

Avenir des Classes terminales

Quelques réflexions de praticiens à l'adresse des membres du GTI

Le groupe de travail «Intégration» (GTI)¹ devrait rendre son rapport définitif en février 2011. Il aura très certainement un impact sur les classes terminales. D'autres travaux en cours changeront aussi le contexte et la configuration des classes terminales dans les prochains mois.

Le Colloque cantonal des classes terminales² s'est réuni le 30 novembre dernier après une très longue période d'inactivité. Il est prévu qu'il se réunisse à nouveau en mars prochain, c'est-à-dire après la publication du rapport du GTI. C'est pourquoi les signataires souhaitent faire connaître aux membres du GTI les réflexions suivantes dans l'intervalle par le biais de ce texte.

A l'heure actuelle, le GTI prévoit que **«l'orientation en classe spéciale** (classe de développement et terminale)» doit être considérée comme une **«mesure renforcée**³», conformément aux critères figurant dans le Concordat sur la pédagogie spécialisée⁴.

Une «procédure d'évaluation standardisée» (PES) doit être mise en place pour l'octroi de toutes les mesures renforcées, cette procédure étant «coordonnée» par **l'Office de l'enseignement spécialisé** (OES, rattaché au Service de l'enseignement obligatoire).

Ces propositions nous amènent à faire les observations suivantes.

¹ Le GTI a pour mandat de conduire une réflexion sur les changements à apporter au système scolaire neuchâtelois [...] visant à intégrer dans l'école ordinaire une grande majorité des élèves actuellement scolarisés en école spécialisée. Les propositions du groupe de travail doivent permettre au canton de mettre en place une politique affirmée en matière d'intégration scolaire des élèves en situation de handicap pour la rentrée scolaire 2012. (Source : mandat du GTI)

² Institué par le Service de l'enseignement obligatoire, ce colloque réunit les délégués des Ecoles secondaires et des Institutions.

³ Les mesures renforcées se caractérisent par certains ou par l'ensemble des critères suivants: une longue durée, une intensité soutenue, un niveau élevé de spécialisation des intervenants, ainsi que des conséquences marquantes sur la vie quotidienne, sur l'environnement social ou sur le parcours de vie de l'enfant ou du jeune. <http://www.csp-szh.ch> -> Intégration.

⁴ Texte du Concordat: http://www.edudoc.ch/static/web/aktuell/mediemitt/konk_sonder_web_f.pdf.
Explications: <http://www.edk.ch/dyn/11710.php>.

<i>Situation actuelle</i>	<i>Situation future</i>
Orientation en classe terminale selon une logique de «disqualification». Des échecs répétés (redoublements) mènent à une orientation négative.	Orientation en classe terminale selon une logique de «prestations en pédagogie spécialisée». Une procédure d'évaluation conduit à proposer une mesure adaptée, p. ex. un passage en classe terminale.
Décision prise par la direction de l'établissement.	Décision «coordonnée» par l'OES.
Culture d'établissement et projets locaux.	Centralisation et pratiques (hyper)réglementées et désincarnées.
Dérive possible: tendance à l'exclusion d'élèves qui pourraient être maintenus dans les classes ordinaires.	Dérive possible: tendance au maintien «coûte que coûte» dans une classe ordinaire ⁵ .
Risque important d'inéquité (si absence de cadre institutionnel).	Risque important de renforcement d'une dynamique d'échec.

Si les avantages induits par ces changements sont indéniables, il y a cependant un risque réel que les décisions prises aient des **conséquences contraires aux visées initiales**. La perte d'autonomie des établissements devrait à notre avis être examinée de plus près, notamment en regard des succès maintes fois évoqués des systèmes éducatifs du Nord de l'Europe, eux-mêmes peu centralisés.

Compte tenu du fait qu'il n'y a pas de représentant des classes terminales dans le GTI, il est probable que les divers dispositifs développés dans le canton sous l'appellation «classe terminale» n'aient pas été examinés avec l'attention qu'ils méritent, un rapport interne du SEO⁶ mentionnant même leur possible suppression.

Ainsi, nous nous demandons par exemple si le **«problème du curseur»** a été sérieusement pris en compte dans les travaux de ce groupe. A quel moment d'une trajectoire individuelle souhaite-t-on mesurer la réalité et la qualité de l'intégration? Pour un élève de classe terminale, l'expérience d'une «mise à l'écart» momentanée durant sa scolarité ne signifie pas qu'on ne le retrouvera pas à 20 ou 25 ans inséré dans la société de manière tout à fait satisfaisante tant pour lui que pour la collectivité. *A contrario*, ce qu'on appelle parfois

⁵ Actuellement, l'OES ne rend presque que des décisions négatives pour l'entrée en école spécialisée. Qu'en sera-t-il lorsque l'OES se prononcera sur les passages en classe spéciale?

⁶ Cité dans le rapport intermédiaire du GTI. Ce document n'est pas consultable.

«l'intégration à tout prix» peut mener les jeunes à se désinvestir totalement, notamment par le fait qu'ils sont durablement confrontés à une comparaison sociale défavorable, néfaste pour leur estime de soi et contre-productive pour leur insertion socioprofessionnelle.

De plus, l'entrée des élèves sur le marché des places d'apprentissage est un dossier sur lequel l'Etat a beaucoup de difficulté à agir efficacement⁷.

Il nous paraît donc pertinent, durant les dernières années de la scolarité obligatoire, de faire primer la réussite d'un **projet professionnel** sur un éventuel retour dans l'enseignement «ordinaire».

Dans cette perspective, l'orientation en classe terminale peut même représenter une rupture bénéfique avec un modèle scolaire⁸ inopérant pour certains élèves à un certain moment de leur parcours. Des travaux en psychologie de la transition ont d'ailleurs montré l'intérêt de vivre de telles ruptures pour développer de nouvelles compétences, expérimenter de nouveaux rôles et ainsi initier des changements favorables dans son identité personnelle et sociale⁹.

C'est ainsi qu'on peut affirmer qu'une classe terminale peut, à certaines conditions¹⁰, représenter **un cadre favorable au développement** des élèves qui la fréquentent.

⁷ A ce propos, les récentes décisions visant à restreindre l'accès aux filières à plein temps développeront également, par un effet de cascade, des conséquences négatives pour les élèves des classes terminales.

⁸ Une manière de répondre aux besoins de ces élèves serait de modifier ce modèle en introduisant davantage de différenciation dans les classes ordinaires, en évitant les gros effectifs, en renonçant à la sélection précoce des élèves, etc. Si certaines choses semblent un peu évoluer, il faudra encore du temps pour que l'on puisse dire de notre école qu'elle est «inclusive». Ce délai justifie également notre intervention.

⁹ Voir notamment Zittoun, T. (2006). *Insertions. A quinze ans, entre échecs et apprentissage*. Berne: Peter Lang.

¹⁰ Un cadre favorable au développement se caractérise par: La qualité de l'espace relationnel. Les rôles et les règles sont clairement définis et des relations interpersonnelles de qualité s'y développent ; chaque personne est prise au sérieux. La présence de ressources symboliques. Les personnes trouvent des systèmes symboliques ou des récits existants qui les aident à construire une signification de la transition qu'elles vivent et à inscrire ces transitions dans leur histoire personnelle. L'orientation vers l'extérieur. Les cadres sociaux orientent la personne vers un «ailleurs». Les personnes en transition trouvent une forme de médiation vers un après: un dispositif scolaire fait «passerelle» entre la situation marginale des élèves et le monde professionnel. Les personnes développent, de manière complémentaire, des connaissances et des savoir-faire et les compétences sociales qui sont nécessaires pour pouvoir les utiliser. De plus, elles ont l'occasion de mener une réflexion sur la signification que ces connaissances et compétences ont pour elles. La fonction d'espace transitionnel, de «moratoire». Des lieux et des moments permettent aux personnes de «perdre du temps», ou plus exactement, de prendre le temps d'imaginer des «soi possibles» («comme si» j'étais déjà... dans le rôle à venir), de faire des essais, de se tromper ou de mal comprendre les enjeux de la situation. Ce jeu avec le «comme si» peut être facilité par des interactions avec des personnes qui ont déjà traversé ces transitions (des personnes réelles ou symboliques, comme dans des récits), par rapport auxquelles il est possible de se définir ou de faire des choix de comportement.

A l'opposé d'une centralisation des organes de décisions et d'une uniformisation des pratiques, il devrait y avoir une place pour **une politique d'intégration «subtile»**, favorisant les innovations au service de l'insertion socio-professionnelle des élèves en rupture avec le système scolaire, permettant de surcroît d'éviter les coûts d'une prise en charge ultérieure par les ORP ou l'aide sociale. Pour cela, il faut accorder aux équipes pédagogiques la plus large autonomie possible pour qu'elles puissent adapter leurs pratiques à leur public et à leur terrain (y compris le tissu socio-économique de l'environnement proche), à l'intérieur d'un cadre respectant les principes énoncés dans le Concordat.

Entre une application sans nuances de principes généraux «intégratifs» et la prise en compte de l'intérêt de chaque élève, nous souhaitons qu'il y ait une place pour des **solutions créatives**, élaborées en concertation avec les partenaires.

Nous n'avons pas la prétention, par ce court texte, d'avoir rendu toute la complexité de la problématique de la place des classes terminales dans le système scolaire. Toutefois, nous espérons avoir contribué à la formation d'une image plus nuancée de notre terrain et vous remercions pour votre lecture attentive.

Stefan Lauper

Morgan Paratte

Michel Muster

Stéphanie Frochoux

Angela Invernizzi

Laurent Grob

Isabelle Blaser

Odile Rusca

Thierry Jaccard

D'après Perret-Clermont, A.-N. & Zittoun, T. (2002). Esquisse d'une psychologie de la transition. *Education permanente*, 1, 12-14.