

Equivalence et différentiation des conditions d'apprentissage dans les classes spéciales: analyse du temps d'enseignement officiel

Autor(en): **Ducrey, François / Pelgrims Ducrey, Greta**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Bildungsforschung und Bildungspraxis : schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft = Éducation et recherche : revue suisse des sciences de l'éducation = Educazione e ricerca : rivista svizzera di scienze dell'educazione**

Band (Jahr): **19 (1997)**

Heft 1

PDF erstellt am: **12.07.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-786171>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Equivalence et différenciation des conditions d'apprentissage dans les classes spéciales: analyse du temps d'enseignement officiel

François Ducrey et Greta Pelgrims Ducrey

Cette étude s'inscrit dans le cadre des recherches où le temps d'enseignement officiel est analysé afin de comparer l'équivalence des conditions d'apprentissage entre classes. En référence aux finalités assignées aux classes spéciales du niveau primaire, l'étude est plus particulièrement centrée sur le temps alloué aux différentes branches scolaires, ainsi qu'aux conditions d'apprentissage différenciées sur le plan des activités et des modes d'organisation sociale de l'enseignement. L'analyse des observations, réalisées dans des classes spéciales des cantons de Fribourg, Genève et Valais, met en évidence qu'en moyenne quatre cinquièmes du temps scolaire sont réservés à l'enseignement des branches, mais que les taux sont variables en fonction des classes. Le temps accordé aux conditions d'apprentissage différenciées est également variable. En outre, la gestion de l'enseignement par le titulaire et le maître d'appui augmente uniquement les chances d'observer des formes de différenciation concernant à la fois les activités et les modes d'organisation sociale.

Cadre théorique

Depuis les années soixante, les variables de temps sont analysées en relation avec plusieurs problématiques, dont certaines concernent directement l'apprentissage des élèves, et d'autres, les conditions d'apprentissage fournies dans différents contextes d'enseignement.

Centrés sur l'étude des facteurs déterminant les apprentissages scolaires dans la perspective néobehavioriste, Carroll (1963) et Bloom (1968) postulent que le degré d'apprentissage est fonction du rapport entre le *temps passé* sur un objectif d'apprentissage et le *temps requis* par l'élève pour maîtriser celui-ci. De leur point de vue, ces deux dimensions sont déterminées par le niveau d'aptitude préalable de l'élève et la qualité de l'enseignement fourni. En outre, le temps passé, lequel s'apparente au *temps d'engagement* effectivement consenti par l'élève à la tâche, varie également en fonction du *temps alloué* par l'enseignant à l'enseignement de l'objectif d'apprentissage (Bloom, 1974).

Le temps alloué à l'enseignement, ainsi que le temps d'engagement effectif dans la tâche ont été repris dans le cadre des recherches relevant du paradigme processus-produits (Brophy & Good 1986). Préoccupées par l'enseignement efficace, ces recherches sont centrées sur l'étude des relations entre la variation des comportements des enseignants en classe et celle des performances scolaires des élèves. Dans cette perspective, certains travaux (Fisher, Berliner, Marliave et al. 1980) indiquent que le temps alloué par les enseignants des degrés primaires à l'enseignement des branches académiques (en moyenne 58% du temps d'enseignement scolaire officiel) présente une corrélation positive avec les performances des élèves. De plus, un enseignement directif, fortement structuré en séquences de difficulté progressive favoriserait non seulement le temps d'engagement des élèves, mais également leur *temps d'apprentissage académique*, à savoir le temps d'engagement dans des tâches accomplies avec un taux élevé de réussite. De manière générale, ce paradigme de recherche a soulevé un certain nombre de critiques, en raison notamment du postulat théorique associationniste sur lequel il repose et selon lequel il existerait une relation directe entre ce que dit ou fait l'enseignant et l'apprentissage des élèves (Bayer 1986; Crahay & Delhaxhe 1990; Doyle 1986). Également sous l'influence des théories constructivistes et cognitivistes, la pertinence de recourir aux variables temps d'engagement et d'apprentissage académique comme indicateurs de l'activité d'apprentissage des élèves est contestée. En effet, certains observables (regard dirigé sur la tâche ou l'enseignant, prise de parole, écriture et lecture silencieuse) à partir desquels l'on infère que l'élève est effectivement engagé dans la tâche et qu'il mobilise ses processus d'apprentissage, présentent une distance d'inférence trop importante pour saisir le lien entre les processus d'enseignement et l'apprentissage. La deuxième variable présuppose de plus que l'erreur en cours d'apprentissage est un indice de non-apprentissage.

Quant au temps alloué à l'enseignement des différents objectifs pédagogiques, il s'agit d'une condition, certes rudimentaire, mais néanmoins élémentaire au projet de solliciter les élèves à s'engager dans des conduites cognitives favorisant la construction des connaissances et compétences visées. L'enseignant appelé à certifier que ses élèves maîtrisent la multiplication est bien dans l'obligation contractuelle d'en faire un objet d'enseignement, indépendamment des approches ou méthodes didactiques qu'il

décide d'adopter. Or, la revue de Crahay (en préparation) des études centrées sur la problématique de l'équivalence des opportunités d'apprentissage montre que l'usage du temps d'enseignement officiel varie considérablement entre des classes parallèles aux niveaux de la scolarité infantine, primaire et secondaire. Parmi les études rapportées par l'auteur, celle de Thirifays (1985) indique que le temps réservé aux activités éducatives prévues par le programme de première primaire s'élève en moyenne à 62% du temps d'enseignement officiel, mais varie entre 58 et 72% selon les classes. Le temps demeurant est occupé par des activités de routine sans but éducatif explicite (administration, attente, déplacements). Selon les études de grande envergure réalisées dans les classes primaires aux Etats-Unis, ces routines occupent en moyenne 15% (Fisher et al. 1980) à 25% (Sirotnik 1983) du temps d'enseignement à disposition. Une enquête réalisée à l'aide d'un questionnaire auprès d'enseignants genevois (Lurin & Soussi 1989) met en évidence qu'en troisième, quatrième et cinquième degrés primaires, respectivement 83%, 84% et 85% du temps scolaire est alloué aux activités prévues au plan d'études (français, mathématiques, environnement, éducation artistique et physique), le temps restant étant consacré aux activités de routine. Les données par classe sont uniquement rapportées pour la cinquième primaire: le temps d'enseignement effectif varie entre 29% et 39% pour les activités de français, entre 13% et 20% pour les activités mathématiques, et entre 8% et 15% pour les activités d'environnement. L'ensemble des études réalisées sur cette problématique montre que le taux d'occasions dont disposent les élèves pour apprendre les objectifs prévus par les curriculums officiels dépend fortement de la classe à laquelle ils sont assignés et des décisions prises par l'enseignant en matière d'usage du temps d'enseignement officiel.

En ce qui concerne l'enseignement spécialisé, des analyses similaires du temps d'enseignement officiel ont été réalisées, dans le cadre toutefois d'études anglo-saxonnes centrées sur une problématique différente. Les élèves identifiés comme légèrement handicapés sont soit maintenus en classe ordinaire tout en bénéficiant d'une mesure d'appui hors de la classe, soit placés dans des classes spéciales spécifiques en fonction de la nature du handicap (difficultés d'apprentissage, troubles du comportement, handicap mental léger), soit placés dans des classes spéciales non spécifiques. Or, ces pratiques de placement différencié présupposent que les conditions d'apprentissage fournies dans chacune des structures ordinaires et spécialisées présentent des caractéristiques spécifiques. C'est notamment la pertinence de ce postulat de base qui est discutée et examinée depuis les années quatre-vingts (Epps & Tindal 1987). Dans cette perspective, Sindelar et collaborateurs (Sindelar, Smith, Harriman, Hale & Wilson 1986) rapportent que le temps réservé aux activités académiques et éducatives varie davantage entre l'ensemble des classes qu'entre différents types de classes spéciales: dans des classes spéciales spécifiques pour élèves présentant des difficultés d'apprentissage, il s'élève en moyenne à 84% et varie entre 68% et 96%, alors que dans celles pour élèves présentant un handicap mental léger, la moyen-

ne équivaut à 80% tout en variant entre 44% et 96%. D'autres études (Ysseldyke, Thurlow, Christenson & Weiss 1987) corroborent ces résultats: que les élèves soient intégrés en classe ordinaire ou orientés vers des classes spéciales spécifiques, le taux d'occasions d'apprentissage des activités académiques et éducatives ne dépend, globalement, ni du type de handicap des élèves, ni du type de classe. Les différences qui émergent semblent défavoriser les élèves présentant un handicap mental léger, lesquels bénéficient davantage de temps libre que leurs pairs avec ou sans handicap et ceci au détriment des occasions d'apprentissage en mathématiques. Seules les mesures d'appui réservent significativement plus de temps aux activités académiques (Ysseldyke, Christenson, Thurlow & Bakewell 1989), et plus particulièrement à la lecture (Ysseldyke, Thurlow, O'Sullivan & Christenson 1989). En complément aux études indiquant que la nature des processus d'enseignement ne varient pas en fonction des différentes structures (Algozzine, Morsink & Algozzine 1988; O'Sullivan, Marston & Magnusson 1987; Ysseldyke, O'Sullivan, Thurlow & Christenson 1989; Ysseldyke, Thurlow, Christenson & Muyskens 1991), ces travaux contribuent à souligner les similitudes entre classes ordinaires et spéciales, du moins sur les variables considérées.

Certains auteurs s'interrogent par ailleurs sur la différenciation des conditions d'apprentissage pour les élèves handicapés maintenus en classe ordinaire. Il ressort que les activités sont identiques pour l'ensemble des élèves d'une classe d'intégration à raison de 85% du temps d'enseignement (Ysseldyke, Thurlow, Christenson & McVicar 1988). Croll & Moses (1985) révèlent quant à eux que les modes d'organisation sociale de l'enseignement sont similaires pour les élèves présentant des difficultés d'apprentissage et pour leurs pairs sans handicap: le travail individuel s'élève en moyenne à 62%, l'enseignement collectif à 30% et les situations d'interactions entre pairs avec l'enseignant à 3%.

Or, les études relatives aux conditions d'apprentissage qui jalonnent le temps d'enseignement officiel des classes d'intégration et spéciales de Suisse romande semblent faire défaut. Cette étude a pour objectif général d'examiner les conditions d'apprentissage mises en place au fil du temps scolaire dans les classes spéciales.

Problématique et questions de recherche

Au niveau de l'enseignement primaire public, les élèves considérés inaptes à suivre la scolarité ordinaire bénéficient de mesures spéciales (Grossenbacher 1994; Wolf 1995) et/ou sont orientés vers différentes structures scolaires de l'enseignement spécialisé (Mayor 1990; Sturny 1985). Pour les élèves présentant plus spécifiquement des difficultés d'apprentissage, l'ensemble des législations cantonales (à l'exception du Tessin) pré-

voient notamment, outre les mesures de maintien et d'intégration en classe ordinaire, les classes spéciales également appelées, selon les cantons, classes de développement, classes d'observation, classes d'adaptation (Bürli & Chassot 1990; Sturny 1985). Les élèves placés dans ces classes sont généralement identifiés comme présentant des difficultés d'apprentissage, bien que les termes troubles d'apprentissage ou du comportement, retard du développement ou de la maturation soient également d'usage courant. Comme l'indiquent certains travaux réalisés dans une perspective différentielle (MacMillan, Keogh & Jones 1986; Morsink, Thomas & Smith-Davis 1987; Ysseldyke 1987), ces termes ne semblent pas couvrir des populations d'élèves qui se distingueraient de façon stable par des caractéristiques psychologiques spécifiques. De plus, ils risquent de véhiculer l'idée selon laquelle les difficultés d'apprentissage seraient entièrement déterminées par des prédispositions cliniques. Conçus dans une perspective psychosociale, les termes handicap scolaire ou handicap léger soulignent l'importance de considérer les processus psychosociaux normatifs qui opèrent dans l'identification des difficultés d'apprentissage en discriminant négativement les élèves dont les caractéristiques non seulement cognitives et conatives mais également socioculturelles ne correspondent pas aux exigences scolaires (Reschly 1987; Scott-Jones 1991). En Suisse, les élèves d'origine étrangère et issus de milieux socioprofessionnels inférieurs sont en moyenne deux fois plus fréquents dans les classes spéciales que dans l'ensemble de l'école obligatoire (Grossenbacher 1994; Sturny 1996).

En ce qui concerne les finalités assignées aux classes spéciales, les textes législatifs des cantons de Suisse romande renvoient à celles assignées à l'enseignement ordinaire, avec un accent mis sur la nécessité d'adapter l'enseignement afin de favoriser l'acquisition des compétences scolaires de base du programme primaire (Mayor 1990). Dans cette perspective, non seulement les élèves des classes spéciales devraient avoir suffisamment d'opportunités d'acquérir des connaissances et compétences en français, mathématiques et environnement, mais, de surcroît, le taux d'opportunités ne devrait pas varier en fonction de la classe spéciale qu'ils fréquentent. Dans un premier temps, cette étude tentera: 1) de saisir dans quelle mesure les enseignants des classes spéciales accordent du temps à l'enseignement des branches académiques (français, mathématiques et environnement), à d'autres activités éducatives, ainsi qu'aux activités de routine; 2) d'apprécier le degré de relation entre le temps accordé aux différentes activités et les classes spéciales.

Par ailleurs, les classes spéciales présentent la particularité d'être de composition plus hétérogène que celle caractérisant les classes ordinaires puisqu'elles accueillent des élèves de plusieurs catégories d'âge et suivant, pour chacune des branches académiques, des programmes de degré scolaire différent. Afin de permettre des stratégies de pédagogie différenciée en fonction des différences entre élèves, les législations cantonales prévoient des effectifs réduits qui varient entre 7 et 14 élèves (Bürli & Chassot 1990). Or, bien que la différenciation pédagogique soit également un objectif des classes spéciales des pays anglo-saxons (Lloyd 1984), il est surprenant de constater

dans les études relatives aux classes spéciales susmentionnées, l'absence de données sur le temps accordé aux conditions d'apprentissage qui seraient au même moment différenciées pour différents élèves d'une classe. Dès lors et en dépit du discours prescriptif, serait-ce la réalité qui résisterait à la nécessité de distinguer de telles données afin de rendre compte de manière fidèle de l'usage que font les enseignants du temps d'enseignement officiel ? Il serait en effet peu valide d'admettre l'affirmation de Fisher (1995) selon laquelle le temps alloué à l'enseignement varierait uniquement en fonction des classes et non en fonction des élèves d'une même classe, si en réalité certains élèves ont nettement plus d'occasions d'apprendre un contenu que leurs pairs. Dans un deuxième temps, cette étude examinera le temps que les enseignants des classes spéciales accordent aux conditions d'apprentissage simultanément différenciées en fonction de différents élèves. Parmi les multiples stratégies de pédagogie différenciée possibles (Allal 1980; 1991; Walberg & Wang 1987), nous nous limiterons à repérer certains indices généraux d'adaptation qualitative des conditions d'apprentissage, tels que l'activité assignée aux élèves et le mode d'organisation sociale de l'enseignement. En dernier lieu, étant communément postulé que la gestion de conditions d'apprentissage différenciées est, parmi d'autres ressources, favorisée par une cogestion, le degré de relation entre le temps qui leur est imparti et le nombre d'enseignants (enseignant titulaire et maître d'appui ou stagiaire) gérant l'enseignement des activités académiques sera apprécié.

Démarche méthodologique

Afin de rendre compte des conditions d'apprentissage telles qu'agencées par l'enseignant tout au long du temps d'enseignement officiel, une démarche d'observation instrumentée de situations naturelles a été adoptée.

Echantillon

L'échantillon comprend au total 9 classes spéciales situées dans 3 différents cantons: 5 du canton de Genève, 2 du canton de Fribourg et 2 du Valais¹. Comme l'indique le tableau 1, l'effectif et les catégories d'âge des élèves, ainsi que les niveaux du programme scolaire dispensé en français et mathématiques varient en fonction des classes.

Tableau 1: Classes spéciales: cantons, effectifs (N), catégories d'âge des élèves et niveaux du programme scolaire dispensé.

| Classe | Canton | N | Age | Programme |
|--------|--------|---|---------|-----------|
| C1 | Genève | 9 | 10 à 14 | 2P à 5P |
| C2 | Genève | 7 | 8 à 11 | 1P à 3P |
| C3 | Genève | 9 | 10 à 12 | 2P à 5P |

| Classe | Canton | N | Age | Programme |
|--------|----------|----|---------|-----------|
| C4 | Genève | 11 | 12 à 13 | 3P à 5P |
| C5 | Genève | 9 | 8 à 12 | 2P à 3P |
| C6 | Valais | 8 | 10 à 14 | 1P à 4P |
| C7 | Valais | 5 | 7 à 9 | 1P |
| C8 | Fribourg | 9 | 10 à 12 | 1P à 4P |
| C9 | Fribourg | 5 | 7 à 10 | 1P à 2P |

Tous les enseignants se sont portés volontaires pour participer à l'étude. Par ailleurs, ils ont tous suivi une formation spécifique d'enseignant spécialisé et exercent dans des classes spéciales depuis 5 ans ou plus. Sur notre demande, ils nous ont tous indiqué qu'ils s'inspiraient du *Plan d'études romand pour les classes de 1^{re} à 6^e année* (GRAP 1989) dans la planification des objectifs pédagogiques, étant donné qu'il n'existe pas de programmes officiels spécifiques aux classes spéciales.

Instrument d'observation

Les données ont été recueillies à l'aide d'une grille d'observation directe permettant de coder simultanément 5 dimensions des conditions d'apprentissage observées. Ces dimensions correspondent aux 5 catégories d'observation suivantes: I) Activité d'enseignement; II) Mode d'organisation sociale de l'enseignement; III) Type de matériel de support à l'enseignement; IV) Modalité de production des réponses des élèves; V) Enseignant(s) gérant l'enseignement. Chaque catégorie comprend un certain nombre d'items d'observation spécifiques et exclusifs, ces derniers pouvant être regroupés en sous-catégories. Seules les définitions des items inclus dans les catégories en relation avec les questions de recherche soulevées dans ce texte, à savoir les catégories I, II et V, sont présentées ici.

I) *Activité d'enseignement*

Les items liés à l'activité concernée par l'enseignement sont regroupés en 8 sous-catégories.

- 1) *Français*: activités spécifiques de vocabulaire, grammaire, conjugaison, orthographe; activités de lecture (décodage et compréhension), écriture, expression orale.
- 2) *Mathématiques*: classements et mises en relation, numération, opérations (algorithmes et livrets), problèmes arithmétiques, repérage et systèmes de coordonnées, géométrie, résolution de problèmes ouverts.
- 3) *Environnement*: activités d'environnement proche de l'enfant, histoire, géographie, sciences naturelles.
- 4) *Education artistique*: travaux manuels, dessin, théâtre, musique, rythmique.
- 5) *Education physique*: psychomotricité, gymnastique, natation, jeux sportifs.

- 6) *Activités éducatives diverses*: programme d'éducation cognitive, sorties, jeux et lecture de divertissement (non insérés dans une séquence didactique), catéchisme.
- 7) *Activités de routine*: administration (planification de la journée, copie des devoirs à domicile, annonce des notes, documents de communication avec les parents), préparation et rangement du matériel, transition (attente et déplacements), accueil (échanges informels à l'arrivée des élèves en classe).
- 8) *Activités différenciées*: des activités différentes, au moins deux, sont assignées à différents élèves de la classe.

II) *Mode d'organisation sociale de l'enseignement*

Les items liés au mode d'organisation sociale de l'enseignement sont regroupés en 4 sous-catégories.

- 1) *Enseignement collectif*: les élèves sont mobilisés par la même activité et centrés sur l'enseignant. Trois modes d'enseignement collectif sont distingués en fonction des rôles tenus par l'enseignant et les élèves dans le déroulement de la leçon. L'enseignement collectif est *ex cathedra* lorsque l'enseignant expose un contenu et les élèves sont essentiellement en situation d'écoute; ce mode peut inclure d'éventuelles interactions enseignant-élève isolées et ponctuelles qui n'influencent ni le contenu, ni l'avancement de l'exposé. L'enseignement collectif est *unidirectionnel* lorsque l'enseignant dirige une activité et les élèves exécutent ses directives. Les interactions sont sollicitées par l'enseignant: celui-ci pose des questions, donne des directives ou dicte un texte et les élèves répondent aussitôt oralement, par écrit ou autre modalité attendue. En dernier lieu, l'enseignement est *multidirectionnel* lorsque l'enseignant guide une activité en admettant que les interactions enseignant-élèves et élève-élève influencent le contenu et l'avancement de l'activité. Les interactions sont sollicitées par l'enseignant et/ou par les élèves.
- 2) *Collaboration en sous-groupes*: les élèves sont répartis en sous-groupes composés de deux élèves ou plus qui doivent collaborer afin d'accomplir une activité. Cette sous-catégorie comprend 2 items distincts en fonction de l'activité assignée aux différents groupes. Le mode *activité identique* se réfère aux situations lors desquelles tous les groupes collaborent sur la même activité. Dans le mode *activité différente* en revanche, au minimum un groupe collabore sur une activité différente.
- 3) *Travail individuel*: les élèves travaillent seuls sur une activité. Les 2 modes de la sous-catégorie précédente sont également distingués pour le travail individuel: les élèves travaillent tous sur une *activité identique* ou au minimum deux *activités différentes* sont assignées à différents élèves.
- 4) *Modes d'organisation sociale différenciés*: au minimum deux modes différents d'organisation sociale sont mis en oeuvre pour gérer l'activité de différents élèves. Par exemple, un ensemble d'élèves tra-

vailent individuellement sur une activité identique, pendant qu'un autre suit un enseignement collectif unidirectionnel avec l'enseignant.

V) *Enseignant(s) gérant l'enseignement*

Cette catégorie permet de coder si les conditions d'apprentissage observées pour l'ensemble des élèves d'une classe sont entièrement gérées par *l'enseignant titulaire*, par un *maître d'appui* (ou un stagiaire), par un *maître spécialisé*, ou si elles sont cogérées par l'enseignant titulaire et un maître d'appui ou par *l'enseignant titulaire et un maître spécialisé*.

Procédure et plan d'observation

Le codage des conditions d'apprentissage débute et s'achève avec la sonnerie qui rythme le temps d'enseignement officiel: les périodes d'observation n'incluent donc pas les récréations. De minute en minute, l'observateur, chronomètre en main, identifie les 5 items qui lui semblent les plus indiqués pour rendre compte des 5 dimensions observées. Le degré de concordance interjuge, estimé pour deux observateurs sur un échantillon de 630 minutes, s'élève à 82%.

L'enregistrement des observations a été réalisé par les deux auteurs sur une période d'un mois. La durée d'observation correspond pour chacune des 9 classes à 4 demi-journées réparties sur un minimum de deux jours différents. Un seul observateur était présent en classe et celui-ci avait pour consigne de ne pas intervenir dans le déroulement de l'enseignement.

Résultats et discussion

Etant donné que le temps d'enseignement officiel varie en fonction de certaines journées scolaires et des cantons, le temps total d'observation (en minutes) n'est pas similaire dans chaque classe. Les fréquences ont donc été converties en pourcentages.

Temps alloué aux activités académiques, éducatives et routines

Les résultats (tableau 2) indiquent qu'en moyenne 19,3% du temps d'enseignement officiel est réservé aux activités de routine. Ce taux moyen correspond aux indices (entre 15% et 25%) issus d'autres études réalisées dans les classes ordinaires (Fisher et al. 1980; Lurin & Soussi 1989; Sirotnik 1983), les classes d'intégration (Croll & Moses 1985; Ysseldyke et al. 1987) et les classes spéciales (Leinhardt, Zigmond & Cooley 1981; Sindelar et al. 1986). De plus, la distribution de cette variable en fonction des 9 classes de

cette étude est relativement homogène. Dès lors, le temps, de l'ordre de 20%, imparti aux activités de routine apparaît comme une constante inévitable avec laquelle il convient de composer dans l'usage du temps scolaire officiel. Ces activités de routine présentent en outre un caractère fonctionnel pour la gestion de la vie de groupe en classe (accueil à l'entrée en classe, planification des activités pour la journée, répartition des responsabilités individuelles), pour la communication obligatoire avec l'environnement familial (livrets scolaires, documents à faire signer, argent à apporter, devoirs à faire à domicile) et pour la mise en place des activités successives au fil de la journée (préparation et rangement de matériel, déplacements, attente). Certes, l'enseignant de la classe 9 se distingue ici des autres puisqu'il réserve seulement 12% aux activités de routine. Toutefois, c'est également lui qui accorde le moins de temps à l'enseignement du français et peu aux mathématiques: il semble donc moins confronté aux contraintes liées à la mise en place successive d'activités spécifiques de plus courte durée, telles que lecture, puis grammaire, puis problèmes arithmétiques.

Tableau 2: Temps (en pour-cent) alloué aux différentes branches d'enseignement et autres activités dans chacune des classes observées.

| Branches | Classes | | | | | | | | | Total | m | 1- α =.95 ¹ |
|-------------------------|------------------|-----------------|------------------|-----------------|------------------|-----------------|------------------|-----------------|------------------|------------------|------------------|----------------------------------|
| | C1 | C2 | C3 | C4 | C5 | C6 | C7 | C8 | C9 | | | |
| Français | 26,6 | 9,6 | 15,4 | 23,3 | 14,2 | 21,7 | 16,0 | 4,3 | 1,7 | 15,1 | 14,8 | ± 5,5 |
| Mathématiques | 12,2 | 3,2 | 13,7 | 0,8 | 0,0 | 9,2 | 2,5 | 6,7 | 1,8 | 5,8 | 5,6 | ± 3,3 |
| Environnement | 0,0 | 0,0 | 4,7 | 4,8 | 1,6 | 0,0 | 2,8 | 2,8 | 6,8 | 2,5 | 2,6 | ± 1,6 |
| Ed. artistique | 13,1 | 34,1 | 4,1 | 7,8 | 19,1 | 10,5 | 9,0 | 9,0 | 20,3 | 14,2 | 14,1 | ± 6,0 |
| Ed. physique | 7,2 | 9,3 | 0,0 | 21,9 | 7,2 | 12,1 | 13,4 | 29,7 | 23,0 | 13,2 | 13,7 | ± 6,1 |
| Act. diverses | 16,2 | 6,8 | 0,0 | 0,0 | 14,2 | 15,7 | 8,5 | 3,2 | 8,3 | 8,2 | 8,1 | ± 4,1 |
| Act. de routine | 23,4 | 23,2 | 16,2 | 20,0 | 16,1 | 18,2 | 23,0 | 21,3 | 12,0 | 19,4 | 19,3 | ± 2,6 |
| Act. diff. ² | 1,4 | 13,8 | 46,0 | 21,4 | 27,7 | 12,6 | 24,8 | 23,0 | 26,0 | 21,7 | 21,8 | ± 8,0 |
| Total | 100,0 740 min | 100,0 40 min | 100,0 740 min | 100,0 40 min | 100,0 640 min | 100,0 05 min | 100,0 670 min | 100,0 00 min | 100,0 600 min | 100,0 075 min | 100,0 675 min | |

Les moyennes respectives aux différentes branches correspondent aux conditions d'apprentissage lors desquelles tous les élèves de la classe font la même activité. Sous ces conditions, les occasions d'apprentissage du français (14,8%) tendent en moyenne à être plus élevées que celles des mathématiques (5,6%) et des activités d'environnement (2,6%). Si l'on considère les pourcentages recommandés par le *Plan d'études romand* (GRAP 1989) pour les premier, deuxième, troisième et quatrième degrés primaires, ceux-ci s'élèvent en moyenne à 29% pour le français, à 21% pour les mathématiques et à 13% pour l'environnement. Ces pourcentages sont toutefois artificielle-

ment augmentés puisque leur calcul ne tient pas compte du temps imparti aux activités de routine. Néanmoins, l'on constate que l'ordre de priorité accordé aux trois branches académiques dans les classes spéciales est identique aux recommandations.

Le temps, imparti aux conditions d'apprentissage différenciées sur le plan des activités assignées à différents élèves d'une classe, équivaut en moyenne à 21,8%. Bien que les analyses décomposant ce taux moyen indiquent que les conditions impliquant deux activités différentes prédominent nettement (15% du temps d'enseignement officiel), la présence de 4 activités a été observée. Par ailleurs, ces conditions ne se caractérisent pas nécessairement par une activité de rangement pour certains élèves en attendant que d'autres terminent une activité académique. En effet, le temps imparti aux activités différenciées qui implique une activité de routine pour certains élèves correspond seulement à 0,9% du temps d'enseignement officiel. Les conditions différenciées ne consistent pas non plus à inviter certains élèves à jouer à un jeu de divertissement en attendant que d'autres achèvent une fiche de mathématiques: elles impliquent une activité éducative (artistique, physique ou diverse) uniquement à raison de 6%. Par contre, la différenciation d'activités strictement académiques prédomine nettement puisqu'elle est observée à raison de 14,9%. En définitive, l'on peut constater que les occasions d'apprentissage des activités académiques s'élèvent en moyenne à 37,9% du temps d'enseignement officiel (14,9% cumulé avec les moyennes respectives à l'enseignement des activités académiques sous des conditions non différenciées). En revanche, estimer le temps moyen imparti à chacune des branches académiques n'est pas approprié dans cette étude. En effet, durant un cinquième du temps d'enseignement officiel, différents élèves d'une classe se consacrent à différentes activités. De ce fait, il conviendrait d'étudier si cette différenciation, au fil des jours scolaires, finit par totaliser un taux d'occasions d'apprentissage de chaque branche similaire pour tous les élèves d'une classe, ou, si au contraire, il importerait de reconsidérer l'affirmation de Fisher (1995), selon laquelle le temps d'enseignement effectivement alloué à chaque branche varie en fonction des classes, mais non en fonction des élèves d'une même classe.

Quant aux activités d'éducation artistique et physique, elles occupent en moyenne respectivement 14,1 et 13,7% du temps d'enseignement officiel. En cumulant ces taux avec le temps imparti aux activités éducatives diverses (catéchisme, jeux et lecture non insérés dans une séquence didactique, programme d'éducation cognitive et sorties), les enseignants des classes spéciales attribuent en moyenne 35,9% à l'ensemble des activités éducatives. En définitive, 37,9% est en moyenne réservé aux activités académiques, 35,9% aux activités éducatives et 19,3% aux activités de routine. Le temps restant (6,9%) concerne des conditions lors desquelles deux ou l'ensemble de ces trois types d'activités se présentent simultanément en classe.

Certes, il s'agit là de pourcentages moyens: les priorités accordées aux différentes branches diffèrent en fonction des enseignants ($K = .219$). Cette relation est avant tout due à la classe 3 où les conditions d'apprentissage dif-

férenciées sont nettement surreprésentées puisqu'elles occupent jusqu'à 46% du temps d'enseignement officiel; l'analyse détaillée indique, de surcroît, qu'elles impliquent à raison de 41% du temps officiel strictement des activités académiques. Par contre, dans la classe 1, le temps alloué à ces conditions est nettement sous-représenté (1,4%): en complément, les activités de français et de mathématiques sont, par rapport à l'ensemble des classes, plus fréquemment enseignées dans des conditions non différenciées (respectivement, 26,6 et 12,2%). La différence entre ces deux profils semble peu attribuable à la composition des classes: chacune accueille 9 élèves auxquels les programmes du deuxième au cinquième degrés primaires sont enseignés, et dont les âges varient entre 10 et 14 ans pour la classe 1 et entre 10 et 12 pour la classe 3. Dans la classe 1, on note également une surreprésentation des activités éducatives diverses (16,2%); or, l'analyse plus détaillée indique qu'il s'agit principalement de temps accordé à des exercices d'un programme d'éducation cognitive, et c'est d'ailleurs la seule classe où ce type d'activité est observé. A titre d'hypothèse, ces deux profils pourraient être le reflet de deux différentes conceptions pédagogiques: pour l'enseignant de la classe 1, l'acquisition des connaissances et compétences de base serait favorisée par le transfert de compétences métacognitives exercées à l'aide de tâches épurées de la spécificité des contenus scolaires; pour l'enseignant de la classe 3, elle serait favorisée par un taux élevé d'occasions d'apprentissage des activités académiques mais dans des conditions différenciées.

En ce qui concerne l'éducation artistique et physique, l'on observe également des différences. L'enseignant de la classe 2 favorise considérablement les activités d'éducation artistique (34,1%), alors que les enseignants des classes 4, 8 et 9 réservent quant à eux plus de temps que l'ensemble des classes aux activités d'éducation physique (respectivement, 21,9, 29,7 et 23%). Ce dernier se distingue aussi par le peu de temps qu'il assigne aux activités de français et mathématiques sous des conditions non différenciées; toutefois, l'analyse plus détaillée du temps réservé dans des conditions différenciées (26%) indique que la différenciation d'activités strictement académiques n'est pas observée. Le peu d'occasions d'apprentissage des branches académiques pourrait éventuellement être lié à la composition de cette classe: 5 élèves, dont l'âge varie entre 7 et 10 ans, suivent les programmes du premier et deuxième degrés primaires. La classe 7 présente elle aussi, sur ces trois variables, pratiquement la même composition. Or, les élèves de cette classe n'ont pas moins d'occasions d'apprentissage des branches académiques que l'ensemble des classes. Contribuant à confirmer les résultats d'études réalisées dans des classes spéciales aux Etats-Unis (Sindelar et al. 1986; Ysseldyke et al. 1987), les occasions d'apprentissage des différentes branches sont donc variables en fonction des classes observées. Bien que le manque d'équivalence entre classes soit apparent, la compréhension des mécanismes sous-jacents aux décisions prises par chaque enseignant en matière d'usage du temps d'enseignement officiel dépasse le cadre de cette étude.

Les modes d'organisation sociale de l'enseignement académique

L'estimation du temps accordé aux différents modes d'organisation sociale est limitée au temps d'enseignement des activités académiques. Le temps total, en fonction duquel les pourcentages sont calculés (tableau 3), comprend le temps d'enseignement académique sous des conditions non différenciées et sous des conditions impliquant la différenciation d'activités strictement académiques.

Tableau 3: Temps (en pour-cent) alloué aux différents modes d'organisation sociale de l'enseignement des activités académiques dans chacune des classes observées.

| Mode d'organisation sociale | Classes | | | | | | | | | Total | m | 1- α =.95 ¹ |
|--------------------------------------|-----------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|-----------------|-------------------|------------------|----------------------------------|
| | C1 | C2 | C3 | C4 | C5 | C6 | C7 | C8 | C9 | | | |
| Enseignement collectif | | | | | | | | | | | | |
| Ex cathedra | 7,3 | 9,8 | 4,3 | 6,5 | 4,7 | 9,5 | 1,6 | 4,1 | 3,2 | 5,8 | 5,7 | ± 1,8 |
| Unidirectionnel | 18,1 | 16,6 | 15,4 | 13,4 | 10,5 | 13,4 | 30,2 | 12,2 | 38,2 | 16,6 | 18,6 | ± 6,2 |
| Multidirectionnel | 11,9 | -- | 7,1 | 16,5 | 7,6 | -- | 7,9 | 12,2 | -- | 7,8 | 7,0 | ± 3,9 |
| Collaboration en sous-groupes | | | | | | | | | | | | |
| Act. identique | 10,8 | -- | 0,7 | -- | -- | -- | -- | -- | 29,0 | 2,3 | 4,5 | ± 6,4 |
| Act. différente | -- | -- | -- | -- | 12,2 | -- | -- | -- | -- | 0,9 | 1,4 | ± 2,7 |
| Travail individuel | | | | | | | | | | | | |
| Act. identique | 38,3 | 58,5 | 11,2 | 20,8 | -- | 29,6 | 9,1 | 13,7 | 29,0 | 21,8 | 23,4 | ± 11,6 |
| Act. différente | 13,6 | 8,9 | 5,5 | 30,4 | 49,4 | 33,2 | 44,8 | 10,7 | -- | 21,5 | 21,8 | ± 11,8 |
| Modes diff.² | | | | | | | | | | | | |
| | -- | 6,2 | 56,8 | 12,4 | 15,7 | 14,3 | 6,4 | 47,2 | -- | 23,3 | 17,7 | ± 13,3 |
| Total | 100,0 87 min | 100,0 193 min | 100,0 553 min | 100,0 322 min | 100,0 172 min | 100,0 307 min | 100,0 252 min | 100,0 197 min | 100,0 62 min | 100,0 2345 min | 100,0 261 min | |

Les pourcentages moyens révèlent que les occasions d'apprentissage des contenus académiques sont avant tout fournies aux élèves sous forme de travail individuel: à raison de 23,4% du temps d'enseignement académique les élèves travaillent tous sur la même activité et à raison de 21,8% sur une activité différente. L'enseignant de la classe 2 lui accorde même une nette préférence, surtout lorsque l'activité est identique pour tous les élèves. En revanche, la surreprésentation du travail en individuel sur des activités différentes dans les classes 5 et 7 pourrait être l'indice hypothétique d'une forme plus classique de pédagogie adaptée par individualisation.

L'enseignement des branches académiques de manière collective est également important puisqu'il est en moyenne organisé durant 31,3% du temps (cumul des trois modes). Or, cet enseignement est avant tout directif, les

interactions étant unidirectionnelles: l'enseignant fournit une consigne ou pose une question et les élèves répondent. Si certains enseignants (classes 7 et 9) privilégient davantage que l'ensemble des classes l'enseignement unidirectionnel, d'autres (classe 4) accordent davantage de temps à l'enseignement collectif impliquant des interactions multidirectionnelles.

Par contre, l'apprentissage des contenus académiques est très rarement suscité par la mise en place de situations lors desquelles tous les élèves d'une classe doivent collaborer sur une tâche au sein de sous-groupes: que l'activité assignée soit identique pour tous les groupes (4,5%) ou différente (1,4%), la moyenne totale équivaut à 5,9% du temps d'enseignement académique. De plus, ce mode n'est observé que dans 4 classes, dont la classe 9 où il est mis en place à raison de 29% du faible taux de temps réservé aux branches académiques. Bien que la collaboration entre pairs soit souvent préconisée et paraisse, sous certaines conditions, favorable aux apprentissages scolaires des élèves avec ou sans handicap léger (Johnson & Johnson 1985; Qin, Johnson & Johnson 1995), elle semble donc peu observée dans la réalité.

En ce qui concerne les conditions d'apprentissage différenciées sur le plan de l'organisation sociale, elles sont en moyenne agencées à raison de 17,7% du temps d'enseignement académique. Les analyses décomposant cette moyenne mettent en évidence que différents élèves travaillent respectivement sous deux différents modes durant 16,2%, et sous trois modes durant 1,5%. Elles révèlent également que certains élèves d'une classe sont invités à collaborer sur une activité à raison de 4,8% du temps académique. Donc, lorsque les modes sont différenciés, l'on observe majoritairement des élèves qui travaillent en individuel, pendant que d'autres sont en situation d'enseignement collectif avec l'enseignant. Toutefois, la mise en place simultanée de différents modes d'organisation sociale est très variable en fonction des classes: chez certains enseignants (classes 1 et 9), elle n'est pas observée, alors que chez d'autres (classes 3 et 8), elle est effective durant la moitié du temps d'enseignement académique.

En considérant uniquement les modes d'organisation sociale, il ressort de cette étude que l'on a plus de chances, en entrant dans une classe spéciale, de voir les élèves assis chacun à leur place, travaillant seuls sur une tâche tout en bénéficiant de régulations occasionnelles fournies par l'enseignant; ou encore, en situation d'enseignement collectif centré sur des interactions enseignant-élève de type questions-réponses, consignes-exécution. Ce résultat corrobore les observations réalisées par Croll & Moses (1985) en classe ordinaire d'intégration. Sans considérer la problématique des effets produits sur les apprentissages scolaires, la réalité contrerait l'idée de concevoir le groupe classe comme une communauté d'apprenants (Brown & Campione 1990), où l'enseignement multidirectionnel et la collaboration entre pairs prédomineraient tout en combinant du travail individuel spécifique.

Relation entre conditions différenciées et cogestion

L'analyse du degré de relation entre les conditions d'apprentissage différenciées et la cogestion de l'enseignement par l'enseignant titulaire et un maître d'appui est limitée au temps accordé aux activités académiques. Telles qu'observées dans cette étude, deux dimensions des conditions d'apprentissage peuvent être – ou ne pas être – différenciées, à savoir l'activité d'enseignement et le mode d'organisation sociale. La combinaison de ces deux dimensions donnent lieu aux 4 types de conditions d'apprentissage retenues dans cette analyse: 1) conditions non différenciées; 2) conditions uniquement différenciées sur le plan des activités; 3) conditions uniquement différenciées sur le plan des modes d'organisation sociale; 4) conditions différenciées sur le plan à la fois des activités et des modes d'organisation sociale.

Tableau 4: Temps (en pour-cent) alloué aux 4 formes de conditions d'apprentissage en fonction du nombre d'enseignants gérant l'enseignement des activités académiques.

| Conditions d'apprentissage | Titulaire ou maître appui | Titulaire et maître appui | Total |
|--------------------------------------|---------------------------|---------------------------|-----------------|
| 1 mode et 1 activité | 61.7 | 18.0 | 49.9 |
| 1 mode et différentes activités | 23.8 | 18.6 | 22.4 |
| Différents modes et 1 activité | 2.6 | -- | 1.9 |
| Différents modes et différentes act. | 11.8 | 63.4 | 25.7 |
| Total | 100 (1712 min.) | 100 (633 min.) | 100 (2345 min.) |

Le temps accordé à ces 4 formes de conditions d'apprentissage est certes variable en fonction du nombre d'enseignants gérant l'enseignement ($K = .538$). Lorsque deux enseignants (le titulaire et le maître d'appui) gèrent l'enseignement, les conditions d'apprentissage non différenciées sont nettement sous-représentées par rapport à l'ensemble de ces conditions, alors que les conditions différenciées sur le plan à la fois des modes d'organisation sociale et des activités sont nettement surreprésentées. Or, lorsque un seul enseignant gère l'enseignement (soit le titulaire, soit le maître d'appui), les conditions non différenciées prédominent certes, mais leur surreprésentation n'est pas aussi nette; en revanche, les conditions différenciées à la fois sur les deux dimensions sont sous-représentées. Par ailleurs, il apparaît que la différenciation d'une seule dimension n'est pas liée au nombre d'enseignants gérant la classe. En effet, que l'enseignant soit seul ou travaille avec un collègue, le temps alloué aux conditions uniquement différenciées sur le plan des activités assignées à différents élèves demeure pratiquement similaire. Quant aux conditions uniquement différenciées sur le plan du mode d'organisation sociale, elles ont à peine été observées.

Dès lors, la gestion des classes spéciales par un seul enseignant ne semble pas affecter les possibilités de différencier les activités. Par contre, la cogestion augmente les chances de différencier les conditions d'apprentissage selon deux dimensions. Toutefois, il conviendrait d'approfondir par ailleurs si cette augmentation est l'issue d'une stratégie de différenciation délibérée en fonction des niveaux et caractéristiques des élèves, ou si elle résulte des nécessités fonctionnelles des deux enseignants présents dans la classe.

Conclusion

Concevoir l'égalité des chances de réussite scolaire sous l'angle de l'équivalence des conditions d'apprentissage ou sous l'angle de leur différenciation relève de deux différentes positions idéologiques (Grisay 1984). La première perspective préconise que ces conditions ne devraient pas varier entre les classes, ni entre les élèves d'une même classe. La deuxième préconise en revanche qu'elles devraient varier entre les élèves par considération de leurs différences. Etant donné qu'une des finalités des classes spéciales consiste à favoriser la maîtrise des compétences et connaissances de base de la scolarité primaire, on peut, en accord avec la première perspective, supposer que sur le plan des occasions d'apprentissage des différentes branches scolaires, celles-ci devraient être équivalentes pour tous les élèves, indépendamment de la classe à laquelle ils sont assignés. Les résultats de cette étude indiquent qu'en moyenne approximativement deux cinquièmes du temps d'enseignement officiel sont réservés à l'enseignement des branches académiques, deux cinquièmes aux activités éducatives et un cinquième aux activités de routine. Mais, comme le soulignent d'autres travaux (Ysseldyke et al. 1987), la réalité est telle que les occasions d'apprendre des contenus académiques ne sont pas similaires entre toutes les classes. Chacune adopte, sinon produit, un curriculum particulier, lequel semble comprendre, de surcroît, plusieurs variantes en fonction de ses élèves. Les observations soulignent en effet que différents élèves d'une même classe se consacrent simultanément à différentes activités académiques: les conditions d'apprentissage sont certes différenciées et il s'agit là d'un indice, du moins apparent, de la deuxième perspective. Il conviendrait toutefois d'étudier si cette différenciation des activités entraîne, au fil d'une période scolaire plus longue, un taux d'occasions d'apprentissage différentiel en fonction des élèves, au risque (à qualité égale d'enseignement) de diminuer leurs chances de réussite scolaire et de réintégration en classe ordinaire. Mais il est également possible de supposer que la composition hétérogène caractéristique des classes spéciales est telle qu'un taux différentiel s'impose, sous l'effet soit de stratégies de pédagogie différenciée effectivement délibérées, soit de contraintes de fonctionnement (Bayer 1986). L'examen des mécanismes sous-jacents aux décisions prises par les enseignants spécialisés en matière d'usage du temps

d'enseignement officiel devrait contribuer à éclairer quelques raisons qui fondent l'acte d'assigner différentes activités à différents élèves. Or, les résultats de cette étude mettent aussi en évidence que cet acte n'est pas plus fréquent lorsque l'enseignement est géré par deux enseignants. En revanche, les conditions d'apprentissage à la fois différenciées sur le plan des activités et du mode d'organisation sociale, sont nettement plus fréquentes lors d'une cogestion. En conclusion, sur la base de ces données, que les conditions de différenciation impliquant la variation de plusieurs dimensions deviennent complexes au point de requérir une cogestion de l'enseignement serait bien évidemment abusif. L'hypothèse inverse n'est en effet pas à exclure. Il peut être supposé que la présence d'un collaborateur, dans l'obligation contractuelle d'accomplir sa fonction, contraint une stratégie consistant à scinder la classe en deux groupes, au sein desquels les interactions demeureraient essentiellement de nature directive et de type enseignant-élèves, alors même que chaque élève aurait certes plus d'occasions d'interagir avec l'enseignant. Les résultats montrent que les modes d'organisation sociale les plus fréquemment différenciés sont l'enseignement collectif et le travail individuel.

Notes

¹ Nous remercions les enseignant(e)s et élèves pour l'accueil chaleureux qu'elles et ils nous ont réservé, ainsi que les membres des directions concernées par les classes impliquées dans cette étude.

Références bibliographiques

- Algozzine, B., Morsink, C. V. & Algozzine, K. M. (1988). What's happening in self-contained special education classrooms ? *Exceptional Children*, 55(3), 259–265.
- Allal, L. (1980). Recherche sur les interactions aptitude-traitement: implications pour l'évaluation formative. *Education et Recherche*, 2(3), 59–71.
- Allal, L. (1991). *Grille d'analyse (ou de planification) d'une situation de pédagogie différenciée*. Document non publié, Université de Genève, Section des Sciences de l'éducation.
- Bayer, E. (1986). Une science de l'enseignement est-elle possible ? In: M. Crahay & D. Lafontaine (Eds.), *L'art et la science de l'enseignement* (pp. 484–507). Bruxelles: Labor.
- Bloom, B. S. (1968). Learning for mastery. *Evaluation comment*, 1(2), numéro spécial.
- Bloom, B. S. (1974). Time and learning. *American Psychologist*, 29(9), 682–688.
- Brophy, J. & Good, T. L. (1986). Teacher behavior and student achievement. In: M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3^e édition, pp. 328–375). New York: MacMillan.
- Brown, A. L., Campione, J. C. (1990). Communities of learning and thinking: or a context by any other name. *Human Development*, 21, 108–126.
- Bürli, A. & Chassot, A. (1990). *Caractéristiques de la pédagogie spécialisée en Suisse* (Série «Aspects»). Lucerne: Secrétariat suisse de pédagogie curative et spécialisée.
- Carroll, J. (1963). A model of school learning. *Teachers College Record*, 64, 723–733.
- Crahay, M. (en préparation). *L'école peut-elle être juste et efficace?* Bruxelles: Deboeck.
- Crahay, M., & Delhaxhe, A. (1990). Ce que le maître dit influence-t-il le comportement de l'enfant ? *Education et Recherche*, 12(1), 7–37.

- Croll, P., & Moses, D. (1985). Some aspects of classroom behavior and interactions of slow learning pupils in the junior school. In: D. D. Duane & C. K. Leong (Eds.), *Understanding learning disabilities. International and multidisciplinary views* (pp. 145–150). New York: Plenum Press.
- Doyle, W. (1986). Paradigmes de recherche sur l'efficacité des enseignants. In: M. Crahay & D. Lafontaine (Eds.), *L'art et la science de l'enseignement* (pp. 436–481). Bruxelles: Labor.
- Epps, S. & Tindal, G. (1987). The effectiveness of differential programming in serving students with mild handicaps: Placement options and instructional programming. In: M. C. Wang, M. C. Reynolds & H. J. Walberg (Eds.), *Handbook of special education: Research and Practice* (Vol. 1, pp. 213–248). New York: Pergamon Press.
- Fisher, C. W. (1995). Academic learning time. In: L. W. Anderson (Ed.), *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education* (pp. 430–433). Oxford: Elsevier Science.
- Fisher, C., Berliner, D., Marliave, R., Cahen, L. & Dishaw, M. (1980). Teaching behaviors, academic learning time, and student achievement: An overview. In: C. Denham & A. Lieberman (Eds.), *Time to learn*. Washington, DC: National Institute of Education.
- GRAP–Groupe Romand pour l'Aménagement des Programmes. (1989). *Plan d'études romand pour les classes de 1^{re} à 6^e année*. Lausanne: Secrétariat à la coordination scolaire romande.
- Grisay, A. (1984). Quels indicateurs pour quelle réduction des inégalités scolaires ? *Revue de la Direction générale de l'Organisation des Etudes*, 9, 3–14.
- Grossenbacher, S. (1994). *L'appui pédagogique à l'école. Rapport de synthèse sur le développement de modèles intégratifs d'enseignement en Suisse*. Aarau: Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1985). The internal dynamics of cooperative learning groups. In: R. Slavin, S. Sharan, S. Kagar, R. Hertz Lazarowitz, C. Webb & R. Schmuck (Eds.), *Learning to cooperate, cooperating to learn* (pp. 103–124). New York: Plenum Press.
- Leinhardt, G., Zigmond, N. & Cooley, W. W. (1981). Reading instruction and its effects. *American Educational Research Journal*, 18(3), 343–361.
- Lloyd, J. W. (1984). How shall we individualize instruction – or should we ? *RASE, Remedial and Special Education*, 5(1), 7–15.
- Lurin, J. & Soussi, A. (1989). *L'organisation du temps à l'école primaire. Constats et éléments pour une réflexion*. Genève: Service de la Recherche Pédagogique.
- MacMillan, D. L., Keogh, B. K. & Jones, R. L. (1986). Special educational research on mildly handicapped learners. In: M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3^e édition, pp. 686–724). New York: MacMillan.
- Mayor, P. (1990). *Enseignement spécialisé et structures administratives. Etude comparative dans les cantons romands 1987–1988* (Série «Aspects»). Lucerne: Secrétariat suisse de pédagogie curative et spécialisée.
- Morsink, C. V., Thomas, C. C. & Smith–Davis, J. (1987). Noncategorical special education programs: Process and outcomes. In: M. C. Wang, M. C. Reynolds & H. J. Walberg (Eds.), *Handbook of special education: Research and Practice* (Vol. 1, pp. 287–309). New York: Pergamon Press.
- O'Sullivan, P. J., Marston, D. & Magnusson, D. (1987). Categorical special education teacher certification: Does it affect instruction of mildly handicapped pupils ? *RASE, Remedial and Special Education*, 8(5), 13–18.
- Qin, Z., Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1995). Cooperative versus competitive efforts and problem solving. *Review of Educational Research*, 65(2), 129–143.
- Reschly, D. J. (1987). Learning characteristics of mildly handicapped students: Implications for classification, placement, and programming. In: M. C. Wang, M. C. Reynolds & H. J.

- Walberg (Eds.), *Handbook of special education: Research and practice* (Vol. 1, pp. 35–58). New York: Pergamon Press.
- Scott–Jones, D. (1991). Families and academic achievement: Risks and resiliences. In: M. C. Wang, M. C. Reynolds & H. J. Walberg (Eds.), *Handbook of special education: Research and practice* (Vol. 4, pp. 255–267). New York: Pergamon Press.
- Sindelar, P. T., Smith, M. A., Harriman, N. E., Hale, R. L. & Wilson, R. J. (1986). Teacher effectiveness in special education programs. *The Journal of Special Education*, 20(2), 195–207.
- Sirotnik, K. A. (1983). What you see is what you get – consistency, persistency, and mediocrity in classrooms. *Harvard Educational Review*, 53(1), 16–31.
- Sturny, G. (1985). *Scolarisation des élèves ayant des difficultés d'apprentissage*. Lucerne: Secrétariat suisse de pédagogie curative et spécialisée.
- Sturny, G. (1996). Classes de développement: un enfant sur deux a un passeport étranger. *Pédagogie spécialisée*, 3, 25–30.
- Thirifays, M. (1985). *Essai d'analyse des pratiques d'enseignement et des procédures d'intégration à la première année primaire*. Mémoire de licence, Université de Liège.
- Walberg, H. J. & Wang, M. C. (1987). Effective educational practices and provisions for individual differences. In: M. C. Wang, M. C. Reynolds & H. J. Walberg (Eds.), *Handbook of special education: Research and Practice* (Vol. 1, pp. 113–128). New York: Pergamon Press.
- Wolf, D. (1995). *Aux portes de l'école... les mesures spéciales en réponse aux besoins des élèves de Suisse romande* (Série «Aspects»). Lucerne: Secrétariat suisse de pédagogie curative et spécialisée.
- Ysseldyke, J. E. (1987). Classification of handicapped students. In: M. C. Wang, M. C. Reynolds & H. J. Walberg (Eds.), *Handbook of special education: Research and Practice* (Vol. 1, pp. 253–271). New York: Pergamon Press.
- Ysseldyke, J. E., O'Sullivan, P. J., Thurlow, M. L. & Christenson, S. L. (1989). Qualitative differences in reading and math instruction received by handicapped students. *RASE, Remedial and Special Education*, 10(1), 14–20.
- Ysseldyke, J. E., Thurlow, M. L., Christenson, S. L. & McVicar, R. (1988). Instructional grouping arrangements used with mentally retarded, learning disabled, emotionally disturbed, and nonhandicapped elementary students. *Journal of Educational Research*, 81(5), 305–311.
- Ysseldyke, J. E., Thurlow, M. L., Christenson, S. L. & Muyskens, P. (1991). Classroom and home learning differences between students labeled as educable mentally retarded and their peers. *Education and Training in Mental Retardation*, 26(1), 3–17.
- Ysseldyke, J. E., Thurlow, M. L., Christenson, S. L. & Weiss, J. (1987). Time allocated to instruction of mentally retarded, learning disabled, emotionally disturbed, and nonhandicapped elementary students. *The Journal of Special Education*, 21(3), 43–55.
- Ysseldyke, J. E., Thurlow, M. L., O'Sullivan, P. J. & Christenson, S. L. (1989). Teaching structures and tasks in reading instruction for students with handicaps. *Learning Disabilities Research*, 4(2), 78–86.

Gleichwertigkeit und Verschiedenartigkeit der Lernbedingungen in Sonderklassen: Analyse der offiziellen Unterrichtszeit

Zusammenfassung

Der Vergleich der Lernbedingungen in Schulklassen stützt sich in vielen Studien auf eine Analyse der offiziellen Unterrichtszeit. In Bezug auf die Ziele der Sonderklassen in der Grundschule, widmet sich diese Arbeit insbesondere der Zeit, die den einzelnen Schulfächern zukommt und den Lernbedingungen, die sich hinsichtlich der Aktivitäten und der sozialen Organisation des Unterrichts unterscheiden können. Die Analyse von Beobachtungen, die in Sonderklassen der Kantone Freiburg, Genf und Wallis durchgeführt wurden, zeigt, daß durchschnittlich drei Viertel der Unterrichtszeit den Schulfächern gewidmet wird, daß aber zwischen den Klassen relativ große Unterschiede bestehen. Die Zeit, die für differenziertes Lernen aufgewendet wird, ist ebenfalls unterschiedlich. Die Beobachtungen machen außerdem deutlich, daß eine gemeinsame Unterrichtsführung durch Klassen- und Stützkurslehrer die Chancen einer Differenzierung von Aktivitäten und sozialer Organisation erhöhen.

Equivalenza e differenziazione des condizioni di apprendimento nelle classi speciali: analisi del tempo ufficiale d'insegnamento

Riassunto

Questo studio si situa nell'ambito delle ricerche che analizzano il tempo ufficiale di insegnamento allo scopo di verificare in che misura le condizioni di apprendimento sono equivalenti tra una classe e l'altra. Con riferimento alle finalità assegnate alle classi speciali di livello primario, lo studio si centra in modo particolare sul tempo accordato alle varie materie scolastiche, come pure sulle condizioni di apprendimento differenziato che caratterizzano le attività e le modalità di organizzazione sociale dell'insegnamento. L'analisi delle osservazioni, effettuate in diverse classi speciali dei cantoni di Friburgo, Ginevra e Vallese, rivela che, in media, i quattro quinti del tempo ufficiale di insegnamento sono riservati allo studio delle materie scolastiche, benchè questa proporzione sia variabile in funzione della classe. Il tempo accordato alle condizioni di apprendimento differenziato è pure variabile da una classe all'altra. Inoltre, la gestione dell'insegnamento praticata dal docente titolare e dal docente di sostegno aumenta unicamente la probabilità di osservare delle forme di differenziazione che riguardano contemporaneamente sia le attività che le modalità di organizzazione sociale.

Equivalence and differentiation of learning conditions in special education classes: analysis of official instructional time

Summary

This study belongs to a research field in which official instructional time is analyzed in order to compare the equivalence of learning conditions between classes. Referring to the educational goals set for elementary special education classes, this study investigates the amount of time allocated to instruction in different curricular contents on the one hand, to adaptive learning conditions with respect to differential instructional contents and grouping arrangements on the other. Observational data were collected in special education classes from the swiss cantons of Fribourg, Geneva and Wallis. Results show that on average four fifths of the official time are devoted to curricular contents but that the amount varies according to classes. The amount of the time spent by students in adaptive learning conditions is variable too. Furthermore, instruction simultaneously managed by class and resource teachers increase the probability to observe adaptive learning conditions in which both instructional contents and grouping arrangements are differentiated.