

Xavier Conus et Héroïse Durler

L'inclusion, oubliée de la crise ? Les élèves à besoins éducatifs particuliers préterités par une « école à la maison »

Résumé

Cet article s'intéresse aux conséquences de la fermeture des écoles au printemps 2020 sur la situation des élèves à besoins éducatifs particuliers au niveau primaire. D'une enquête menée auprès des parents émerge le constat que l'enseignement à distance semble avoir particulièrement désavantagé ces élèves. Alors qu'ils avaient un besoin d'aide accru dans la réalisation de leur travail scolaire, leurs parents se sont trouvés à la fois en première ligne et souvent seuls pour les accompagner. Des pistes sont proposées pour éviter que les élèves à besoins éducatifs particuliers, ainsi que leurs parents, ne soient les premiers préterités en temps de crise.

Zusammenfassung

Der Artikel untersucht die Auswirkungen der Schulschliessung im Frühling 2020 auf Primarschülerinnen und -schüler mit besonderem Bildungsbedarf. Eine Umfrage bei den Eltern zeigte auf, dass sich der Fernunterricht auf diese Gruppe von Schülerinnen und Schülern besonders nachteilig ausgewirkt hat. Die Begleitung dieser Kinder, die besonders stark auf Unterstützung im schulischen Bereich angewiesen sind, lastete in erster Linie auf den Schultern der Eltern, die sich damit oft allein gelassen sahen. Im Artikel werden Vorschläge zusammengetragen, mit denen in künftigen Krisenzeiten verhindert werden könnte, dass die Schülerinnen und Schüler mit besonderem Bildungsbedarf und ihre Eltern erneut die Hauptbenachteiligten sind.

Permalink: www.szh-csps.ch/r2021-03-02

Introduction

En mars 2020, l'annonce de la fermeture des écoles en Suisse pour cause de pandémie de coronavirus a été immédiatement suivie de l'instauration d'un enseignement à distance, présenté comme une « évidence indiscutable » (Bonnéry & Douat, 2020), considérant que l'école ne pouvait ni ne devait s'arrêter. Dès le départ, sa mise en place a suscité des interrogations, à commencer par celle des effets que ce dispositif allait avoir sur les élèves les plus fragiles. À partir des résultats d'une enquête menée auprès de parents d'élèves vaudois et fribourgeois, cet article s'intéresse à la manière dont l'enseignement à distance s'est mis en place dans les situations concernant des élèves à be-

soins éducatifs particuliers, qui disposaient habituellement de mesures d'aide dans le cadre de leur scolarité.

L'enquête DISPAR¹

Une enquête sur le vécu de l'enseignement à distance par les parents

L'enquête DISPAR a interrogé 1280 parents d'élèves fribourgeois et vaudois scolarisés à l'école primaire (de la 1^{re} à la 8^e année Harmos) à propos de leur vécu de l'enseignement à distance instauré au printemps 2020.

¹ L'enseignement à distance mis en place lors de la pandémie du coronavirus: vécu de parents d'élèves du primaire

Conduite au moyen d'un questionnaire en ligne, elle visait à comprendre comment les parents s'étaient organisés concrètement vis-à-vis de la gestion du travail scolaire de l'enfant, quels défis ils avaient rencontrés, de quelles ressources et de quel lien avec l'école ils avaient disposé. La diffusion du questionnaire s'est faite à travers les réseaux sociaux et les structures associatives. On remarque, parmi les participants, une surreprésentation des mères (93 %), ainsi que des répondants au niveau de formation élevé (55 % de niveau tertiaire), même si l'ensemble des niveaux de formation ainsi qu'une diversité de catégories socio-professionnelles figurent dans l'échantillon.

Situations concernant des élèves disant habituellement d'une mesure d'aide

Il a été demandé aux parents ayant plusieurs enfants scolarisés de se concentrer sur l'accompagnement du travail scolaire d'un de leurs enfants, selon leur choix. Nous plaçons ici une focale sur les situations où l'enfant concerné disposait d'une mesure d'aide dans le cadre de sa scolarité, en lien avec des besoins éducatifs particuliers. C'était le cas de 19 % (N=246) des situations rapportées², avec des réalités couvertes diverses. Les mesures d'aide les plus fréquemment évoquées étaient des mesures pédaگو-therapeutiques

² Ce taux de 19 % s'avère élevé relativement à la proportion d'élèves de l'école ordinaire relevant de la pédagogie spécialisée. Cela tient au fait que nous avons adopté une appréhension large de la notion de besoins éducatifs particuliers, incluant l'ensemble des situations où l'enfant disposait de mesures d'aide dans le cadre de sa scolarité, y compris d'aide ordinaire. Si l'on se centre sur les mesures de pédagogie spécialisée renforcées, les chiffres se rapprochent alors des 4,5 % identifiés au niveau suisse (OFS, 2019).

comme la logopédie, la psychomotricité et l'ergothérapie (43 %). Puis venaient les mesures d'appui et d'aide à l'intégration directe (19 %), les mesures d'enseignement spécialisée dans la classe ordinaire (16 %), l'attribution de moyens auxiliaires et de mesures de compensation des désavantages (12 %), ainsi que diverses autres mesures (10 %). Lorsque la raison à l'octroi de la mesure était précisée (N=75), la présence chez l'enfant d'un trouble spécifique des apprentissages (47 %) était la raison la plus évoquée. Suivaient la présence d'un trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (24 %), d'un haut potentiel intellectuel (11 %), du fait d'être allophone (7 %), d'un trouble du spectre de l'autisme (6 %) et finalement d'un handicap sensoriel (5 %).

Quelques résultats généraux

Avant d'en venir aux spécificités du vécu de l'enseignement à distance par les parents – et au-delà par leurs enfants – dans ces situations où l'enfant disposait d'une mesure d'aide dans le cadre de sa scolarité habituelle, nous nous arrêtons sur quelques résultats généraux de l'enquête.

Des parents en difficulté sur le « front » pédagogique

La grande majorité des parents a indiqué s'être trouvée en première ligne dans l'accompagnement du travail scolaire: 97 % mentionnent avoir aidé eux-mêmes leur enfant lorsqu'il en avait besoin, 17 % seulement évoquent l'enseignant comme une source d'aide dans ce cas. Ce besoin d'aide est de plus apparu important aux yeux des 1280 parents, 33 % l'indiquant comme fréquent ou systématique. Cette présence au « front » du travail scolaire s'est régulièrement accompagnée de difficultés pour les

parents, avec pour plus grande préoccupation celle de la motivation de l'enfant à réaliser son travail. Ainsi, l'initiation du travail scolaire a été fréquemment source de difficulté, de même que la persévérance de l'enfant ou encore son détournement des distractions une fois le travail entamé. La question de la « juste » relation pédagogique à adopter a également été un problème : comment expliquer les choses à l'enfant, comment endosser un « rôle d'enseignant » que les parents se sont senti le devoir de prendre. Une partie importante des parents indique dès lors avoir éprouvé des difficultés à aider l'enfant, et à savoir comment l'amener à faire ce qui lui était demandé. Cela a entraîné dans nombre de cas des tensions avec l'enfant (régulièrement ou fréquemment pour 52 % des parents). Dans les dires des parents, ces difficultés d'ordre pédagogique dans l'accompagnement du travail scolaire de l'enfant semblent avoir primé sur les difficultés d'ordre pratique et organisationnel, sans que cela signifie que ces dernières aient été inexistantes.

Un accroissement des inégalités scolaires

Dans ces circonstances, les élèves en difficulté scolaire semblent globalement avoir vu leurs difficultés s'accroître durant la période d'enseignement à distance, tandis que la situation paraissait plus favorable aux élèves qui avaient de l'aisance scolaire. Cela s'est traduit de différentes manières. D'abord, les parents dont l'élève était en difficulté scolaire ont, sans surprise, perçu chez lui un besoin accru d'être aidé dans son travail scolaire. En même temps, ces parents ont eu tendance à se sentir moins capables de répondre au besoin d'aide de l'enfant, et à rencontrer davantage de difficultés d'ordre pédagogique et de

tensions avec l'enfant dans l'accompagnement de son travail scolaire. Ces inégalités selon la facilité scolaire de l'enfant ont croisé les inégalités socio-économiques. Notre enquête révèle en effet une corrélation marquée entre la facilité scolaire perçue de l'enfant et la catégorie socioprofessionnelle ainsi que le niveau de formation du parent. De surcroît, les parents les plus formés et appartenant aux catégories socioprofessionnelles supérieures ont davantage eu le sentiment d'avoir été capables d'aider l'enfant dans son travail scolaire, en cohérence avec ce que montrent les travaux sur l'aide parentale dans les devoirs à domicile (Glasman, 2004; Rayou, 2010).

Le 97 % des parents mentionnent avoir aidé eux-mêmes leur enfant lorsqu'il en avait besoin, 17 % seulement évoquent l'enseignant comme une source d'aide dans ce cas.

Lorsque l'enfant disposait d'une mesure d'aide

Des mesures le plus souvent suspendues

Si l'on se concentre sur les situations concernant les enfants qui disposaient habituellement de mesures d'aide (N=246), ces dernières ont été, aux dires des parents, souvent interrompues durant la période du semi-confinement (62 % des situations). Les mesures ont été partiellement maintenues dans 23 % des cas, et dans 15 % des situations seulement elles se sont entièrement maintenues, y compris dans un format à distance. On pourrait imaginer que ce sont les mesures les plus légères qui ont été suspendues. Si l'on ne prend que les mesures de

Item	Parents dont l'enfant dispose habituellement de mesure d'aide (N=246)	Parents dont l'enfant ne dispose pas de mesure d'aide (N=1034)	Différences significatives entre les médianes des rangs selon le test U de Mann-Withney
	Moyenne	Moyenne	
Faire comprendre à l'enfant le sens de travailler pour l'école	3.32	2.89	$U=110130.50$; $p < .01$
Faire en sorte que l'enfant se mette au travail	4.05	3.38	$U=101478.00$; $p < .001$
Faire en sorte que l'enfant reste concentré sur son travail	4.81	3.94	$U=91082.00$; $p < .001$
Détourner l'enfant des distractions (jeux, écrans, etc.)	3.86	3.48	$U=111527.00$; $p < .05$

Tableau 1 : Perception des dimensions de l'encadrement du travail scolaire de l'enfant par le parent (de 1 = pas du tout problématique à 7 = très problématique)

l'ordre de l'enseignement spécialisé (N=58), les chiffres ne changent toutefois que peu. Ces mesures se sont vues totalement suspendues dans 54 % des situations, partiellement maintenues dans 27 % et entièrement maintenues dans 19 % des cas seulement.

Des difficultés partagées, mais exacerbées

On retrouve la prédominance de difficultés d'ordre pédagogique dans le vécu des parents dont l'enfant disposait habituellement d'une mesure d'aide, mais ces difficultés ont alors été perçues de manière encore accrue (Tableau 1).

Les différences les plus fortes touchent aux difficultés de la mise au travail de l'enfant et du maintien de sa concentration ensuite, vécues de manière clairement plus marquée par les parents dont l'enfant disposait habituellement d'une mesure d'aide. Si ces parents ont ainsi rapporté des difficultés accrues à faire face aux aspects « discipli-

naires » de l'encadrement du travail scolaire, touchant au comportement et à l'attitude de l'enfant vis-à-vis de son travail scolaire, les aspects « didactiques » de la relation pédagogique leur ont également posé davantage de problèmes. Ces parents ont le sentiment d'avoir été moins capables de fournir à leur enfant l'aide dont il avait besoin, et d'avoir moins su comment s'y prendre pour que ce dernier comprenne et fasse ce qui lui était demandé. Signalons qu'on ne relève nulle différence significative au niveau du regard porté par les parents sur ces diverses difficultés selon que les mesures se sont trouvées maintenues ou suspendues durant la période de fermeture des écoles. Dans ces circonstances, les parents dont l'enfant disposait habituellement d'une mesure d'aide indiquent également que le travail scolaire à fournir a été plus fréquemment encore source de tensions avec leur enfant. Et sur ce point, on peut en revanche relever un accroissement plus marqué des tensions avec

l'enfant lorsque les mesures se sont trouvées suspendues vis-à-vis des situations où elles ont été maintenues, y compris partiellement.

Des parents critiques d'une situation qui désavantage au premier chef leurs enfants

Au vu de ces difficultés accrues perçues, il n'est pas surprenant de constater que les parents dont l'enfant disposait habituellement d'une mesure d'aide ont indiqué s'être sentis moins à l'aise et davantage débordés par l'enseignement à distance. Dans les deux cas, la différence s'avère statistiquement significative. Ces parents ont aussi davantage remis en question le bienfondé de « faire l'école à la maison », même au vu de la situation particulière ayant conduit à la mise en place de l'enseignement à distance, et ils se sont montrés davantage critiques du fait que ce serait leur rôle de prendre le relais de l'école dans ces circonstances. On peut émettre l'hypothèse qu'aux yeux de ces parents, les besoins particuliers de leur enfant rendaient d'autant plus nécessaire le maintien d'une prise en charge institutionnelle et professionnelle de sa scolarité, même dans le cadre de l'enseignement à distance. On constate d'ailleurs que, quand les mesures d'aide avaient été totalement suspendues, les parents ont eu davantage tendance à se dire débordés par l'enseignement à distance et à considérer de manière plus critique encore le fait d'avoir à « faire l'école à la maison ».

Discussion et perspectives

L'inclusion, une priorité de l'école par temps clair ?

La suppression fréquente des mesures d'aide durant la période de fermeture des écoles participe à expliquer les difficultés

accrues des parents à accompagner leur enfant lorsque ce dernier disposait habituellement d'une telle mesure. Si l'on peut comprendre les difficultés de l'école à instaurer, dans l'urgence et de manière inédite, un enseignement à distance pour l'ensemble de ses élèves, le fait que les mesures d'aide à ses élèves les plus fragiles se soient ainsi trouvées le plus souvent interrompues interroge. Alors que les recommandations de la CDIP (2007) en faveur de l'intégration dans l'école ordinaire datent de plus de dix ans, qu'elles s'inscrivent de plus en plus dans la vision d'une école se voulant aujourd'hui inclusive (Bonvin et al., 2013), la fréquente suppression des mesures d'aide durant la période de fermeture des écoles nous laisse penser que cette visée inclusive est encore bien fragile, et que les besoins éducatifs particuliers des élèves peuvent rapidement disparaître du radar des priorités de l'école lors d'une période de crise comme celle traversée.

Les besoins éducatifs particuliers des élèves peuvent rapidement disparaître du radar des priorités de l'école lors d'une période de crise comme celle traversée.

Les élèves à besoins éducatifs particuliers spécialement préterités par une « école à la maison »

Nos résultats montrent toutefois que les parents dont l'enfant disposait habituellement d'une mesure d'aide ont ressenti davantage de difficultés à encadrer le travail scolaire de leur enfant – gérer les aspects « disciplinaires » – et à le soutenir – assurer l'aide pédagogique – même lorsque la mesure était maintenue. Cela tient largement au fait décrit

que les parents dans leur ensemble – pas uniquement ceux dont l'enfant disposait habituellement d'une mesure d'aide – ont eu tendance à se trouver en première ligne dans l'accompagnement du travail scolaire. Divers éléments ont contribué à cela, comme un suivi de l'enseignant parfois relativement distant, ou un travail scolaire demandé à réaliser hors de sa présence, sans dispositif d'enseignement synchrone lui permettant d'intervenir directement auprès de l'enfant. Pour les parents dont l'enfant bénéficiait habituellement d'une mesure d'aide, l'interruption de la mesure a fréquemment renforcé ce transfert de responsabilité, en exigeant d'eux qu'ils prennent le relais de la prise en charge des difficultés spécifiques de leur enfant. Globalement, la période de fermeture des écoles a ainsi davantage été vécue par les parents comme un temps d'« école à la maison », durant lequel la responsabilité du travail scolaire de l'enfant leur incombait, plutôt qu'une période d'« enseignement à distance » où le travail scolaire serait encadré par l'enseignant.

La période de fermeture des écoles a davantage été vécue par les parents comme un temps d'« école à la maison », plutôt qu'une période d'« enseignement à distance ».

Une telle logique a désavantagé en premier lieu les élèves les plus en difficulté, que ce soit du fait d'un manque d'aisance scolaire ou de besoins éducatifs particuliers. Alors que ces élèves se sont trouvés avec un besoin d'aide accru, leurs parents se sont sentis davantage en difficulté tant pour leur fournir l'aide nécessaire que pour

les encadrer dans leur travail scolaire. Par un processus de transfert de la responsabilité du travail scolaire vers les parents, observé en d'autres circonstances (Conus, 2017 ; Durler, 2019), l'externalisation du travail scolaire a agi comme « caisse de résonance » des difficultés non résolues en présence et avec l'aide des professionnels de l'école (Kakpo, 2013).

Vers un enseignement à distance réel et inclusif

Éviter qu'une situation exceptionnelle de fermeture des écoles comme celle survenue ne prêterite au premier chef les élèves les plus fragiles, notamment ceux à besoins éducatifs particuliers, exige à notre sens deux choses. D'une part, l'école doit concentrer ses efforts sur les moyens de soulager au maximum les parents de la charge du travail scolaire, en mettant en place un véritable enseignement à distance, qui prenne en charge l'ensemble de la « boucle pédagogique » du travail des élèves (Rayou, 2010) entre temps d'apprentissages en télé-présence de l'enseignant et moments de travail autonome de l'élève. Le passage à cette logique d'enseignement à distance réel – qui est d'ailleurs certainement une piste pertinente dans le contexte plus habituel des devoirs à domicile – demande du côté de l'école et de ses acteurs de développer des ressources et savoir-faire pédagogiques spécifiques (voir par exemple les propositions de Karsenti & Parent, 2020). D'autre part, l'école doit se donner les moyens de ne pas abandonner à leur sort, en temps de crise, ses élèves ayant le plus besoin d'aide. Dans la perspective d'une école se voulant inclusive, il ne peut y avoir d'enseignement à distance réel sans y inclure les ressources et mesures d'aide nécessaires aux élèves à besoins éducatifs particuliers. Seule une telle

logique d'enseignement à distance à la fois réel et inclusif, garantissant un suivi professionnalisé et personnalisé de l'élève, nous paraît susceptible de répondre aux difficultés qu'un enfant peut rencontrer pour réaliser son travail scolaire de manière autonome dans un cadre non scolaire, que ce soit en cas de nouvelle période de fermeture des écoles, mais aussi dans le cadre plus large des devoirs à domicile. D'autant plus lorsque cet enfant a des besoins éducatifs particuliers reconnus qui nécessitent le soutien de professionnels formés.

Références

- Bonnéry, S., & Douat, E. (Eds.) (2020). *L'éducation aux temps du coronavirus*. La Dispute.
- Bonvin, P., Ramel, S., Curchod-Ruedi, D., Albanese, O., & Doudin, P.-A. (2013). Inclusion scolaire : de l'injonction sociopolitique à la mise en œuvre de pratiques pédagogiques efficaces. *Alter*, 7(2), 127-134.
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). (2007). *Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée*. CDIP.
- Conus, X. (2017). Construction du rôle de parent d'élève : le territoire familial, une annexe de l'école ? In S. Rayna & P. Garnier (Eds.), *Transitions dans la petite enfance. Recherches en Europe et au Québec* (pp. 101-120). Peter Lang.
- Durler, H. (2019). Orienter les pratiques parentales. Une externalisation du travail enseignant. In H. Durler & P. Losego (Eds.), *Travailler dans une école. Sociologie du travail dans les établissements scolaires en Suisse romande* (pp. 123-145). Alphil.
- Glasman, D. (2004). *Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école*. Rapport établi à la demande du Haut conseil de l'évaluation de l'école.
- Kakpo, S. (2013). L'aide aux devoirs. Dispositif de lutte contre l'échec scolaire ou caisse de résonance des difficultés non résolues au sein de la classe ? *Revue française de pédagogie*, 182, 55-70.
- Karsenti, T., & Parent, S. (2020). *56 idées pour commencer l'école à distance*. CRIFPE.
- Office fédéral de la statistique (OFS). (2019). *Statistique de la pédagogie spécialisée. Année scolaire 2017/2018*. OFS.
- Rayou, P. (2010). *Faire ses devoirs : Enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique ordinaire*. Presses Universitaires de Rennes.

Xavier Conus
Maître d'enseignement et de recherche
Département des sciences
de l'éducation et de la formation
Université de Fribourg
xavier.conus@unifr.ch



Héloïse Durler
Professeure associée
Haute École Pédagogique
du canton de Vaud
heloise.durler@hepl.ch

