un des maîtres se déplace au secrétariat pour vérifier si son absence a été signalée; si ce n'est pas le cas, il téléphone immédiatement aux parents.

Les bilans périodiques sont aussi faits à deux, tout comme la direction des conseils de classe; à signaler encore que le sport est aussi donné à toute la classe par 2 maîtres d'EPH.

Portes ouvertes: notre classe est en permanence sous le régime des "portes ouvertes". Chacun (maîtres, parents, élèves, politique, ...) peut venir y passer un moment, une ou plusieurs périodes, ou

même une journée. Pas besoin de s'annoncer; le visiteur doit juste être attentif au fait que les élèves sont parfois absents (cours de sciences, gymnastique...).

Plusieurs parents sont déjà venus, quelques collègues aussi, certains d'autres établissements. Les parents ont beaucoup apprécié. Il est bien évident que nous ne changeons rien à nos pratiques, seuls les élèves changent un peu lors de ces visites. Tous nos visiteurs ont été enchantés de leur passage.

Stages : nous accueillons aussi des élèves stagiaires (classe de 6e principalement) qui nous sont confiés pour une ou deux semaines; notre rôle est de les évaluer et de voir s'ils pourraient être des candidats pour notre classe. De même, nous accueillons parfois des élèves d'autres classes pour quelques périodes ponctuelles pendant lesquelles nous tentons de les aider (appui scolaire) dans une discipline ou sur un sujet particulier.

Règles

Au début de l'année des règles (non négociées) sont données aux élèves et à leurs parents, qui les approuvent par une signature.

En voici quelques larges extraits :

Dans la classe, dans l'établissement...

Chacun respecte son environnement (matériel) et son entourage (concierges, secrétaires, camarades, enseignants...)

Devoirs

- ❖ Les devoirs à domicile sont inscrits au tableau noir et recopiés par les élèves dans leur agenda. Ne pas les inscrire dans l'agenda peut conduire à une punition.
- ❖ Les devoirs sont, dans la plupart des cas, donnés plusieurs jours, voire plusieurs semaines à l'avance. Ils doivent être **faits et présentés le matin du jour indiqué** ; ceci est aussi valable pour des tâches particulières (apporter une photo, un cadenas, ...)
- ❖ Tous les jours, du temps est donné en classe pour commencer ou faire ses leçons : à chacun de profiter de ces moments pour avancer et/ou pour demander des explications supplémentaires, si un doute persiste.
- ❖ Ne pas faire ses leçons (sans excuse valable) conduit à une punition¹.

Agenda

L'agenda doit être vu et signé par les parents ou la personne responsable et présenté chaque lundi matin. Rien ne vous interdit de le viser chaque jour !

Matériel

Pour certaines disciplines, du matériel particulier est nécessaire; parfois il est prêté par l'école, parfois il est à votre charge :

- ❖ Matériel prêté : dessin technique (sauf crayons), sciences, dessin, musique.
- ❖ Matériel à votre charge : affaires de gymnastiques : short, T-shirt, chaussures adéquates, matériel «de base».

¹ La punition sera donnée sous la forme d'un verbe à conjuguer (en général le verbe de la semaine) ou de vocabulaires à copier (idem).

- ❖ *Une liste de matériel « de base » figure sur la dernière page de l'agenda (trousse, plume réservoir, stylos, gomme, équerre, machine à calculer, crayons, ...). Ce matériel doit être en tout temps disponible et fonctionnel.*

Stages en entreprise

Tous les élèves âgés de 14 ans dans l'année peuvent effectuer un (ou plusieurs) stage(s) dans une entreprise de la région ; les élèves de 8e effectueront un stage au printemps XX. La place de stage sera à rechercher par l'élève et/ou par les parents.

Nous sommes à votre disposition pour tout renseignement à ce sujet, tout comme les membres de l'office d'orientation professionnelle.

Absences

- ❖ **Dans tous les cas, informer le secrétariat le matin même du début de l'absence.**
- ❖ Merci de nous signaler rapidement les absences prévisibles de votre enfant (rendez-vous chez le dentiste, ...).
- ❖ Au retour de la maladie, merci de nous faire parvenir une excuse écrite et signée, justifiant l'absence (des formulaires pré-imprimés sont à disposition au secrétariat). Si l'absence dépasse une semaine, un certificat médical est nécessaire.

Sorties, voyages, ski

Cette année, outre la journée du XX septembre à Y, nous irons une semaine en camp de ski dans les Alpes. De plus, une sortie à ski d'un jour sera organisée durant l'hiver.

Problème ?

En cas de problème, de question, de doute, n'hésitez pas à nous contacter téléphoniquement ou à demander un entretien.

Particularités :

- ❖ Les buts et les objectifs principaux poursuivis dans les classes R sont : la réintégration dans une classe à effectif normal ou l'intégration dans le monde professionnel ; grâce à l'initiative de quelques maîtres et à la confiance témoignée par le Conseil de direction, les moyens attribués à ces classes R ont été améliorés.
- ❖ [...]
- ❖ Des contrats (dans un premier temps « oraux ») seront passés, afin que chacun sache ce que l'on attend de lui, tant sur sa manière d'être, ses attitudes, que sur le travail qui sera exigé, ceci pour mettre en marche un véritable processus de responsabilisation des élèves en matière de comportement et de travail.
- ❖ [...]

Commentaire

On pourrait croire à un règlement sévère; en fait, pour les élèves, il se résume à un point très simple : je suis à l'école pour y travailler, je fais ce qu'on me demande, du mieux que je peux... Si je suis paresseux, je suis puni (~15 minutes). A la maison, je dois aussi penser un peu à l'école (devoirs, matériel à prendre), mais pas beaucoup : des devoirs répartis correctement occupent les élèves "faibles" ou lents moins d'une heure par jour... ce qui est à la fois beaucoup (après 6 heures d'école) et peu (ne rêvons pas, un élève lent ou "faible" doit prendre plus de temps qu'un autre pour effectuer

le même travail; la réussite est à ce prix...) ; quand on le leur explique comme ça, ils le comprennent très bien.

Avec ces exigences, nous arrivons très rapidement à de bons résultats, à des progrès, à une meilleure organisation du travail, à plus d'autonomie... et à réintégrer des élèves dans des classes traditionnelles.

Les avantages - les inconvénients

Inconvénients

Pour les maîtres : le fait d'être lié à l'autre, de devoir gérer plus rigoureusement l'agenda; fixer des rendez-vous avec les parents, le para-scolaire, les traducteurs parfois, c'est pas simple.

Le regard permanent de l'autre: c'est à la fois un avantage et un inconvénient ; la première fois que j'ai "poussé une gueulée", c'est mon collègue qui a sursauté le plus fort ! Ça va mieux depuis... On aurait envie parfois de "faire autrement"; il faut se retenir. Cet inconvénient disparaît avec le temps, en fait assez rapidement (quelques semaines).

La lourdeur des tâches annexes : c'est un de nos choix; nous avons voulu TOUT faire; le fait d'être deux ne divise en rien ces tâches-là, au contraire; il faut parfois discuter des décisions, les argumenter. C'est un avantage qualitatif, mais on le paie en temps.

Pour les élèves : Le regard croisé; il y en a "toujours" un qui regarde ce qu'on fait..." Dans les premières semaines, c'est assez dur; mais il s'habitue assez vite et se décrispent.

De mauvaises habitudes de confort : il est clair que le temps d'attente d'une réponse par un élève étant nettement plus court qu'avec un seul maître, ils ne supportent plus des temps d'attente plus longs ! De plus, et c'est un risque auquel nous sommes très attentifs, ils auraient vite tendance à se "laisser aller" dans la mesure où il savent qu'on est là pour les soutenir, les récupérer. On constate, à certains moments, des régressions en matière d'autonomie, de prises de responsabilités.

Les déplacements : chaque journée, les élèves changent de salle de classe, de maîtres, de cours. Au lieu de le faire ensemble, comme dans une classe traditionnelle, ils le font par petits groupes, par volée, ce qui entraîne des va-et-vient assez nombreux et casse un peu la concentration.

Avantages

Pour les maîtres : indéniablement, le soutien : on n'est plus seul, on peut s'appuyer sur l'autre, on peut « se pleurer » dans le gilet, on peut rire (pas seulement en salle des maîtres), on peut échanger, comparer, apprendre de l'un, de l'autre, varier, innover, oser... On peut enfin régler un problème de A à Z et dans des temps raisonnables; pas besoin d'attendre la hiérarchie, pas besoin d'attendre de revoir l'élève... une semaine plus tard; l'immédiateté des réactions est un atout majeur... pour les élèves surtout !

Les rencontres avec les parents sont aussi plus faciles, plus vivantes ; pas de confrontations mais des vraies séances de coordination, de collaboration, d'information.

Les problèmes rencontrés par les élèves avec d'autres collègues sont aussi réglés très rapidement, ce qui fait comprendre à l'élève que les maîtres se parlent, que tel ou tel comportement sera connu de tous... telle force ou difficulté aussi.

Pour les élèves: Bien sûr, la rapidité des réponses aux questions est meilleure, mais ce n'est pas l'avantage le plus important. Ces avantages se déclinent dans plusieurs champs :

- la classe à plusieurs degrés permet des émulations réciproques entre les élèves d'âges différents : ainsi les "petits" peuvent être, dans certaines activités, aussi bons que des grands,

ce qui stimule les petits, très fiers, et les grands qui ne veulent pas avoir l'air plus faibles. Dans le même registre, les petits voient les grands faire des choses compliquées : choisir une profession, partir en stage, préparer les examens de certificat... Ils voient une réalité qui les attend, non pas racontée, mais vécue par des camarades.

- Ils peuvent souvent choisir auquel des deux profs ils poseront leurs questions. Ils reçoivent des explications différentes d'un prof à l'autre, ce qui leur permet non seulement de comparer, mais, souvent de compléter leurs informations. Ils peuvent constater que plusieurs voies sont possibles, pour apprendre ou pour comprendre. Cet effet est encore augmenté quand ils font des ateliers.
- Le suivi est très personnalisé et colle mieux à leurs difficultés/facilités.
- Ils ont le sentiment d'appartenir à une classe (et non à un petit groupe). De plus, le fait de les intégrer, pour certaines disciplines, avec les élèves de leurs volées respectives fait du bien à leur motivation et à leur image de soi.
- Le règlement très rapide des conflits, problèmes... permet de leur faire mieux comprendre leurs erreurs de comportement, et d'accepter aussi d'en subir les conséquences (les punitions sont immédiatement données et communiquées; ils peuvent souvent en discuter). Ainsi leur "mauvaise action" ne sera pas punie dans 3 ou 4 semaines par des arrêts officiels auxquels ils se rendent sans se rappeler pourquoi.

Pour chaque problème, une information est donnée à la classe... et ensuite, on n'en parle plus ! "L'affaire" est réglée.

- Il est intéressant de constater qu'ils viennent de plus en plus souvent vers nous pour parler de leurs problèmes extra-scolaires, alors que l'établissement dispose d'un médiateur, d'une conseillère école-famille, d'une infirmière... Il est clair que nous les dirigeons souvent sur ces personnes ressources; mais il viennent vers nous, dans un premier temps.

Un maître seul ne pourrait pas régler les problèmes aussi rapidement.

Tout ça... pour quelle efficacité ?

Après trois ans de co-enseignement, un premier bilan peut être tiré :

L'effectif : La classe a commencé sa vie avec 16 élèves (un idéal pourrait-on dire).

Actuellement, l'effectif est de 21 et aurait tendance à augmenter si nous accueillions tous les élèves que les collègues ou que la direction nous propose ! "La fonction crée l'organe ». Visiblement, "l'opinion publique" est favorable; la plupart des parents à qui l'on propose notre classe acceptent d'entrer en matière, de venir voir, d'envoyer leur enfant faire un stage... même si, dans un second temps, certains refusent; leurs raisons sont claires : ce n'est pas le fonctionnement qui est en cause, mais la crainte qu'ils ont de voir leur enfant être confiné dans une filière peu prestigieuse que le monde économique rejette souvent.

La rigueur, la sévérité, les exigences que nous posons ne sont pas facteurs de refus; les élèves eux-mêmes arrivent, un peu inquiets de connaître cette rigueur, mais aussi rassurés; pas de racket, respect de tous, climat propice au travail, moments de franche rigolade, moments d'apprentissages...

En juillet 2001, 5 élèves ont quitté notre classe après notre première année à deux; 1 seul a obtenu son certificat; tous ont trouvé une place d'apprentissage (ou de formation élémentaire) en rapport avec leur potentiel et leurs envies (pas forcément les plus folles, évidemment)

En juillet 2002, 9 élèves sont partis après 2 années dans cette classe : 7 ont obtenu le certificat, 1 l'a raté, 1 ne s'y est pas présenté (retour d'institution spécialisée, trop grand retard scolaire). Les 9 ont commencé un apprentissage ou une école de perfectionnement. Certains sont aujourd'hui dans un

cursus positif; d'autres échouent leur première année d'apprentissage. Sur les 4 qui effectuaient une école de perfectionnement, 3 ont décroché une place d'apprentissage, 1 est en attente d'une place. Tous ont, d'une façon ou d'une autre, mis un pied dans le "monde du travail" et peuvent se projeter maintenant vers un futur un peu plus serein (sans tenir compte évidemment des problèmes liés au chômage, qui peuvent les toucher, comme d'autres).

En juillet 2003, quatre élèves ont quitté l'école obligatoire. Une élève a réussi son certificat, mais n'a pas trouvé de solution professionnelle; elle est dans une classe de Perf IV. Un élève a raté son certificat. Il suit un pré-apprentissage de cuisinier au CHUV.

Une élève se trouve dans un foyer pour jeunes filles du canton de Fribourg; elle y suit une formation d'assistante d'hôtel (avec l'aide de l'AI). Une élève a commencé son apprentissage de vendeuse dans une boutique d'habits.

Aux dernières nouvelles, tous se portent bien.

Seuls 4 des 6 papables ont été finalement intégrés; 2 en 8e VSO, 2 en 9^e VSO

Les 2 élèves de 8e se portent bien et sont "têtes de classe" dans leur nouvelle classe.

Les 2 élèves de 9e n'ont pas de problèmes au niveau scolaire; toutefois, leur intégration dans des groupes-classes formés depuis deux ans n'est pas facile. Des problèmes de santé pour l'une des deux rendent cette situation pénible, mais pas insurmontable.

Cinq élèves suivent péniblement un programme allégé de 8e. Leurs compétences scolaires sont encore très insuffisantes.

Sur les 6 élèves de 9e, un a déjà une place pour la rentrée 2004 (formation élémentaire) ; il termine son année de prolongation de scolarité en effectuant des stages prolongés.

Les 5 autres ont de bonnes chances de réussir leur certificat; ils sont actuellement en phase ascendante et avancent très rapidement dans les programmes de 9e. Leur motivation est bonne tant par rapport au travail scolaire que pour la recherche de places d'apprentissages.

Premier bilan positif donc quand on sait que chacun des élèves de cette classe a... beaucoup fait parler de lui avant d'y entrer ! Conseils de classes, conférence des maîtres, médecin des écoles, psychologue, police, ... ont passé un temps considérable à tenter de les aider. Une bonne moitié avaient été jugés "ingérables" dans une classe traditionnelle. Si on entend encore un peu parler d'eux maintenant (en mal), c'est très rare et très ponctuel.

Contact PierreFornerod
pfornerod@freesurf.ch
www.educalire.net

MCDI (maître de classe D itinérant) au MONT-SUR-LAUSANNE

Depuis quelques années et jusqu'à sa fermeture (fin de l'année scolaire 2000-2001) dont les raisons sont expliquées ci-après, la classe de développement des 7e, 8e et 9e année rassemble un fort taux d'élèves ayant des problématiques plus comportementales que d'apprentissages scolaires. Cette concentration d'élèves très perturbateurs engendre plusieurs difficultés tant au sein de la classe que hors de celle-ci.

Jean Schaer

De la classe de Développement traditionnelle à...

Dans la classe

- L'enseignant est plus mobilisé pour faire de l'éducation/encadrement que de l'enseignement.
- Les élèves de type véritablement "développement" ne bénéficient pas de la disponibilité du maître à laquelle ils auraient droit et des "avantages" d'être dans ce type de classe.
- Les autres enseignants (relativement nombreux dû au fait que le titulaire n'y enseigne que 10 périodes) qui interviennent dans la classe sont mis à "rude épreuve".
- La classe d'enseignement individualisé n'est plus en mesure d'offrir ce pourquoi elle a été créée.

Hors de la classe :

- Hors de leur cadre habituel, les élèves perturbateurs sont particulièrement difficiles à gérer (gymnastique/ACT/options/cour de récréation/couloirs...).
- Les actes de violence tant physique que verbale sont fréquents.

1^{er} constat : Le fait de regrouper des élèves ayant de lourds troubles de comportement accentue largement la problématique en créant un groupe-classe très explosif, susceptible d'ébranler non seulement la classe, mais une grande partie de l'établissement.

Face à ces conditions difficiles d'apprentissage, certains élèves Ei4 (Ei = Enseignement individualisé = classe D) sont déplacés dans des classes VSO ou CYT afin de les protéger et de leur permettre de poursuivre leurs acquisitions scolaires. Autre constat alarmant : les futurs élèves de cette classe (Ei3), ne veulent pas passer dans la classe des grands. Pourtant jusqu'alors, ce passage en classe Ei4 était envisagé avec réjouissances et sentiment d'importante promotion.

En juin 2001, lors des dernières mises au point du plan d'ouverture des classes en vue de la prochaine rentrée scolaire (2001-2002), le Conseil de direction de l'établissement (CDEM) se trouve confronté à un épineux problème : 48 élèves de 7ème VSO pour seulement l'ouverture autorisée de deux classes, soit 24 élèves/classe !

... la structure MCDI.

Une solution pourtant se dessine. Sur proposition du maître de la classe Ei4 alors membre du CDEM, il est décidé de fermer cette classe qui n'a pour l'instant que cinq élèves, au profit de l'ouverture d'une troisième classe 7e VSO, ceci permettant des effectifs de 17 à 18 élèves par classe, les cinq derniers élèves de la Ei4 étant ventilés dans les classes de 7e, 8e et 9e VSO. Cette procédure est mise en place pour l'année scolaire à venir uniquement.

A la rentrée 2001-2002 trois classes de 7e VSO sont donc ouvertes. Cependant, durant les vacances d'été sont arrivés dans l'établissement deux élèves particulièrement difficiles. Ceux-ci sont placés ensemble dans l'une des trois classes de 7e VSO.

Très rapidement, ces deux élèves, qui rejoignent également un ancien élève de la Ei4, vont se révéler être un groupe très explosif et ébranler fortement l'établissement secondaire : heures d'arrêts en vertigineuse augmentation, jours de suspension, exclusion provisoire, menaces d'exclusion définitive, activation à plusieurs reprises du Réseau Ressources, Brigade des mineurs, Juge de Paix, éducateurs, assistants sociaux (SPJ), et bien évidemment les parents...

2ème constat : Le fait de regrouper des élèves ayant de lourds troubles de comportement accentue largement la problématique en créant un groupe-classe très explosif, susceptible ...

Parallèlement à ces situations difficiles, il est important de relever que les autres anciens élèves de la classe Ei4 et ventilés dans les diverses classes de 7e, 8e et 9e VSO ont disparu dans leur groupe-classe respectif et ne posent plus les problèmes de comportement qui les agitaient lorsqu'ils étaient encore ensemble. Il est vrai toutefois que leurs problèmes de retards scolaires et d'acquisitions sont toujours très présents et pèsent sur les épaules des collègues qui les ont accueillis !

3ème constat : Le fait de regrouper des élèves...

Ce troisième constat, qu'il n'est plus nécessaire de développer maintenant car vous l'avez intégré, a pesé de tout son poids lorsqu'il s'est agi d'envisager la rentrée scolaire 2002-2003. Fallait-il rouvrir la classe Ei4 et ainsi regrouper des élèves ayant de lourds handicaps ce qui nous aurait amené à un quatrième constat...

A la suite d'une journée pédagogique durant laquelle un groupe de travail réunissant tous les enseignants de classe Ei ainsi qu'une maîtresse d'appui, la proposition fut faite à la Conférence des maîtres de ne pas rouvrir la classe Ei4 et de mettre en place un appui intégré et spécifique pour les élèves type "développement". Cette proposition ayant été acceptée, en août 2002 un système de MCDI est donc mis en place pour remplacer la classe Ei4 et répondre aux besoins des élèves de 7e, 8e et 9e VSO ayant des difficultés d'apprentissage ou des retards d'acquisition.

Synthèse de l'évaluation après la première année de fonctionnement

Depuis le mois d'août 2002, trois enseignants-es interviennent dans les classes de 7e, 8e et 9e VSO pour apporter un soutien à quelques élèves qui sont en difficultés dans certaines acquisitions scolaires (français et mathématique).

En fin d'année scolaire, un questionnaire (voir plus bas) a été rempli par 90 élèves de VSO et une rencontre entre tous les enseignants-es concernés-es ont permis de vérifier le bien-fondé de cette mesure de pédagogie compensatoire.

J'ai bénéficié de ces interventions "coup de pouce"	OUI	NON
---	-----	-----

Tu considères que le soutien apporté par ces maîtres-esses a été				
très utile	utile	peu utile	inutile	

A ton avis, ces interventions "coup de pouce", sont une idée			
très utile	utile	peu utile	inutile

Quelques constats à la lecture des réponses

- ❖ 49 élèves sur 90 (54% des élèves VSO) ont bénéficié des MCDI (une classe Ei accueille au maximum 12 élèves). Certains élèves ont été suivi par un MCDI toute l'année scolaire à raison de 1 à 3 périodes par semaine.
- ❖ La grande majorité (90%) des élèves considèrent comme étant utile à très utile ce type de soutien avec une petite réserve pour le 8VSO (79%).
- ❖ Aucun élève n'y trouve aucune utilité.
- ❖ De façon générale, la majorité des élèves (87%) pensent que c'est une idée bonne à très bonne. Ceci ressort particulièrement chez les 7VSO puisque les trois quarts estiment qu'il s'agit d'une très bonne idée.

Constats et commentaires des maîtres-esses VSO et des MCDI

Maître de la classe 701 (5 périodes de MCDI)

Le début de l'année scolaire fut quelque peu difficile car pour ces élèves de 7e année ce système d'aide à l'apprentissage était totalement nouveau. Il leur a fallu quelques semaines d'adaptation afin d'intégrer ce processus et y voir les avantages qu'ils pouvaient en retirer. Les interventions ont lieu en classe et les élèves désignés en septembre 02 sont restés les mêmes durant toute l'année scolaire. Le maître reste sur un bilan positif et trouve que les enfants concernés ont bien progressé.

Maîtresse de la classe 702 (5 périodes de MCDI)

La maîtresse a particulièrement apprécié les interventions des MCDI lors de son retour en classe en février. Ce fut un soutien appréciable. Au niveau des élèves, elle relève que pour renforcer l'utilité des MCDI, il est nécessaire que les élèves devant en bénéficier soient désignés par les maîtres eux-mêmes. En général, les élèves sont enthousiastes et quittent volontiers la classe pour suivre le MCDI. La plupart des interventions ont eu lieu en mathématiques et hors de la classe.

Un conseil de classe fut mis en place dès le retour de la titulaire à la tête de sa classe. Ce fut un lieu d'échanges riches dont les élèves ont su profiter. En général, ces moments hebdomadaires se sont bien déroulés et les élèves ont très nettement progressé en termes de qualité d'écoute et de respect de la parole de l'autre. Il va s'en dire, que ce type de rencontres devra perdurer si on veut continuer à construire des relations saines au sein de la classe.

La maîtresse relève également qu'elle a beaucoup appris au contact avec les MCDI qui sont intervenus dans sa classe.

Maître de la classe 801 (6 périodes de MCDI)

Il n'y a pas eu de difficultés particulières au début, les élèves étant déjà habitués à ce type de duo pédagogique. Les élèves susceptibles de recevoir l'aide d'un MCDI étaient désignés par les maîtres. Pour certains élèves, le résultat de ces interventions fut positif alors que pour quelques autres élèves il est resté négatif et n'a pas apporté les réponses escomptées. Une des utilités des interventions des MCDI fut le fait de pouvoir casser certains liens négatifs entre des élèves particulièrement difficiles et également de protéger certains autres.

Maître de la classe 802 (5 périodes de MCDI)

Les interventions dans cette classe ont été de deux types. Un élève italien a bénéficié d'un soutien important pour lui permettre d'acquérir le plus rapidement possible une base de français. Un groupe d'élèves est sorti régulièrement de la classe pour travailler avec le MCDI. D'une façon générale, les élèves avaient de la peine à quitter leur classe mais revenaient très satisfaits face au travail accompli en petit groupe. Là aussi, le maître de classe relève qu'il est nécessaire que les élèves devant bénéficier du MCDI soient désignés par les maîtres.

Un conseil de classe fut également créé durant le courant de l'hiver pour tenter d'apporter un certain nombre d'éléments en termes de comportements, de qualité d'écoute et de respect au sein de la classe. En fin d'année, force nous est de constater que les buts envisagés n'ont pas pu être atteints et qu'un gros travail dans ce sens devra encore se faire dès la rentrée scolaire prochaine.

Le maître relève également le rôle de modèle qu'a pu parfois jouer le MCDI, pour lui en tant que jeune enseignant. Il a beaucoup appris en observant son collègue.

Maître de la classe 803 (5 périodes de MCDI)

Le maître de classe trouve les interventions MCDI tout à fait positives et reste très satisfait de cette procédure. Un élève romanche a particulièrement bénéficié de l'aide du MCDI pour cause d'une mauvaise connaissance de la langue française.

Maître de la classe 90 (1 période de MCDI)

Le titulaire trouve difficile d'apporter un jugement du fait de la faible dotation dont sa classe a bénéficié. Pour sa part, il préférerait les périodes intégrées (2 profs en classe) que celles scindant le groupe en deux. La mise au travail est plus rapide et la collaboration meilleure. Le maître de classe reste sur un sentiment d'avoir un peu fini chacun de son côté...! sans grande concertation sur le contenu.

Commentaires des MCDI

Nous avons apprécié travailler dans ce type de démarche, qui offre de la souplesse sur le choix de l'intervention à mettre en exergue : démarche **pédagogique** pour (re)créer un processus d'apprentissage ou démarche **relationnelle** pour (re)créer un processus d'apprentissage !!!

Le plaisir de travailler avec les collègues fut également un "moteur" pour nous, tout comme le travail de fond qui a pu se mettre en place dans certaines classes : rire (nerveux, angoissé) des élèves, conseil de classe, respect, écoute...

Dès le début du processus, nous avons été confrontés au risque de devenir des maîtres d'appui et non plus des MCDI. Il a donc été nécessaire, lors des rencontres régulières entre enseignants-es VSO et MCDI, de répreciser le cadre et le rôle d'un MCDI.

La gestion de nos lieux de travail fut parfois très difficile (surtout au début de l'année scolaire) et nous a mis dans un inconfort peu propice à faciliter la rentabilité des périodes MCDI. Le système de l'utilisation des classes "vides" est encore à améliorer.

La répartition des élèves 7VSO est un point délicat qui mérite une attention particulière, car ces groupes-classes sont construits avec des élèves ayant un fort sentiment d'échec (éviction de la VSB et de la VSG) et pour trois longues et dernières années d'école obligatoire !

D'une façon générale, il semble que les élèves type Ei ont tous bénéficié du soutien d'un MCDI. On peut donc considérer que le but premier de la mise en place des MCDI a été atteint. Quant aux élèves perturbateurs, ils n'ont pas pris la place des élèves Ei et n'ont pas non plus mis à mal ce système d'aide et en ont parfois bénéficié eux-mêmes également.

Contact: jean.schaer@odes.vd.ch

ETABLISSEMENT SECONDAIRE DE GLAND : L'ISOLEMENT DES ELEVES « DES » ET DU MAITRE DE CLASSE « DES »... C'EST FINI.
L'intégration, entre utopie et réalité.

Utopie

« Une solution collective ne conviendra jamais à tout le monde. »

« Des solutions individuelles ne satisferont jamais les besoins de la collectivité. »

Réalité

« Là où il y a une volonté, il y a un chemin. »

« Si on veut, on peut. »

Josianne Mayor et Marc Niehaus

Projet initial (1997)

- Diminuer voire éliminer la ségrégation ressentie par les élèves enclassés dans les classes de développement et transformer le regard des autres (élèves, enseignants et parents) à leurs sujets.
- Mettre en place un projet visant à éliminer l'isolement du maître de classe de développement.

Diminuer voire éliminer la ségrégation ressentie par les élèves enclassés dans les classes de développement et transformer le regard des autres à leurs sujets

Réalisations (à ce jour, institutionnalisées) :

1. Multiplier les interactions entre élèves :

- ❖ Localiser les classes DES aux mêmes étages que leurs pairs
- ❖ Sports facultatifs
- ❖ Cours facultatifs (ex. théâtre ou chorégraphie)
- ❖ Accès aux cours à options VSO 7-8-9 (tous les élèves confondus)
- ❖ Intégrer en classe DES un élève « surdoué avéré » en souffrance
- ❖ Favoriser les passages DES - VSO ou VSO - DES, même temporaires

2. Associer les classes à d'autres classes pour certaines activités :

- ❖ Camps
- ❖ Courses d'écoles
- ❖ Activités culturelles
- ❖ Activités hors-cadre de fin d'année
- ❖ Soirées parents
- ❖ Informations sur les formations professionnelles

3. Adapter les horaires pour la réalisation de cours en commun

- ❖ Cours EPH (2 classes aux périodes alignées, 2 maîtres, 2 salles)
- ❖ Cours MATHS par ateliers de compétences

- ❖ (périodes MATHS alignées pour toutes les classes d'un même degré + classe DES associée)
- ❖ Cours de GEO ou HIS (périodes alignées entre deux classes) → ateliers par groupes

4. Changer le nom des classes de développement en classes « ressources »

Mettre en place un projet visant à éliminer l'isolement du maître de classe de développement.

Réalisations

1. **Faire intervenir d'autres enseignants dans la classe DES** (EPH, ACT, TM, AVI, Options, mais aussi FRA, MATHS, GEO, HIS, etc.)
2. **Faire intervenir l'enseignant DES dans d'autres classes** (CYT, VSO)
3. **Faire correspondre les fins de périodes entre les classes et organiser les conseils de classes de manière identique**

Autres éléments d'appréciation

1. **Eléments déclencheurs du projet : FRUSTRATION et INSATISFACTION**
 - des élèves
 - des maîtres de classe DES
2. **Ressources internes :**
 - après présentation et explication du projet, enseignants disposés à tenter l'expérience
 - total support de la direction (un doyen est chargé de la supervision du projet)
3. **Ressources externes :**
 - feu vert du département
 - suivi de M. Daniel Martin, CVRP + inspecteur SES
4. **Bilan :** positif pour les élèves, les maîtres de classe, les enseignants et les observateurs
Conséquence : Classe D → Classes « ressources » et pérennisation du projet
5. **Obstacles :**
 - mise en place des contraintes horaires
 - résistance parfois de la part des élèves VSO
 - problèmes du ou des élèves en grosse rupture avec l'école
 - travail en équipe pédagogique → nouvelles habitudes
6. **Constats :**
 - la classe DES « ressources » reste une classe spéciale (avantages et inconvénients)
 - elle est la chape sur laquelle la reconstruction s'effectue.
 - les étiquettes DES disparaissent

7. Valeur ajoutée : SATISFACTION ET PLAISIR

- ❖ pour les élèves :
 - intégration dans le grand groupe élèves et non plus celle du petit groupe élèves DES
 - transferts DES → VSO en augmentation, réussite scolaire favorisée
 - mise en évidence des compétences
- ❖ pour les enseignants :
 - esprit d'équipe
 - meilleure connaissance et reconnaissance réciproque
 - changement des représentations et images préconçues à propos des élèves des classe DES
 - permet de varier les plaisirs

Intégrer un élève " surdoué avéré " en souffrance en classe DES

Situation de départ :

Elève surdoué arrivant au CYT. Demande des parents auprès de la Direction secondaire, afin de bénéficier d'aménagements, en fonction des exigences de la surdouance et de la souffrance de l'élève lors de sa scolarité primaire.

Réalisations :

1. Buts :

- A) Essai de parcourir les programmes de FRA, MATHS et Allemand 5e et 6e sur une année.
- B) Equilibrer le travail en maintenant des branches comme le dessin et les TM, malgré le peu de motivation de l'élève pour ces branches au départ.

2. Programmes :

- Le maître de classe DES est responsable du FRA et des MATHS.
- Histoire et Géographie : choix des maîtres et du programme suivi, après discussion avec la direction.
- Allemand : cours de rattrapage individuel (programme de 5e) puis introduction partielle et ensuite définitive dans une classe de 6e.
- Dessin, TM, ACT, EPH : avec les élèves de la classe DES.

3. Organisation :

- Pour les MATHS, programme individualisé, avec des fiches de travail hebdomadaires, en utilisant le matériel officiel 5e et 6e, complété par des brochures achetées en librairie, afin de satisfaire l'appétit cognitif de l'élève.
- Pour le FRA, utilisation du matériel officiel 5e et 6e, complété par les brochures romandes 5e et 6e.
- Tests réguliers 5e et 6e à la fin des thèmes ou des sujets.

4. Déplacements :

L'élève reste en classe DES durant les cours de FRA et MATHS, suit la classe pour le dessin, TM, ACT, MUS et EPH.

Il se rend dans une classe de 6e pour l'histoire, également pour l'allemand, (après le rattrapage individuel du programme de 5e), et pour les sciences. Tous ces cours avec la même classe de 6e.

Certaines heures de dessin, ou autres doivent être supprimées en fonction de l'aménagement particulier du programme individuel.

5. Avantages :

- Possibilité d'aménager un programme individualisé et de le modifier durant l'année.
- Bénéfiques pour les élèves de la classe DES : motivation et participation active de l'élève au sein de la classe, source de médiation.
- Stabilisation et valorisation des compétence de l'élève surdoué à travers le tutoring notamment.

6. Difficultés :

- Grand travail de préparation pour les fiches hebdomadaires et les tests
- Difficulté pour l'élève surdoué de comprendre le comportement parfois déroutant de certains élèves de classe DES.
- Le dialogue se fait surtout entre le maître et l'élève concerné, étant donné la maturité de l'enfant.

7. Conclusion :

Expérience positive :

A la fin de l'année, orientation en 7^e VSB, options scientifiques), progrès dans le comportement personnel de l'élève, également au niveau de la maison, des relations dans la famille...

Beaucoup de plaisir, de confiance réciproque, expérience très enrichissante, grâce à un enfant vraiment doué, attachant et très sympathique.

Contact

Josianne Mayor et Marc Niehaus
Etablissement secondaire de Gland
Aux Perrerets
1196 Gland
022 364 55 77
grand_champ@hotmail.com

VALLEE DE JOUX

DECLOISONNEMENT VERTICAL et APPUI A LA CARTE

Les élèves de 7, 8 et 9^{ème} degré de la Voie secondaire à options qui ont besoin d'un appui particulier quittent leur classe tous les matins, pendant la leçon de français ou de mathématique et se rendent dans une classe qui pratique des cours à niveau. L'effectif de cette classe est au maximum de 10 élèves.

Colette Ganivet

L'horaire des classes a été harmonisé de manière à permettre les échanges.

Les élèves obtiennent des notes et l'enseignant en charge de cette classe spécifique est responsable d'établir l'examen de certificat de fin de scolarité.

Aucune trace de fréquentation de ce cours particulier ne figure sur les documents officiels que l'école remet aux élèves.

En principe, ce sont les enseignants de fin de CYT (6^{ème} degré) qui dirigent les élèves vers ce cours d'appui à la carte, mais les élèves peuvent aussi y être dirigés pendant le cursus de 7 à 9.

En fin d'année scolaire, un bilan est établi qui permet aux élèves qui en sont jugés capables de intégrer le cours « normal », à la rentrée suivante.

Pour les élèves

- ❖ Suivi des objectifs du plan d'études à son rythme propre
- ❖ Comblement des lacunes
- ❖ (re)construction des bases
- ❖ absence de pression du groupe-classe
- ❖ Intégration dans un petit groupe
- ❖ Difficultés partagées
- ❖ Classe de l'élève « libérée »

CONTRAT « Ecole & entreprise »

(A la Vallée de Joux, une classe D est ouverte (degrés 3-6) pour 815 élèves...)

Un élève, particulièrement en difficulté, n'a pu rejoindre le cursus ordinaire pour être intégré en VSO. Ceci malgré ses 15 ans.

Il a peu d'intérêt pour la chose scolaire, un comportement difficile et perturbateur, ainsi qu'une grande différence physique avec ses camarades, liée à son âge.

Depuis août 2003, cet élève suit l'école le matin et est intégré l'après-midi dans une équipe de travailleurs communaux.

Ainsi, ce grand élève

- ❖ découvre, en douceur, le monde des adultes et du travail,
- ❖ se sent valorisé par la reconnaissance du travail fourni et le contact avec les autres travailleurs,
- ❖ est fort et trouve donc raclement sa place sur un chantier,
- ❖ jouit des journées plus variées,
- ❖ apprécie mieux le temps passé à l'école et en bénéficie mieux,
- ❖ obtiendra un certificat de travail,
- ❖ facilitera son insertion professionnelle,

Enfin, l'ambiance de sa classe est améliorée, et la sérénité de son enseignante est un peu retrouvée.

Contact Colette Ganivet,

Etablissement scolaire de la Vallée de Joux, Rue des Ecoles 2, 1347 le Sentier. 021/845 17 80

LE LIEU RESSOURCE DE L'ETABLISSEMENT D'OLLON-VILLARS

Ollon a fermé ses classes D en 1999 et applique depuis le principe de l'intégration. L'élève en difficulté reste dans sa propre classe, sous la responsabilité pédagogique et administrative de son enseignant. Il bénéficie d'appuis principalement en français et en mathématique, appuis qui se donnent sous deux formes différentes : en classe et hors classe.

L'appui en classe

Le rôle de l'enseignante spécialisée peut être double :

- elle aide un élève ou un groupe d'élèves à surmonter une difficulté particulière.
- elle travaille en duo avec le maître en se mettant à sa disposition (niveaux, différenciations, activités autres, etc.).

L'appui hors de la classe (au Lieu Ressource)

L'appui au lieu ressource peut être systématique ou ponctuel :

- l'élève peut y suivre la majorité du français ou des mathématiques,
- selon ses difficultés, le programme sera adapté,
- un élève ou un groupe d'élèves peut y venir ponctuellement pour revoir un objectif ou travailler une difficulté.

Le groupe d'encadrement

- se compose d'une logopédiste, de la psychologue, de la psychomotricienne (à la demande), des enseignantes spécialisées et de l'enseignant demandeur,
- se réunit une fois par semaine,
- un tableau avec des dates est mis à la disposition des enseignants qui s'y inscrivent selon leurs besoins,
- l'enseignant exprime au groupe ses soucis et ses craintes,
- le but de ce travail est l'identification des difficultés et des ressources de l'enfant. Les observations des divers intervenants servent de base à une recherche commune de propositions adaptées : prise en charge logopédique, suivi psychologique, prise de contact avec les parents, etc.

Les journées d'enclassement

Ces journées réunissent

- les enseignantes spécialisées,
- le doyen ou le directeur.

Les enseignants titulaires viennent à tour de rôle présenter les élèves ayant des difficultés.

L'objectif de ces journées est de préparer l'appui pour l'année scolaire à venir. Il est précisé pour chaque élève le type d'appui souhaité :

- un appui intégré
- un appui au lieu ressource
- un appui ponctuel
- une attention particulière (élève à surveiller)

Pour tous renseignements ou visites, contacts:

Jacqueline Cornamusaz CYP 1 et 2	079/418 68 67
Diane Gleeton Burnand CYP 1 et 2	024/499 28 94
Evelyne Chevalley CYT	024/499 21 80
Lyne Perret	024/499 19 77

Lieu Ressource de Villars
Sylvie Dumaz-Ruedin 024/495 11 19

LA CLASSE RESSOURCE D'AIGLE

N'écoutez pas ce qu'ils disent, regardez ce qu'ils font
Henri Bergson

Les éléments qui suivent visent à éclairer la démarche entreprise à Aigle pour la mise en place de la classe ressource. L'intention est de passer d'une "logique classe" à une "logique de l'élève". Ainsi de permettre à chaque élève, en fonction de ses compétences, de son projet mais aussi de ses difficultés, de renouer avec une scolarité qui ne le marginalise pas.

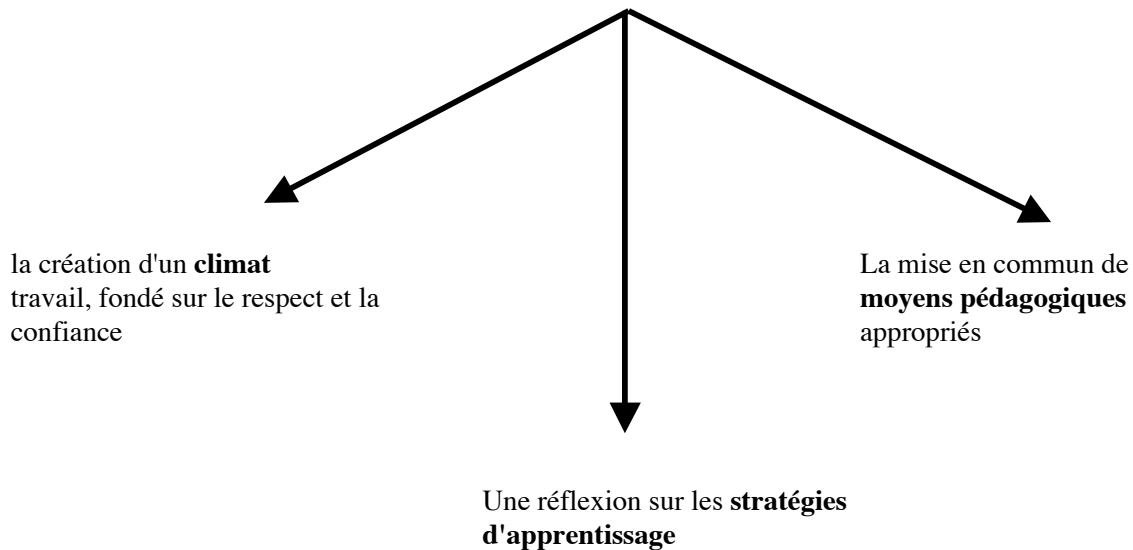
Pour revenir sur la citation de Bergson, c'est très volontiers que nous vous accueillerons à Aigle pour une présentation plus en détail de l'état du projet et de son développement.

Jacques Cuttelod

Un projet ...

c'est l'adhésion

- ❖ à des **valeurs**, définies par le groupe, par l'équipe
- ❖ à une **mise en cohérence** des activités et des ressources
- ❖ à un **devoir de concertation**, nécessaire pour



Le projet, c'est ...

- ❖ Le passage d'une idée
 - ❖ à sa réalisation
 - ❖ à sa mise en œuvre
- ❖ Un but à atteindre
- ❖ Une projection dans le futur

Mise en place

- les buts - avouables (ce qui nous fait marcher... ou courir)
- inavouables
- facilitateur

Analyse des champs de forces

Ce qui facilite



Ce qui empêche

Il s'agit de considérer les capacités

- ❖ de négociations
- ❖ de faire face au(x) problème(s)

Analyse

Evolution :

Avant...

Forces

- deux enseignants
- soutien de la Direction
- préparation du "terrain"
- expérience précédentes

Défis/obstacles/contraintes

- certains enseignants réticents
- l'accueil des autres élèves
- réticences extérieures

Après...

Forces

- une équipe d'enseignants
- partenariat avec les enseignants (échanges entre collègues) (partie prenante du projet)
- valorisation du rôle de l'élève
- changement de nom (image)
- projet pédagogique pour l'élève (contrat)
- demandes des élèves en difficulté
- groupe classe "séparé" (évite accumulation des tensions, agressivité, violence)

Défis/obstacles/contraintes

- le rôle et la place de chacun
- déresponsabilisation des enseignants
- peut favoriser des mécanismes d'exclusion
- plus "d'emprise" sur toute la classe, tout le temps.... (ma classe !!!)
- au départ, "grands" et "petits" dans la même classe

Buts poursuivis

- ❖ Mettre en place, pour les élèves qui sont en rupture avec une scolarité "régulière", une structure de pédagogie compensatoire non discriminante qui favorise le développement de l'élève, tant au niveau de l'acquisition de connaissances que celui du développement de "savoir-être" et de "savoir-faire".
- ❖ Changer le "métier" de l'élève qui dans bien des cas est passif et contestataire pour parvenir à ce qu'il devienne partenaire : ceci implique l'instauration d'une relation de confiance entre les différents acteurs.

Effets attendus

Au niveau des élèves

- Valorisation de l'image de soi
- Développement de l'autonomie
- Responsabilité personnelle
- Intégration dans l'enseignement régulier
- Implication dans un projet (contrat) pédagogique

Au niveau des enseignants

- Disparition de la crainte d'accueillir (enseigner) la classe DEV au complet
- Changement de regard sur les élèves DEV
- Collaboration entre enseignants
- Reconnaissance mutuelle du travail effectué
- Accueil possible dans la structure pour leurs propres élèves

Au niveau d'un co-enseignement

- Richesse pédagogique au profit des élèves
- Travail en sous-groupes
- Ne plus être seul à porter certaines problématiques
- Plus de disponibilité, plus d'écoute

Scénario pour une "Classe Ressource"

Les élèves administrativement rattachés à la classe de Développement sont "intégrés" à des classes régulières pour l'élaboration d'un horaire individuel. Les disciplines (branches) concernées sont :

- ❖ Gymnastique
- ❖ Musique
- ❖ Dessin
- ❖ Travaux manuels
- ❖ Cours à option (en fonction de l'âge)
- ❖ Approche du monde (en fonction de capacité et d'intérêt)²
- ❖ Approche du monde professionnel.

Les élèves rejoignent la classe "Ressource" pour le français et/ou les mathématiques. Le travail de chaque élève est planifié au moyen d'un plan de travail hebdomadaire (ou périodique). Celui-ci permet à l'élève d'organiser son activité et le rend autonome.

² Ceci est fait sous contrat. Son non respect annule la participation de l'élève au cours suivi.

Des activités en lieu avec les disciplines liées à l'approche du monde sont également mises en place en sous-groupes.

Les élèves de classes régulières peuvent rejoindre la classe "Ressource" pour le français et/ou les mathématiques sous forme d'appuis.

Un concept qui mène l'action : la valorisation des rôles sociaux

A partir des définitions des dictionnaires, "valorisation" signifie un "rehaussement des valeurs" ou "ce en quoi une personne est digne d'estime quant aux qualités souhaitées telles des caractéristiques morales, intellectuelles, professionnelles".

Le mot "rôle" prend un sens "de conduite sociale qu'une personne assume lorsqu'elle joue un certain personnage".

Et enfin, le mot "social" signifie "vivre ensemble dans la société".

La dénomination de normalisation prend dorénavant le sens d'un rehaussement, à partir d'actions structurées, des valeurs et des rôles assumés par les personnes vivant ensemble en communauté.

Il ne faut pas oublier que face à cette personne (ces élèves), nous percevons non seulement ses (leurs) caractéristiques personnelles, mais nous les percevons en fonction de nos **préjugés**, eux-mêmes fortement tributaires des images liées à l'apparence, aux comportements de la personne ainsi qu'au cadre de vie, aux activités et aux caractéristiques de l'entourage. (Vaney, 1987)³

Il est donc important d'éviter aux élèves de classe de développement d'être réduit à assumer un rôle d'incompétence et/ou d'irresponsabilité.

En forme de conclusion :

"... L'innovation crée un répertoire de pratiques pédagogiques alternatives.

Elles ne sont jamais reprises intégralement, mais elles existent, et l'on peut s'en inspirer en cas de besoin. On ne les reprend pas tels quels, aux besoins, on nie qu'on les reprend. On s'en inspire, On fait un essai, qu'on ajuste ensuite. Les innovateurs ne reconnaissent pas leur projet dans ce que les collègues en tirent. Mais ils ne l'en auraient pas tiré si l'innovation n'avait pas existé."(Prost, 1996)

Contact Jacques Cuttelod, Maison Neuve, 1853 Yvorne
jcuttelod@dplanet.ch

³ Vaney L. (1987), *L'intégration et ses niveaux : un moyen favorisant la valorisation des rôles sociaux*. Reflets, Genève. Office de coordination et d'information pour personnes handicapées.

Perspectives

Le groupe de travail « intégration » de la SPV, fort du succès de ce premier forum, et porteur des perspectives tracées le 29 octobre 2003, poursuit ses travaux et situe, notamment, ses réflexions selon les axes proposés ci-dessous.

- Continuer à travailler de manière pragmatique, reconnaître les difficultés auxquelles sont confrontés les collègues et ne jamais se poser en « donneurs de leçon » !
- Rester attentif à la question de l'actuel taux d'élèves placés dans des institutions spécialisées et qui dépendent du SESAF.
Aider à formuler une position de la SPV dans le cadre des réflexions à ce propos, notamment en regard de la volonté affichée par le DFJ de réduire ce taux à moyen terme. Affirmer qu'en terme de justice sociale et scolaire, ce taux élevé (3,5%) est une question à aborder sans fausse pudeur, mais défendre avec force un encadrement des élèves en grande difficulté à hauteur des défis posés, dans le cas où il est envisagé de les maintenir dans l'enseignement ordinaire.
Apporter sa pierre aux réflexions et positions de l'AVMES et de la SPV, dans l'hypothèse d'un rapprochement fort des institutions avec l'Etat subventionneur ;
- Continuer à défendre une politique de promotion des échanges de projets (effet « boule de neige »);
- Soutenir la politique de transfert des compétences des maîtres de classe de Développement vers le principe de Maître de classe D itinérant et la Classe ressource ;
- Défendre la notion de « cheminées », au sens défini par Célestin Freinet. Faire en sorte que le cursus de l'élève soit harmonieux au sein d'un établissement. Eviter les effets de rupture liés aux aléas de l'enclassement ;
- Défendre la mise en place de véritables équipes pluridisciplinaires partout et affirmer que les décisions fortes sur le cursus de l'élève ne sauraient être prises par le seul maître de classe ;
- S'interroger sur les approches culturelles des collègues en terme d' « exclusion/intégration » et en tant que critère souterrain et implicite d'évaluation de ses compétences ;
- Trouver des pistes spécifiques d'accompagnement pour les élèves en grandes difficultés comportementales, dans une volonté raisonnable de maintien dans le groupe-classe (éviter l'effet classe-ghetto) ;
- Dépasser la réponse globale et structurelle pour promouvoir une approche centrée sur l'élève. Affirmer la volonté de proposer un projet individualisé dès l'apparition des difficultés de comportement et d'apprentissage en coopération avec les différents acteurs de l'école et les familles ;
- S'interroger sur le lieu de pilotage des apprentissages (moyens ? programmes ? objectifs des plans d'étude ?), ainsi que les incidences de ces choix et leurs conséquences en termes d'exclusion ;

Prévoir un prochain forum, sous une forme encore à définir, selon toute vraisemblance à l'automne 2005.

Groupe de travail SPV « intégration », 16 décembre 2003

(Annexe 1)

Résolution de l'Assemblée des Délégué-es de la SPV du 24 mai 2002, à Lausanne sur la gestion du cursus scolaire des élèves adressée au DFJ

Dans de nombreux pays et cantons, le débat scolaire est focalisé sur la volonté d'intégration de tous les élèves dans l'école ordinaire.

Les résultats de l'enquête PISA, notamment le projecteur placé sur la lointaine Finlande pour comprendre sa réussite, alimentent les discours.

Rendre l'école plus efficace, en tenant compte de la diversité de chacun des élèves qui la fréquentent, apparaît comme un des premiers défis à relever.

A ce stade, les enseignant-es vaudois-es s'interrogent et s'inquiètent et interpellent le DFJ sur les moyens mis en oeuvre pour faire face à cette problématique.

Considérant

- *les positions historiques de la SPV et du SER (notamment les conclusions du Congrès de Sion de la SPR de 1983);*
- *le fait que la politique d'exclusion du système ordinaire a maintenant atteint ses limites;*
- *l'évolution de la spécificité des classes de développement;*

mais aussi,

- *le champ de tension généré, entre les intentions déclarées du monde politique ainsi que les positions des acteurs pédagogiques les plus engagés, et les difficultés quotidiennes auxquelles les enseignants de ce canton doivent faire face;*

la SPV désire réaffirmer sa volonté de participer activement aux politiques de lutte contre l'échec scolaire, en particulier par le soutien au développement de projets individualisés centrés sur l'élève.

A cette fin, l'Assemblée des délégués de la SPV, demande que le DFJ:

- **mette tout en oeuvre afin de donner, aux enseignant-es et aux équipes pluridisciplinaires, les moyens adéquats afin de pouvoir maintenir le maximum d'élèves dans le cursus ordinaire;**
- **inventorie, reconnaisse, promeuve et évalue les diverses initiatives et projets mis en place dans les établissements scolaires du canton, notamment par une mise en réseau des ressources propres à l'établissement et à la région;**
- **favorise la diffusion et l'implantation de telles approches, afin de proposer des pistes concrètes;**
- **propose un accompagnement adapté aux besoins des équipes de maîtres;**
- **développe sa volonté d'offrir aux enseignant-es une formation susceptible de mettre en oeuvre la différenciation pédagogique;**
- **clarifie le statut et le rôle des enseignant-es d'appui.**

A ce stade, bien que consciente qu'une approche intégrative ne peut faire l'impasse sur les questions que posent une orientation couperet en fin de 6ème et une structure scolaire en filière, la SPV ne propose pas de modification structurelle.

Si celle-ci peut être envisagée à moyen terme, la SPV met en garde le monde politique contre toute précipitation et interpelle sur les risques que comporterait une nouvelle "révolution scolaire", avant même qu'un bilan final et documenté puisse être fait de la mise en oeuvre d'EVM.

(Annexe 2)

35^{ème} congrès de la SPR du 19 novembre 1983 à Sion : « L'école obligatoire et la sélection scolaire »
Extraits des 43 thèses de la Commission du Rapport

On trouvera ci-dessous quelques thèses extraites du rapport du 35^{ème} congrès de la SPR, consacré à la question de la sélection scolaire.

Le choix des thèses rappelées ci-dessous est réalisé selon le critère de pertinence avec l'objet du forum de la SPV du 29 octobre 2003.

- Thèse 1 Que l'on reconnaisse la nécessité absolue de pratiquer une pédagogie qui respecte le droit des enfants à la différence et tienne compte des processus individuels d'appropriation du savoir. Pédagogie qui ne doit pas se révéler comparative au niveau des performances.
- Thèse 6 Que tous les élèves soient éduqués et instruits ensemble le plus longtemps possible dans des classes indifférenciées ou hétérogènes. Avec la restriction que l'enseignement soit différencié et personnalisé.
- Thèse 10 Que toute sélection, lorsqu'elle s'avère indispensable, soit, au moins, présentée par l'autorité de décision – et si possible ressentie par l'intéressé – comme une mesure toute provisoire, et tenue pour telle.
- Thèse 24 Que l'on étudie la possibilité – onéreuse peut-être, mais enrichissante – de confier un groupe de classes à une équipe de maîtres, selon un système à mettre au point (duo pédagogique, 4 maîtres pour 3 classes, ...).
- Thèse 36 Que l'enseignant soit mieux préparé aux activités d'équipe, aux contacts avec son environnement, mieux associé aux décisions administratives et aux recherches d'ordre pédagogiques.
- Thèse 40 Que les enfants qui éprouvent des difficultés résultant de troubles physiques ou mentaux soient, autant que possible, intégrés dans les classes ordinaires, tout en bénéficiant des traitements que nécessite leur handicap.

(Annexe 3)

CANEVAS POSSIBLE POUR UN PROJET D'ETABLISSEMENT⁴ **(tiré de « appel de projets d'innovation » du Groupe de pilotage de la rénovation de l'enseignement primaire, DIP, Genève, décembre 1994/version amendée le 22 novembre 1995 lors d'un atelier sur la créativité à Vevey)**

1. Objectifs du projet

- Brève description de l'établissement, de son contexte local et socioculturel.
- Etat de la situation: qu'est-ce qui existe déjà dans l'école ? Qu'est-ce qu'on souhaite développer en priorité ?
- Objectifs principaux de l'établissement dans le cadre de son projet.

2. Organisation prévue

- Rôles, tâches et modalités de fonctionnement des différents partenaires du projet.
- Modalités de regroupement des élèves envisagées.
- Modalités d'information et d'association des élèves au projet.

3. Modalités de coopération entre enseignants

- Modalités prévues pour associer au projet progressivement mais pleinement les personnes ne désirant pas s'y investir fortement la première année.
- Disposition favorisant la stabilité du corps enseignant durant le projet, modalités de renouvellement et d'intégration des personnes nouvelles, garanties de cohérence et de continuité.
- Modes déjà acquis de coopération au sein du corps enseignant, modes de concertation et de décision envisagés.
- Etapes possibles d'un travail d'équipe de plus en plus soutenu.

4. Modalités d'information et d'association des parents

- L'expérience et les acquis en matière de coopération avec les parents.
- La position prévisible des parents par rapport au projet.
- Les actions prévues pour informer et associer les parents à court et à moyen terme.
- Les chances et les difficultés que vous anticipez quant à l'attitude et aux réactions des parents.

5. Les ressources existantes ou requises

- Les forces disponibles: le capital d'expérience, de connaissances et de compétences accumulés.
- L'accompagnement externe nécessaire et/ou souhaité.
- Les besoins communs probables en formation continue.
- Le budget de fonctionnement nécessaire.
- L'utilisation des espaces et des moyens disponibles.
- Les autres ressources individuelles ou collectives que vous pourriez mobiliser.

6. Les franchises demandées

- Les franchises souhaitées par rapport aux règles en vigueur dès la première année ou à plus long terme.

7. Les étapes

- Planification de la première année.
- Planification indicative des trois années suivantes.
- Les actions prévues pour rendre visibles les démarches et les résultats (évaluation continue du projet et diffusion).

⁴ Actes de la journée SPR du 12 mars 1997 : Projets d'établissement : construire l'école ensemble... mais pas à n'importe quel prix !

(Annexe 4)

**4 AXES DE TRAVAIL
POUR L'ÉLABORATION D'UN PROJET D'ÉTABLISSEMENT⁵**

Quatre axes de travail nous paraissent être les plus pertinents dans une démarche de projet d'établissement. Ces axes transversaux sont présents dans toute la démarche de projet d'établissement: soucis permanents, mais aussi finalités vers lesquelles s'oriente l'ensemble du processus, ancrés dans la phase de réflexion comme dans celle d'action.

AMÉLIORATION

Améliorer les capacités et la réussite des élèves, améliorer les compétences et les connaissances des enseignants, améliorer le fonctionnement de l'établissement.

COHÉRENCE

Assurer une cohérence de la formation des élèves au cours des années, une cohérence entre l'action des différents enseignants, une cohérence entre les besoins des élèves et la formation qu'ils reçoivent, une cohérence entre des objectifs définis et les résultats obtenus, une cohérence entre le travail réalisé dans l'établissement et les exigences régionales, cantonales ou supra-cantonales.

COOPÉRATION

Impliquer et responsabiliser les acteurs dans toutes les phases du projet, amener l'établissement à une culture de coopération.

DYNAMIQUE

Installer l'établissement dans une dynamique d'innovation garante d'une souplesse d'adaptation aux mutations rapides de la société.

PLAISIR

Obtenir un climat gratifiant et valorisant, source de disponibilité pour un engagement qui ne soit pas vécu comme ingrat.

⁵ Actes de la journée SPR du 12 mars 1997 : Projets d'établissement : construire l'école ensemble... mais pas à n'importe quel prix ! (Cyril Petitpierre et Philippe Martinet, novembre 1995)

Pour approfondir la question ... (éléments bibliographiques)

Remédiation, soutien et approfondissement à l'école

Jean-Marie Gillig, ©Edition Hachette Education

La différenciation pédagogique est bien la solution pertinente pour traiter le problème de l'hétérogénéité en classe. mais une bonne pédagogie différenciée se préoccupe également à la fois de l'efficacité et de l'égalité, c'est-à-dire qu'elle doit permettre à chacun d'aller au bout de ses possibilités, autant à celui qui bute devant l'obstacle qu'à celui qui est sur la voie de la réussite. Cet ouvrage s'adresse à tous les pédagogues de l'école élémentaire confrontés à la diversité des élèves, qu'ils exercent dans des classes ordinaires ou dans celles de l'enseignement spécialisé. Il expose, en même temps que ses justifications théoriques, les applications les plus pratiques de la différenciation pédagogique, de l'apprentissage de la lecture à l'acquisition des connaissances des différentes disciplines.

Contre l'échec scolaire

Pierre Vianin ©Editions de Boeck & Belin

L'appui pédagogique à l'enfant en difficulté d'apprentissage.

Cet ouvrage aborde la problématique de la lutte contre l'échec scolaire en définissant précisément le rôle que peuvent jouer les enseignants et les parents dans l'aide aux élèves en difficulté. Son originalité tient dans la synthèse de tous les aspects importants du travail de l'enseignant d'appui. Il propose des réponses concrètes et des pistes d'intervention pour aider les élèves en difficulté d'apprentissage.

Le livre montre la nécessité d'intervenir aux niveaux institutionnel, pédagogique et individuel si l'on veut lutter efficacement contre l'échec scolaire. Il présente également la démarche de projet pédagogique et souligne l'importance de la collaboration avec tous les partenaires.

Enfin, il évalue l'efficacité de la mesure d'appui pédagogique.

Et encore...

BARBIER J.-M. (1991) *Élaboration de projets d'action et planification*. Paris : PUF, collection Pédagogie d'aujourd'hui

BENGHOSI P.-J. (1990)., *Innovation et gestion de projets*. Paris : Eyrolles

BOUTINET J.-P. (1990) *Anthropologie du projet*. Paris : PUF. Coll. Psychologie aujourd'hui

BOUTINET J.-P. (1993) *Le projet, mode ou nécessité ?* Paris : l'Harmattan

BROCH, M.-H., CROS, F. (1987) *Comment faire un projet d'établissement*. Lyon: Chronique sociale

COURTOIS, B., JOSSO, Ch. (dir) *Le projet : nébuleuse ou galaxie*. Lausanne : Delachaux et Niestlé

CROS, F. (1987) *Le projet d'établissement scolaire : histoire, méthodologie et mise en oeuvre*, Education permanente, N° 87. pp 37-48

JONNAERT, Ph. (1993) *De l'intention au projet*. Bruxelles : De Boeck. Chapitre 2 et 3 (pp. 1325), Chapitre 6 (pp. 117-131)