

L'enseignement spécialisé dans le système suisse d'éducation et de formation

Situation et perspectives

Dr. Dr. h. c. Alois Bürli (dir.)

Cette étude fait suite au mandat confié le 30 septembre 1999 par la Commission Formation générale de la CDIP à une équipe de recherche du Centre suisse de pédagogie spécialisée placée sous la direction du Dr. Alois Bürli, alors responsable de cette institution. Les auteurs avaient pour mission de décrire la situation actuelle axée sur les problèmes existants et à esquisser des perspectives et formuler des recommandations. Leur étude, conduite jusqu'à son terme par le Dr. Bürli, paraît au moment où les organes de la CDIP préparent un projet d'accord intercantonal sur l'organisation de l'enseignement spécialisé en vue de la prise en charge de ce secteur par les cantons, suite à la nouvelle répartition des tâches et des charges entre Confédération et Cantons. Les constats et propositions des experts pourront étoffer les réflexions liées à ce processus et les situer dans le contexte élargi de l'enseignement spécialisé. L'étude intéressera un large public concerné de près ou de loin par l'histoire et l'avenir de la pédagogie spécialisée.

Comme pour la série « Etudes + Rapports » de la CDIP, les points de vue et conclusions ainsi publiés ont été formulés par des expertes et experts et ne doivent pas être considérés comme une prise de position des organes de la CDIP.

Berne 2005

Avec la collaboration du groupe d'accompagnement de la CDIP Pédagogie spécialisée

Martinoni Mauro, Bellinzona (président)

Allisson Jean-Jacques, Lausanne; Curschellas Fabiola, Wollerau; Hollenweger Judith, Zürich;
Kronenberg Béatrice, Luzern; Leder Rudolf, Wabern; Philipona Pierre-Emmanuel, Fribourg (jusqu'au
4 juillet 2001); Rais Georges, Delémont; Rohner Bachmann Esther, St. Gallen (jusqu'au 31 août
2001)

ainsi que des collaborateurs et collaboratrices scientifiques du CSPS à Lucerne et Lausanne

Balbi Margrith (à partir du 1^{er} janvier 2002 jusqu'au 31 janvier 2003); Büchner Christianne (jusqu'au
31 juillet 2002); Jankowski Anna Maria (à partir du 1^{er} janvier 2002); Kummer Annemarie (à partir du
1^{er} janvier 2002); Lischer Emil; Niggli Domenjoz Gertrud (à partir du 1^{er} février 2002); Petitpierre
Geneviève (jusqu'au 31 décembre 2001); Rosenberg Sonja (jusqu'au 31 décembre 2001); Sturny-
Bossart Gabriel (jusqu'au 31 décembre 2001); Walther Peter (à partir du 1^{er} janvier 2002); Wolf
Danièle (jusqu'au 31 janvier 2002)

© Secrétariat général de la CDIP

Titre de l'édition allemande:

Heil-/Sonderpädagogik im Rahmen des schweizerischen Bildungswesens

Table des matières

A.	Introduction	5
	A.1. Préface	5
	A.2. L'essentiel en bref	7
	A.3. Mandat	8
	A.3.1. Objectifs et justifications	8
	A.3.2. Mandat	9
	A.3.3. Collaboration scientifique et secrétariat du projet	9
	A.3.4. Composition du groupe d'accompagnement	9
	A.3.5. Echéances	10
	A.3.6. Financement	10
	A.3.7. Subordination	
	A.4. Procédure	10
	A.4.1. Concrétisations et précisions du mandat	11
	A.4.2. Pensée prospective	11
	A.4.3. Substrat de l'étude	12
	A.4.4. Manière de procéder dans le suivi du dossier	13
	A.4.5. Orientation fondamentale du rapport	14
B.	Contextes et idées force de la pédagogie spécialisée	17
	B.1. La pédagogie spécialisée dans son contexte social	17
	B.1.1. Formation	17
	B.1.2. Idéologie	19
	B.1.3. Santé	20
	B.1.4. Le domaine social	21
	B.1.5. Démographie	22
	B.1.6. Economie	23
	B.1.7. Technologie	25
	B.1.8. Administration	
	B.2. Principes internationaux fondamentaux pertinents pour la pédagogie spécialisée	27
	B.2.1. Nations Unies (ONU)	27
	B.2.2. UNESCO	30
	B.2.3. Union Européenne (UE)	31
	B.3. Idées directrices dans le contexte de la pédagogie spécialisée	32
	B.3.1. Normalisation	32
	B.3.2. Intégration	34
C.	Situation et perspectives de la pédagogie spécialisée	38
	C.1. Conception que la pédagogie spécialisée a d'elle-même	38
	C.1.1. Changements dans la conception de la pédagogie spécialisée	39
	C.1.2. Définitions conceptuelles en pédagogie et en pédagogie spécialisée	47
	C.1.3. Conception et définition nouvelles de la pédagogie spécialisée	50
	C.2. Public cible et champ problématique	54
	C.2.1. Description du public cible et du champ professionnel	54
	C.2.2. Parents, responsables de l'éducation et familles en tant que personnes concernées indirectement	72
	C.2.3. Modification de la perception des personnes cibles et de leur rôle	76
	C.3. Conditions générales et structures de l'offre	80
	C.3.1. Aspects législatifs	80
	C.3.2. Aspects de politique financière	86
	C.3.3. Aspects administratifs	96
	C.3.4. Structures de l'offre	107
	C.4. Processus et tâches	141
	C.4.1. Diagnostic	142

C.4.2. Attribution des mesures de pédagogie spécialisée	145
C.4.3. Planification de la formation et plan de formation	147
C.4.4. Processus de formation et de soutien	150
C.5. Personnel spécialisé	159
C.5.1. Remarques préalables sur la formation initiale, la formation continue et le perfectionnement professionnel	159
C.5.2. Présentation générale du personnel spécialisé dans le domaine du handicap	161
C.5.3. Professionnels de la pédagogie spécialisée	164
C.5.4. La pédagogie spécialisée dans la formation des enseignantes et enseignants	182
C.5.5. Personnel spécialisé du domaine social	185
C.6. Recherche et développement	190
C.6.1. Besoin en recherche et développement	190
C.6.2. Planification et mise en réseau de la recherche et du développement	191
C.6.3. Points forts dans la recherche et le développement	192
D. Résumé	194
D.1. Le mandat et sa réalisation (cf. chap. A)	194
D.2. Contextes de la pédagogie spécialisée (cf. chap. B)	194
D.2.1. Le contexte sociétal (cf. chap. B.1.)	194
D.2.2. Principes internationaux fondamentaux (cf. chap. B.2.)	195
D.2.3. Idées force dans le contexte de la pédagogie spécialisée (cf. chap. B.3.)	195
D.3. Situation et perspectives de la pédagogie spécialisée (cf. chap. C.)	196
D.3.1. Approche globale de la pédagogie spécialisée (cf. chap. C.1.)	196
D.3.2. Le public cible et le champ problématique (cf. chap. C.2.)	197
D.3.3. Conditions cadres et structures des offres (cf. chap. C.3.)	198
D.3.4. Processus et tâches (cf. chap. C.4.)	199
D.3.5. Personnel spécialisé (cf. chap. C.5.)	200
D.3.6. Recherche et Développement (cf. chap. C.6.)	200
D.3.7. Vision d'avenir	200
E. Propositions de recommandations CDIP	210
Annexes	216
F.1. Recherche et Développement (cf. chap. C.6.)	216
F.2. Vision d'avenir	248

A. Introduction

A.1. Préface

La pédagogie spécialisée peut être considérée comme un domaine à part, réservé aux spécialistes ou alors comme un espace privilégié abritant les contradictions, les forces et les ressources de l'éducation en général.

Si l'on veut aborder ce thème dans le cadre des préoccupations de la CDIP, cela signifie évidemment le choix de la seconde option: la pédagogie spécialisée dans son dialogue et dans sa confrontation continue à l'éducation pour tous.

Fruit de cette réflexion, le présent rapport a voulu rendre justice à la complexité dans ces relations et cela, sans vouloir les simplifier à outrance.

Qui est le sujet de la pédagogie spécialisée?

- Qui est le sujet de la pédagogie spécialisée tout en courant le risque d'en devenir l'objet?
- Quand est-ce qu'un enfant, un adulte, une personne âgée présente des compétences, des besoins si différents de ce que nous appelons la norme pour exiger une attention particulière de la société?
- Quand et pour qui envisager une loi garantissant des droits, des offres de formation appropriées, une organisation sociale qui structure des espaces de vie sociale et protégée?

Auparavant, nous nous inspirions de la loi fédérale sur l'invalidité et de ce fait nous étions tournés avant tout vers les besoins et les préjudices causés par une maladie ou une invalidité. Or les troubles de comportement, provoqués par un traumatisme psychique, une guerre, une crise économique, peuvent eux aussi créer des difficultés éducationnelles ou des problèmes de socialisation si graves qu'il a été nécessaire de renforcer les connaissances scientifiques, la formation de spécialistes et de créer des structures spécialisées pour répondre à ces besoins.

Quelle science pour comprendre ces phénomènes et créer des compétences?

La réflexion peut se placer à un deuxième niveau, celui des fondements scientifiques de l'intervention des spécialistes.

- Quelle science est appelée à étudier ces situations particulières,
- à créer un corpus de connaissances à la fois cohérent et dynamique, et finalement à transmettre aux professionnels les compétences requises?

Autrefois, la pédagogie spécialisée s'était conquise sa place dans le paysage académique et dans les écoles de formation des formateurs et des professionnels.

Les apports de la science sont soumis à des changements constants: en effet, une société de plus en plus multiculturelle est une richesse, mais elle représente également un problème. La Suisse a été un bon objet d'étude en raison de la rencontre de ses cultures nationales: désormais, elle doit faire face aux défis de l'éducation et de l'intégration d'étrangers provenant de cultures toujours plus éloignées de la sienne ainsi qu'à la nécessité de développer les instruments scientifiques indispensables à la compréhension des nouveaux phénomènes.

Diverses sciences, dont la neurologie, l'informatique, la sociologie ou les neurosciences, jouent un rôle prédominant dans la compréhension des phénomènes d'apprentissage et peuvent apporter des impulsions nouvelles à la pédagogie spécialisée traditionnelle.

Une école pour tous? Vraiment pour tous?

Quelles sont les réponses que nous proposons pour préparer l'avenir l'école obligatoire avec ses messages ambivalents: d'une part, intégration de tous les besoins (une école pour tous) et, d'autre part, la sélection basée sur l'excellence des résultats (n'oublions pas le tollé déclenché par les résultats médiocres obtenus lors de l'enquête internationale d'évaluation PISA.).

Au cours de ces dernières années, les grandes déclarations sur l'importance de l'intégration et les études consacrées à ce sujet se sont multipliées. En même temps, le pourcentage d'élèves transférés des classes ordinaires vers les classes spéciales a augmenté.

En dépit de tout cela, l'école montre une attention accrue à la différenciation, à la mise à disposition de services intégrés, à l'amélioration de la formation des enseignants. L'école pour tous reste un objectif important et ambitieux qu'il faut atteindre.

Qui sont les acteurs? Qui paie?

Les parents et les associations de personnes directement concernées ont toujours joué un rôle fondamental dans la conception, la création et la gestion d'institutions pour "invalides", destinées en général à des handicaps spécifiques.

L'assurance nationale (l'assurance-invalidité) garantissait une part substantielle des ressources financières sur la base d'un contrat d'assurance et elle incitait les organismes publics et privés à créer des institutions. La réforme de la répartition des tâches entre la Confédération et les cantons pourrait ébranler fortement ce modèle.

Par le biais de leur organisation scolaire, les cantons devront offrir des possibilités éducationnelles appropriées à chacun, y compris aux personnes ayant des besoins spécifiques. Une assurance laisse le libre choix du médecin, du thérapeute et même de l'école: en raison de son caractère organisé, quelle liberté un système scolaire cantonal accordera-t-il aux parents?

Nombreuses questions ouvertes

Nous n'avons cité que quelques-unes des nombreuses questions qui restent ouvertes. Cela suffit à démontrer à quel point est nécessaire une étude sur les tendances actuelles dans l'éducation spécialisée et sur les scénarios envisageables.

En 1985 déjà, le Secrétariat suisse de pédagogie spécialisée avait réalisé une étude "Education et scolarisation spéciale en Suisse: situation et perspectives" / ESS-CH). Sur la base de cette étude, en 1999, la CDIP a donné mandat de rédiger le présent rapport (voir A.3).

Ce mandat arrive à son terme à un moment particulier, c'est-à-dire à l'entrée en vigueur probable de la nouvelle répartition des tâches avec la Confédération; les cantons devront assumer de nouvelles responsabilités dans l'éducation spécialisée. Ces changements sont certes source de préoccupations, mais ils ouvrent également des perspectives exceptionnelles: l'éducation d'un élève souffrant de graves troubles du développement met en évidence toute la richesse et les contradictions existant dans le système éducatif. Il ne s'agit pas d'un slogan mais de la réalité, vécue quotidiennement par de nombreuses classes.

Le présent rapport n'a pas l'ambition de donner des réponses définitives, mais d'apporter une contribution à l'identification correcte des problèmes, des tendances et des voies à suivre vers une solution.

Les recommandations formulées ici sont le produit d'une synthèse mettant en évidence les domaines d'activité les plus importants mais elles ne remplacent en aucune manière la lecture de l'étude tout entière. Il ne s'agit pas uniquement de mettre en œuvre un modèle comme s'il s'agissait d'une recette, mais bien de placer la pédagogie de la diversité dans le contexte de notre société postmoderne dont les priorités, les certitudes, les craintes et les valeurs changent sans cesse sous nos yeux.

Bellinzone, été 2005

Le président
du groupe d'accompagnement CDIP
Mauro Martinoni
Dipartimento dell'educazione,
della cultura e dello sport

A.2. L'essentiel en bref

Le changement est la caractéristique du vivant ! Au cours de ces dernières années, la pédagogie spécialisée a été *fortement ébranlée*, on a parlé à ce propos de crise existentielle, de changement historique, de révolution inquiétante.

Elaborée par le CSPS, représentée par son directeur Alois Bürli, Docteur ès lettres, la présente étude part d'une *analyse situationnelle* dans l'intention de mettre en lumière des possibilités de *développement* ainsi que d'apporter les éclaircissements et les consolidations souhaitables. Dans cette perspective, les auteurs ont voulu résister au danger et à la tentation d'une simplification prématurée et réductrice de l'extrême complexité du domaine en recourant à des critères fondamentalistes et éviter de substituer à cette grande complexité des explications basées sur la causalité linéaire. Il en va bien plutôt de dégager les multiples relations existant entre des domaines connexes. La pédagogie spécialisée n'est pas considérée ici comme un domaine séparé et ségrégatif mais au contraire comme une discipline intégrée dans le champ dynamique des forces de systèmes différents.

Vue de *l'extérieur*, la pédagogie spécialisée est fortement influencée par ses propres *contextes* et idées directrices. Les paramètres du contexte social (B.1.) concourent à la marquer de leur influence. Parmi les principes internationaux fondamentaux (B.2.), les *idées directrices* de la normalisation et de l'intégration (B.3.) ont été les plus fécondes en innovations.

Au sein de la spécialité, la *conception que la pédagogie spécialisée a d'elle-même* trouve son origine tout d'abord dans sa position théorique (C.1.), ensuite dans la description du milieu et des problèmes concernés (C.2.), dans la mise à disposition de conditions générales et des structures de l'offre (C.3.), puis dans les processus et les procédures adoptées dans l'accomplissement de ses tâches (C.4.), et finalement dans le personnel spécialisé qu'elle offre (C.5). Recherche et développement (C.6.) doivent permettre un suivi constant et un développement continu de l'ensemble du système.

Un déplacement se dessine dans le *Milieu et des problèmes concernés* (C.2.), passant de la définition médicale de la personne en fonction de la catégorie du handicap à une considération interactive à plusieurs variables en fonction du besoin éducatif spécifique. En outre, les personnes concernées adoptent de plus en plus souvent une perspective et une attitude fortement influencées par la revendication de leurs droits, par l'autodétermination et par la participation.

Des modifications sont également intervenues dans les *conditions générales* et les *structures générales de l'offre* (C.3.). La Constitution fédérale et la loi sur l'égalité des personnes handicapées ont toutes deux consolidé la position des personnes handicapées sur le plan *légal*. Les législations cantonales y afférentes devront être harmonisées en conséquence. Au niveau de la *politique financière*, dans le sillage de la RPT, se dessine le retrait de l'assurance-invalidité du domaine de la scolarisation spéciale. L'orientation et le pilotage du système de la pédagogie spécialisée devront être améliorés. Les *structures générales de l'offre* ainsi que les différents degrés de formation et les diverses tranches d'âge doivent aboutir à un système d'éducation et de formation (plus) intégratif.

Il en découle l'obligation de restructurer les *processus* et les tâches de la pédagogie spécialisée (C.4.). Par conséquent, le diagnostic abandonne la sélection pour se recentrer sur l'accompagnement et le conseil. La planification et la mise en œuvre du soutien deviennent (plus) individualisées. La coopération est rendue indispensable du fait d'un environnement de plus en plus hétérogène.

Le *personnel spécialisé* dans le domaine du handicap (C.5.) se caractérise par un niveau professionnel hétérogène. Du fait des innovations dans la formation des enseignants et dans le domaine social, ainsi que de la réforme des études dans le sillage de la déclaration de Bologne et de la réorientation de la pédagogie spécialisée en tant que domaine spécifique, la formation et le rôle professionnel du personnel spécialisé subissent de profondes mutations.

Dans la perception actuelle de la pédagogie spécialisée (voir C.1.), cette dernière, en sa qualité de discipline scientifique de la pédagogie comme dans sa pratique, aspire, de concert avec les autres disciplines et professions ainsi que les personnes concernées, au but suivant: assurer aux personnes ayant des besoins éducatifs spécifiques, quels que soient leur âge et leur handicap, une éducation et une formation individualisées et donc adaptées à leurs besoins. Cette éducation doit être dispensée par des professionnels ayant une formation adéquate, et cela dans tous les domaines de la vie quotidienne et sous des formes institutionnelles qui peuvent varier mais doivent rester les plus intégratives possibles. L'objectif poursuivi dans cette démarche est le développement optimal de

la personnalité, le plus grand degré de responsabilité individuelle qui soit réalisable ainsi que l'intégration sociale et la participation à la vie de la communauté.

L'étude prospective se conclut par une synthèse (D.), suivie de propositions pour les recommandations de la CDIP (E.), d'indications bibliographiques et d'une liste contenant les abréviations utilisées dans notre étude (F.).

A.3. Mandat

Le mandat adopté par la Commission de formation générale (CFG) de la CDIP et signé le 30 septembre 1999 pour une étude prospective en pédagogie spécialisée décrit (A.3.1) les objectifs et justifications, formule (A.3.2) le mandat proprement dit, détermine (A.3.3) la direction, la collaboration scientifique et le secrétariat du projet, instaure (A.3.4) un groupe d'accompagnement, fixe (A.3.5) le calendrier, organise (A.3.6) le financement et (A.3.7) la subordination. (Le texte correspond presque exactement à la formulation du mandat, à l'exception de changements de personnes dans le groupe d'accompagnement.)

A.3.1. Objectifs et justifications

A.3.1.1. Utilisation des synergies

Nombreuses sont les études portant sur la planification de l'enseignement spécialisé qui sont projetées ou réalisées à l'échelon cantonal, et ces études sont coûteuses. Un cadre de référence national pourrait faciliter et accélérer leur exécution et permettrait en même temps d'éviter le travail à double. Une étude prospective réalisée sur l'ensemble de la Suisse pourrait par ailleurs aider grandement les cantons dans leurs décisions. Enfin, l'élaboration en commun des bases y relatives présente également un intérêt financier pour chacun d'entre eux.

A.3.1.2. Echange d'informations et collaboration intercantonale

Certaines questions en relation avec l'enseignement spécialisé ne peuvent être résolues qu'à l'échelon supra-cantonal. La diversité des concepts et une terminologie qui n'a rien d'unitaire nuisent considérablement à la compréhension et à la collaboration entre les cantons. Une étude prospective doit contribuer à promouvoir et renforcer la circulation de l'information et la coopération, par delà les frontières linguistiques notamment.

A.3.1.3. Réalisation d'un consensus et harmonisation

Force nous est de constater que, dans le domaine de l'enseignement spécialisé, bien peu nombreux sont les éléments qui font l'objet d'un consensus à l'échelon national. Pourtant, même dans un système de type fédéraliste, un consensus minimum, tout comme la recherche et l'optimisation de solutions et de concepts nationaux, sont incontournables dans ce domaine, et ce, en raison surtout de leurs implications à la fois au niveau des cantons et au niveau de la Confédération.

A.3.1.4. Liaison avec le système d'enseignement général

Historiquement, les offres d'enseignement spécialisé sont des dérivés du système d'enseignement général auquel elles sont venues s'ajouter, avant d'évoluer en un système complexe. Aujourd'hui, il s'agit de dépeindre l'enseignement spécialisé comme faisant partie intégrante du système de formation, mais aussi de mettre en lumière et d'explicitier les liaisons et les points de rencontre entre les deux systèmes.

A.3.1.5. Cohérence

Dans l'étude prospective proposée, il ne s'agit pas de prime abord de traiter la question de façon parcellaire et de ne relever que certains aspects problématiques. Il s'agit en priorité de dresser un

tableau d'ensemble de l'enseignement spécialisé et de ses relations avec l'enseignement général, tableau axé sur les problèmes et les interrelations qui existent.

A.3.1.6. Mise en évidence du point de vue pédagogique

En Suisse, une grande partie des mesures de pédagogie spéciale dépendent essentiellement de l'Assurance-invalidité. Indépendamment de cela, il faut davantage mettre en évidence le point de vue pédagogique et la justification des mesures de pédagogie spéciale.

A.3.1.7. Actualisation des recommandations

Les dernières «Recommandations concernant l'enseignement spécialisé» remontent à l'année 1985 et émanent d'un contexte spécifique et restreint. Bien des choses ont changé depuis, en théorie comme dans la pratique (cf. passage d'une approche caritative à une approche professionnelle; passage du concept de handicap à celui de la nécessité d'un soutien; intégration scolaire; augmentation et expérience de l'hétérogénéité, etc.). Contrairement à l'enseignement spécialisé, la CDIP a entrepris quelques réformes dans le domaine de l'enseignement général. A travers l'étude prospective qui est proposée et de nouvelles recommandations, il sera tenu compte de cette situation et de ses incidences sur l'enseignement spécialisé.

A.3.1.8. Prise de conscience des problèmes et de la nécessité d'une réforme

L'étude doit faire ressortir les lacunes et les problèmes qui se posent dans le domaine de l'enseignement spécialisé, mettre au point et justifier une nouvelle orientation de la politique scolaire, et enfin, susciter la discussion au sein du public et dans les milieux spécialisés concernés.

A.3.1.9. Pensée prospective

Dans le domaine de la formation des enfants et des adolescents qui nécessitent un enseignement spécialisé, on a souvent été confronté ces dernières années à des situations extrêmement problématiques qui réclamaient d'urgence une solution. L'étude prospective doit contribuer à ce que les problèmes qui se posent dans ce domaine soient abordés suffisamment tôt et trouvent une solution durable.

A.3.2. Mandat

Sur la base du rapport esquissé en annexe doit être élaborée une étude prospective dont les deux principaux jalons sont:

A.3.2.1. Exposé de la situation actuelle axé sur la description des problèmes existants

A.3.2.2. Elaboration de perspectives et de recommandations

A.3.3. Collaboration scientifique et secrétariat du projet

Le Secrétariat suisse de pédagogie curative et spécialisée (SPC) sis à Lucerne et à Lausanne, représenté par son directeur Alois Bürli, Docteur ès lettres, assure la direction et le secrétariat du projet ainsi que le traitement du dossier.

A.3.4. Composition du groupe d'accompagnement

Le groupe d'accompagnement, d'un maximum de 11 membres, est composé comme suit:

- 4 représentantes ou représentants des régions de la CDIP
- 1 représentant ou 1 représentante du SPC
- 1 représentant ou 1 représentante de l'Assurance-invalidité
- 1 représentant ou 1 représentante des milieux de la formation et de la recherche en matière d'enseignement spécialisé

- 2 représentantes ou représentants de l'enseignement général
- 2 représentantes ou représentants de la pratique en matière d'enseignement spécialisé
- 4 membres au moins doivent représenter la partie francophone ou italophone de la Suisse.

La Commission de Formation Générale (CFG) de la CDIP a de ce fait constitué un groupe de neuf membres pour l'accompagnement du projet et la consultation; il est composé comme suit:

- Martinoni Mauro, Ufficio degli studi universitari / Office des études universitaires, Bellinzona (président)
- Allisson Jean-Jacques, chef du Service de l'enseignement spécialisé, DIP Vaud, Lausanne
- Curschellas Fabiola, institutrice, membre de la direction du Schweizerische Lehrerinnen- und Lehrerverband LCH, Wollerau
- Hollenweger Judith, collaboratrice scientifique à l'Institut de pédagogie spécialisée de l'Université de Zurich, Zurich
- Kronenberg Béatrice, directrice de la Fondation Rodtegg à Lucerne, Stansstad
- Leder Rudolf, directeur de la Sprachheilschule Wabern, Kehrsatz
- Philipona Pierre-Emmanuel, instituteur, Fribourg
- Rais Georges, chargé de mission, DIP JU, Delémont
- Rohner Bachmann Esther, directrice du Service de l'enseignement spécialisé, DIP St-Gall (membre jusqu'au 31 août 2001)

A.3.5. Echéances

A.3.5.1. Début des travaux: 1^{er} janvier 2000

A.3.5.2. Remise du rapport préliminaire: 31 décembre 2000

A.3.5.3. Discussion du rapport préliminaire et consultations: du 1^{er} janvier 2001 au 30 juin 2001

A.3.5.4. Elaboration du rapport final: du 1^{er} juillet 2001 au 30 juin 2002

A.3.6. Financement

A.3.6.1. Les dépenses afférentes au travail du groupe d'accompagnement, aux émoluments des experts ainsi qu'aux traductions sont prises en charge par la CDIP

A.3.6.2. Conformément au point 4 de l'Accord CDIP-SPC de 1985, il est convenu d'un montant forfaitaire pour la collaboration scientifique et la conduite du secrétariat du projet assurées par le SPC

A.3.7. Subordination

La direction du projet et le groupe d'accompagnement sont directement subordonnés à la Commission Formation générale (CFG).

A.4. Procédure

Lors de l'interprétation et de la réalisation du mandat, il a été procédé à quelques concrétisations, précisions et accentuations (cf. A.4.1). En outre, il est important de clarifier la conception relative à la pensée et à la planification prospective (cf. A.4.2.) qui sous-tend le travail, ainsi que d'indiquer les sources de la prospection (cf. A.4.3.), le matériel utilisé pour l'étude, les procédures concrètes de travail (A.4.4.) et le canevas du rapport (A.4.5.).

A.4.1. Concrétisations et précisions du mandat

A.4.1.1. Affirmations relatives au contenu

Cette étude examine et expose l'avenir de l'*enseignement spécialisé*, tout en tenant particulièrement compte des développements dans le système de formation suisse, et des développements relatifs à d'autres domaines (politique sociale, économie, etc.).

A.4.1.2. Affirmations relevant du domaine géographique

Cette étude examine et expose l'avenir de l'enseignement spécialisé *en Suisse*. De telles assertions ne peuvent cependant pas être restreintes aux seules frontières nationales, mais doivent être considérées dans le contexte international.

A.4.1.3. Affirmations relevant du domaine de la structure de la formation

La présente étude se place dans l'optique de l'apprentissage tout au long de la vie pour évaluer la situation et l'avenir de la pédagogie spécialisée à tous les degrés de formation, tout en mettant l'accent sur le domaine préscolaire et de l'école obligatoire.

A.4.2. Pensée prospective

A.4.2.1. Orientation vers l'avenir

Ce travail se base principalement sur une description de la situation actuelle. En tant que telle, à l'image des analyses de tendances, modèles d'avenir, scénarios, lignes directrices ou plans de développement, elle s'occupe dans une mesure plus ou moins importante de l'avenir qu'elle anticipe de manière descriptive et/ou projective.

A.4.2.2. Influence sur le développement

Cette étude n'est pas à considérer comme un pronostic. Même si elles tiennent compte de tous les facteurs possibles et imaginables, les prédictions restent malgré tout peu sûres, imprécises et spéculatives. C'est pourquoi il ne s'agit pas ici de prime abord de faire des conjectures sur l'avenir ou de laisser libre cours aux tendances actuelles, mais au contraire d'influencer et de former l'avenir de manière active et ciblée. Ceci implique l'existence d'objectifs normatifs, de représentations explicites et implicites de l'avenir ainsi que de la volonté de donner une configuration à l'avenir. A partir d'une pluralité fragmentée et éparpillée d'incertitudes et d'options, il s'agira de prendre les bonnes décisions et de mettre en pratique les solutions choisies.

A.4.2.3. Planification ouverte

Etant donné que la certitude de se trouver sur l'unique voie correcte menant à un avenir souhaité n'existe pas, il faut continuer à prendre en considération les possibilités et les tendances alternatives. Une planification ouverte et régulatrice est la procédure appropriée à cet effet. Un travail orienté vers l'avenir ne doit pas mener à une planification autoritaire et à une mise sous tutelle de l'être humain par des systèmes devenus autonomes et des réglementations rigides. Une étude prospective doit au contraire être au service d'une nouvelle orientation, de la découverte de nouveaux horizons et d'une recherche de sens sans cesse renouvelée. Il ne s'agit pas ici de vérité, de justesse, de certitudes ni d'exactitude, mais d'un débat ouvert sur des représentations d'objectifs et de valeurs.

A.4.2.4. Développement ultérieur positif

L'étude prospective ne vise pas à changer le système ou à *réussir un grand coup qui se révélerait illusoire*; l'avenir de l'enseignement spécialisé ne doit pas être dépeint négativement à dessein afin qu'il soit mort-né. Il s'agit plutôt ici d'achever et d'améliorer certains pans du système actuel, d'en repenser et réformer d'autres de fond en comble, le tout dans une optique optimiste et réaliste.

Il n'est pas question de progressisme et de polarisation (ou bien – ou bien; tout ou rien), mais au contraire, eu égard à la diversité, il s'agit d'une recherche commune de solutions capables de réunir une majorité. En règle générale, on ne présente pas un seul modèle particulier comme solution à un problème, mais plusieurs opportunités (scénarios, ébauches d'avenir alternatives, etc.). Dans l'esprit des développements organisationnel et scolaire, on n'a pas affaire à une application rapide d'une solution, mais au contraire à l'adaptation organique et ciblée de structures et d'idées aux besoins actuels et futurs.

A.4.2.5. Approche méthodique

Dans cette étude sont appliqués tant les procédés intuitifs, qu'exploratoires et projectifs.

Le procédé intuitif permet d'élaborer des perspectives en mêlant des informations objectives et des expériences à un maximum d'imagination créative. A partir d'une situation présente en principe acceptée, on analyse des domaines problématiques, on approfondit certaines questions, on extrapole des tendances observées et on échafaude une orientation tournée vers l'avenir.

Avec le procédé exploratoire, on présente différentes possibilités de développements futurs basées sur un savoir plus ou moins avéré et sur différentes hypothèses et préférences établies au moyen d'extrapolations de tendances, de scénarios et d'ébauches de modèles.

Le procédé projectif examine certaines lignes directrices et divers objectifs en allant du passé jusqu'à nos jours; à partir de quoi, il dessine les stratégies nécessaires à l'atteinte des objectifs et lignes directrices fixés pour l'avenir.

A.4.3. Substrat de l'étude

Les idées exposées dans cette étude et destinées à développer la forme future de l'enseignement spécialisé ont été puisées dans différentes sources (v.a. F.1.: Bibliographie):

A.4.3.1. Théories, idées directrices et principes de l'enseignement spécialisé

L'avenir de l'enseignement spécialisé peut être prédit et façonné sur la base de théories, d'idées directrices, de valeurs, d'objectifs et de principes existants ou nouvellement formulés. Les normes et les objectifs qui sous-tendent ce que nous considérons comme étant de la bonne pédagogie spécialisée en forment le point de départ.

A.4.3.2. Concepts et connaissances issus de différentes disciplines

Les considérations sur l'avenir de l'enseignement spécialisé doivent également intégrer des études, connaissances et idées directrices issues de différentes disciplines (voisines), en particulier de la pédagogie générale, et ce, indépendamment de leur origine géographique (suisse, étrangère ou internationale; cf. Rosenmund & Zulauf 2004b, bibliographie, p. 100 ss.).

A.4.3.3. Développements historiques

Les investigations concernant l'avenir de l'enseignement spécialisé peuvent également se fonder sur l'histoire, sur les expériences et manières de procéder positives et négatives telles qu'on les a connues, mais aussi sur des tendances actuelles.

A.4.3.4. Etudes prospectives et études de planification cantonales

Les rapports cantonaux établis au cours des 10 dernières années sont inclus (cf. F.4.3.4. Bibliographie) et examinés afin de déterminer dans quelle mesure ils peuvent être généralisés à l'échelon national.

A.4.3.5. Planifications et études prospectives suisses

Il existe peu de planifications et d'études prospectives à l'échelon national en Suisse. Les experts de l'Unesco (cf. B.2.2.2.) sont unanimes à penser que l'élaboration de plans de développement nationaux dans le domaine de l'enseignement spécialisé jouerait un rôle clé pour que la pédagogie

spécialisée soit une partie importante du concept national de l'éducation. Les études de la pédagogie générale négligent souvent le point de vue de la pédagogie spécialisée.

Abstraction faite des présentations descriptives de la pédagogie spécialisée en Suisse (voir Bürli 1992; 1993; Bürli & Besse 1994; Bürli & Martinoni 1993; Dittli & Sturny-Bossart 1991), il y eut bien, avant notre étude, des tentatives de mettre en lumière les problèmes de ce domaine dans une perspective d'ensemble et de proposer des améliorations.

En 1985, une commission de la CDIP en liaison avec la problématique de l'enseignement spécialisé (v. Sturny 1984; 1985), a fait des recommandations rudimentaires (24 octobre 1985).

En 1993, une commission de la CDIP ayant un mandat concernant l'éducation précoce spécialisée a procédé à une analyse de situation, produit des perspectives d'avenir et fait des recommandations dans ce domaine très spécifique de la pédagogie spécialisée (cf. C.3.4.2).

En 1985 déjà, le SPC a pris l'initiative d'un projet portant le titre «Education et scolarisation spéciales en Suisse – Situation et perspectives (ESS-CH)».

Dans le sillage de ces travaux préparatoires, le SPC tenait à fonder ses exigences de réforme sur une base officielle; ce qui fut fait en soumettant en 1993 à la Commission pédagogique de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) un projet semblable, sous le titre de «Education et formation des enfants et adolescents nécessitant une pédagogie spécialisée en Suisse – Situation, perspectives, recommandations».

Ce n'est que vers la fin de l'année 1999 que la Commission compétente en la matière, c'est-à-dire la Commission de formation générale (CFG) de la CDIP a donné son accord à cette demande réitérée d'une étude prospective ainsi qu'au mandat y relatif. (voir A.3.).

A.4.3.6. Planifications et études prospectives étrangères

En Suisse, il règne à l'égard des expériences et des connaissances dans le domaine de la pédagogie spécialisée à l'étranger, une réserve relativement importante et simultanément une bonne foi naïve. Elles peuvent cependant initier des impulsions, et donner des élans à des réflexions de grande valeur. Par exemple, le rapport anglais «Special Educational Needs» (Department 1978) a déclenché des innovations considérables. Du fait des similitudes entre les systèmes allemand et suisse de formation, il est évident pour la Suisse d'inclure notamment les travaux fédéraux de conception et les recommandations émanant de l'Allemagne (cf. F.: Bibliographie).

A.4.3.7. Planifications et études prospectives internationales

Il s'agit enfin de puiser des impulsions de rapports d'experts et de recommandations émanant d'organisations internationales, qui ont également fourni un travail de réflexion considérable dans le domaine de l'enseignement spécialisé. Nous pensons particulièrement aux déclarations, rapports et recommandations de l'Union Européenne, du Conseil de l'Europe et de l'UNESCO qui ont fait suite au Congrès mondial de Salamanque (cf. B.2.).

A.4.4. Manière de procéder dans le suivi du dossier

Le travail s'est déroulé aux niveaux (A.4.4.1.) du traitement du dossier, (A.4.4.2.) du groupe d'accompagnement CDIP ainsi que (A.4.4.3.) de la communication externe.

A.4.4.1. Traitement du dossier

Dans un premier temps, le traitement des divers thèmes a été pris en main d'abord par la direction du projet ou par les collaborateurs scientifiques du SPC. Les textes produits ont fait l'objet de discussions bilatérales ou en groupes pour être ensuite toilettés et harmonisés dans leur rédaction par la direction du projet.

Un grand retard dans le traitement du dossier a été le fait de la complexité d'une matière aussi controversée, de changements intervenus dans la direction et les effectifs du CSPA.

A.4.4.2. Groupe d'accompagnement CDIP

Le groupe d'accompagnement mis sur pied par la CDIP (voir A.3.4.) s'est réuni jusqu'à présent dix fois, soit pendant une journée soit pendant deux journées consécutives: le 30 mars 2000, les 23 et 24 août 2000, les 28 et 29 novembre 2000, le 20 mars 2001, le 4 juillet 2001, le 7 novembre 2001, le 28 janvier 2002, le 12 mars 2002, le 13 juin 2002, les 5 et 6 septembre 2002, le 15 octobre 2002, le 8 novembre 2002, le 30 janvier 2003, le 10 mars 2003, le 5 mai 2003 ainsi que le 28 août 2003.

Le groupe d'accompagnement a étudié les projets de rapport de la direction du projet et des collaborateurs scientifiques du SPC. Il s'est penché tout particulièrement sur les recommandations à formuler. Il a également organisé les congrès officiels (voir ci-dessous).

A.4.4.3. Communication externe

La communication externe a consisté d'abord dans la réalisation de deux conférences; au cours de la conférence du 28 novembre 2001 à Berne, 80 participants provenant de toute la Suisse ont eu la possibilité de débattre de 10 thèses et postulats ainsi que de quatre prises de position engagées (cf. Bürli 2002a; 2002b). Lors de la conférence du 7 novembre 2002 à Bienne, des recommandations au sujet de la pédagogie spécialisée suisse ont été présentées ou élaborées.

Dans un deuxième temps, la communication externe est passée par l'écrit sous forme de nombreuses contributions dans la presse spécialisée (cf. Bürli 2001) et par l'information orale grâce à des exposés, des présentations et des discussions lors de congrès (notamment le congrès de la pédagogie spécialisée), dans des instituts de formation et au sein d'associations et d'organes spécialisés.

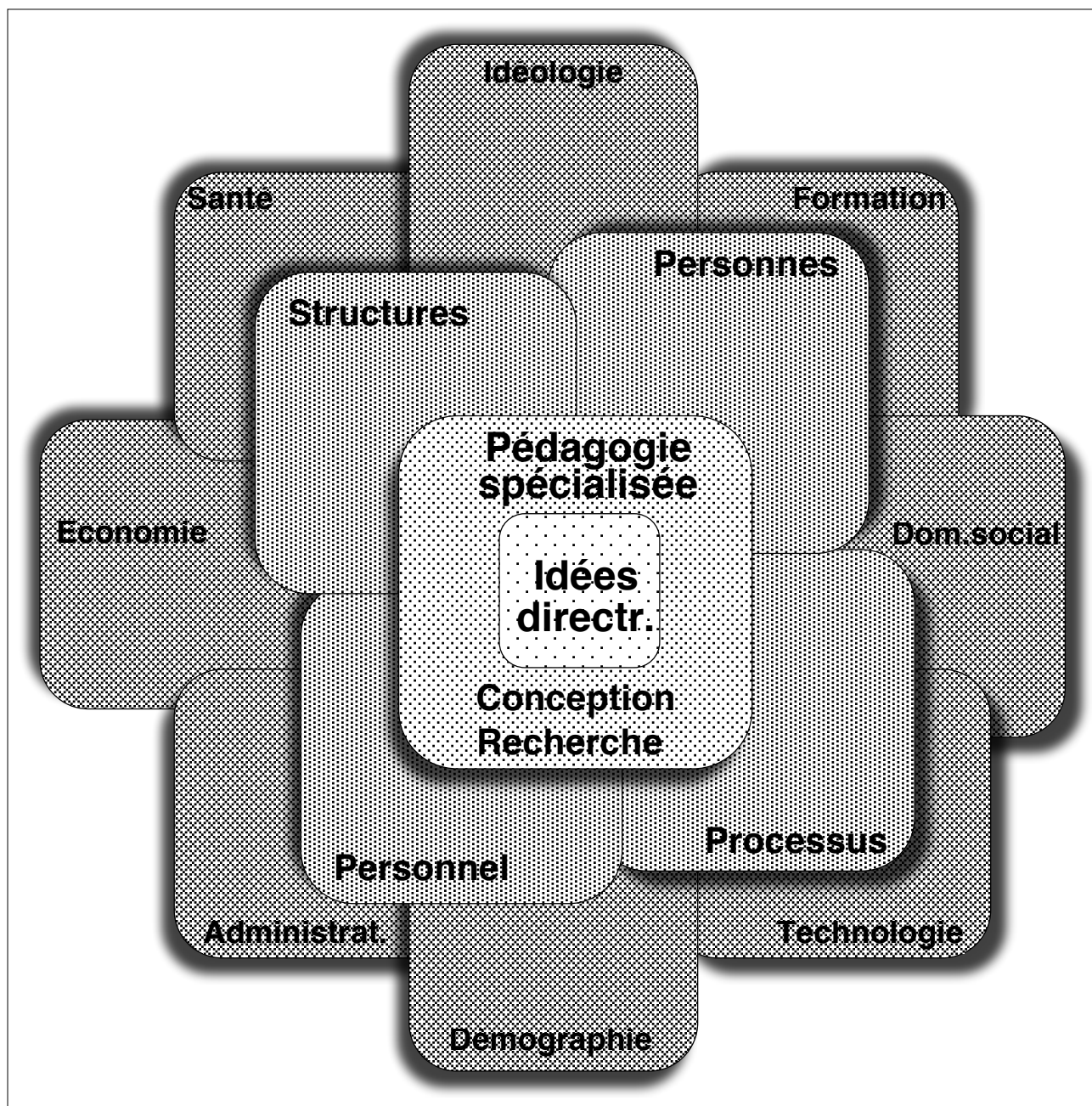
La Commission de la formation générale, qui a mandaté le projet, a été informée du déroulement du projet ainsi que des résultats et recommandations lors de ses réunions du 13 septembre 2000, des 23 et 24 mai 2002, du 13 mars 2003, du 16 mai 2003 et du 29 janvier 2004.

A.4.5. Orientation fondamentale du rapport

La présente étude avait pour ambition et pour objet l'analyse des traits fondamentaux de la pédagogie spécialisée en Suisse dans leurs contextes et non pas l'examen de problèmes isolés. Pour ce faire, l'auteur a opté pour une approche qui avait déjà fait moult fois ses preuves (Bürli 1997; 2002a; 2002b; Sturny-Bossart, Fröhlich & Büchner 1999, p. 12), illustrée dans le tableau A.4.5.

Dans son ensemble, la pédagogie spécialisée suit l'influence dominante des *idées force* et des principes qui trouvent leur origine dans la discipline elle-même ou dans d'autres domaines (cf. B.2. et B.3).

Mais elle est également enchâssée dans un *contexte social* (cf. B.1.). Citons ici à titre d'exemples l'idéologie, l'éducation, le domaine social, la technologie, la démographie, l'administration, l'économie et la santé.



Tab. A.4.5.: Aspects et contextes de la pédagogie spécialisée
(Orientation fondamentale du rapport)

La conception que la pédagogie spécialisée a d'elle-même (cf. C.1.) est marquée par des théories et des concepts qui sont en interaction avec la description du milieu concerné (cf. C.2.), avec l'organisation des structures (cf. C.3.) et les processus (C.4.) ainsi qu'avec la formation et la fonction du personnel spécialisé (C.5.). La recherche et le développement analysent et optimisent les divers éléments et relations existant dans le système de la pédagogie spécialisée.

Pour qui se lance dans l'examen de ces divers aspects, grande est la tentation de vouloir rédiger une véritable encyclopédie lourde de théorie sur la pédagogie spécialisée. Toutefois, une telle entreprise ne serait ni réalisable ni même souhaitable.

Le rapport embrasse les questions avec leurs diverses réponses possibles et se conçoit comme une *aide durable à l'orientation*, qui doit être complétée par une mise en pratique continue.

C'est ainsi que la réflexion sur la pédagogie spécialisée n'est jamais terminée; pour survivre, elle doit rester un projet, un système ouvert. Il serait souhaitable de ne pas considérer le présent document comme un rapport final mais bien plutôt comme un *bilan intermédiaire*, comme la poutre maîtresse dans la maison de la pédagogie spécialisée en Suisse, sur laquelle pourra s'édifier toute une charpente ambitieuse.

[Résumé voir D.1.]

B. Contextes et idées force de la pédagogie spécialisée

? Question:

Dans quel environnement se situe la pédagogie spécialisée suisse?

! Thèse:

La pédagogie spécialisée suisse est influencée particulièrement par le contexte social, les principes fondamentaux affirmés au niveau international et par les idées directrices de la pédagogie spécialisée.

-> Perspectives:

La pédagogie spécialisée suisse doit tenir compte de ce contexte et des idées directrices.

La pédagogie spécialisée en Suisse ne peut pas se concevoir hors de son environnement et de sa toile de fond. Elle ne vit ni sur une île ni dans un ghetto, mais elle est dépendante et influencée par son contexte. Avant d'en examiner la problématique et les perspectives (voir chapitre C), il faut brièvement la situer dans son contexte social (B.1). Ensuite, il convient de résumer (B.2) les principes fondamentaux internationaux qui sont pertinents pour la pédagogie spécialisée. En conclusion (B.3), seront exposées deux idées directrices essentielles qui marquent la pédagogie spécialisée actuelle.

B.1. La pédagogie spécialisée dans son contexte social

Le développement et la situation de la pédagogie spécialisée sont avant tout influencés et déterminés par le *contexte social*.

Un examen détaillé de tous les facteurs d'influence dépasserait le cadre de notre étude et nous nous limiterons à présenter à titre d'exemple les domaines suivants: 1.1. formation; 1.2. idéologie (voir A.4.5); 1.3. santé; 1.4. domaine social; voir A.4.5); 1.5. démographie; 1.6. économie; 1.7. technologie; 1.8. administration.

Seuls quelques aspects ont été pris en compte et les thèses ont été délibérément limitées à trois ou quatre, afin de ne pas se perdre dans la description de ces domaines et de leur impact sur la pédagogie spécialisée.

Il faudra également tenir compte du fait que toute thèse peut supposer une antithèse et que les trends peuvent s'accompagner de tendances contraires.

B.1.1. Formation

B.1.1.1. Un défi à la qualité de la formation

Thèse: La qualité et l'efficacité du système de formation subissent de façon croissante la pression de la concurrence internationale dans le monde économique.

Les attentes du monde économique face à la formation créent une situation de concurrence entre les écoles et les systèmes nationaux de formation, dont l'efficacité fait l'objet de nombreuses recherches et vérifications. Les études comparatives internationales en matière de résultats scolaires gagnent en importance. Les indicateurs internationaux sur le système de formation ont la fonction d'indicateurs généraux, mais fournissent également des informations sur le handicap, sur les difficultés d'apprentissage et de comportement et sur les inégalités (OFS/CDIP 2002; Bürli 2001; CDIP 2000; OCDE 2000a, 2000b; PISA 2003; Walther-Müller 2003).

Si la pédagogie suit l'orientation de l'économie, cela peut entraîner un déplacement des contenus de formation (accent mis sur les technologies de l'information et de l'acquisition des langues, notamment de l'anglais; diminution du rôle du travail manuel et de l'économie domestique). Finalement, on assiste à une réforme économique dans le financement de la formation (budgets globaux, etc.), à une organisation plus transparente des structures de formation et à l'introduction de systèmes d'assurance-qualité.

B.1.1.2. L'égalité des chances en danger

Thèse: L'égalité des chances et la formation pour tous sont en danger, mais il existe des initiatives pour les renforcer.

Le caractère économique de la formation (contrôle des résultats et de la qualité, autonomie partielle de certaines écoles, etc.) mène à la polarisation sociale. Le fossé se creuse entre les écoles performantes et celles qui le sont moins de même qu'entre les élèves aux bons résultats et les élèves avec des difficultés d'apprentissage. Mais dans le même temps, on met en avant les droits et les devoirs civils ainsi que l'accès à la formation pour tous (Rosenberg 2000). Une pédagogie de la diversité doit permettre l'intégration dans les écoles ordinaires non seulement des élèves handicapés, allophones mais aussi des surdoués (voir B.2. et B.3.)

B.1.1.3. Priorité des degrés de formation après l'école obligatoire

Thèse: La priorité doit être accordée aux mesures d'élargissement de réforme des degrés de formation après l'école obligatoire.

Au degré secondaire II, les filières de formation générale et de formation professionnelle sont structurées plus nettement et de façon concertée, et elles sont mutuellement harmonisées. Les hautes écoles spécialisées sont introduites au degré tertiaire qui est complètement restructuré (écoles supérieures spécialisées, hautes écoles). La formation des enseignantes et des enseignants est ancrée au degré tertiaire dans les nouvelles hautes écoles pédagogiques ou dans des instituts universitaires. On vise parallèlement une harmonisation dans la formation des enseignantes et des enseignants (voir C.5.3.).

B.1.1.4. Internationalisation et direction de la recherche en matière de formation

Thèse: La recherche en matière de formation devient de plus en plus internationale et mise en réseau; la Confédération déploie des efforts de coordination et d'orientation.

La Confédération exige et soutient l'intégration des réseaux suisses des hautes écoles dans la coopération internationale. Les hautes écoles spécialisées, les universités cantonales et les écoles polytechniques fédérales sont appelées à apporter leurs contributions spécifiques à des réseaux perméables dans un esprit de partenariat. Une politique universitaire suisse coordonnée, dirigée par la Conférence universitaire suisse doit se situer dans l'épicentre de la concurrence inter-universitaire et de la coopération au niveau suisse. La Confédération édicte une ordonnance concernant la promotion de la recherche, le transfert de connaissances et la direction de projets. Les nouveaux programmes cadres doivent favoriser la création de centres de compétences dans les domaines importants de la recherche et favoriser l'organisation de la recherche sous forme de réseau (voir C.6).

B.1.1.5. Retombées éventuelles sur la pédagogie spécialisée

Les représentants des écoles et classes spéciales et du domaine des mesures pédagogiques sont également appelés à donner la preuve de leur qualité et de leur efficacité. Le problème de l'égalité des chances reste un thème central dans le contexte d'une polarisation sociale accrue; il requiert l'amélioration de l'état des données également dans le domaine de la pédagogie spécialisée (cf. C.3.3. et C.6.; indicateurs de formation, participation à des études internationales telles que PISA, recherche en classe et sur l'enseignement). Dans la perspective d'une hétérogénéité croissante des classes scolaires et des formes intégratives d'enseignement, une meilleure qualité des échanges et une collaboration renforcée entre les pédagogies ordinaires et spécialisées sont tout indiquées. Les futures conditions de financement placent la recherche en

pédagogie spécialisée devant les questions de mise en réseau de l'organisation de la recherche et les questions de la coordination des points forts de la recherche (voir C.6.).

B.1.2. Idéologie

1.2.1. Déplacement et pluralisme des valeurs

Thèse: La recherche de nouvelles valeurs, le changement dans les valeurs et le pluralisme des valeurs se développent.

Les valeurs qui sont à la base de notre société et de notre culture actuelles ont nettement perdu leur caractère de validité générale. Les anciennes prescriptions et garanties sont relativisées par une grande tolérance. Mais la recherche de nouvelles valeurs différentes élargit le champ de la liberté et de la réalisation de soi. Certaines libertés sont utilisées plus fréquemment dans le contexte du changement intervenu dans les valeurs. Une grande partie de la population se sent libérée des préoccupations de survie matérielle et de la nécessité d'un engagement personnel dans la société; elle est libre de choisir son style de vie, son partenaire, son métier et son domicile. En même temps, toute une frange de la population ne peut pas revendiquer les mêmes libertés et possibilités de choix du fait par exemple de conditions sociales et/ou économiques défavorables.

Le changement de valeurs va souvent de pair avec une perte d'orientation. L'individu est confronté à la complexité croissante de l'existence; un agir adapté devient de plus en plus difficile à en dériver. Une grande partie de la population a une capacité relationnelle diminuée, elle fait preuve d'un manque de prise de responsabilité sociale et de désintérêt pour la politique, ce qui creuse encore davantage le fossé entre les privilégiés et les défavorisés (voir Bartels 2000; Bolz 2001; Bovay 1997; Häussler 2000; Illies 2001; Schmid 2000).

B.1.2.2. Débat sur le droit à la vie

Thèse: La valeur de la vie, l'existence de la personne et le droit à la vie des êtres humains marginaux, vulnérables et handicapés sont de plus en plus fréquemment mis en discussion dans le contexte de la technologie génétique.

Parallèlement au besoin de se consacrer avant tout à l'épanouissement individuel, on assiste au développement croissant des techniques permettant de supprimer ce que l'on appelle les souffrances évitables. L'intérêt portant avant tout sur l'aspect de «l'évitabilité», les questions concernant le sens de la souffrance, le sens d'une vie avec un handicap cèdent le pas à la perception négative de la souffrance et du handicap, qui d'ailleurs sont étroitement mis en relation l'une avec l'autre. Le droit à la différence n'est pas pleinement reconnu. Les personnes avec un handicap ou leurs parents se sentent obligés de justifier leur droit à exister. Il ne va pas de soi que des personnes handicapées considèrent que leur vie est digne d'être vécue (voir Jakobs 1997; voir également B.1.3.).

B.1.2.3. Tendance à la perte de solidarité

Thèse: Les sociétés industrialisées occidentales manifestent une tendance à la perte de solidarité vis-à-vis des groupes plus vulnérables de la population.

La tendance à un individualisme prononcé et à la réalisation de soi comporte le danger d'affaiblir la conscience de la responsabilité individuelle vis-à-vis d'une collectivité. Un point de vue souvent avancé est qu'un individu ou une famille doivent résoudre eux-mêmes leurs problèmes. Dans une société fondée sur la performance, il existe le danger de juger la valeur d'un être humain à l'aune de la prestation. L'efficacité et l'efficacité représentent des objectifs élevés (voir Saner 2000; Speck 1999).

D'une part, la mise en question de la coresponsabilité dans le destin des personnes défavorisées contribue à ce que la société remette également en question l'activité des êtres humains qui s'engagent pour les personnes défavorisées - du moins dès que cet engagement implique un financement collectif.

D'autre part, on assiste à une recrudescence du travail dans ce que l'on appelle les réseaux sociaux, qui sont souvent fondés par des personnes directement concernées et qui offrent une aide moins bureaucratique.

B.1.2.4. Impact prévisible sur la pédagogie spécialisée

Le fait de reconnaître «le pluralisme comme forme de vie» peut être considéré comme une possibilité d'accepter les personnes handicapées dans leur différence.

L'accent mis sur l'autodétermination croissante est une idée qui se fraie également son chemin dans le contact professionnel avec les personnes handicapées et leur environnement. La pédagogie spécialisée salue et soutient le développement des réseaux sociaux.

La pédagogie spécialisée est appelée elle aussi à apprendre à vivre certaines contradictions (par exemple la coexistence de l'intégration et de la séparation).

Il devient de plus en plus difficile de garantir le financement de l'offre pour les personnes handicapées et d'assurer la transparence de la valeur de leur travail. Ce ne sont pas seulement les parents des enfants handicapés mais aussi les personnes qui les soutiennent dans les tâches éducatives qui se sentent obligés de se justifier. Les personnes handicapées ont de plus en plus de peine à trouver leur place dans une société fondée sur la performance.

Le sentiment d'insécurité en matière de valeurs et d'éducation incite à sortir les enfants et les adolescents difficiles à éduquer de l'école ordinaire alors qu'en même temps on intensifie les efforts d'intégration des enfants «vraiment» handicapés dans l'école ordinaire.

B.1.3. Santé

B.1.3.1. Influence du génie génétique

Thèse: *Le génie génétique influence considérablement l'avenir de la médecine et des êtres humains.*

La biologie moléculaire se penche sur le décodage de tous les éléments génétiques constituant le patrimoine génétique humain (von Bredow & von Blumencorn 2000). D'ores et déjà, les séquences de la majeure partie des gènes humains sont stockées dans des bases de données mais on ne connaît que partiellement leur fonction biologique. Il semble donc envisageable à long terme que des puces génétiques permettent d'agir sur les maladies et les dysfonctionnements génétiques et que des médicaments génétiques puissent intervenir au niveau du noyau cellulaire sans oublier la réparation de gènes défectueux grâce à la thérapie génétique. La combinaison de ces techniques avec le diagnostic prénatal (notamment aussi avec le diagnostic préimplantatoire) rend la sélection génétique possible (Bill & Schwab 1998).

B.1.3.2. Extension de la médecine high-tech

Thèse: *La médecine high-tech élargit et affine ses possibilités d'intervention.*

La tomographie par ordinateur et par résonance magnétique permettra d'effectuer des interventions chirurgicales à l'aide de robots. On fonde de grands espoirs sur la nanomédecine, qui développe des instruments à l'échelle des cellules vivantes; des cellules sanguines devraient intégrer au patrimoine génétique des médicaments, des cellules et des éléments constitutifs de l'ADN (Traufetter 2000). La mise en relation de l'humain et de l'ordinateur continue son développement, permettant la mise au point de prothèses intelligentes, de moyens auxiliaires électroniques pour la vision et l'ouïe ainsi que le pilotage par ordinateur en cas de paralysie (Koch 2000). Le contre-courant à la médecine high-tech est constitué par la tendance vers les médecines alternatives.

B.1.3.3. La faisabilité croissante

Thèse: *La conception de la faisabilité et la faisabilité elle-même prennent le dessus en médecine.*

On peut dire que tout ce qui en médecine peut techniquement faire l'objet de la recherche, du développement et de l'application est réalisé. La tolérance de la société face à ces recherches et

développements ne se fait pas longtemps attendre. On ne réfléchit que peu à leurs possibilités, à leurs risques et à leurs retombées (Merz & Frei 1994). Le débat éthique de l'avenir se penchera davantage sur la question de savoir quand, où et à quelle fréquence une nouvelle technique peut être développée et appliquée plutôt que sur le bien-fondé de cette technique (Antor & Bleidick 1998).

B.1.3.4. Explosion des coûts de la médecine actuelle

Thèse: La médecine actuelle est extrêmement coûteuse et représente une charge économique importante.

L'existence de techniques médicales coûteuses renchérit le système médical au point que le seuil de tolérance est déjà atteint dans les pays industrialisés. Certains mouvements souhaitent réduire les assurances sociales au niveau de l'assurance de base. Les nouvelles techniques médicales sont surtout recherchées par des personnes bien informées et disposant d'une bonne couverture financière. En termes de soins médicaux, cela crée un fossé entre riches et pauvres ou entre personnes informées et non-informées.

B.1.3.5. Retombées envisageables sur la pédagogie spécialisée

La médecine actuelle et surtout la médecine de l'avenir seront en mesure de guérir encore mieux les troubles ou les lésions, d'éviter ou de diminuer des handicaps; on court ainsi le risque de négliger les aspects anthropologiques et éthiques ainsi que les questions financières (Biomédecine 1998; Eugénisme 1996; L'interruption 2001; Lambert 1997; La pédagogie 1997; Mürner 1996; 2002). Le conseil en matière de lésions et de handicaps prend de l'importance pour la pédagogie spécialisée. Elle ne pourra pas éviter d'élaborer des bases scientifiques en la matière (Feuser 1992; Hollenweger 1995; Schumann 2000).

B.1.4. Le domaine social

B.1.4.1. Glissements dans le contenu du domaine social

Thèse: Le domaine social, c'est-à-dire l'ensemble des mesures de sécurité sociale, prévues par la société comme l'aboutissement de la politique sociale visant à protéger les plus faibles et les plus vulnérables, doit constamment adapter ses points forts aux problèmes brûlants d'une société en pleine mutation.

Ces problèmes peuvent par exemple découler des changements intervenus dans la situation des familles: il y a de moins en moins d'enfants, de mariages et de familles nombreuses, par contre les divorces et les familles monoparentales se multiplient. En comparaison avec les allocations familiales, la prévoyance vieillesse, représentant 44% de l'ensemble des prestations sociales, pèse d'un grand poids (OFS 2001a; BFS 2001a; Politique familiale 1999; Familienpolitik 1999).

A cela s'ajoute la paupérisation et l'aggravation du fossé entre riches et pauvres, illustrées par les thèmes nationaux des nouveaux pauvres et des travailleurs paupérisés (working poor). En effet, environ 500 000 personnes en Suisse vivent au-dessous du minimum vital. A peu près un tiers du revenu de la population ayant les revenus les plus faibles, soit 20% des ménages, doit être pris en charge par l'aide sociale (Pauvreté 2003; OFS 2000; OFS 2001b; Situation 2001; OFS 2001b).

B.1.4.2. Nouveaux concepts dans le domaine social

Thèse: Le domaine social s'oriente selon les conceptions et les circonstances qui sont en mutation constante pour changer ses procédures et ses idées au niveau formel.

Les modèles traditionnels de l'aide caritative aux groupes défavorisés sont remplacés par les objectifs de l'intégration, de l'émancipation, de la réinsertion, de la qualité de vie et de l'épanouissement personnel des personnes handicapées. Désormais, les programmes bureaucratiques de soutien sont remplacés par des formes d'organisation plus flexibles et par des réseaux. La protection sociale est caractérisée par la généralisation, la décentralisation et l'abandon de l'aspect institutionnel. Aux côtés des experts, il y a de plus en plus de bénévoles. L'entraide permet de se libérer de la dépendance.

B.1.4.3. Problèmes de financement dans le domaine social

Thèse: De plus en plus, les systèmes de sécurité sociale arrivent à la limite de leurs capacités financières et structurelles.

En 1998, les dépenses de sécurité sociale en Suisse se sont élevées à 106 milliards de francs, soit 28% du PIB, ce qui correspond environ à la moyenne des Etats de l'Union européenne (OFS 2001a; BFS 2001a).

Cependant, le besoin de financement des œuvres sociales est appelé à croître encore. Au cours de la période 1990-1997, la croissance moyenne annuelle des dépenses s'élevait à 7,2% (valeur nominale) et à 4,6% (valeur réelle). Dans ses dernières prévisions, la Confédération envisage que le besoin de financement, qui était de 82 milliards de francs en 2000, grimpera en 2010 à 108 milliards. (FNS 1999; SNF 1999).

Par ailleurs, les dépenses de l'AI ont augmenté plus rapidement que la moyenne, passant de 4 milliards (1990) à 10 milliards aujourd'hui et cette augmentation se maintiendra à un niveau de 5-8% par an. L'augmentation des rentes, qui représentent le plus gros poste des dépenses de l'AI, a été particulièrement notable (Breitenmoser 1999).

B.1.4.4. Retombées éventuelles sur la pédagogie spécialisée

La paix sociale et la solidarité sont menacées par la lutte pour la répartition des ressources dans le domaine de la politique sociale. Les possibilités et les limites de l'Etat social sont au cœur des préoccupations politiques. A nouveau, la recherche de l'équilibre entre le protectionnisme des pouvoirs publics et la responsabilité individuelle est à l'ordre du jour.

Le débat sur la réforme tourne autour des abus (cf. «faux invalides») plutôt que de se concentrer sur les questions de fond et sur les erreurs du système. Un climat de méfiance s'est installé vis-à-vis des bénéficiaires des prestations sociales, qui sont menacés de coupes financières.

Les changements dans la société et dans le monde du travail entraîneront probablement des renouvellements dans le système de sécurité sociale. Les connaissances insuffisantes sur l'évolution de ces modifications ainsi que la situation des personnes handicapées en Suisse rendent difficile la mise en œuvre de solutions ciblées et bien construites (FNS 1999; SNF 1999; <http://www.nfp-handicap.ch>).

La pédagogie spécialisée doit elle aussi tenir compte des développements sociaux (voir par exemple Weiss 2001) et des données de la politique sociale.

B.1.5. Démographie

B.1.5.1. Croissance démographique nulle ou faible

Thèse: A la différence de l'évolution mondiale, en Suisse, l'évolution démographique est nulle voire en croissance négative.

En dépit du ralentissement observé au cours des dernières années, la population mondiale continue d'augmenter encore très rapidement. D'ici 2050, elle va passer de 6 milliards à environ 10 milliards, ce qui représente à bien des égards une charge menaçante pour la terre (Schöps 2000, 144).

Chaque minute, il naît 152 enfants (Schöps 2000, 142), mais les disparités régionales sont fortes: sans compter l'Europe, la croissance démographique est de 60 % d'ici 2020; en Europe, sans la Fédération Russe, la population n'augmente que de 1 %. (OFS 1996b, 13). En 2025, 85 % de la population mondiale vivra dans l'hémisphère sud (Schöps 2000, 143). En tenant compte de la relation existante entre instruction et nombre d'enfants, la population à faible niveau d'instruction va croître plus rapidement (Schmelzer 1999).

Au niveau mondial, le nombre des personnes en âge de travailler augmente de 35 millions par an; d'ici 2050, il faudrait créer presque 2 milliards de nouveaux emplois (Schöps 2000, 148).

En Suisse par contre, la croissance démographique va fortement se ralentir s'il n'y a pas de grands flux migratoires vers notre pays. A partir de 2005, on n'envisage qu'une croissance

démographique très modérée voire nulle; après 2015, on s'attend à des taux de croissance négative (OFS 2001; BFS 2001).

B.1.5.2. Stabilisation de la population étrangère

Thèse: L'évolution de la population étrangère en Suisse à l'horizon de 2050 va se stabiliser à un niveau légèrement supérieur, à l'instar des autres pays industrialisés.

Les prévisions de croissance de la population étrangère de 19,5 % à 22,0 % sont avant tout dues au regroupement familial, au mariage avec des citoyennes et citoyens suisses et à peine à une nouvelle vague migratoire de population active. Une part croissante de la population résidente sans passeport suisse est née et a grandi en Suisse (BFS 1996a, 50; OFS 1996).

Il faut cependant prendre en compte que les pays industrialisés, donc la Suisse également, continueront à être touchés par des mouvements migratoires, du fait qu'environ une part de 10 % de la population mondiale pourrait dans un proche avenir décider de quitter son pays en raison de conditions de vie précaires ou de faibles chances de survie (BFS 1996b, 15).

B.1.5.3. Net vieillissement de la population

Thèse: La structure démographique de la Suisse se caractérise par un vieillissement croissant de la population, comme c'est le cas dans d'autres pays industrialisés.

La structure des âges va subir de fortes variations entre 2005 et 2035. Si actuellement 15 % de la population résidente est composée de retraités (plus de 64 ans), en 2035 ce sera 25 % (BFS 2000; OFS 2001).

B.1.5.4. Restructurations démographiques

Thèse: Les mutations structurelles socio-économiques entraînent des restructurations démographiques et des modifications dans les exigences en matière de formation et de qualification professionnelles.

Les mutations structurelles rapides dans les pays industrialisés européens modifient profondément les emplois. D'une part, il faut de plus en plus de personnel qualifié mais d'autre part, le travail nécessite moins de personnes pour être effectué. Il y a un nombre croissant de groupes de la population qui n'ont pas de perspectives professionnelles et qui sont menacés par un chômage structurel permanent. Les personnes handicapées se trouvent au bout d'une «chaîne de refus»; elles sont nombreuses à devoir se préparer à vivre sans travailler.

B.1.5.5. Retombées éventuelles sur la pédagogie spécialisée

Les tendances démographiques générales ne laissent pas prévoir une augmentation du nombre d'enfants nécessitant la pédagogie spécialisée en Suisse. Cependant les mouvements migratoires devraient encore renforcer le déséquilibre existant dans le niveau de formation entre les jeunes étrangers et les jeunes Suisses; de même, cela renforcerait la surreprésentation des enfants étrangers dans le domaine de la pédagogie spécialisée (BFS 1996b, 88). De plus, face à l'évolution démographique, la pédagogie spécialisée ne peut plus se limiter aux domaines préscolaire et scolaire, mais doit désormais également intervenir dans les formations professionnelle, permanente et continue.

B.1.6. Economie

B.1.6.1. Mondialisation croissante

Thèse: L'économie actuelle est caractérisée par une forte mondialisation qui continue de s'étendre ainsi que par un marché des capitaux soumis à de profondes modifications.

La mondialisation comprend entre autres la mise à disposition mondiale de l'information sur le marché (par ex. par internet), la simplification du trafic des marchandises ainsi que la suppression des barrières commerciales dans le cadre d'alliances économiques et de traités internationaux

(Tessaring 1998; 1999). En outre, les capitaux ne sont plus investis uniquement et en premier lieu pour garantir à long terme l'exploitation et la rentabilité des entreprises, mais ils deviennent une marchandise qui est négociée à la bourse en étant presque complètement détachée des exigences des entreprises et de leur site d'implantation.

L'interdépendance complexe et l'interaction de ces facteurs essentiels du développement économique mèneront au cours des prochaines décennies à une concurrence plus féroce entre les acteurs et les sites économiques. La pression sur les coûts et la rationalisation dominent l'environnement des entreprises. La concurrence renforcée entraîne de plus des exigences nettement plus élevées en flexibilité et en rapidité d'adaptation de la part des entreprises et finalement aussi de la part des personnes qui y travaillent (Tessaring 1998).

B.1.6.2. Accélération des changements

Thèse: La production et la technologie sont soumises à des changements plus rapides.

Les changements dans la production et dans la technologie vont du développement de nouveaux produits à l'introduction de nouveaux procédés de fabrication à fort degré d'automatisation. La durée de vie habituelle des nouveaux produits et services sur le marché et de leurs procédés de fabrication et de leurs techniques de travail a rétréci pour passer de plusieurs décennies à quelques années seulement. Le type des produits et services doit être revu très souvent pour s'adapter aux créneaux du marché, qui changent très vite. La croissance du secteur des services se poursuit et se fait aux dépens du secteur de la production. Sous la pression de délais de plus en plus serrés, de nouvelles formes de travail gagnent en importance dans les entreprises: le travail d'équipe, l'accent sur la responsabilité ainsi qu'une plus grande intégration des processus d'installation, de pilotage, de surveillance, de production, de contrôle de la qualité, de la maintenance sans oublier le service clientèle (Tessaring 1998; Caroli 1998).

B.1.6.3. Luites de politique financière

Thèse: Les luites sur la répartition en politique financière émergent voire se renforcent.

Le besoin de ressources du secteur public va s'accroître au cours des décennies à venir tant dans le domaine de la formation que dans le domaine social (vieillesse, augmentation des rentiers AI, coûts du chômage). Parallèlement, la concurrence économique plus dure exige une baisse des impôts et des coûts salariaux annexes. Afin de ne pas perdre pied sur ce terrain miné, le domaine de la formation est appelé à renforcer son poids politique dans ce conflit et dans les luites pour la répartition financière qui s'en suivront.

B.1.6.4. Retombées envisageables pour la pédagogie spécialisée

Les mutations accélérées dans le domaine économique conduisent dans le champ pédagogique et surtout dans le secteur de la pédagogie spécialisée, à un changement dans les besoins en qualification, à l'apprentissage tout au long de la vie, à l'utilisation des nouvelles technologies de l'information dans l'éducation et dans «l'économiscisme» de la formation.

Un changement des besoins en qualification découle de la baisse de la demi-vie des connaissances et des savoirs une fois acquis (Tessaring 1999), du démantèlement ou de la délocalisation des emplois à faible qualification dans des pays étrangers (Sheldon 2000), des nouvelles formes de travail ainsi que de la transformation continue et radicale de la Suisse en une société de prestation de services, fondée sur le savoir (basé sur internet) et avec des références internationales.

L'apprentissage tout au long de la vie signifie qu'à tous les niveaux et degrés le système de formation doit s'orienter en profondeur selon la nécessité de l'apprentissage permanent (Lischer 1999). Les personnes handicapées doivent bénéficier dans les degrés supérieurs également d'offres spéciales de soutien, afin de garantir la compétitivité et l'égalité des chances.

Les nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) représentent bien plus que des nouvelles exigences en matière de qualification, mais elles influencent également la didactique et la méthodologie des activités de formation. L'apprentissage assisté par ordinateur et basé sur la toile modifie le rôle des enseignants, augmente la diversité des lieux et moments d'apprentissage. Par le biais de la transformation multimédias d'informations et de la simulation, il

propose de nouvelles possibilités d'apprentissage, se fondant sur l'expérience et sur la proximité de la pratique, aux élèves ayant des difficultés d'apprentissage et finalement, il simplifie tout en l'élargissant la transmission de l'information aux personnes déficientes de la vue, de l'ouïe ou de la parole.

L'économiscisme de la formation peut s'expliquer ainsi: les changements économiques sont entrés dans la perception publique et sont transférés à d'autres domaines politiques, notamment la formation. Les mots-clés dans ce contexte sont la déréglementation, la nouvelle gestion publique, les crédits de formation, les activités de fusion et la gestion de la qualité.

B.1.7. Technologie

B.1.7.1. Une technologie qui modifie la vie

Thèse: Les nouvelles technologies ne simplifient pas seulement la vie à de nombreux égards; dans le domaine de la formation, elles modifient surtout l'interaction pédagogique.

Les technologies actuelles (les technologies de l'information et de la communication, la microélectronique, l'optoélectronique, la nanotechnologie, la robotique, la biotechnologie, pour ne citer que celles-là) modifient par leurs résultats et leurs produits la société, la vie quotidienne, le système de formation et par là même, la pédagogie spécialisée. Les moyens auxiliaires ouvrent de nouvelles dimensions aux handicapés (Bruderer 1999; Deleau 1997; European Agency 2001; Petitpierre 2002). Dans le domaine de la formation, les technologies ont bien sûr un impact sur les contenus et les méthodes mais également sur l'essence et l'organisation de l'interaction pédagogique. Leur diffusion et leur influence varient fortement en Suisse malgré un niveau général de développement élevé (Mendelsohn & Jermann 1997).

B.1.7.2. Effets paradoxaux

Thèse: L'essor des nouvelles technologies comporte des effets paradoxaux pour les personnes handicapées.

Les conséquences de l'utilisation des installations technologiques ne sont pas toujours utiles même si elles ne sont pas directement nuisibles. Elles dépendent du contexte et de leur planification d'utilisation. Les moyens auxiliaires techniques ou prothèses optimisent les conditions d'apprentissage des personnes handicapées. Il ne faut cependant pas oublier qu'une grande partie d'entre elles ne se sentent pas à l'aise en les utilisant. Même les produits mis au point pour eux ne sont pas toujours appropriés et utilisables. Les technologies de l'information et de la communication non seulement ne permettront pas de gommer les inégalités entre les enfants, mais elles risquent même de handicaper encore davantage ceux qui ont des faiblesses dans les fonctions de base (Brunelles 2000; Fournier 2000; Pahud 2000).

B.1.7.3. Nouvelles démarches explicatives

Thèse: Les développements technologiques contribuent à une nouvelle compréhension du comportement humain.

Les études interdisciplinaires de la psychologie, de la neurophysiologie, de l'informatique et des sciences de l'information élargissent les possibilités de simulation des comportements physiques ou intellectuels des êtres humains, la reproduction de leur complexité permettant de mieux les comprendre. Le savoir dans le domaine de l'intelligence naturelle et artificielle s'est étendu; de nouvelles hypothèses sur les processus de connaissance, de l'attention, de la mémoire et de la langue ont été créées (Tiberghien 1999).

B.1.7.4. Retombées envisageables sur la pédagogie spécialisée

L'application des technologies peut entraîner une suraccentuation de l'aspect purement technique mais aussi des réflexions fondamentales sur la pédagogie spécialisée (individualisation, différenciation, formation et rôle de l'enseignant) (Linard 2000). Les modèles cybernétiques du comportement humain sont l'occasion de réfléchir aux bases et à l'environnement du processus d'apprentissage. Les relations entre l'apprenant, le contenu, l'enseignement et l'environnement se dégagent avec davantage de précision et peuvent mener à l'amélioration des fonctions et de l'apprentissage en école spéciale.

B.1.8. Administration

B.1.8.1. L'administration publique sous pression

Thèse: L'administration publique est soumise à une pression de plus en plus forte, pour justifier ses dépenses. Le critère d'utilité des prestations financières joue un rôle central pour le site d'implantation économique.

La globalisation de l'économie renforce la concurrence entre les sites d'implantation, ce qui augmente la pression sur les pouvoirs publics pour réduire leurs dépenses. Par ailleurs, des facteurs qui peuvent représenter un avantage de site gagnent en importance, notamment la disponibilité de main-d'oeuvre ayant les qualifications souhaitées par les milieux économiques. Les coûts du système de formation portés par l'Etat peuvent être réduits en concentrant l'offre ou en transférant les coûts de la formation à d'autres instances. Il est probable que les premiers à être touchés par ces mesures seront les utilisateurs des offres de formation. L'orientation de la formation selon les besoins du monde économique comporte en outre le danger que les objectifs de formation qui ne mènent pas à des qualifications utilisables par l'économie risquent de perdre en importance (Baptiste 1996; Wolter 2000).

B.1.8.2. Nouvelles approches orientées vers l'efficacité

Thèse: Les approches de type Nouvelle gestion publique ou Administration orientée vers l'efficacité sont appliquées de plus en plus vigoureusement.

L'administration orientée vers l'efficacité gagne en importance (Bernath 1997; Blindenbacher et al. 2000; Varone 1998). L'administration vise l'utilisation la plus efficace possible des ressources tout en maintenant des structures allégées sans oublier la délégation d'un grand nombre de compétences décisionnelles à la périphérie (Schedler & Proeller 2000). Cela implique également l'introduction de mécanismes du marché qui devraient garantir l'orientation des prestations de services selon les besoins des clients. L'octroi des contrats de prestations donne la liberté d'entreprise au contractant: il est pratiquement libre de choisir les moyens nécessaires à la réalisation du contrat. Mais cela implique aussi la nécessité de pouvoir contrôler la prestation par des indicateurs de résultats ou des preuves de résultats. Et c'est justement dans le domaine de la formation où, jusqu'à présent la qualité était garantie par des dispositions régissant la manière de fournir la prestation «enseignement», que cela signifie une profonde modification et soulève des problèmes de fond (Walther-Müller 2001).

B.1.8.3. Déplacement de la responsabilité

Thèse: Sous sa forme actuelle, la nouvelle péréquation financière (NPF) entraîne un déplacement de la responsabilité fédérale entre les mains des cantons.

Il y aura probablement une nouvelle réglementation du financement des écoles spéciales dans le cadre de la nouvelle péréquation financière. Alors que jusqu'à présent c'étaient les services fédéraux (par le biais de l'AI) et les départements cantonaux de l'instruction publique qui apportaient leurs contributions au financement, il y aura probablement une concentration entre les mains des cantons (voir message concernant la NPF 2001). Cela ouvre la porte au développement de solutions cohérentes notamment pour les formes intégratives de scolarité puisqu'il n'y aurait plus qu'un

interlocuteur financier. Mais parallèlement le danger plane, que les offres varient de canton à canton et que de ce fait il n'y ait plus d'égalité des chances entre les cantons.

B.1.8.4. Retombées éventuelles sur la pédagogie spécialisée

Les nouvelles formes d'administration publique créent davantage de transparence et de flexibilité lors de l'affectation des coûts. La question du financement de prestations particulières pour des personnes à besoins spéciaux en éducation apparaît sous une nouvelle lumière, ce qui pourrait signifier le danger d'un déplacement des coûts supplémentaires sur les «responsables». En même temps, les mécanismes du marché dans le système de formation (spéciale) impliquent que les personnes concernées et leurs proches auront plus de liberté de choix, par exemple entre des formes scolaires intégratives ou séparatives. La question décisive sera de savoir si la liberté de choix existe pour tous ou seulement pour ceux qui peuvent et veulent payer les éventuels surcoûts.

Jusqu'à présent, le système de formation et d'éducation a été dirigé par des critères d'input et de processus mais quasiment jamais par des critères de résultat. Mesurer ces derniers n'est pas encore une technique très développée, ce qui rend leur application problématique en matière de contrôle de la qualité. La pédagogie spécialisée est appelée à jouer un rôle actif dans l'élaboration des indicateurs adéquats. Finalement, il faudra garantir une coordination au niveau suisse pour éviter les inégalités entre les offres existant dans les différents cantons (voir aussi C.3.3.2.).

[Résumé voir D.2.1.]

B.2. Principes internationaux fondamentaux pertinents pour la pédagogie spécialisée

Nous présentons dans cette partie les déclarations des *organisations internationales* en matière des droits fondamentaux des personnes handicapées (pour la Constitution et la législation fédérales, voir C.3.1.).

Parmi les organisations internationales, nous nous limiterons à l'Organisation des Nations Unies (B.2.1) et à son organisation dépendante l'UNESCO (B.2.2) ainsi qu'à l'Union Européenne (B.2.3).

Il faut remarquer ici que leurs principes ne sont pas contraignants pour la Suisse qui est membre de l'UNESCO depuis longtemps et de l'ONU depuis peu tout en n'étant pas membre de l'UE. Si elle est membre d'une organisation, la Suisse doit décider de la ratification de chaque déclaration (<http://www.humanrights.ch>) et (<http://www.admin.ch/ch>).

Dans le cas des Déclarations internationales comme dans le cas de la Constitution fédérale, il s'agit d'un droit non recouvrable par une action en justice. Lorsqu'il s'agit d'accords de droit public international, ils priment sur la Constitution fédérale.

La *position* des Déclarations ne doit pas seulement être jugée d'un point de vue purement juridique. En effet, même si elles contiennent des postulats et des visions qui ne sont pas appliqués partout et complètement, elles expriment un changement notable dans les mentalités. Les efforts déployés pour les personnes handicapées se concrétisent de plus en plus fréquemment sous forme d'une véritable politique en faveur des personnes handicapées et ils ont certainement influencé notre pédagogie spécialisée. Ces démarches constituent encore et toujours un moyen de pression politique et d'adaptation aux normes et développements internationaux.

B.2.1. Nations Unies (ONU)

Il ressort clairement de la présentation ci-dessous que les Nations Unies se sont exprimées tout particulièrement sur les droits des personnes handicapées principalement dans les Déclarations suivantes:

- (a) Universal Declaration of Human Rights. Resolution 217 A (III), December 1948
- (b) Declaration of the Rights of the Child. Resolution 1386 (XIV), November 1959

- (c) Declaration on the Rights of Mentally Retarded Persons. Resolution 2856 (XXVI), December 1971
- (d) Declaration on the Rights of Disabled Persons. Resolution 3447 (XXX), December 1975
- (e) Convention on the Rights of the Child. Resolution 44/25, November 1989
- (f) The Standard Rules on the Equalisation of Opportunities for Persons with Disabilities. Resolution 48/96, December 1983

B.2.1.1. Droits de l'homme en général

La *Déclaration universelle des droits de l'homme* (a) de l'ONU de 1948 est formulée de manière très générale; elle plaide en faveur de la paix, de l'équité, de la dignité, de l'égalité et de la liberté des êtres humains. Les enfants doivent bénéficier d'un soin et d'un soutien particuliers. Elle défend en outre le droit à la formation pour tous (impliquant ainsi l'intégration scolaire des personnes handicapées).

Cette Déclaration a été appliquée au secteur des personnes handicapées et elle a ainsi confirmé les droits des personnes handicapées dans de nombreux domaines (famille, société, vie professionnelle, sécurité sociale, etc.).

B.2.1.2. Droits des enfants

Les enfants font partie des êtres humains particulièrement défavorisés. Afin de leur assurer une protection, les Nations Unies ont adopté une *Déclaration* (b) et plus tard pour réaliser cette protection, une *Convention sur les droits de l'enfant* (e) (Droits des enfants 2001; Kinderrecht 2001; Kinderrechte 2001).

La (e) *Convention* sur les droits de l'enfant a été acceptée par l'Assemblée fédérale le 13 décembre 1996 et le document de ratification a été présenté par la Suisse le 24 février 1997. Elle est entrée en vigueur le 26 mars 1997 en Suisse.

Cette Convention est celle qui a été ratifiée par le plus de pays parmi les conventions sur les droits de l'homme; elle s'applique à tous les êtres humains jusqu'à l'âge de 18 ans. Les Etats signataires de la Convention ont l'obligation de présenter tous les cinq ans un rapport sur l'état de transposition de la convention. Un premier rapport du gouvernement suisse a été présenté le 1er novembre 2000, ce qui a suscité des commentaires critiques de la part des ONG.

La Convention retient tout au début du texte (art. 2) que les droits qui y sont inscrits valent pour tous les enfants sans distinction, entre autres le handicap.

La Convention contient des phrases très précises concernant les enfants handicapés (art. 23), qui sont du domaine de la normalisation et de l'intégration:

(1) Les Etats parties à la Convention reconnaissent qu'un enfant handicapé physiquement ou mentalement peut vivre une existence épanouie et digne dans des conditions qui respectent la dignité de l'enfant, soutiennent son autonomie et facilitent sa participation active à la vie de la communauté.

(2) Les Etats parties à la Convention reconnaissent qu'un enfant handicapé a droit à des soins particuliers. Ils garantissent que l'enfant handicapé et les personnes responsables de son bien-être obtiennent sur demande le soutien qui est approprié à l'état de l'enfant et à la situation matérielle des parents ou des autres personnes qui s'occupent de l'enfant.

(3) L'alinéa 2, en reconnaissant les besoins particuliers d'un enfant handicapé, précise que, dans la mesure du possible et en tenant compte des ressources financières des parents ou des autres personnes qui s'occupent de l'enfant, l'aide doit être gratuite. Ce soutien doit être organisé de manière à ce que l'éducation, la formation, les services de santé et de rééducation, la préparation à la vie professionnelle et les possibilités de repos soient vraiment accessibles à l'enfant. Il doit promouvoir l'intégration sociale et l'épanouissement individuel de l'enfant le plus complets possible, en incluant son développement culturel et intellectuel.

B.2.1.3. Droits des personnes handicapées

Dans la *Déclaration des droits du déficient mental* (c), les Nations Unies évoquaient un sous-groupe de personnes handicapées, du fait que l'Organisation pouvait reprendre le texte d'alors de la

Ligue des associations en faveur des personnes avec un handicap mental (aujourd'hui «Inclusion International»). Cette Déclaration reflète l'esprit de l'époque, mais représente tout de même un pas important en direction des lois actuelles de non-discrimination et d'égalité concernant les personnes handicapées. On souligne constamment les limitations découlant d'un handicap mental. Dans la mesure du possible, il faut que la personne handicapée mentale ait les mêmes droits que les autres. Elle a droit à une aide médicale et pédagogique appropriée ainsi qu'à la sécurité matérielle, à une activité professionnelle ou une occupation qui ait du sens. Ces personnes doivent pouvoir vivre avec leur famille; si une institution d'accueil s'impose, elle doit permettre de mener une vie aussi proche que possible de la vie normale.

La *Déclaration des droits des personnes handicapées* (d), en se fondant sur des déclarations précédentes, proclame le droit inaliénable au respect de la dignité de toute personne handicapée (art. 3), les mêmes droits civils et politiques que tous les êtres humains, (art. 4), le droit à bénéficier de mesures qui leur donnent la capacité d'être le plus autonomes possible (art. 5). Les handicapés ont droit aux traitements médicaux, psychologiques et fonctionnels y compris à la fourniture de prothèses et de matériel orthopédique, à la réhabilitation médicale et sociale, à la scolarité, à la formation professionnelle et à la rééducation, aux services de conseil (...) et à d'autres prestations de service, qui leur permettent d'épanouir au maximum leurs dispositions et capacités et d'accélérer le processus de leur intégration et réintégration sociales (art. 6). Les personnes handicapées ont droit à la sécurité sociale et économique (art. 7) ainsi qu'à vivre au sein de leur famille ou dans une famille d'accueil et de participer à toutes les activités sociales, créatives et de détente. Si une personne handicapée doit impérativement être accueillie en institution, il faut que l'environnement et les conditions de vie soient aussi proches que possible de la vie normale d'une personne de son âge (art. 9).

B.2.1.4. Egalité des chances des personnes handicapées

Les Règles pour l'égalisation des chances des handicapés sont une nouvelle étape majeure dans l'élaboration d'une politique moderne internationale concernant les personnes handicapées. Elle découle de l'année internationale des personnes handicapées, 1981, dont le thème central était la participation pleine et entière et l'égalité des personnes handicapées. Le programme d'action mondial en faveur des personnes handicapées décidé par la plénière des Nations Unies en 1982, part du principe que les personnes handicapées sont des citoyens comme les autres, et en tant que tels, elles ont le droit à participer au développement de la société et les obstacles à leurs activités doivent être éliminés. Le programme a dépassé l'idée de rééducation. Il se fondait sur l'égalité des chances, non seulement dans le domaine de la santé, de la formation et de la vie professionnelle mais aussi concernant les loisirs, la religion, la culture et le sport. Cette nouvelle manière de voir traite le problème des handicapés dans une perspective de droits civils et non pas de philanthropie. Le refus de ces droits équivaut à une discrimination.

Les Nations Unies ont adopté ces règles standard pour que les divers projets individuels qui avaient été lancés au cours de la décennie des personnes handicapées (1983-1992) puissent s'imposer. Ces règles sont un nouvel instrument contenant des lignes directrices pour les campagnes au niveau national. Les Etats membres sont appelés à s'engager activement pour l'amélioration des conditions de vie des personnes handicapées et pour un élargissement des possibilités de participer activement à la vie sociale (Lindqvist 1995).

Le principe de l'égalité des chances au degré primaire, secondaire et tertiaire pour les enfants, les adolescents et les adultes handicapés devrait être pris en compte dans des settings intégrés (règle 6). La *formation* de ces personnes devrait faire partie intégrante du système de formation (intégration juridique et scolaire). L'accès à la formation doit être garanti aux personnes handicapées au moyen de services d'appui et par la suppression des barrières. Les Etats doivent formuler une charte politique claire pour la création d'un système de formation incluant tout le monde. Un cursus flexible comprenant des adaptations et des compléments s'impose, sans oublier du bon matériel didactique, des enseignants de soutien et la formation continue du corps enseignant. Quand les écoles ordinaires n'offrent pas ces conditions, on peut envisager les écoles spéciales. Mais l'objectif devrait être la préparation de l'intégration. Les écoles spéciales devraient avoir les mêmes objectifs, les mêmes normes et les mêmes ressources que les écoles ordinaires. Les Etats doivent s'orienter vers une intégration échelonnée. Dans certaines circonstances, les écoles spéciales s'imposent par

exemple pour les élèves sourds, ou sourds et aveugles, même si les classes et unités spéciales au sein de l'école ordinaire peuvent être envisagées.

L'objectif de la charte politique de l'emploi des personnes handicapées devrait toujours être que ces dernières trouvent un *emploi* sur le marché du travail. Les emplois protégés ou subventionnés ne sont pas une alternative valable pour ceux dont les besoins ne sont pas suffisamment pris en compte sur le marché du travail.

B.2.2. UNESCO

Parmi les organisations internationales qui depuis plusieurs années s'occupent des problèmes de pédagogie spécialisée, il faut citer l'Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization / UNESCO).

Les déclarations programmatiques et les visions porteuses d'avenir sont avant tout le fruit du Congrès mondial «Formation pour les besoins particuliers - Accès et qualité», qui a eu lieu du 7 au 10 juin 1994 à Salamanque (Espagne) (UNESCO 1994; 1995). La mise en œuvre de la formation inclusive continue à bénéficier du soutien de l'UNESCO (www.unesco.org/education/educprog/sne). D'ailleurs, de concert avec d'autres organisations, elle vient de lancer le «Programme-phare sur l'éducation pour tous et les droits des personnes ayant un handicap: vers l'intégration» (www.unesco.org/education/efa/known_sharing/flagship-initiatives/disability).

Le point culminant du congrès a été l'adoption de la «Déclaration de Salamanque» et du «Plan d'action pour la pédagogie spécialisée» (Bürli, 1997).

B.2.2.1. Déclaration de Salamanque

L'introduction de la Déclaration met en évidence la prise de conscience de la nécessité d'offrir aux enfants, adolescents et adultes ayant des besoins particuliers, des possibilités de formation dans le cadre du système ordinaire. Dans la Déclaration, on part entre autres de l'idée que tous les enfants ont un *droit fondamental* à l'éducation, qui permet d'acquérir et de maintenir un niveau de formation approprié. Les systèmes scolaires et les plans d'études doivent être organisés de manière à tenir compte de la grande hétérogénéité des enfants. Les enfants ayant un besoin d'un soutien particulier doivent avoir accès aux écoles générales; elles les intègrent dans leur *système adapté* aux enfants et qui correspond à leurs besoins. En outre, on part de l'idée, que les écoles générales avec une orientation intégrative sont le moyen le plus efficace de lutter contre des attitudes discriminantes et de créer une société intégrative en garantissant la formation pour tous.

L'appel adressé aux gouvernements de tous les pays insiste sur deux points clés:

- accorder la priorité maximale tant au niveau politique que financier pour améliorer les *systèmes de formation* afin qu'ils puissent accueillir tous les enfants, indépendamment de leurs conditions et difficultés de départ.

- adopter le *principe de l'intégration* au niveau légal et politique pour que tous les enfants puissent fréquenter l'école générale à moins que des raisons de force majeure incitent les gouvernements à prendre une autre décision.

B.2.2.2. Plan d'action pour la pédagogie spécialisée

Dans le cadre d'une *campagne en faveur de la pédagogie spécialisée*, l'idée directrice veut que les écoles accueillent tous les enfants, sans discrimination de conditions physiques, intellectuelles, sociales, émotionnelles, linguistiques ou autres (Bürli 1997, p. 155 ss.).

Selon l'Unesco, (1994; 1995), une *réorientation* de la pédagogie spécialisée, allant dans le sens de l'intégration, s'est produite au cours des deux dernières décennies. L'école intégrative part du principe que tous les enfants dans la mesure du possible doivent suivre l'école en commun, indépendamment de leurs difficultés et différences individuelles. L'enseignement intégratif doit correspondre aux besoins d'apprentissage et de soutien qui varient d'un enfant à l'autre; l'enseignement doit s'adapter aux divers styles et rythmes d'apprentissage; il garantit une bonne qualité de formation à tous les enfants, par l'établissement de cursus appropriés, par une bonne organisation, par des stratégies d'enseignement, par la prise en compte des ressources de la

commune et en partenariat avec elle. De même qu'il existe un cycle continu des besoins particuliers de soutien pédagogique, dans chaque école il devrait y avoir une offre continue en mesures d'appui et de soutien.

Dans les écoles intégratives, les enfants ayant un besoin particulier en *soutien* doivent bénéficier de tous les appuis supplémentaires nécessaires à un soutien efficace... L'assignation à une école spéciale ou le placement durable dans une classe spéciale au sein de la même école ne devraient être appliqués que très rarement, s'il est prouvé que le soutien dans l'école ordinaire ne correspond pas aux besoins sociaux et didactiques et quand ces mesures s'imposent pour le bien de l'enfant ou de ses camarades... Les écoles spéciales peuvent représenter une ressource précieuse lors de la création des écoles intégratives... Elles peuvent prendre en charge au sein de l'école intégrative la petite minorité d'enfants handicapés qui ne peuvent pas bénéficier d'un soutien approprié dans le cadre de l'école ordinaire (UNESCO 1995).

B.2.3. Union Européenne (UE)

En comparaison avec les Nations Unies, les organisations européennes n'ont publié que peu de déclarations donnant une orientation politique au sujet du handicap et des droits de l'homme que ce soit sous forme de déclarations, de règlements, de directives ou de recommandations. Leur engagement se limite aux domaines de la rééducation et de la santé ainsi qu'à l'intégration économique des travailleurs handicapés (www.europa.eu.int). Le 5 mai 2003, le Conseil de l'Union européenne a adopté une brève résolution en matière d'égalité des chances des élèves et des étudiants handicapés dans le domaine de l'enseignement et de la formation (2003/C 134/04) (www.europa.eu.int), dans laquelle il plaide en faveur d'une scolarisation appropriée et de l'intégration des personnes handicapées dans le système de formation.

Cependant, plusieurs résolutions du Parlement Européen et des rapports concernant les droits des personnes handicapées ont été adoptés au cours de ces dernières années, permettant d'améliorer leur situation dans une certaine mesure. Par exemple, le Conseil Européen a adopté le 20 décembre 1996 une résolution pour l'application au sein de l'Union Européenne du principe de l'égalité des chances pour les personnes handicapées, inspirée par les normes standard des Nations Unies (voir B.2.1.4.). En outre, dans le cadre de HELIOS II, la Commission européenne en 1996 a publié un guide européen des bonnes pratiques dans le sens de l'égalité des chances pour les personnes handicapées.

B.2.3.1. Résolution sur l'égalité des chances

Le point de départ de la Résolution pour l'égalité des chances pour les personnes handicapées, est pour le Conseil européen qu'un citoyen communautaire sur dix souffre d'un handicap physique, sensoriel ou mental. Nombreux sont les obstacles posés aux personnes handicapées en matière de formation, de vie professionnelle, de moyens de transport, d'habitat et de soins, qui rendent difficile leur participation à la vie de la société. La démarche à l'ancienne qui était caractérisée par l'exclusion sociale cède de plus en plus le terrain à des mesures mettant l'accent sur l'élimination de ces obstacles qui sont un frein à l'égalité et à une participation sans restriction à toutes les activités de l'existence. Si les Etats membres sont les premiers responsables de la suppression des marginalisations et de la discrimination, l'Union Européenne peut apporter sa contribution sous forme de collaboration et d'échanges.

En résumé, le Conseil souligne son engagement en faveur des principes et des valeurs qui fondent l'établissement de l'égalité des chances pour les personnes handicapées et le principe que toute espèce de discrimination doit être évitée ou supprimée. Quand on parle d'égalité des chances pour tous y compris pour les personnes handicapées, il s'agit d'une valeur qui est commune à tous les Etats membres; cela implique la suppression de toute discrimination négative des personnes handicapées et l'amélioration de leur qualité de vie. L'accès aux écoles ordinaires et à la formation générale et professionnelle peut jouer également un rôle important pour la réussite de l'intégration dans la vie économique et sociale.

Le Conseil demande aux Etats membres de permettre aux personnes handicapées et lourdement handicapées de pouvoir prendre part à la vie de la société, en tenant dûment compte des besoins et de l'intérêt de leur famille et des personnes qui prennent soin d'eux.

B.2.3.2. Guide en matière d'égalité des chances

Dans son introduction, le Guide européen des bonnes pratiques dans le sens de l'égalité des chances pour les personnes handicapées (Commission Européenne, 1996) souligne «que pour l'intégration des personnes ayant des besoins particuliers en formation, il faut bien plus que scolariser un enfant à l'école ordinaire (on entend par là toutes les formes de formation de tous types et de tous degrés). Il s'agit d'un processus dans lequel l'apprenant a la possibilité de se développer et d'atteindre l'indépendance économique et sociale par le chemin de la formation. L'intégration est elle aussi un processus qui modifie les écoles et les oblige à avoir pour objectif de donner à tous leurs élèves une formation de haute qualité et d'offrir un accès maximal aux élèves ayant des besoins particuliers en formation.»

Au chapitre C, nous reviendrons en partie sur certains aspects des *Principes et aspects clés* contenus dans le guide.

[Résumé voir D.2.2.]

B.3. Idées directrices dans le contexte de la pédagogie spécialisée

La pédagogie spécialisée actuelle ne se place pas exclusivement dans un contexte social, politique et scientifique déterminé (voir B.1.; B.2.; C.1.); elle est également influencée et dirigée par des idées directrices et par des principes qui émanent de la pédagogie spécialisée elle-même ou de domaines voisins (pédagogie, travail social, sociologie, philosophie, éthique, théorie de l'organisation, etc.). En voici quelques exemples: normalisation, intégration, orientation en fonction des besoins, orientation en fonction des ressources, participation, autodétermination, empowerment, décentralisation, désinstitutionnalisation. Ces idées sont traitées dans le contexte de paragraphes séparés.

Mais dans le paragraphe suivant, nous examinerons le principe de normalisation et l'idée directrice de l'intégration, qui sont essentiels et qui ont un impact profond et interdisciplinaire sur: la perception d'elle-même de la pédagogie spécialisée (voir C.1.), les personnes concernées (C.2), les structures de l'offre (C.3), les méthodes (C.4) ainsi que sur le personnel spécialisé (C.5).

B.3.1. Normalisation

La normalisation fait partie des idées directrices qui ont radicalement changé le système d'accueil et de relations concernant les personnes handicapées et désavantagées au cours de cette dernière décennie (Barow 2002; Beck 2001; Bürli 2003; Kreuzer 1999; Schildmann 1999).

Quelle est la toile de fond du principe de normalisation (B.3.1.1.), comment décrire et fonder le concept (B.3.1.2.), quels sont ses domaines d'application (B.3.1.3.) et quels sont les effets escomptés (B.3.1.4.)?

B.3.1.1. Toile de fond et origine

Le principe de normalisation est né dans les années cinquante au Danemark et en Suède. Il a son *origine* dans la critique de plus en plus virulente vis-à-vis de la situation désastreuse dans les grandes institutions d'accueil pour personnes mentalement déficientes.

Au départ, le principe de normalisation était conçu comme une *alternative* à la situation d'alors, qui se caractérisait par protection et garde qui allaient de pair avec ségrégation et discrimination, par la mise en institution centralisée, par une charge considérable pesant sur les parents et leur marginalisation, par une idée biologisante de l'être humain, qui n'offrait aucune perspective pédagogique.

La création du principe de normalisation est associée étroitement au Danois *N.E. Bank-Mikkelsen* et au Suédois *B. Nirje*. C'est sous leur influence que l'idée «de permettre aux personnes mentalement déficientes de mener une vie aussi proche de la normale que possible» a fait son entrée dans les lois danoise et suédoise de l'aide sociale (Bank-Mikkelsen 1999).

L'existence de situations tout aussi déplorables dans de nombreux pays européens et aux Etats-Unis a renforcé la revendication d'un vrai changement et le principe de normalisation a été le moteur d'échanges internationaux intenses en matière d'expériences et de découvertes.

B.3.1.2. Concept et fondement

D'entrée de jeu, le principe de normalisation comprenait une maxime dont la capacité de modifier le système existant était si évidente qu'elle ne nécessitait pas d'autre explication ou argumentation. Ce principe très général a été transcrit de manière pragmatique dans des textes législatifs et contient l'organisation digne des conditions de vie et l'élaboration de structures d'offre et d'aide; il implique «que l'on agit de façon juste quand on veille à créer pour toutes les personnes ayant un handicap mental ou d'autres handicaps et déficiences, des modèles et des conditions de vie les plus proches des conditions habituelles de vie de leur communauté ou de leur culture» (Nirje 1994, p. 13).

Si à l'origine, le principe ne se référait qu'aux personnes mentalement handicapées, il a été étendu par la suite à toutes les personnes handicapées et désavantagées. Wolfensberger est allé un pas plus loin (1972; 1983; 1991; 1999) en introduisant la nouvelle notion de «valorisation du rôle social» (voir aussi Vaney 1991). Il voulait ainsi éviter des actions unilatérales et des malentendus qui pourraient découler de la référence à l'idée de normalité. L'expression «social role valorization», exprime la disponibilité, le soutien et la défense de rôles sociaux positifs que peuvent assumer les personnes courant le danger d'être classées par la société de façon négative. Selon Wolfensberger, l'amélioration de la qualité de vie et des conditions de vie, le soutien et l'aide appropriés ainsi que le renforcement de la personnalité permettent d'atteindre ce résultat. Cette idée qui a marqué la planification des installations et l'utilisation de programmes de soutien a pour corollaire (indirect) la participation à la vie de la société et la reconnaissance sociale de l'individu (Bächtold 1987).

B.3.1.3. Domaines d'application

Le catalogue des possibilités d'application du principe de normalisation comprend les domaines suivants: travail, activité, habitat, loisirs, école, formation, vacances, relations amoureuses et sociales, structures de l'offre, politique (Nirje 1994, 26 ss) retient que le principe de normalisation est à de nombreux égards et à différents niveaux d'une portée indéniable. Il est au service:

1. de l'individu et de ses besoins
2. de la collectivité lors de l'amélioration des installations
3. de la société dans la détermination de ses normes et structures
4. des diverses cultures et formes de vie en favorisant la compréhension.

Pour Nirje (1994, 13), le modèle d'une vie et de conditions de vie normales est composé de huit facettes ou éléments auxquels la personne handicapée doit prendre part selon le principe de normalisation:

1. rythme quotidien normal
2. rythme hebdomadaire normal
3. rythme annuel normal
4. expériences normales pendant le déroulement du cycle de vie
5. respect normal de l'individu et de son droit à l'autodétermination
6. sexualité normale dans la culture environnant la personne handicapée
7. modèle économique et droits normaux dans le cadre des conditions sociales
8. modèle et standard normaux en matière d'environnement au sein de la communauté.

Nirje (1994, 17-26) illustre ces dimensions applicables dans la pratique où elles sont déterminantes pour l'action, tout en servant de base pour l'évaluation du travail médical, pédagogique, psychologique, social, légal et politique dans le cadre de l'aide aux personnes handicapées.

Wolfensberger a poursuivi le développement de cette démarche en lui fournissant des instruments (Wolfensberger & Glenn 1973) en créant le PASS (Program Analysis of Service Systems), prolongé plus tard par PASSING (Wolfensberger & Thomas 1983; 1998) qui est une procédure largement utilisée au niveau international permettant de développer et d'évaluer la qualité des services sociaux. Cette procédure devait donner une nouvelle mesure de référence lors de

l'organisation d'une vie plus riche pour des personnes désavantagées et pour la valorisation sociale de l'individu et de l'institution sociale dans notre société (Bächtold 1987; Schildmann 1997; 1999).

B.3.1.4. Objectifs et effets

Il existe diverses conceptions des domaines d'application prioritaire du principe de normalisation: faut-il privilégier l'individuel, le structurel ou le politique? Indépendamment de cela, les objectifs suivants et les éventuels effets du principe de normalisation peuvent être affectés aux niveaux suivants:

1. *Niveau individuel et personnel*: orientation selon la personne et les besoins; garantie du respect de l'individu, de ses besoins et de ses décisions; acceptation de l'autodétermination et de la propriété personnelle; rejet de l'étiquette, c'est-à-dire des catégories du handicap; encouragement à l'estime de soi, à l'assurance personnelle et à la reconnaissance de soi; renforcement de la joie de vivre; norme économique normale.
2. *Niveau social*: entretien des relations; participation à des entretiens et à des négociations; respect de la sensualité, des relations amoureuses et de la sexualité; appui et soutien des réseaux sociaux.
3. *Niveau pédagogique*: participation sociale grâce à la formation et à l'éducation; promotion de l'intégration; orientation privilégiant le développement de la personnalité plutôt que le handicap; apprentissage tout au long de la vie.
4. *Niveau institutionnel et structurel*: décentralisation et régionalisation; coopération et coordination; désinstitutionnalisation; déshospitalisation des personnes mentalement handicapées; habitat et activité professionnelle autonomes proches de la communauté; petits foyers familiaux; accompagnement de la vie partagée en appartement; fréquentation d'écoles proches de la communauté.
5. *Niveau politique*: reconnaissance de la qualité de citoyen; possibilité de participer aux élections et à la vie politique; mouvement d'entraide (People First; Self Advocacy; Empowerment).
6. *Niveau social et juridique*: état d'esprit positif vis-à-vis du handicap et appréciation plutôt que discrimination; compréhension de la diversité des cultures et des modes de vie; normes, structures de bases et législation conviviales pour le handicap.

Le principe de normalisation a entraîné une diminution des mises en institution (déshospitalisation) ainsi que la mise sur pied de services complets et proches de la communauté ainsi que des alternatives à l'institution classique, notamment dans la création de petits foyers familiaux et d'accompagnement de la vie partagée en appartement. Le principe de normalisation a exercé une forte influence sur la pédagogie intégrative.

En outre, dès le début des années septante, les conditions de vie des personnes handicapées ont connu une amélioration sensible dans de nombreux pays, le nombre de personnes en institution a diminué de plus de la moitié et de nombreuses institutions pour handicapés ont été fermées (Nirje 1994, 14 s).

D'une manière générale, les avis convergent sur le fait que le principe de normalisation est une idée directrice qui lorsqu'elle est bien mûrie et appliquée de façon cohérente a un impact sur tous les aspects de la vie. La qualité de vie, devenue un nouveau concept clé pour les personnes handicapées et désavantagées, est désormais utilisable et évaluable.

Le principe de normalisation a changé de manière notable la position des personnes handicapées aux yeux de la loi et de la société. A titre d'idée directrice, embrassant l'action politico-juridique, administrative, pédagogique et sociale, le principe de normalisation (selon Beck 2001) a aussi causé dans le domaine du handicap des réformes fondamentales et a pavé le chemin de nouveaux modèles et manières de penser (voir entre autres le prochain paragraphe: Intégration).

B.3.2. Intégration

Le principe d'intégration est sans conteste l'idée directrice qui au cours des dernières années a le plus remis en question la pédagogie spécialisée et qui l'a profondément modifiée. Cependant, même s'il est généralement accepté, il n'existe aucune définition claire ni une conception ou une

application communes de ce principe. Dans de nombreux Etats, il existe de multiples concepts d'intégration qui sont pratiqués en parallèle (Meijers 1998; OCDE 1995; OECD 1995).

Il existe une forte interaction entre, d'une part, la perception de l'intégration et, d'autre part, la conception que la pédagogie spécialisée a d'elle-même (C.1.), la définition du champ de la problématique et du handicap (C.2.), les structures de l'offre (C.3.), les manières de travailler (C.4.) ainsi que la formation et la fonction du personnel spécialisé (C.5.).

B.3.2.1. Différences notionnelles

Si «l'intégration» en tant que telle n'existe pas absolument, il y a divers aspects, formes, degrés et domaines partiels de l'intégration qu'il convient de distinguer et d'examiner. De plus, une nouvelle tendance va dans le sens de compléter voire de remplacer «intégration» par «inclusion» (voir B. 3.2.3.).

En général on distingue l'intégration sociale, qui est un but, de l'intégration scolaire qui est un moyen. Dans le premier cas, il s'agit de la participation aux processus sociaux.

Dans le cas de l'intégration scolaire (et inclusion), on peut dégager trois dimensions en partant d'un schéma de Kobi (1983):

a) Dimension du domaine

1. Intégration juridique: droit des personnes handicapées à la formation; prise en compte des personnes handicapées dans la législation (générale)
2. Intégration administrative: formation des personnes handicapées subordonnée à l'administration (générale) de la formation
3. Intégration terminologique: éviter un statut séparé des personnes handicapées du fait d'une terminologie discriminante
4. Intégration spatio-locale: formation des personnes handicapées proche géographiquement de la formation des personnes valides
5. Intégration sociale: permettre et favoriser la vie en commun, le sens d'appartenir à une collectivité, l'interaction et la communication entre personnes handicapées et personnes valides
6. Intégration dans le cursus scolaire: orientation fondamentale vers le plan d'études ordinaire tout en procédant aux adaptations nécessaires pour tenir compte du handicap
7. Intégration didactique: enseignement et apprentissage communs pour personnes handicapées et personnes valides

b) Dimension de la réalisation

1. intégration proclamée: vision (non encore) réalisée, déclaration d'intention, idée directrice
2. intégration modèle: réalisation partielle, par exemple dans des projets pilotes scolaires
3. intégration dans la pratique: pratique généralement appliquée

c) Dimension du temps

1. intégration partielle: à temps partiel, par heure, sporadique
2. intégration totale: complète et permanente

B.3.2.2. Tentative de définition de l'intégration scolaire

En dépit de l'absence d'une définition ayant une validité générale, nous voulons tenter malgré l'existence de positions très différentes, de présenter quelques éléments de définition acceptés par la majorité (voir D. Bibliographie).

En *résumé*, l'intégration scolaire peut se définir comme étant l'effort vers une scolarisation et une éducation communes dans la mesure du possible aux personnes handicapées et aux personnes valides.

D'une manière *plus détaillée*, on pourrait décrire l'intégration scolaire comme étant

- a) un effort de garantir
- b) aux personnes ayant des besoins particuliers en formation
- c) dans un environnement le moins limitatif possible
- d) dans des structures de l'offre et des procédures différenciées,
- e) une formation et une éducation qui

- f) correspondent actuellement à leurs conditions personnelles et
- g) aux conditions générales extérieures.
- h) de façon optimale

Les éléments de définition, qui peuvent être examinés dans leur ensemble sans les détacher les uns des autres peuvent être expliqués comme suit:

a) *intégration en tant que processus dynamique*: l'intégration n'est pas un état fixé d'entrée de jeu mais un processus dynamique, comportant un effort sérieux et ciblé d'atteindre l'intégration considérée comme un état idéal.

b) *intégration en cas de besoins particuliers en formation*: l'intégration ne part pas d'une notion catégorielle du handicap mais d'un besoin particulier de formation et de soutien qui doit être fixé de façon relative, c'est-à-dire en fonction du contexte et de l'individu, et dont il faut tenir compte en établissant une offre de soutien individualisée (voir C.2.).

c) *préférence pour des offres de soutien intégrées à l'école ordinaire*: ces offres sont à préférer aux formes d'éducation séparée. Les enfants handicapés par exemple doivent dans la mesure du possible vivre l'expérience éducative avec leurs camarades du même âge. La proportion de scolarisation et d'éducation communes doit être évaluée au cas par cas (voir C.3.4.).

d) *structures de l'offre et des procédures différenciées*: il découle en toute logique de ce principe que l'intégration peut se faire dans des formes institutionnelles variables et en suivant des procédures différenciées. La pluralité des lieux de soutien a permis de surmonter la scission entre école ordinaire et école spéciale et a mené à un continuum de formes et de degrés bien harmonisés (voir C.3.4.; C.4.).

e) *intégration en relation avec la formation*: ce que l'on appelle l'intégration scolaire concerne avant tout le domaine de la formation, de la scolarisation, du soutien, de l'éducation et en partie également la thérapie; tous les degrés et toutes les formes sont pris en compte, donc préscolaire, scolaire ou post-scolaire ou encore dans la formation de base, la formation continue ou le perfectionnement professionnel. Fondamentalement, il s'agit de formes d'apprentissage organisées, durables et dans la mesure du possible communes aux enfants, adolescents et adultes handicapés et valides (voir C.3.; C.4.).

f) *solution optimale*: l'intégration n'est pas un but en soi ou une manière d'éviter la ségrégation, ce n'est pas non plus quantitatif mais c'est bien un processus qualitatif d'optimisation, qui doit toujours être réévalué.

g) *conditions personnelles*: l'intégration scolaire n'est pas seulement une question de principe et de besoin particulier en formation mais aussi une question des conditions individuelles et personnelles, comme les composantes sociales, les besoins subjectifs et émotionnels (vouloir être intégré; se sentir intégré).

h) *conditions générales externes*: des données situationnelles (telles que ressources, engagement et compétences des enseignants de l'école ordinaire, etc.) sont à prendre en compte dans la perspective de l'intégration. Il faut dans ce cas partir d'un rapprochement réciproque (adaptation), d'une conciliation entre points de vue et exigences opposés et non pas d'un concept unilatéral d'assimilation (adaptation des personnes handicapées au monde des valides) ou d'une notion tout aussi unilatérale d'accommodation (adaptation des personnes valides au monde des handicapés).

B.3.2.3. Inclusion

Les notions d'intégration et d'inclusion ne sont ni définies de façon univoque ni clairement différenciées. (Hinz 2002; Mittler 2000; Sander 2000). D'une part, on en fait – plus ou moins – des synonymes, comme dans les définitions de l'intégration scolaire ou de l'école intégrative chez Bless & Kronig (1999; 2000), qui sont très proches de la notion d'inclusion (voir C.3.4.1.8.).

D'autre part ces deux termes représentent des positions différentes, surtout quand on précise «inclusion complète». L'intégration avec son idée de recréer une unité, de réinsérer par des mesures particulières est à voir dans le contexte du «mainstreaming», et de «the least restrictive environment». L'inclusion (complète) signifie la coexistence de majorités et de minorités diverses. Cette hétérogénéité englobe les groupes les plus divers (culturels, linguistiques, sociaux, ethniques, ayant des visions du monde différentes) ainsi que des personnes handicapées (Hinz 1993; 2002; UNESCO 2001; Prengel 1993). Pour sa part, «l'école pour tous» garantit l'accueil ainsi que l'éducation et la formation de tous les élèves, permettant à tous de développer leurs potentialités de manière optimale (CIIP 2003; Panchaud & Lauper 2001; UNESCO 2000). Ce concept exige une réforme générale et profonde du système actuel de formation.

L'inclusion déclare que le handicap est une variété normale de l'existence humaine, que la diversité des élèves ne représente pas seulement une charge mais aussi un stimulus d'apprentissage, dont l'école doit tenir compte. Alors que dans l'intégration on exige la possibilité de choisir entre école spéciale et formes intégratives de scolarisation, l'inclusion (complète) part du droit de l'enfant de suivre l'école ordinaire, dans laquelle on tiendra compte des besoins particuliers éventuels des divers enfants (et non pas seulement des enfants handicapés) en leur apportant une aide personnelle et matérielle.

B.3.2.4. Efficacité et réalisation de l'intégration

L'idée que l'intégration scolaire entraîne une intégration sociale plus aisée est justifiée, mais n'a pu être prouvée. Inversement, on ne peut pas affirmer que la séparation scolaire mène à la séparation sociale.

Il y a aussi la question de *l'efficacité* de l'intégration scolaire; en d'autres termes, permet-elle d'atteindre voire de dépasser les résultats des formes séparatives du soutien? Il n'y a pas de réponse générale à cette question, mais il faut examiner les résultats de la recherche de façon différenciée, selon le type de handicap, selon le domaine du développement de l'apprentissage, en tenant compte du concept de talent et de valorisation de soi, de l'état d'esprit des parents et des enseignants, de l'accueil social et de l'effet sur les camarades d'école (voir Bless 1997, 54 ss; Wocken 2001). Selon les avocats de l'intégration, son efficacité et sa possibilité de réalisation n'ont pas à «être prouvées» puisque l'intégration implique un choix de valeurs (Wocken 2001; Heimlich 1999).

En matière de réalisation, il reste à surmonter différents dilemmes (Bleidick 1995), contradictions et difficultés (Bürli 2003; 2004; Bundschuh, Heimlich & Krawitz 1999; OECD 1997; Speck 2003, p. 386 ss.).

[Résumé voir D.2.3.]

C. Situation et perspectives de la pédagogie spécialisée

Ce chapitre constitue le cœur de l'étude portant sur les perspectives de la pédagogie spécialisée en Suisse. C'est ici qu'en seront mis en lumière tous les éléments essentiels. En partant de la présentation des problèmes posés dans la situation actuelle (sous le chapeau de **Situation**), les possibilités d'améliorations ainsi que des suggestions et des postulats seront proposés (sous le chapeau de **Perspectives**).

Au début du chapitre et en guise de résumé de l'ensemble du chapitre C, figurent un exposé de la conception que la pédagogie spécialisée a d'elle-même (C.1.) et une présentation de ses définitions conceptuelles fondamentales.

En relation immédiate avec la définition du domaine spécifique de la pédagogie spécialisée se pose la question du public cible (C.2.), en d'autres termes, du champ problématique ou encore du «domaine objectif» (par exemple les personnes handicapées concernées en premier lieu; leurs parents en second lieu; le handicap ou les besoins éducatifs spécifiques).

La conception des structures de la pédagogie spécialisée et leur réalisation actuelle et future (C.3), les processus, les fonctions et les tâches que cela implique maintenant et à l'avenir (C.4.) sont d'autres éléments essentiels de la discussion scientifique et de la réflexion en politique de la formation.

Enfin, la formation et le rôle du personnel spécialisé (C.5.) ainsi que la recherche et le développement (C.6.) jouent également un rôle de premier plan dans l'évaluation de l'état présent et du devenir de la pédagogie spécialisée.

L'analyse des différents contextes et des idées force (cf. chap. B.) met en évidence que deux maximes suprêmes guident la situation actuelle de la pédagogie spécialisée en Suisse et l'influenceront probablement aussi à l'avenir:

- le principe de normalisation, qui exige le droit à la formation et l'égalité des chances pour toutes les personnes ayant un handicap ou des besoins éducatifs spécifiques (cf. principe de normalisation), et cela à tous les âges et à tous les degrés de formation sans considération du degré du handicap ou des besoins éducatifs spécifiques,
- l'idée maîtresse de l'intégration sous ses formes et ses types les plus divers.

Les six sections suivantes (de C.1. à C. 6.) sont consacrées à l'influence qu'exercent ces deux idées force, incluant certains paragraphes isolés pour traiter les idées plus secondaires.

C.1. Conception que la pédagogie spécialisée a d'elle-même

? Question:

A quelle conception d'elle-même la pédagogie spécialisée suisse tend-elle dans sa recherche de réorientation?

! Thèse:

La pédagogie spécialisée suisse étant influencée par les idées dominantes, les conceptions et les découvertes actuelles, elle se perçoit toujours comme un sous-système de la théorie et de la pratique pédagogique, doté d'une existence nécessaire et autonome tout en n'étant pas séparé mais bien de nature subsidiaire, complémentaire et coopérative.

➔ Perspectives:

Cette conception est en interaction avec la description de sa problématique ainsi que de sa mise en oeuvre pratique en terme de structures et de processus, de formation et de professionnalisme, de recherche et développement (voir de C.2. à C.6. ainsi que C.1.3.)

Cette conception traverse une phase de changement historique (C.1.1.), ce qui se traduit par un changement paradigmatique (C.1.1.2.) et par une modification de sa relation avec la science (C.1.1.3.), bouleversements mis en lumière par l'évolution historique des systèmes fondés sur la théorie et la pratique (C.1.1.4.).

Les approches théoriques et conceptuelles ainsi que leur place au sein de la structure constituée par les sciences doivent d'abord être examinées en relation avec les termes utilisés dans la

pédagogie générale et dans la pédagogie spécialisée (C.1.2.) pour être ensuite déterminées de la façon la plus complète et la plus adéquate possible.

Après la présentation des mutations intervenues dans la conception de la pédagogie spécialisée (C.1.1.), suivront les grandes lignes des possibilités de réorientation de la pédagogie spécialisée (C.1.3.). La description du public cible et du champ problématique (C.2.), des structures (C.3.) et des manières de travailler (C.4.) forment, avec la problématique du personnel spécialisé (C.5.), les éléments constitutifs de la vision et de la définition actuelles de la pédagogie spécialisée (voir schéma sous A.4.5.). Même si tous ces aspects se retrouvent réunis ici, ils seront traités en détail dans des sections séparées (de C.2. à C.6.).

C.1.1. Changements dans la conception de la pédagogie spécialisée

Situation

Depuis le début des années 70 du siècle passé, la pédagogie spécialisée est en proie à une crise visible (Angerhoefer 1997; Bonfranchi 1997; Eberwein 1995; Jantzen 1995; Merz & Herzog 1998), elle est ébranlée par un changement historique (Speck 2003; voir s. C.1.1.1.), et elle est désormais à la recherche d'une réorientation et de nouvelles perspectives de développement (Albrecht, Hinz & Moser 2000; Bach 1987; 1995a; Heimlich 1996; Opp 1995; Reiser 1993; 2000; Thümmel 1997).

En revanche, Möckel (1996) rejette toute idée de crise car selon lui, les divergences dans les opinions et dans les discussions ainsi que les contradictions font partie intégrante de toute science vivante qui ne veut pas se reposer sur ses acquis.

La pédagogie spécialisée est fondamentalement remise en question, tant de l'intérieur que de l'extérieur (selon Speck 2003, p. 14). Elle est en conflit avec elle-même et avec son environnement. Les critiques la considèrent comme une erreur de l'histoire et revendiquent de la dépasser. Après avoir connu dans son édification une phase idéaliste suivie d'une phase scientifique, elle est pour la première fois soumise à une pression générale lui demandant de se légitimer. Il est donc urgent que la pédagogie spécialisée se situe dans une position radicalement nouvelle.

Tous ces changements intervenus dans la conception que la pédagogie spécialisée a d'elle-même peuvent être appréhendés par divers canaux qui ne sont pas des lignes de démarcation infranchissables mais qui bien au contraire se complètent mutuellement, comme d'une manière générale le changement historique (C.1.1.1.), les modifications intervenues dans les conceptions et dans les manières d'agir dominantes (C.1.1.2.), les variations dans les rapports avec la science (C.1.1.3.), l'axe historique du développement dans les théories, dans la pratique et dans les différentes terminologies (C.1.1.4.).

C.1.1.1. Quelques aspects du changement historique

La littérature spécialisée (notamment Speck 2003, p. 34 ss.) permet, en suivant le schéma de base du présent rapport, de dégager les aspects suivants dans le changement historique:

C.1.1.1.1. Contexte sociétal (voir B.1.)

- Glissement des valeurs/pluralité des valeurs:

Glissement des valeurs sociales vers des valeurs matérielles, passage de la solidarité à l'individualisation; perte du consensus général; relativité de toutes les valeurs dans une société plurielle.

C.1.1.1.2. Idées directrices (voir B.3.)

- Mouvement de l'intégration:

Après une phase d'expansion en accélération autonome, le système de la scolarisation spécialisée est soumis à la critique provenant de l'intérieur comme de l'extérieur, il se voit remis en question et cela d'autant plus durement que la solidarité et les ressources financières s'amenuisent. La contradiction entre le sens et la finalité de la pédagogie spécialisée, entre la spécialisation et l'intégration apparaît irréductible.

C.1.1.1.3. Conception de la pédagogie spécialisée (voir C.1.)

- Identité:

La pédagogie spécialisée a échoué et son existence même est remise en question. La multiplicité et le changement continu des dénominations sont considérés comme un symptôme de crise.

- Dilemme scientifique:

La pédagogie spécialisée oscille entre la revendication à l'objectivité opposée à la subjectivité, entre l'orientation en fonction des valeurs opposée à la liberté des valeurs, et entre la pensée descriptive opposée à la pensée normative.

- Orientation scientifique:

Remise en question radicale de la relation entre pédagogie générale et pédagogie spécialisée; passage de la pédagogie ségrégative à la pédagogie intégrative.

- Abandon de l'approche médicale:

Se libérer de la tutelle de la médecine a débouché sur le dualisme des disciplines (médicalisation opposée à la pédagogisation) et sur l'isolationnisme.

- Scission au sein de la pédagogie spécialisée:

La discipline s'est scindée en diverses pédagogies spécialisées séparées, qui sont toutes devenues autonomes, formant ainsi des disciplines partielles. La différenciation et la spécialisation ont créé des problèmes dans la cohérence et dans la coopération.

- Autonomisation de l'éducation spécialisée en tant que pédagogie de l'école spéciale:

De même que la pédagogie est déterminée par l'école, la pédagogie spécialisée l'est par l'école spéciale. Cette tendance est encore renforcée par la pédagogie spécialisée extra-scolaire ainsi que par l'éducation spécialisée.

- Crise dans la relation entre théorie et pratique:

La théorie et pratique s'éloignent l'une de l'autre. La pauvreté des théories déçoit tout espoir et toute attente.

C.1.1.1.4. Public cible et champ problématique (voir C.2.)

- Modification dans la relation entre parents et experts:

L'influence renforcée des parents, allant de pair avec une prise de conscience croissante des parents et des associations, met fin à l'étroite dépendance des parents vis-à-vis des experts.

- Emancipation:

Résistance contre les tendances de mise sous tutelle manifestées par les professionnels.

C.1.1.1.5. Conditions cadres et structures (voir C.3.)

- Mise en danger de la qualité:

En dépit du contrôle de la qualité, la qualité des services en pédagogie spécialisée est mise en danger par le manque de personnel, par le démantèlement des ressources, par la pression sur les coûts et l'économisme conceptuel.

- Efficacité professionnelle floue:

La preuve scientifique de l'efficacité des écoles spéciales (voir aussi C.1.1.6.) fait défaut ou pour le moins est remise partiellement en question.

- Institutions spéciales:

Rejet radical et remise en question des institutions spéciales.

C.1.1.1.6. Processus (voir C.4.)

- Efficacité professionnelle floue:

Par des méthodes, des techniques, des mesures particulières et d'expertise, la pédagogie spécialisée se cherche une légitimation, mais la preuve scientifique de son efficacité fait défaut ou pour le moins est remise partiellement en question.

- Modification de la finalité:

Passage de l'orientation vers le déficit à l'orientation vers les ressources.

C.1.1.1.7. Professionnels (voir C.5.)

- Polarisation entre professionnels et clients:

La résistance des personnes concernées vis-à-vis de leur rôle de sujet entraîne une polarisation dans la relation entre professionnels et clients.

- Solidarisation:

Réexamen de la relation avec les personnes handicapées.

C.1.1.2. Modification dans les conceptions et dans les manières d'agir

Il n'existe pas d'architecture théorique déterminée dans la pédagogie spécialisée, mais des essais de constituer une théorie qui chapeaute l'ensemble de la discipline (Kanter 1993, p. 74). Les *assertions scientifiques fondamentales* sont présentées sous des titres et à des niveaux différents sans être définies et distinguées de façon claire et uniforme. Ainsi, (chez Borchert 2000) on évoque des théories (par exemple, la théorie de l'interaction; p. 189 ss.), des approches (par exemple, l'approche de la psychologie des profondeurs; p. 135 ss.) ou encore des modèles (par exemple, le modèle médical; p. 183 ss.).

C.1.1.2.1. Paradigmes en pédagogie spécialisée

En dépit des réserves et des objections formulées, on parle fréquemment en pédagogie spécialisée (voir Müller 1991; Hillenbrandt 1999) de *paradigmes* et de changement paradigmatique (voir Bleidick 1977a; 1977b; 1999; Kobi 1977; Hensle & Vernooij 2000; Cloerkes 2001; Mand 2003). D'après l'auteur de la vision paradigmatique, une théorie se convertit en paradigme parce qu'elle résout mieux que les modèles concurrents les problèmes reconnus comme urgents par un cercle de professionnels (Kuhn 1962, p. 44). Par conséquent, une façon d'agir typique correspond donc d'après le concept de paradigme de Kuhn à la perspective exemplaire et généralisée. En revanche, Kobi (1977, p. 13) distingue entre le point de vue (paradigme) et le concept d'action (modèle).

En pédagogie spécialisée, les paradigmes ont pour fonction première la *compréhension des personnes et des problèmes spécifiques*, raison pour laquelle ils feront l'objet d'un examen plus approfondi (sous C.2.). Quoi qu'il en soit et avec tous les avantages et inconvénients que cela présente, ils marquent de leur empreinte toute la conception que la pédagogie spécialisée a d'elle-même, comme l'a brillamment démontré Mand (2003). Mand se limite au paradigme théorique individuel, interactionniste, systémique et sociologique pour évaluer la situation de la pédagogie spécialisée.

C.1.1.2.2. Impacts des paradigmes

Selon Mand (2003), l'idée que la pédagogie spécialisée reposait à l'origine sur l'acception du handicap comme une catégorie médicale réunit un vaste consensus. Cette perspective d'une théorie individualiste ou médicale présentait de nombreux *avantages*: elle libérait des ressources, elle rendait possible la scolarisation de «malades» non scolarisés, elle facilitait la formation du personnel spécialisé et elle aboutissait à un aménagement différencié de l'école spéciale, allégeant ainsi la charge du système de l'école générale.

Par contre, cette approche intellectuelle, qui en elle-même est assez incompatible avec la pédagogie, avait pour *inconvénients* la particularisation et l'objectivation des personnes concernées ainsi que leur ségrégation dans des établissements séparés.

Toujours selon Mand (2003), il y a également consensus sur le fait que la pédagogie spécialisée actuelle a pris clairement ses distances du modèle médical. Ce dernier n'a pas été remplacé en premier lieu par le paradigme *sociologique* même si les politiques éducationnelle et sociale ne font pas preuve d'une grande combativité vis-à-vis du handicap vu comme produit de la société ni vis-à-vis de l'inégalité du traitement au sein de cette même société. D'ailleurs, le paradigme *interactionniste* qui interprète le handicap comme l'attribution d'une étiquette n'est pas non plus au premier plan, même si l'influence des points de vue permet d'éclairer la problématique.

C.1.1.2.3. Domination du paradigme de la théorie des systèmes

Mand (2003) affirme que *l'approche de la théorie des systèmes ou systémique* domine aujourd'hui la vision de la pédagogie spécialisée (Speck 1997; 2003; Hagmann & Simmen 2000), centrée sur le système comme nouveau modèle d'ordonnancement scientifique. Les parties du système s'érigent sur la base d'une tâche partielle qui leur est propre ou sur un contexte fonctionnel propre au sein d'un tout. Cet ensemble ne peut pas être décomposé en parties. L'approche systémique permet aussi de formuler des déclarations sur la relation entre pédagogie générale et pédagogie spécialisée (voir C.1.1.3.), mais n'influence en aucune manière la pratique de la pédagogie spécialisée.

Cette approche n'est pas ciblée en premier lieu sur les causes, les déviations, les déficits et les handicaps mais sur les liens, les situations, les relations et les interactions entre les handicaps et les conditions de leur environnement. Il n'y a donc pas d'explications fondées sur une causalité unique

mais seulement des interactions, des causalités circulaires et des aspects isolés qui forment un réseau (Speck 1997. p. 13 ss.).

Le *soutien* est légitimé par le besoin de soutien et non pas par les déficits. De ce fait, les *ressources* doivent être destinées à des institutions régionales pratiquant la prophylaxie et le soutien sur place au lieu de couvrir les déficits financiers d'institutions centralisées et séparées.

Le *diagnostic* n'a pas pour fonction de distinguer les élèves «spéciaux» des autres, ni de constater des déficits et d'en déduire les mesures de soutien qui s'imposent. Il doit bien plutôt détecter l'environnement le plus favorable à l'épanouissement des élèves (école, enseignant, classe) et fournir les informations nécessaires au travail pédagogique. La *didactique* n'est pas déterminée en fonction d'une catégorie particulière de handicap, mais elle se base sur l'analyse des conditions de départ individuelles en matières d'apprentissage et de comportement. Les *processus* de la coopération, tâches nouvelles, revêtent une grande importance. Nouvelles également sont les conditions cadres et les structures, qui contribuent à faciliter la scolarisation commune.

Le travail du *personnel qualifié* de la pédagogie spécialisée se diversifie, et sa complexité croissante le rend aussi moins facilement compréhensible. En effet, l'enseignement n'est qu'une des activités professionnelles car il va de pair avec la coopération entre collègues et institutions. Le passage d'une école à une autre n'est pas prioritaire dans les entretiens de consultation, mais bien le renforcement de la capacité intégrative de l'environnement scolaire et familial. Tout cela rend nécessaires la communication et le maintien de nouvelles qualifications clés (théoriques, psychologiques, diagnostiques, capacités didactiques, sensibilisation à des mondes différents, connaissances en pédagogie spécialisée, etc.) dans la formation initiale et dans la formation continue tout au long de la vie (Mand 2003).

C.1.1.3. Modification du lien avec la science

Les changements intervenus dans la conception de la pédagogie spécialisée sont perceptibles dans la modification de ses relations avec la pédagogie générale ou ordinaire (C.1.1.3.1.), avec d'autres disciplines pédagogiques, telles que l'éducation spécialisée (C.1.1.3.2.) et la pédagogie interculturelle, ou encore avec des sous-disciplines limitrophes ou pédagogiques telles que la logopédie et la psychomotricité (C.1.1.3.3.).

C.1.1.3.1. Lien avec la pédagogie générale

Dans la majorité des pays y compris la Suisse, il va de soi que la pédagogie spécialisée *appartient à la pédagogie*. Toutefois demeure la question de ses *constituants* et dans quelle mesure elle *se distingue* de la pédagogie (générale) (voir Chatelanat & Pelgrims 2003; Lindmeier 2001; Gröschke 1997). Ces différences prennent leur origine (selon Bach 1995, p. 164) non pas dans certains points de vue institutionnels ou professionnels mais dans trois particularités: 1) complexité de l'approche de la problématique, de ses caractéristiques et du contexte général; 2) différenciation des objectifs et de leurs modifications, de la batterie des méthodes et des formes d'organisation; 3) subsidiarité dans le sens de la limitation des offres spéciales à des situations qui dépassent le cadre des besoins ordinaires. L'élément constitutif de l'éducation spécialisée est, selon Bach 1999, ce qui fait la différence dans la problématique, dans les objectifs, dans les formes de l'agir et de l'organisation.

Un deuxième volet de la question concerne l'autonomie de la pédagogie spécialisée en tant que science et sa relation plus ou moins étroite avec la pédagogie générale. Ce sont avant tout des représentants de l'éducation spécialisée et de la pédagogie adaptée au handicap qui ont défendu une des *positions extrêmes* qui est que la pédagogie spécialisée, parallèlement à la pédagogie générale, est une science ou une discipline scientifique à part entière (voir C.1.1.4.).

En revanche, les tenants de *l'autre extrême* plaident en faveur de l'abandon de la pédagogie spécialisée en tant que science et pratique qui, selon par exemple Eberwein (1995; 1988/1999), est une approche fondamentalement erronée voire inhumaine. Eberwein estime que l'éducation spécialisée court toujours le risque de s'ériger sur les fondements de la déviation par rapport à la valeur moyenne et à la norme même si la multiplicité des formes de l'être humain a déjà en soi sa propre normalité. Il remet également en question le concept dominant du handicap dans sa teneur négativisante de même que la ségrégation discriminante induite par le fait d'étiqueter les personnes. La (ré)intégration ou la dissolution de l'éducation spécialisée aurait pour Eberwein une rétroaction

positive sur la compréhension que la pédagogie ainsi que «l'éducation spécialisée» ont d'elles-mêmes et de leur rôle (voir Speck 2003, p. 59 s.).

Entre ces extrêmes se trouvent *diverses positions intermédiaires* concernant la proximité ou la distance entre pédagogie générale et pédagogie spécialisée, comme le met en évidence l'évolution historique des systèmes théorique et pratique de la pédagogie spécialisée (voir C.1.1.4.).

L'approche selon la théorie des systèmes (Speck 1997; 2003; Sander 1999; Kobi 1993, p. 291 ss.) voit dans la pédagogie spécialisée un système autonome qui, en raison d'une réelle nécessité, s'est cristallisé à partir de la pédagogie générale pour remplir grâce à des valeurs, des méthodes et des institutions spécifiques des tâches jusqu'alors négligées. S'il est vrai que le sous-système (la pédagogie spécialisée) se distingue de l'ensemble qui l'englobe (pédagogie générale) par une certaine différence et par une spécialisation, il lui reste attaché par la complémentarité et par la division du travail réciproques ainsi que par la communication et par la réflexion commune. En revenant à ses origines (la pédagogie générale) et en y réfléchissant, la pédagogie spécialisée s'ouvre de nouveaux horizons (Möckel 1996, p. 93 s.). Une fusion des deux systèmes signifierait toutefois la fin d'une aide différenciée et individuelle ainsi qu'une surcharge intolérable pour la pédagogie générale (Speck 1997, p. 18 ss.).

C.1.1.3.2. Lien avec l'éducation spécialisée/sociale et la pédagogie interculturelle

L'éducation spécialisée/sociale tout comme la pédagogie interculturelle sont des rejetons de la pédagogie générale, qui avec le temps ont acquis une autonomie partielle. Elles doivent leur naissance à l'ignorance et à la négligence dont a fait preuve la pédagogie générale pendant plusieurs années dans des domaines cruciaux de l'éducation et de la formation tels que les problèmes de société, l'interculturalité et le handicap. Après une phase d'émancipation affirmée, on se réfère actuellement de façon accrue aux points communs et à la coopération entre la pédagogie spécialisée, l'éducation spécialisée/sociale et la pédagogie interculturelle. Les différences existantes dépendent davantage de mise en évidence de certains aspects plutôt que de divergences entre les principes.

Pendant tout un siècle, *l'éducation spécialisée/sociale* a contribué à moderniser le pan sciences sociales de la pédagogie traditionnelle. Ses nouveaux accents (communauté éducative, partenaires éducatifs, enculturation, la tension entre individu et société) ont eu une action féconde tant sur la pédagogie interculturelle que sur la pédagogie spécialisée (Reyer 2001; Merten 2001; Gröschke 1997, p. 91 ss.; Bürli 2004a; 2004b).

L'éducation spécialisée/sociale prend sa source dans la réaction aux carences sociales et à la profonde détresse éducationnelle; elle est l'expression intégrale de ce qui allait devenir une discipline ou un domaine éducationnel autonome. En effet, ce n'est qu'au cours des années 20 qu'elle s'est développée en un domaine éducationnel propre, parallèle et subsidiaire à la famille et à l'école. Par la suite, elle s'est muée en un système différencié de *l'aide à l'intégration sociale* pour soutenir, compléter et remplacer la famille et l'école. Aujourd'hui, l'éducation spécialisée/sociale passe de plus en plus pour une prestation allant de soi dans l'organisation de l'existence au sein de la société moderne. Elle est par là même moins affirmée dans ses concepts, moins sûre d'elle-même concernant son statut scientifique et son fondement théorique, ce qui la rend ainsi difficile à cerner avec précision. (Böhm 2000, p. 503).

L'éducation spécialisée/sociale partage avec le travail social la remise en question de la nature scientifique de l'éducation spécialisée, de la nécessité qu'elle soit une *discipline scientifique* autonome ou qu'elle ait besoin du soutien *d'une science de référence* et si oui, laquelle. La réponse dépend à la fois de la position adoptée en théorie de la science, et des intentions en politique éducationnelle et professionnelle (voir Puhl 1996; Merten et al. 1996; voir contributions dans le No 5 de la publication «Sozialarbeit» 1995 ainsi que Wagner 1995).

C'est dans le domaine des troubles du comportement que l'action de la pédagogie spécialisée se chevauche le plus avec celle de l'éducation spécialisée/sociale qui déploie bien davantage d'activités en matière institutionnelle et méthodologique (Hillenbrand 2001, p. 144). En sa qualité de discipline à cheval sur les sciences sociales et éducationnelles, l'éducation spécialisée/sociale a pour objet les relations entre l'individu et la société. La pondération variable dans son orientation ne peut pas (d'après Hamburger 1999, p. 270 ss.) être résolue par une théorie unifiée. Le concept d'«Education spécialisée» (correspondant au terme allemand de Sozialpädagogik) appartient en dépit du terme davantage au domaine social qu'au domaine éducatif.

La *pédagogie interculturelle* elle aussi, avec son développement conceptuel très agité (voir Merz 1999, p. 162) a quelques points de rencontre avec la pédagogie spécialisée, si l'on fait abstraction de certaines craintes et réticences. Elles ont en commun les objectifs de garantir l'égalité des droits et des chances et ainsi que la non-discrimination. Certes, la pédagogie interculturelle peut se vanter d'une plus longue tradition dans la pédagogie de la diversité et dans le refus de la marginalisation structurelle. En revanche, les deux disciplines envisagent des démarches semblables dans les solutions proposées pour un enseignement commun mais différencié. La description des personnes et des problèmes concernés par le concept de l'hétérogénéité ou du besoin éducatif spécifique rapproche fortement ces deux disciplines, si ce n'est au niveau de l'étiologie, du moins à celui de la phénoménologie (Bürli 2004a; 2004b).

C.1.1.3.3. Lien avec la logopédie et avec la psychomotricité

Même si en Suisse les études de logopédie et de psychomotricité sont majoritairement dispensées par des instituts de formation en pédagogie spécialisée, certaines *incertitudes et divergences* perdurent quant à l'appartenance de ces deux disciplines à la pédagogie spécialisée. Il s'agit en l'occurrence avant tout de divergences d'opinion entre les régions linguistiques et culturelles.

Les hautes écoles dispensant une formation en logopédie ou en psychomotricité peuvent être reconnues par la CDIP sur la base du règlement du 3 novembre 2000. Conformément à ce règlement (art. 11, al. 1, let. c), le certificat de diplôme porte la mention «Diplôme en logopédie» ou «Diplôme en thérapie psychomotrice», sans référence à l'appartenance à la pédagogie spécialisée. Les deux formations permettent aux diplômées et diplômés d'être en mesure notamment d'exercer une activité dans les domaines pédo-thérapeutique et médico-thérapeutique (art. 3, al. 3, let. e). La formation comprend en particulier des contenus de formation spécifiques à la logopédie ou à la psychomotricité ainsi que des aspects pertinents d'autres domaines (art. 4, al. 2).

La Suisse paraît ainsi s'en tenir à l'orientation bipolaire de la pédagogie et de la thérapie dans la logopédie et dans la psychomotricité, sans une attribution claire à la pédagogie spécialisée.

Dans une perspective internationale, il existe de nombreuses orientations de la *thérapie du langage* mais il convient de noter (selon Grohnfeldt 2001, p. 135) que leur accent n'est mis qu'exceptionnellement sur la pédagogie.

En *Allemagne*, une séparation est introduite entre la logopédie, dont l'orientation première est médicale, et la pédagogie spécialisée du langage qui est tournée vers la pédagogie. Dispensée dans des écoles professionnelles spéciales, la logopédie fait partie des professions médicales. Par contre, la pédagogie spécialisée du langage ou pédagogie ciblée sur les déficiences du langage est considérée comme une discipline de haute école, qui en sa qualité de science interdisciplinaire dépend des découvertes réalisées dans d'autres domaines (Heidtmann 1999, p. 202). Il y a donc des tensions non seulement entre la pédagogie spécialisée du langage et la logopédie mais aussi entre la pédagogie curative et les autres domaines de la pédagogie spécialisée (Baumgartner 1994; Gronfeldt 1994).

En *Suisse*, la logopédie réunit le concept et la discipline spécialisée, qui tout en étant interdisciplinaire, suit moins la médecine que la pédagogie spécialisée. En Suisse romande, la logopédie, appelée également orthophonie, se fonde sur la psychologie.

Les ouvrages de fond et de référence ne sont pas très diserts sur la (*thérapie de la*) *psychomotricité*. Speck (2003, p. 333) évoque l'approche par le mouvement selon Frostig, typique de la pédagogie spécialisée, qui d'après Kiphard est également une pratique dans la thérapie de la psychomotricité. En Allemagne, cette approche est depuis peu dénommée motopédagogie ou thérapie par le mouvement. La psychomotricité part des mêmes prémisses de l'impact considérable des déficits corporels et moteurs sur la perception de l'existence, l'état d'esprit, l'estime de soi, le comportement, la communication, la cognition ainsi que sur l'organisation des relations sociales (Leyendecker 2001, p. 236; Stadler 2001, p. 114; voir Kobi 1993, 170 ss.; Ziegler 2000).

Le concept désormais très répandu de psychomotricité recouvre (selon Hölter 1998) une procédure de pédagogie et de thérapie par le mouvement (selon Kiphard); toutefois, la discipline qui en découle ne s'est pas livrée à un véritable travail scientifique. Au cours des trente dernières années, le profil de la psychomotricité dans le monde germanophone était (selon Hölter 1998) marqué par le développement de la pensée en psychiatrie, en analyse du mouvement et finalement

avant tout par la ligne praxique qui s'est cristallisée, à partir des exercices thérapeutiques en psychomotricité, pour prendre la forme du concept universel de mouvement en pédagogie, en pédagogie spécialisée et en thérapie et dont les représentants sont Kiphard, Schilling, Eggert, Seewald. Quatre grandes lignes coexistent actuellement dans la conception du mouvement: a) acte fonctionnel, b) activité structurante, c) phénomène de signification, d) phénomène social. Hölter (1998, p. 48) n'est pas convaincu de la capacité de la psychomotricité à surmonter ces développements divergents et à occuper une place sous sa propre identité. Pour sa part, Seewald (1998) propose le nouveau paradigme autonome du soutien au développement afin de jeter un pont entre motopédagogie et thérapie par le mouvement d'une part et, d'autre part, entre système éducatif et système médical.

C.1.1.4. Evolution historique du système théorique et pratique de la pédagogie spécialisée

L'observation du développement de la pédagogie spécialisée dans l'interaction entre théorie et pratique permet de dégager des phases plus ou moins nettement différenciées (voir Bürli 2001; Wember 2003; Speck 2003, p. 42 ss.; voir aussi Moser 1998; 2004).

Il convient toutefois de souligner que le contenu respectif de ces phases n'est pas rigoureusement différenciable, que les phases se chevauchent parfois fortement dans leur déroulement chronologique et que la terminologie d'origine ne recouvre plus toujours la même signification (cf. pédagogie spécialisée).

Ces phases du développement sont présentées ci-dessous sous forme synthétique et assorties de la terminologie exacte. Elles sont caractérisées par un rapport spécifique à la science, une appréhension avant tout pragmatique du public cible et champ problématique ainsi que de l'agir.

C.1.1.4.1. Phase préalable de la pédagogie curative

- Caractéristiques: système relativement fermé sur lui-même
- Rapport avec la science: peu de références à la pédagogie générale et aux autres sciences; la pédagogie spécialisée est encore absente
- Public cible et champ problématique: les anormaux, les misérables, les malheureux, les plus pauvres, «Ballastexistenzen» (NdT: terme utilisé par les SS pour désigner les prisonniers ou êtres humains «inutiles»)
- Agir: exclusion (également de l'éducation), distance, sans ressources, amour du prochain, soins
- Jugement: cette phase préalable est considérée aujourd'hui comme appartenant au passé

C.1.1.4.2. Pédagogie curative

- Caractéristiques: la pédagogie curative n'est que pédagogie et rien d'autre (Hanselmann; Moor)
- Concept: «curatif (Heil)» (selon Speck 2003, 42 ss.) est un terme d'origine pédagogique utilisé historiquement dans le sens de «entier»; cependant ce concept est à la fois contesté et polysémique: guérison au sens médical du terme; salut au sens religieux, sain au sens de santé de l'organisme entier; utilisation parfois limitée pour la pédagogie adaptée aux handicapés mentaux
- Rapport avec la science: constitution progressive d'une théorie à partir de la pratique; dépendance de la médecine (psychiatrie) et de la religion (théologie); remplacement par l'orientation pédagogique; quelques démarches isolées sans engagement
- Public cible et champ problématique: maladie (médecine); définition du sens des valeurs (religion); difficultés éducatives (pédagogie curative)
- Agir: scolarisation (spécialisée)
- Jugement: en dépit des modifications dans son contenu, le concept de pédagogie curative a survécu jusqu'à maintenant. Les réticences ne jouent plus aucun rôle d'après Speck 2003, p. 57); le concept est positif dans le sens de «entier»; le contenu de la démarche se retrouve partiellement dans C.1.1.4.5. et C.1.1.4.7.

C.1.1.4.3. Enseignement spécialisé/éducation spécialisée

- Caractéristiques: pédagogie de la différence
- Concept: introduit au cours des années 60, appelé également pédagogie spéciale ou en anglais special education (voir Bach 1999) suite au rejet du concept de pédagogie curative et sous l'influence de l'émergence des écoles spéciales; en fait, il s'agit d'un concept purement formel

qui souligne (excessivement) le particulier par rapport au général et qui par conséquent implique ou suggère l'exclusion

- Rapport avec la science: particularisation de la pédagogie générale; éclatement en différents enseignements spécialisés sans ciment pédagogique entre eux
- Public cible et champ problématique: déficits, troubles, handicap, discrimination (catégories)
- Agir: différenciation institutionnelle; fleuron et légitimation de la ségrégation, critiquée plus tard par le mouvement intégratif
- Jugement: conception fortement axée sur les écoles spéciales et les enseignants spécialisés

C.1.1.4.4. Pédagogie pour les personnes handicapées et pédagogie des personnes handicapées

- Caractéristiques: différence par rapport à la pédagogie ordinaire et à la pédagogie spécialisée ainsi que dans les personnes cibles, les façons de penser et d'agir (en partie, approches interactionnistes et sociologiques)
- Concept: introduit au début des années 70 (voir Bleidick 1999) comme conséquence du rejet du concept de pédagogie curative
- Rapport avec la science: peu de liens avec la pédagogie générale
- Public cible et champ problématique: personnes handicapées; handicap pris comme variable d'intervention
- Agir: modification de l'éducation due au handicap; séparation
- Jugement: le concept ne s'est pas imposé; polarisation excessive sur le handicap; séparation étanche entre handicapé et valide, absence de domaine intermédiaire (tel que troubles de l'apprentissage); extension stigmatisante du concept de personne handicapée; personnification et généralisation négatives du handicap entraînant ainsi la stigmatisation

C.1.1.4.5. Pédagogie en cas de besoin de soutien spécifique

- Caractéristiques: tournant pédagogique, en abandonnant les catégories de handicaps pour passer au besoin de soutien spécifique; passage de l'orientation vers le déficit à l'orientation vers les besoins
- Concept: «special educational needs» introduit par le rapport anglais Warnock (1978), diffusé également par l'OCDE et l'UNESCO (conférence de Salamanque)
- Rapport avec la science: coexistence / rapprochement entre pédagogie générale et pédagogie spécialisée
- Public cible et champ problématique: continuum des besoins éducatifs spécifiques; situation de handicap
- Agir: continuum des offres; éducation intégrative par le biais de la différenciation interne et externe; partage des responsabilités entre pédagogie générale et pédagogie spécialisée
- Jugement: perspective dimensionnelle et en réseau dans laquelle ce que l'on appelle les offres ségrégatives sont comprises comme une partie du concept d'intégration

C.1.1.4.6. Pédagogie de la réhabilitation

- Caractéristiques: contribution pédagogique (éducation et formation) au sein d'un système global d'aide à l'intégration sociale destiné aux personnes handicapées
- Concept: introduit dans l'ancienne RDA par Becker (1984) suite au rejet des concepts de pédagogie curative et d'enseignement spécialisé; après la réunification allemande, appliqué sous une nouvelle forme dans la partie occidentale du pays également
- Rapport avec la science: à l'origine, orienté avant tout selon le modèle médical; ancrage dans un système de différentes disciplines (voir Ellger-Rüttgardt 2001, p. 88 ss.; Klein 1997, 358 ss.)
- Public cible et champ problématique: handicapés physiques, mentaux ou psychiques (lésions)
- Agir: coopération avec d'autres disciplines au-delà de la pédagogie scolaire
- Jugement: mise en valeur de l'intégration sociale et de la participation à la vie de la société; danger de malentendu dans l'adaptation technocrate

C.1.1.4.7. Pédagogie de l'intégration

- Caractéristiques: vise une nouvelle vision globale de l'éducation et de la formation; la pédagogie curative est exclusivement de la pédagogie (Hanselmann; Moor)
- Concept: introduit en tout premier lieu par Eberwein (1988/1999), en dépit de la nécessité de dépasser toute pédagogie spécifique puisqu'elle est un obstacle à l'intégration
- Rapport avec la science: mission de toute pédagogie spécifique tout en la dépassant; dissolution dans la pédagogie (générale)

- Public cible et champ problématique: hétérogénéité, différence et diversité ordinaires; pas de groupe spécifique; reconnaissance des besoins individuels
- Agir: mesures flexibles, différenciées et individualisées; intégration / inclusion, le système général de formation est le principal responsable
- Jugement: les enfants handicapés courent le danger d'être négligés en tant que sous-catégorie de l'hétérogénéité et des tâches générales d'intégration de toute pédagogie scolaire; problème des compétences spécifiques suffisantes, intérêts et prestations des pédagogues (d'intégration) disposant d'une formation générale qu'ils appliquent de façon uniquement individualisante; la «pédagogie de l'intégration» est une dimension de *toute* pédagogie curative ou spécifique (voir Speck 2003, p. 61).

C.1.2. Définitions conceptuelles en pédagogie et en pédagogie spécialisée

Comme dans toute discipline scientifique, il existe en pédagogie et en pédagogie spécialisée une pluralité de désignations et de concepts qui recouvrent des contenus déterminés. Il ne s'agit pas ici de tous les (re)définir (voir à ce propos les ouvrages de référence cités dans la bibliographie C.1.3.), mais de situer et de classer grosso modo quelques termes parmi les plus importants. Pour ce faire, la différenciation entre niveaux des sciences, de l'agir ainsi que de la formation et de la profession est un critère utile.

Situation

C.1.2.1. Définitions conceptuelles en pédagogie

Avant d'entrer plus avant dans les concepts de la pédagogie spécialisée, il convient d'examiner rapidement la terminologie de la pédagogie (voir Tab. 1.2.), d'où il ressort qu'à l'instar de la pédagogie spécialisée, des concepts clés essentiels ne sont pas appliqués de manière uniforme et univoque. Cet état de choses appelle les constatations suivantes:

C.1.2.1.1. Niveau des sciences

Les trois langues nationales utilisent plusieurs termes pour la discipline scientifique elle-même (par exemple pédagogie, science(s) de l'éducation, science(s) de la formation) qui sont aisément comparables entre eux. Ces termes, parfois révélateurs d'une compréhension différente de la discipline, peuvent se référer à l'aspect pratique de l'activité ou de l'art éducatifs (cf. «pédagogique»). Le pluriel est probablement un signe de multidisciplinarité.

C.1.2.1.2. Niveau de l'agir

Les notions fondamentales au niveau de l'agir se rattachent en partie à la terminologie des sciences (cf. science de l'éducation – éducation). Les différents termes ont pour finalité d'exprimer les points forts de l'action pédagogique.

La tendance actuelle dans l'utilisation du concept de formation va de plus en plus vers son acception comme terme générique (par exemple pour l'éducation, la scolarisation, etc.). Il n'est pas possible de traduire exactement dans les autres langues le terme allemand de «Bildung», qui est central dans la pédagogie allemande, (selon Reinhold et alla 1999, p. 78). Le concept de «Bildung» décrit cependant (d'après Krawitz 1999, p. 44) de façon particulièrement pertinente le processus complexe émancipatoire, poursuivi tout au long de la vie, qui est celui de la genèse de la personne. Ce processus faisant partie de la socialisation de l'enfant, de l'adolescent et jusqu'à l'âge adulte avec pour finalité l'adultisme, ne va pas en règle générale sans accompagnement et sans soutien pédagogiques. Utilisé constamment dans la littérature spécialisée germanophone, surtout en pédagogie spécialisée, le concept d'appui/soutien (Förderung) pose des problèmes semblables de compréhension et de traduction.

C.1.2.1.3. Niveaux de la formation et de la profession

Les dénominations des titres de fin de formation et des professions suivent dans une large mesure les dénominations des niveaux de la science et/ou de l'agir.

C.1.2.2. Définitions conceptuelles fondamentales en pédagogie spécialisée

Le même schéma peut s'appliquer en pédagogie spécialisée (voir tableau C.1.2.) qu'en pédagogie (voir C.1.2.1.) pour classer et attribuer les dénominations les plus importantes.

Une brève vue d'ensemble met en évidence une utilisation hétérogène des éléments clés en pédagogie spécialisée. En outre, les remarques suivantes s'imposent:

C.1.2.2.1. Niveau de la science

Il existe pour la discipline scientifique bon nombre de dénominations qui reposent parfois sur des définitions différentes (s. C. 1.1.4.). La dénomination vise la relation avec la science de référence (éducation spécialisée ou pédagogie spéciale), exprime les idées force immanentes (pédagogie curative, intégrative ou rééducative) ou encore elle met en évidence les personnes et les problèmes concernés (pédagogie pour les personnes handicapées, pédagogie en cas de besoin d'appui/soutien spécifique).

L'allemand utilise avant tout les notions de «Heilpädagogik» et de «Sonderpädagogik», plus rarement «Behindertenpädagogik», «Rehabilitationspädagogik», «Orthopädagogik», «Integrationspädagogik», «Förderpädagogik» ainsi que la double dénomination de «Heil- und Sonderpädagogik». Si autrefois la Heilpädagogik et la Sonderpädagogik désignaient des contenus différents, une certaine convergence des concepts est décelable aujourd'hui puisque souvent les deux termes sont pris comme synonymes.

En Suisse romande, pour la dénomination scientifique, on entend plus souvent «Pédagogie spécialisée» que «Pédagogie curative» et tout à fait exceptionnellement «Pédagogie spéciale», dans d'autres pays (par exemple en Belgique), il existe le terme de «Orthopédagogie».

En italien, la discipline scientifique s'intitule «Pedagogia specializzata» ainsi que «Pedagogia speciale».

En anglais, l'expression «Special Needs Education» semble prendre le pas sur la dénomination traditionnelle de «Special Education». Cette dénomination signifie indubitablement un élargissement de la notion (voir 3.1.2.), et la nuance n'est pas aisément traduisible.

C.1.2.2.2. Niveau de l'agir

A l'instar de la situation en pédagogie générale (voir C.1.2.1.) l'utilisation du concept ne distingue plus strictement le niveau de l'agir du niveau de la science; cela signifie que des termes théoriques sont également appliqués dans la pratique et vice-versa.

En *allemand* par exemple, la praktische Heilpädagogik (pédagogie curative pratique ou éducation spécialisée) n'est pratiquement plus désignée comme «Heilerziehung» ou «Sondererziehung» (éducation curative). De plus en plus, le concept théorique «Heilpädagogik» inclut les aspects pratiques.

En *français*, les concepts «Education spécialisée» ou «Education spéciale» sont de plus en plus utilisés au niveau de l'agir de même que «Educazione specializzata» ou «Educazione speciale» en italien. Parfois des dénominations réservées à des domaines d'activités subordonnés (par exemple enseignement spécialisé) ont remplacé le concept pratique plus général (par exemple éducation spécialisée).

C.1.2.2.3. Niveau de la formation et de la profession

Les dénominations pour la formation et la profession suivent en règle générale la terminologie des niveaux de la science et de l'agir, mais ne sont pas appliquées de façon conséquente. En effet, en Allemagne les éducateurs spécialisés suivent leur formation avant tout dans les hautes écoles du domaine de l'enseignement et les pédagogues spécialisés les écoles et hautes écoles spécialisées hors du domaine de l'enseignement alors qu'en Suisse, les deux dénominations professionnelles ne sont pas différenciées de manière systématique.

Il est curieux qu'en dépit de sa dénomination un «Educateur spécialisé» ne soit pas considéré comme une profession pédagogique mais qu'il appartienne au domaine du travail social de même que l'assistant social et l'animateur socioculturel.

Perspectives

C.1.2.2.4. Harmonisation et clarification des concepts en pédagogie spécialisée

Il en va de l'intérêt d'une bonne communication que les concepts soient appliqués de la façon la plus harmonisée possible; cela est également souhaitable et recommandé aux niveaux de la science, de l'agir ainsi que de la formation et de la profession. Nous nous limiterons ici à la dénomination de la discipline scientifique (voir C.3.4., C.4. et C.5. pour les niveaux de l'agir ainsi que de la formation et de la profession).

Le choix des termes est le fruit des réflexions suivantes (voir Speck 2003, p. 57 s.; Gröschke 1997, p. 18 ss.; Kobi 1993, p. 121 ss.; Wember 2003):

Langue	Pédagogie: niveau des sciences	niveau de l'agir	niveau de la formation/niveau de la profession
allemand	Pädagogik Erziehungswissenschaft Bildungswissenschaft	Bildung Erziehung Unterricht Schulung Ausbildung Förderung	Pädagoge/-in Erziehungswissenschaftler/-in Erzieher/-in Lehrer/-in Ausbildner/-in
français	Pédagogie Science(s) de l'éducation	Education Enseignement Scolarisation Formation Instruction	Pédagogue Educateur/-trice Enseignant/-e Formateur/-trice Instructeur
italien	Pedagogia Scienze della formazione	Educazione Formazione	Pedagogista Educatore Formatore Insegnante
Langue	Pédagogie spécialisée: niveau scientifique	niveau de l'agir	niveau de formation/niveau professionnel
allemand	Heilpädagogik Sonderpädagogik Behindertenpädagogik Rehabilitationspädagogik Integrationspädagogik	Sonderschulung Besondere Schulung Sondererziehung Rehabilitation Integration Förderung	Heilpädagoge/-in Sonderpädagoge/-in Schulische(r) Heilpäd. Sonderschullehrer/-in Sonderklassenlehrer/-in
français	Pédagogie spécialisée Pédagogie spéciale Pédagogie curative Education spécialisée	Enseignement spécialisé Education spécialisée Appui Soutien	Pédagogue spécialisé/-e Pédagogue curatif/-ve Enseignant/-e) spécialisé/-e Educateur/-trice spécialisé/-e
italien	Pedagogia specializzata Pedagogia speciale Ortopedagogia Educazione speciale	Educazione specializzata Educazione speciale Formazione speciale Sostegno	Pedagogista specializzato/-a Educatore/-trice specializzato/-a Formatore/-trice specializzato/-a

Tab. C.1.2.: Concepts fondamentaux de la pédagogie et de la pédagogie spécialisée

- Décision pragmatique:

Tout concept a des avantages et des inconvénients. La priorité est accordée aux notions non-discriminantes qui sont bien acceptées et largement diffusées. En Suisse, il semble indiqué de se limiter à deux concepts.

- Terminologie stable:

La question de la prise en compte ou non des nouvelles découvertes scientifiques et des points forts dans la pratique sous forme d'une nouvelle dénomination de la discipline spécialisée mérite réflexion de même que l'idée d'utiliser toujours la terminologie existante pour couvrir les changements intervenus dans le contenu.

- Terminologie non aléatoire:

L'utilisation aléatoire et changeante d'une même dénomination pour l'une ou l'autre des disciplines est relativement répandue induisant ainsi une confusion au sein du grand public et doit donc être évitée.

- Pédagogie curative (Heilpädagogik) et pédagogie spécialisée (Sonderpädagogik):

On utilise souvent en allemand pour éviter de trancher entre les deux termes, l'expression «Heil- und Sonderpädagogik» comme s'il s'agissait de deux domaines différents.

- Pédagogie curative *ou* pédagogie spécialisée:

Cette formulation suggère une différence de principe entre les deux domaines ce qui ne correspond pas toujours à la réalité.

- Pédagogie curative (Heilpädagogik):

Avantages: le concept le plus ancré dans la tradition et le plus utilisé en Suisse. Egalement ancré dans le règlement de reconnaissance de la CDIP pour l'enseignement spécialisé. Relation (plus) étroite avec la pédagogie générale; dénomination plus proche de l'intégration; mise en valeur de la perspective d'ensemble et des rapports relationnels et éducatifs.

Inconvénients: dans l'espace culturel francophone et italophone, les concepts de «Pédagogie curative» et de «Pedagogia curativa» ne sont que faiblement représentés et sont en général rejetés.

- Pédagogie spécialisée (Sonderpädagogik):

Avantages: En Suisse, le concept le plus utilisé après pédagogie curative; il ne cible pas d'entrée de jeu un groupe particulier (par exemple, les handicapés); le terme «spécialisée» («Sonder») ne se veut que l'expression de ce qui dépasse les phénomènes habituels, ce qui les complète, et qui est désigné de façon à distinguer ce cas particulier (Bach 1999, p. 2).

- Spécialisée au lieu de spéciale: en français et en italien les expressions «Pédagogie spécialisée» et «Pedagogia specializzata» sont utilisées de préférence à «Pédagogie spéciale» et «Pedagogia speciale».

C.1.2.2.5. Propositions de dénominations pour la discipline

Les variantes suivantes sont recommandées en *langue allemande*:

- utilisation exclusive du concept «Heilpädagogik»
- utilisation combinée des deux concepts synonymes «Heil-/Sonderpädagogik»
- utilisation alternative des deux concepts «Heilpädagogik» ou «Sonderpädagogik»

La variante 2 a été choisie pour être utilisée dans le présent rapport.

L'expression suivante est recommandée en *langue française*:

Pédagogie spécialisée

L'expression suivante est recommandée en *langue italienne*:

Pedagogia specializzata

C.1.3. Conception et définition nouvelles de la pédagogie spécialisée

Perspectives

Les profonds changements intervenus dans la situation de la pédagogie spécialisée (voir C.1.1.) entraînent dans leur sillage de nombreuses incertitudes et créent un climat de déstabilisation, ce qui cependant ne devrait pas inciter à se débarrasser à la légère de ce qui a fait ses preuves.

Il faut bien plutôt sortir des chemins battus, se lancer dans la discussion et recentrer les problèmes dans une *nouvelle perspective*. (Speck 2003, p. 14). Une discipline qui ne soumet pas

constamment ses finalités et ses offres à la réflexion, est menacée de se scléroser et de s'éteindre plus ou moins discrètement (Bach 1987, p. 49).

Ce ne sont pas certaines disciplines ou des démarches partielles qui pourraient apporter une réponse (selon Speck 2003, p. 14) mais l'observation des phénomènes dans leur *contexte* et dans leurs *liens mutuels*. Les différentes unités agissantes sont à voir dans leur fonction et dans leur signification en échange réciproque et cela dans une perspective d'ensemble. Les réflexions théoriques quant à elles doivent contribuer à l'amélioration de la pratique.

Ce ne sont pas non plus les positions extrêmes (tout ou rien; ou bien/ou bien; par exemple, intégration totale opposée à haute spécialisation) qui sont porteuses de solutions mais bien plutôt l'orientation vers la complexité des problèmes existants et la mise en évidence de perspectives diverses (Bach 1995, p. 4 s.). La multiplicité des théories ne doit pas être sacrifiée à la vision unilatérale. De même, la dissolution des écoles spéciales ne doit pas se substituer à la revendication au monopole exprimée par l'école spéciale (Bleidick 1999, p. 94).

C.1.3.1. Eléments de la nouvelle conception

Avant de tenter une présentation synthétique de la nouvelle conception sous forme d'une définition (voir C.1.3.2.), rappelons brièvement les éléments principaux soumis à la discussion et à la décision.

C.1.3.1.1. Idées force et légitimation

L'intégration, première idée force, ne conteste pas (selon Speck 2003, p. 33 s.) la pédagogie spécialisée, mais elle lui lance un nouveau défi. Elle la rapproche du système éducatif en lui apportant un sentiment d'appartenance au lieu de la fragmentation (Bleidick 1994).

Cela ne rend toutefois pas superflue la pédagogie spécialisée en sa qualité de science et de pratique. Elle n'a pas perdu sa raison d'être et elle ne doit en aucune manière se dissoudre à l'insu de tous dans la pédagogie générale ou dans la prétendue pédagogie de l'intégration.

Grâce au principe de normalisation, les personnes handicapées ont vu s'améliorer leur situation légale et se renforcer leur rôle dans la société. Ce principe a également contribué à changer les attitudes et les offres de services en pédagogie spécialisée.

(Ce thème est approfondi dans B.2. et B.3.)

C.1.3.1.2. Liens avec la science

La pédagogie spécialisée est (d'après Speck 2003, p. 32 s.) caractérisée par une orientation vers la globalité anthropologique qui, en donnant un sens à la vie, fait face à la menace d'une désintégration personnelle et sociale. De manière croissante, le concept de pédagogie spécialisée ne se réfère plus seulement à une théorie et à une science mais également à la pratique.

Dans sa relation à la pédagogie, la pédagogie spécialisée doit être perçue comme un sous-système détenant ses aspects pédagogiques propres et ses conséquences théoriques et pratiques sans que cela entraîne son détachement du ciment de la pédagogie (Speck 2003, p. 32 s.).

En effet, la pédagogie spécialisée occupe une fonction subsidiaire dans la relation fondée sur la complémentarité entre la pédagogie générale et la pédagogie spécialisée. Elles se rapprochent sur les plans théorique et pratique. Elles veillent ensemble à ce qu'aucune personne ayant un handicap ne soit exclue de la formation.

En revanche, entre la pédagogie spécialisée et les disciplines voisines règne un besoin de complémentarité réciproque. La compétence propre de la pédagogie spécialisée requiert l'apport complémentaire d'autres domaines scientifiques. La logopédie et la psychomotricité appartiennent pour une part à la pédagogie spécialisée et pour une autre elles suivent le paradigme (médico)-thérapeutique.

En tant que théorie et pratique, la pédagogie spécialisée considère la pédagogie (agogie, andragogie) comme sa première science de référence. Elle se fonde également sur les sciences voisines (philosophie, anthropologie, éthique, psychologie, sociologie, médecine, droit, linguistique) et elle se distingue par son interdisciplinarité.

(Ce thème est approfondi dans C.1. et C.2.)

C.1.3.1.3. Public cible et champ problématique

Différentes voies s'offrent pour décrire le public cible et le champ problématique.

Dans la perspective personnelle ou médicale, les individus sont classés en catégories ou selon les déficits. Les catégories sont les suivantes: préjudice, restrictions, troubles et surtout le handicap sous diverses variantes.

Selon la conception la plus répandue, la pédagogie spécialisée couvre théoriquement toutes les formes et tous les degrés de gravité de ces déficits et cela même si dans la pratique le concept est partiellement limité (par exemple aux handicap mentaux ou «lourds»). Dans la définition présentée ci-après (voir C.1.3.2.), le concept de pédagogie spécialisée est appliqué dans un champ conceptuel plus vaste.

La pédagogie spécialisée veut surmonter l'approche personnelle qui débouche sur des discriminations, des typologies et des stigmatisations. Cependant, cette approche influence encore à de nombreux égards la conception et la définition de la pédagogie spécialisée. La définition que nous proposons tiendra compte de ces réticences (voir C.1.3.2.).

La perspective interactionnelle ne considère pas le «problème» comme une caractéristique de l'individu mais voit son origine dans le contexte et dans l'interaction avec son environnement. Cette vision s'exprime dans les formules suivantes: (éducation et formation dans ...) des situations préjudiciables aux relations interpersonnelles, à l'éducation, à l'apprentissage et à la formation; des conditions personnelles et sociales aggravées; situations handicapantes; situation de handicap. Une expression fréquemment employée aujourd'hui, les «besoins éducatifs spécifiques», se réfère à une relation interactionnelle concernant la formation en général ou le système éducatif ou à des personnes ayant des besoins particuliers pour leur éducation.

Cette perspective a permis d'élargir considérablement le champ problématique de la pédagogie spécialisée et d'aller au-delà du milieu des «personnes handicapées». Ce faisant, le terrain d'action est étendu aux personnes de référence, à l'environnement quotidien et à la société dans son ensemble.

Dans la perspective de la pédagogie intégrative (voir C.1.1.4.7.) le «champ problématique» est constitué par la diversité ou l'hétérogénéité pédagogiques et cela sans décrire un groupe particulier. La pédagogie spécialisée doit aider à maîtriser l'hétérogénéité pédagogique, mais il ne faut pas la mettre sur le même pied que la pédagogie de la diversité ni croire qu'elle rend superflues l'éducation spécialisée/sociale et la pédagogie interculturelle. Un élargissement excessif du champ problématique et fonctionnel pourrait comporter le risque d'une édulcoration de la pédagogie spécialisée faisant négliger ou perdre les aides pédagogiques pour combler les retards éducatifs. Toujours dans ce contexte se pose la question des surdoués (qui constituent une nouvelle catégorie): ressortent-ils également à la pédagogie spécialisée? Si les réponses apportées à cette question varient, en tout cas, la majorité de la pédagogie spécialisée (allemande) ne s'est pas penchée sur le problème.

Dans la définition qui suit (voir C.1.3.2.) le concept des besoins éducatifs spécifiques est pris en compte sans toutefois autoriser la dérive de la pédagogie spécialisée vers une «pédagogie de l'hétérogénéité» générale. Les délimitations et les précisions apportées doivent s'effectuer de façon pragmatique en coopération avec les autres disciplines et professions.

(Ce thème est approfondi dans C.2.)

Certaines définitions de la pédagogie spécialisée limitent son champ professionnel aux enfants et aux adolescents ou aux enfants en âge de scolarité obligatoire, d'autres y incluent les personnes de tous les âges. La définition présentée en C.1.3.2. s'applique aux personnes de tous les âges, conformément aux idées actuelles en matière d'éducation et de formation.

(Ce thème est approfondi dans B.2., B.3. et C.3.3.)

C.1.3.1.4. Structures et processus

Dans la pratique, la pédagogie spécialisée fait partie intégrante de l'école ordinaire. Le respect du principe d'intégration exige que de part et d'autre, une réorientation des bases et des objectifs ainsi qu'une actualisation des programmes d'études et des méthodes didactiques.

Prenant pour point de départ une description pluridimensionnelle (et non-catégorielle) du milieu concerné, la pédagogie spécialisée part des préjudices individuels pour faire face avec de multiples offres d'appui flexibles et nuancées, qui englobent toutes les formes existantes (notamment les formes intégratives mais aussi celles qui sont coopératives et séparées).

Le diagnostic ne se limite pas seulement à la prise en compte individuelle, mais il inclut l'environnement dans son évaluation. Le comportement d'apprentissage individuel est le point de départ de l'agir de la pédagogie spécialisée.

La pédagogie spécialisée est une pédagogie centrée sur l'individu. Toutes les personnes ayant des besoins éducatifs spécifiques bénéficient, dans la mesure du possible sous forme intégrative, d'un soutien complémentaire adéquat.

L'agir en pédagogie spécialisée comprend entre autres l'éducation, l'enseignement, la formation, le conseil, l'accompagnement, la thérapie, la rééducation et la prévention. Pour des raisons de simplicité, la définition ultérieure réunit toutes les diverses tâches de la pédagogie spécialisée sous le terme générique de formation (Bildung).

(Ce thème est approfondi dans C.3. et C.4.)

C.1.3.1.5. Personnel spécialisé

La pédagogie spécialisée se reflète également dans le professionnalisme de ses acteurs, qui est avant tout le fruit de leur formation. Dans le sillage du principe d'intégration, les enseignants de l'école ordinaire sont préparés de façon croissante à faire face aux besoins éducatifs spécifiques. La formation en pédagogie spécialisée ne s'adresse désormais plus seulement à la scolarisation spéciale mais aussi à un apprentissage ouvert et intégratif, à la coopération interprofessionnelle, au conseil, à la formation continue des enseignantes et des enseignants ainsi qu'au développement organisationnel.

(Ce thème est approfondi dans C.5.)

C.1.3.2. Proposition de définition pour la pédagogie spécialisée

Tous les manuels et ouvrages de référence de ce domaine contiennent des définitions qui sont parfois très différentes les unes des autres ou qui reflètent une conception plus ancienne. Les réflexions exposées dans le présent rapport (notamment dans C.1.) aboutissent à la proposition d'une définition qui se veut l'expression de la conception actuelle de la pédagogie spécialisée.

Eléments constitutifs de la définition	Définition
Dénomination	La pédagogie spécialisée veut
Relation avec la science	en tant que discipline scientifique pédagogique
Relation avec la pratique	et dans son application pratique
Coopération Interdisciplinarité	de pair avec d'autres disciplines, professions ainsi qu'avec les personnes concernées,
Public cible/ Problèmes	que les personnes de tout âge ayant des besoins éducatifs spécifiques de quelque degré que ce soit
Structures	dans tous les domaines de la vie et dans les formes institutionnelles les plus intégratives possibles
Droit	bénéficient
Processus, mission	d'une éducation et d'une formation tenant compte et ciblées sur les besoins individuels
Personnel spécialisé	dispensée par du personnel spécialisé ayant une formation adéquate
Objectif	dans l'objectif du développement optimal de leur personnalité, de la plus grande autonomie possible ainsi que de l'intégration sociale et de la participation à la société.

Tab. C.1.3.2.: Définition de la pédagogie spécialisée

[Résumé voir D.3.1.]

C.2. Public cible et champ problématique

? Question:

Quel est le public cible de la pédagogie spécialisée en Suisse? Quel est son champ problématique?

! Thèse:

Le public cible et le champ problématique de la pédagogie spécialisée se sont étendus et continuent sur cette voie: abandon d'une notion restrictive du handicap au profit des besoins éducatifs spécifiques incluant l'environnement de la personne et une population en formation hétérogène et particularisée dans la description. En outre, les rôles et la relation entre professionnels et clientèle ont fortement changé.

➔ Perspectives:

Cette conception élargie a des retombées sur les conditions générales juridiques, financières et administratives, sur les structures de l'offre, sur la prise en compte et le soutien, sur la formation et le rôle professionnel des professionnels ainsi sur la définition de ce domaine spécialisé qu'est la pédagogie spécialisée (v. C.1. ainsi que de C.3. à C.5.).

Le public cible et le champ problématique constituent une des caractéristiques fondamentales pour l'ancrage de la pédagogie spécialisée. Cette «adéquation disciplinaire par découpage du domaine objectif» s'est effectuée (d'après Moser 2004, p. 19) principalement par le biais du handicap. Grâce à ce «marquage anthropologique», une tradition forte a pu s'implanter, qui consiste à édifier son auto-conception «en partant du découpage de la clientèle dans le sens d'un groupe ayant des besoins éducatifs spécifiques» (Moser 2004, p. 37). Par la suite, la pédagogie spécialisée a négligé les aspects de l'environnement social pour se concentrer avant tout sur l'individu.

La pédagogie spécialisée est riche en descriptions du «cercle des destinataires» (C.2.1.). Le choix du double titre en tête de ce chapitre a la fonction d'avertir le lecteur que si, selon la conception actuelle, la pédagogie spécialisée est tournée vers les personnes (par exemple les personnes handicapées), elle ne néglige pas les facteurs sociaux (par exemple, les situations handicapantes).

Les parents ou les responsables légaux ainsi que la famille des personnes handicapées (C.2.2.) sont souvent désignées sous le terme de public cible secondaire. Au cours de ces dernières années, le rôle et la conception que les publics cibles primaire et secondaire ont d'eux-mêmes (C.2.3.) ont subi parfois de profondes modifications.

C.2.1. Description du public cible et du champ professionnel

La vision et l'agir (paradigmes) (C.2.1.1.) qui prédominent (actuellement) en pédagogie spécialisée sont déterminants pour sa manière d'appréhender son public cible et son champ problématique. Il en résulte d'une part les descriptions orientées vers le handicap et le déficit (C.2.1.2.), d'autre part les descriptions orientées vers les besoins et les ressources (C.2.1.3.), sans oublier les évaluations selon la conception (C.2.1.4.) de la Classification Internationale du Fonctionnement, du Handicap et de la Santé (CIF). D'autres encore défendent l'idée (voir C.2.1.5.) qu'il n'existe pas et qu'il ne pas exister de public cible spécifique pour la pédagogie spécialisée (par exemple, les personnes handicapées) mais que si tant est qu'elle souhaite survivre en tant que telle, cette discipline doit travailler avec la pédagogie générale dans le domaine des groupes d'apprentissage à composition hétérogène.

Dans la perspective historique, le volume du public cible et du champ problématique n'a cessé de se modifier (C.2.1.6.), posant ainsi des questions d'ordre statistique (C.2.1.7.) et terminologique (C.2.1.8.).

C.2.1.1. Point de vue et agir de la pédagogie spécialisée

Situation

De nombreuses dénominations et classifications (démarches, modèles, paradigmes, théories), dont les variations n'obéissent que rarement à des critères systématiques, sont utilisées pour décrire le point de vue et l'agir de la pédagogie spécialisée. Elles expriment la conception fondamentale de la discipline, elles fixent les points forts de l'action, elles marquent la description du public cible et du champ problématique et surtout, elles contribuent à l'interprétation de ce phénomène qu'est le handicap.

Si l'on en croit Bleidick 2000a, p. 132, l'histoire de la notion même de handicap va de pair avec les changements intervenus dans ses paradigmes, changements qui reflètent le savoir quotidien et les tendances scientifiques ainsi que des éléments empiriques et normatifs (voir Bleidick 1999; Bleidick & Hagemeister 1998).

Sans cesse, des explications nouvelles sont soumises à la discussion, comme par exemple le «paradigme intégratif» (Cloerkes 2001, p. 10; Hensle & Vernooij 2000, 23 voir) ou le paradigme à orientation économique (Fröhlich 2000; 2002).

C.2.1.1.1. Multiplicité des points de vue et des agirs en pédagogie spécialisée

Diverses «considérations», qui sont appelées parfois paradigmes, parfois modèles et dont les indications bibliographiques figurent en F.1., paragraphe C.1, sont brièvement présentées et résumées ci-dessous (voir Bürli 2000; Müller 1991; voir également C.1.1.2.):

paradigme caritatif: le handicap est considéré comme un inéluctable coup du destin voulu par Dieu. L'agir consiste en un geste d'amour dévoué.

paradigme humaniste: le handicap est pris comme expression de l'être homme et comme une facette de la vie. L'agir consiste essentiellement dans l'aide éducative à la réalisation de soi et à l'autodétermination.

- Paradigme exorciste ou ésotérique: le handicap est conçu comme un phénomène de possession ou de blocage qui doit être éliminé par «l'exorcisme» ou par des thérapies fondées sur les sciences expérimentales.
- paradigme de la réhabilitation: le handicap passe pour une perte de certaines fonctions ou pour une déficience auxquelles peuvent remédier l'exercice ciblé de certaines fonctions, la fourniture de prothèses et la réinsertion.
- paradigme orienté vers la personne: ce paradigme est appelé également centré sur l'individu ou modèle étiologique ou médical. Le handicap est considéré comme une caractéristique ou un problème propres à une personne, découlant directement d'un problème de santé et susceptible d'être classé en catégories, un problème qu'il faut affronter avec des mesures spécifiques à cette déficience(voir C.2.1.2.2.).
- paradigme de l'interaction ou relevant de la théorie interactionniste: le handicap est considéré comme une catégorie sociale, comme une étiquette, comme le résultat d'interactions négatives dépendant de normes et d'attributions sociales. L'agir correspondant suit les principes de l'interaction et de la communication et il s'oriente en fonction des besoins.(voir C.2.1.2.3.).
- paradigme orienté vers les systèmes ou relevant de la théorie des systèmes: le handicap est envisagé comme la conséquence de la réduction de la complexité, comme le produit de la rationalité du système (voir C.2.1.2.4.).
- paradigme sociologique: le handicap est considéré comme le produit des conditions et des processus inhérents à la société, auxquels doivent faire face l'action solidaire, les changements sociaux, l'information critique, la politique sociale et l'aménagement de l'environnement (voir C.2.1.2.5.).

C.2.1.1.2. Diverses réductions des points de vue et de l'agir de la pédagogie spécialisée

Bleidick (1999; 2000a, 2000b, 2000c) réduit la multiplicité des perspectives (paradigmes) à trois points de vue: 1) le modèle médical, 2) la théorie de l'interaction, 3) la déduction en fonction de la théorie des systèmes. Ce faisant, Bleidick attribue à la théorie de l'interaction la différenciation sociologique qui auparavant constituait une catégorie autonome. Conformément aux réserves de Cloerkes (2001, p. 11) vis-à-vis de la réduction, le présent rapport s'en tient, en dépit de certains chevauchements, à quatre éléments essentiels (de C.2.1.2.2. à C.2.1.2.5.).

D'autres auteurs, tels que Lindmeier 2002, p. 417; DIMDI 2002) n'établissent que la différence entre le modèle médical (le handicap comme problème spécifique d'une personne) et le modèle social (le handicap comme problème découlant des conditions sociales).

C.2.1.1.3. Influence des points de vue sur la description du public cible et du champ problématique

Les divers points de vue et agirs de la pédagogie spécialisée mettent en lumière la complexité du problème; ils sont mutuellement concurrents et complémentaires et cette relation ne peut ni être supprimée ni coexister de façon durable (voir Bleidick 2000a, p. 127). Ce dilemme se répercute également sur la description du public cible et du champ problématique (voir C.2.1.2. ss.). Or il ne s'agit pas ici de points de vue «justes» ou «faux», mais de sous-aspects qui sont des facettes actuellement plus ou moins propres à fournir des explications et des solutions.

C.2.1.2. Description axée sur le handicap ou sur le déficit

La forme qui reste la plus répandue pour décrire le public cible et le champ problématique de la pédagogie spécialisée est fondée sur un manque, un déficit, une déficience, un trouble ou, de façon plus générale, un handicap, en d'autres termes, des personnes handicapées. Il convient de souligner que la définition et l'explication du handicap varient fortement et que les notions utilisées sont très hétérogènes (voir de C.2.1.2.1. à C.2.1.2.8.).

La remise en question parfois radicale de la notion de handicap comme élément constitutif de la pédagogie spécialisée aboutit selon Speck 1997, p. 256) à une discussion sur la raison d'être de la discipline.

C.2.1.2.1. Définition et différenciations dans le handicap

Il règne une certaine perplexité face à la difficulté de définir le handicap sans recourir à des tautologies (selon Bleidick 1999, p. 15) et cela en dépit du fait que chacun croit savoir ce que ce concept recouvre. Quoi qu'il en soit, il n'existe aucune définition du handicap, uniforme et généralement reconnue; en même temps, se pose la question qu'une telle définition puisse prendre en compte toutes les formes spécifiques de ce phénomène. Les diverses disciplines scientifiques (médecine, psychologie, droit, etc.) ne concordent pas dans leur définition du handicap. Il est vrai que le handicap dans ses multiples formes et apparences est un ensemble complexe autorisant et même exigeant une interprétation à travers un riche prisme multidimensionnel. Toute définition du handicap est tributaire de la représentation actuelle de la normalité mais sans déclencher une réflexion plus approfondie sur ce qu'est la normalité (Schildmann 2000, p. 90). Selon Bleidick 1999, p. 15, la définition de ce qu'est le handicap est le fruit d'une décision pragmatique dont l'objectif est d'aider les personnes défavorisées.

Cette définition de Bleidick est à la fois bien acceptée et répandue dans le monde de la pédagogie spécialisée. «Est considérée comme handicapée toute personne dont, à la suite d'un dommage, les fonctions corporelles, psychiques ou intellectuelles sont atteintes de manière telle que l'organisation de sa vie ou la participation à la vie de la communauté s'en trouve aggravée.»

Dans cette définition teintée de phénoménologie, il est frappant de constater l'absence de toute déduction causale ou étiologique et que le handicap est considéré comme une attribution («est considérée comme»; voir C.2.1.2.3.).

Parallèlement à la définition générale du handicap, il y a de nombreuses nuances apportées à la définition.

Bach (1999, p. 34 ss.) par exemple, distingue selon le *degré de gravité* le handicap, les troubles, les précarisations, mais cette différenciation n'a pas su s'imposer (selon Bleidick 1999, p. 13).

Si la classification des handicaps en catégories s'effectue en fonction du *domaine affecté par un trouble des fonctions*, leur définition, terminologie et degré de différenciation varie considérablement selon le pays et la culture, comme le montrent certaines enquêtes internationales (UNESCO; OCDE). En Suisse également un consensus fait défaut en matière de définition et de terminologie des catégories de handicaps. Seule l'assurance-invalidité a formulé des définitions dans son domaine.

Les catégories les plus usitées tout en n'étant pas définies de façon uniforme sont les suivantes:

- troubles de l'apprentissage
- handicap mental
- handicap de la vue
- handicap de l'ouïe
- handicap moteur
- handicap de la parole
- troubles du comportement
- polyhandicap

Une autre différenciation s'effectue par rapport à *l'interprétation causale* du handicap: la cause du handicap est-elle inhérente à la personne (voir C.2.1.2.2.), lui est-elle attribuée (voir C.2.1.2.3.) ou tient-elle au système environnant (voir C.2.1.2.4.) ou encore aux conditions sociales (voir C.2.1.2.5.)?

C.2.1.2.2. Le handicap comme une caractéristique de la personne

La conception du handicap comme une caractéristique d'une personne déterminée fait partie encore et toujours des théories populaires les plus fréquentes et qui semblent aller de soi. Cette interprétation correspond avant tout au paradigme orienté vers la personne (appelé également centré sur l'individu, étiologique, médical) mais également à la perspective caritative, humaniste, ésotérico-exorciste (voir C.2.1.1.1.). Le problème de la personne est directement causé par une maladie, un traumatisme ou tout autre problème de santé. Le traitement vise la guérison, la correction ou l'allègement du handicap, l'adaptation ou le changement de comportement (Bleidick 2000b, p. 183; DIMDI 2002, p. 23; Lindmeier 2002, p. 417).

Dans cette perspective (et ce n'est pas la seule), certaines caractéristiques d'une personne sont rapportées à une catégorie (handicap mental, par exemple) et exprimées comme telles (voir C.2.1.2.6.). Une pédagogie spécialisée qui place dans des catégories non seulement les personnes avec leurs caractéristiques (comme les déficiences, les incapacités) mais également les institutions qui vont de pair s'appuie sur l'idée qui n'est pas du tout avérée, que le soutien apporté dans des groupes et des domaines d'apprentissage homogènes sont le remède.

C.2.1.2.3. Le handicap comme un attribut de la personne

Dans une autre perspective, le handicap n'est pas (seulement) une caractéristique d'un individu mais (également) une catégorie d'attribution sociale par laquelle le système définissant colle au sujet défini l'étiquette d'être handicapé hors de la normale. Cette interprétation doit être mise en relation avec le paradigme de l'interaction et de la théorie interactionniste (voir C.2.1.1.1.). Elle constitue le pendant des conceptions biologisantes et des schémas simples de pensées monocausales. Cette approche, appelée *labeling approach*, a rencontré un écho favorable dans le monde de la pédagogie au point de désormais pratiquement aller de soi (Bleidick 2000c, p. 189 ss.).

Dans ce cas de figure, les handicapés se voient attribuer dans les relations sociales un rôle stigmatisant, qu'ils intériorisent ensuite. Suite à une conscience générale de la normalité apparemment immanente au système, les personnes handicapées sont considérées comme des déviants, c'est-à-dire que leur comportement ne répond favorablement pas aux attentes.

Cette construction sociale va de pair avec une revendication totalitaire: la caractéristique d'un être humain, perçue isolément (sexe, couleur, âge, handicap) est considérée comme essentielle et ensuite généralisée (/handicapé). Ce regard, à la fois restrictif et stéréotype, touche toutes les personnes déviantes et pas seulement les personnes handicapées. En effet, le diktat de la normalité s'élève contre toute variation de l'être humain, ce qui inclut le handicap. Le refoulement, le reniement, l'isolation, la projection, sont tous des processus aboutissant à l'aliénation (Bleidick 2000a, p. 130 s.).

C.2.1.2.4. Le handicap vu comme une conséquence de la rationalité du système

Selon Bleidick 2000d, p. 200 ss., cette démarche ne livre pas de modèle originel de l'être handicapé mais une explication d'ordre organisationnel et bureaucratique. Elle est en relation directe avec le paradigme de l'interaction et de la théorie interactionniste (voir C.2.1.1.1.) ainsi qu'avec l'acception du handicap comme une attribution (voir C.2.1.2.3.).

Ici, le handicap prend son origine dans le cadre scolaire et éducatif, système qui a pour tâche éminemment complexe de garantir enseignement et éducation de façon optimale. Ce but ne peut être atteint que si la complexité du système est réduite pour en faciliter la vision d'ensemble et la capacité d'agir. Le système se divise en sous-unités spécialisées qui parfois deviennent autonomes et suivent leurs propres lois. Par conséquent, la pédagogie spécialisée est le produit de l'articulation systémique du système éducatif et le handicap est une justification a posteriori des processus de sélection. La raison d'être du système d'une part et ses tendances bureaucratiques d'auto-conservation d'autre part sont susceptibles d'entrer en collision. Toujours selon Bleidick 2000d, p. 202, un changement de cap culturel s'impose afin de fixer des bornes à la «maladie imaginaire».

C.2.1.2.5. Le handicap comme produit de la société

Selon cette démarche macrosociale, défendue tout particulièrement par la pédagogie critique du handicap, à la grande sensibilité politique (Feuser; Jantzen entre autres), le handicap est le résultat d'un tissu complexe de données avant tout de nature sociale. Certes les points de vue, les préjugés et les normes de la société y concourent mais les modes de production et de propriété y jouent un rôle non négligeable. La situation sociale peut bloquer ou compliquer la participation pleine et entière (association) des personnes fragiles aux différents domaines de la vie sociale. Ces désavantages doivent être battus en brèche par les changements dans la société, la solidarisation, l'information critique, la politique sociale et les modifications de l'environnement (voir Lindmeier 2002, p. 417).

C.2.1.2.6. Le handicap comme catégorie

Tout d'abord, il convient de poser la question suivante: pour que la pédagogie spécialisée puisse déployer ses effets, faut-il une description des caractéristiques individuelles d'une personne ou un résumé de ces caractéristiques sous forme de catégorie de handicap? Quels sont les avantages et inconvénients de ces deux approches respectives (voir entre autres Benkmann 1994; Bleidick 2002b; Smith 1998, p. 11; Palmowski 1997; Wocken 1996b, p. 57).

- Commençons par les *avantages* des énoncés catégoriels:
- communication facilitée et écourtée
- cumul de connaissances: grâce à la recherche, collecte d'informations sur une catégorie
- acquisition de données permettant la planification
- possibilité de collecte de données épidémiologiques
- lobbying ciblé pour certaines catégories de handicap
- garantie de ressources, du fait que l'affectation de ressources à des mesures complémentaires coûteuses était liée à la classification des personnes en catégories, ce qui d'après Bleidick 1999, p. 72 ss. représente un dilemme insoluble entre la labellisation et les ressources.

Voici les *réserves* les plus souvent formulées au sujet des énoncés catégoriels:

- généralisation massive d'une caractéristique typique
- abandon de l'individualité au profit de l'appartenance à un groupe
- division selon la logique binaire en handicapé/valide (catégories du ou exclusif)
- abandon de l'aspect dimensionnel (plus ou moins; non seulement mais aussi)
- abandon de la relation à l'environnement
- fiction: il n'y a pas de différence catégorielle entre handicapé/valide
- construction: il n'y a pas de handicap «simple», univoque, facile à attribuer à une catégorie; le polyhandicap constitue la règle
- difficulté inhérente au diagnostic différentiel: toute délimitation univoque des diverses catégories conceptuelles déjà assez floues est rendue quasi impossible et les instruments de mesure idoines font défaut.
- absence de pertinence pédagogique: les attributions aux catégories ne donnent pas suffisamment d'informations pédagogiques; elles suscitent des idées fausses et des vaines attentes (par exemple, faibles attentes)
- retombées négatives: les catégorisations mènent à la stigmatisation, à la substantivation inappropriée du problème, à l'exclusion, à l'établissement de frontières entre les scolarisations ordinaire et spéciale.

C.2.1.2.7. Eléments relatifs et relationnels du handicap

Dans les différentes perspectives paradigmatiques, (voir de C.2.1.2.2. à C.2.1.2.5.), le handicap peut être caractérisé, d'après Bleidick (2000a, p. 128 s.), tant par l'élément relatif que par l'élément relationnel mais il peut également être défini comme construction (voir C.2.1.2.8.).

L'élément *relatif* comprend tout ce qui est considéré comme un manque, une incapacité, un désavantage, en tenant compte de quatre facteurs: 1) domaine de l'être handicapé (physique, scolaire, etc.); 2) type de handicap (ouïe, vue, etc.); 3) souffrance subjective; 4) ampleur du handicap (léger, lourd, etc.); entre le handicap grave et un trouble passager, s'étend un continuum de nombreux passages, dont les délimitations sont en fin de compte le fruit de définitions arbitraires. Voilà pourquoi Bleidick (2000a, p. 128 s.) conseille d'éviter toute tentation d'objectivité logique.

La mise en référence (*élément relationnel*) du handicap implique qu'il ne s'agit pas seulement d'une caractéristique de l'individu mais d'une donnée sociale (voir C.2.1.2.3.). Le handicap n'est donc en rien quelque chose d'absolu mais dépend bien au contraire de systèmes de mesures tendancieux et d'attentes sociales; en outre, le handicap n'est concevable qu'en relation avec une situation définie et en tant que catégorie sociale (Bleidick 2000a, p. 129; Cloerkes 2001, p. 8).

C.2.1.2.8. Le handicap pris comme une construction

Dans la perspective attributive et systémico-constructiviste, le concept de handicap ne représente pas une réalité objective, indépendante de toute observation mais une construction dominée par la théorie, le langage et l'observateur (Bleidick 1999, p. 19 ss.; 2000a, p. 127 ss.). La position radicale et constructiviste nous enseigne que les catégories nous en disent plus sur leurs auteurs, leur structure psychique et leur potentiel de pouvoir que sur l'objet qu'elles décrivent (voir Palmowski 1997). La critique n'a pas pour seule origine la théorie de la connaissance mais aussi la sociologie critique (catégorisation comme voie menant à l'exclusion sociale).

A l'exemple des troubles de l'apprentissage, Bleidick nous montre (2000a, p. 129 s.) que la procédure constructiviste passe par les phases suivantes de la réification sémantique et de la substantialisation logique:

- la personne X ne retient pas les contenus d'apprentissage (verbal)
- la personne X apprend lentement (adverbial)
- la personne X est faible (adjectivé)
- la personne X souffre de troubles de l'apprentissage (substantivé).

Dans le sillage des raisonnements d'abstraction logiques, de la théorie de la constance du comportement ainsi que des attributions sociologiques, l'individu est doté de qualités considérées comme des caractéristiques personnelles.

Il n'est donc pas possible de donner une définition de portée générale de ce qu'est le handicap ou une personne handicapée. On doit se contenter de la vision du handicap telle qu'elle est exprimée à partir des modèles idéologiques (voir C.2.1.2.3. et C.2.1.2.4.). Le concept de handicap n'est pas généralisable parce que justement il tient compte des étapes propres à chaque développement individuel. A ce propos, Bleidick (1999, p. 95) souligne que (selon Moor 1965, p. 269) la question fondamentale de la pédagogie spécialisée s'exprime concrètement comme suit: que signifie l'éducation face aux conditions de vie limitées chez un enfant dont le développement est inhibé?

Perspectives

C.2.1.2.9. Le pour et le contre de l'utilisation du concept de handicap

Dans le cadre de la description de la personne, axée sur le handicap et sur le déficit, les esprits divergent fortement dans la définition du public cible et du champ problématique:

- *Maintien du concept de handicap:*

D'une part, il semble illusoire de radier le terme de handicap de notre vocabulaire (Speck 1997, p. 264). On remet en question l'idée que l'élimination de ce terme facilite effectivement le paradigme de l'agir selon la pédagogie intégrative (Speck 1997, p. 255).

Pour Bleidick (1999, p. 92) le concept de handicap reste un élément constitutif de la pédagogie spécifique pour les personnes handicapées. Cette dernière a pour mission de fortifier la pédagogie face à la diversité des phénomènes humains, incluant les limitations

Toujours selon le même auteur (Bleidick 1999, p. 84) ce concept, en dépit de toute son ambivalence, est indispensable pour déclencher et garantir soutien et financement. Il faut assumer les effets secondaires négatifs de l'identification individuelle qui va de pair avec la discrimination.

- *Suppression du concept de handicap:*

D'autre part, on formule la revendication de renoncer à l'avenir à toute utilisation d'un concept de handicap (voir décatégorisation). Dans l'esprit de cette revendication de la pédagogie intégrative, il ne s'agit pas de classer le handicap dans une catégorie sociale ou individuelle mais bien plutôt de remettre radicalement en question le handicap comme concept légitimant la pédagogie spécialisée (voir entre autres Lindmeier 2002). Speck (1997) plaide en faveur du terme de «besoins éducatifs spéciaux», sans toutefois rejeter complètement le concept de handicap. Wocken lui aussi (1996, p. 57) considère que la pédagogie spécifique pour les handicapés fondée sur les catégories a échoué et que le handicap «simple» est une fiction; il veut cependant ne pas renoncer tout à fait aux catégories de handicap mais se contenter d'en réduire le nombre (voir ci-dessous).

- *Décatégorisation:*

Depuis de plusieurs années, la classification des individus en catégories généralisées de handicap fait l'objet de discussions et de critiques (voir Réserves sous C.2.1.2.6.). Tantôt la décatégorisation totale est exigée, tantôt une certaine sensibilisation et relativisation, tantôt une forme d'expression à la fois professionnelle et politiquement correcte (voir C.2.1.8.). La «décatégorisation» ou déclassification n'est que difficilement perceptible. Elle se retrouve dans le concept des «besoins éducatifs spécifiques», dans le fait d'avoir rebaptisé les catégories en éléments de soutien (Secrétariat 1994) ainsi que Classification CIF (C.2.1.4.). Les structures d'accueil font montre également d'une légère hétérogénéisation et d'une tendance à la décatégorisation (voir C.3.4.1.7.: Centres de soutien).

En pédagogie spécialisée (selon Kobi 1993, p. 126) règne désormais partout la crainte de toute dénomination. Les réticences compréhensibles vis-à-vis des effets indésirables de la dénomination, parmi lesquels nous ne citerons que l'étiquetage, la stigmatisation, le marquage, l'officialisation, l'ontologisation, ne doivent pas ôter à la pédagogie spécialisée le droit à la parole. Un renoncement absolu aux catégories de handicaps pourrait entraîner la mise en danger des ressources et des aides existantes.

- *«Rationnement» des handicaps et des mesures spéciales*

Il faut mettre un frein à l'emploi parfois excessif du terme de handicap ainsi qu'aux mesures en pédagogie spécialisée qui en découlent. Définir un nombre croissant de personnes comme ayant un handicap (selon Wocken 1996b, p. 59) ne peut pas être une solution durable sans parler de l'augmentation du personnel en pédagogie spécialisées, des ressources et des thérapies dans ce contexte. Il s'agit de se défendre contre la démission précoce de l'école ordinaire qui transmet ses responsabilités à la pédagogie spécialisée ainsi qu'à l'éducation spécialisée, il faut également se battre contre la tendance à tout faire passer par la pédagogie spécialisée et par la thérapie. C'est sur place qu'il faut s'attaquer aux problèmes et les résoudre pour ne recourir à la pédagogie spécialisée qu'à titre subsidiaire.

- *Utilisation positive du concept de handicap:*

Si l'utilisation du terme de handicap devait perdurer, Haeberlin, parmi d'autres (1994, p. 12 s.) préconise de lui donner une nouvelle signification plus positive qui à son tour rend nécessaire une modification de la conscience du handicap. La vision axée sur le déficit cède la place aux caractéristiques individuelles. Le lien sémantique entre l'attribution de handicaps et des éléments de l'environnement social doit être explicité même si Bleidick (1999, p. 72) y voit le danger d'enjoliver et de maquiller la réalité (euphémisme). A la différence des tenants de la démarche de la décatégorisation, qui comme cette variable de ses définitions, le handicap reste pour Bleidick une variable incontournable.

- *Amoindrissement de la position du handicap:*

La proposition d'accorder une place moins centrale au concept actuel de handicap tout en en reconnaissant la valeur auxiliaire va dans le même sens. Au cas par cas, le handicap peut diminuer, perturber ou faire varier le cours habituel de l'éducation et de la formation. Toutefois, la prédominance du concept de handicap (selon Speck 1997, p. 256 ff.) gauchit la mission de l'éducation au sens général, privilégie le «hors-norme» et pousse la démarche éducative vers une orientation à partir du déficit. Or constater l'existence d'un handicap n'est pas ce qui prime, l'élément décisif est son impact sur l'éducation et la formation. Autrefois le handicap était le critère décisif pour le placement en institution selon le principe que toute personne nécessitant une scolarisation spéciale est handicapée et inversement. Ce principe est désormais obsolète puisque tous les efforts tendent vers la scolarisation ordinaire d'un enfant considéré comme handicapé.

- *Réduction du nombre de catégories de handicap:*

Il existe également la proposition de ne pas renoncer complètement aux catégories de handicap mais d'en réduire le nombre. C'est ainsi que pour les troubles de l'apprentissage, du langage et du comportement (handicaps «généraux») Wocken suggère de renoncer au concept de handicap et de le réserver aux handicaps «spéciaux» (physique, sensoriel et mental). (1996b, p. 57 s.) Ce choix linguistique permettrait d'élargir le concept de normalité tout en restreignant celui de handicap. La suite logique de cette division en deux parties serait l'élaboration de différentes formes d'intégration organisationnelles. L'idée de distinguer entre réalités dures et réalités molles est de la même veine (voir Palmowski 1997, p. 151).

Du fait de la présence de handicaps «généraux» dans toutes les classes, ils devraient ne pas quitter le large flux de la normalité. Les étiqueter d'entrée de jeu pour tenter ensuite de les intégrer n'a pas de sens (selon Wocken). Réduire les multiples subdivisions de handicapés, d'institutions et d'orientations spécialisées répond au postulat de la pluralisation des lieux d'apprentissage. En revanche, dans le cas des handicaps «spéciaux» qui sont plus rares, le concept de handicap, toujours selon Wocken est moins sujet à caution, moins discriminant et par conséquent, il reste indispensable.

- *Concept du handicap systémique et relatif:*

Il règne un vaste consensus sur le fait que le handicap doit être considéré comme un état relatif, qui dépend de normes, d'attributions et de systèmes et non pas comme un problème exclusivement individuel. Par conséquent, des conditions systémiques sont prises en compte dans l'appui et le soutien et les ressources sont accordées avant tout aux mesures enchâssées dans les systèmes scolaires plutôt qu'en tenant compte d'une personne particulière.

- *Concept du handicap défini par les ressources:*

Une critique fondamentale adressée au concept du handicap est son orientation sur les déficits et les manques avec les implications négatives qui vont de pair. En Allemagne par exemple, cet état de choses a incité la KMK (Conférence des ministres de l'éducation des länder) (Secrétariat 1994) à proposer des points nécessitant un appui particulier pour remplacer le terme de handicap. L'introduction du «besoin éducatif spécifique» (voir C.2.1.3.) est une manifestation de ce changement de mentalité. Dans l'appréhension du handicap, la démarche va dans le sens de l'abandon du diagnostic d'un déficit ou d'un statut au profit du diagnostic de soutien ou d'évolution (voir C.4.).

Selon Speck (1997, p. 263), le concept du handicap défini par les ressources n'a pas d'incidence sur la distinction entre handicapé et valide; il a pour fonction première est de déterminer les auxiliaires d'apprentissage pédagogiques individuels et spécifiques et non pas de suivre des types scolaires fixes.

Il faut cependant tenir compte du fait que les mesures en pédagogie spécialisée étaient en grande partie garanties par l'attribution des personnes à telle ou telle catégorie de handicap. Il faudrait revoir à neuf cette pratique de classification à la lumière des avantages et inconvénients présentés ci-dessus. Les modèles de financement qui ne sont pas liés à une catégorie de handicap ne doivent pas aboutir à un démantèlement des prestations en pédagogie spécialisée, mais à ce que ces dernières aient une autre garantie juridique. Garantir le droit au soutien en dépit de la décatégorisation reste un dilemme difficile à résoudre (selon Benkmann 1994, p. 4).

- *En synthèse:*

La description orientée vers le handicap, si tant est qu'elle doit être maintenue ne vaut plus comme seul et unique élément de définition de la pédagogie spécialisée. elle n'est donc plus considérée comme un phénomène objectif mais comme une déclaration systémique et constructiviste, subjective, tributaire du temps et du contexte, qui doit être complétée par une orientation vers les besoins et les ressources. Le concept de handicap ne doit pas mener à une pathologisation mais il doit garantir les aides nécessaires.

C.2.1.3. Description orientée vers les besoins

Les «Special Educational Needs» (SEN) nous sont venus de Grande-Bretagne (Department 1978, p. 37 ss.) ont été introduits pour décrire le public cible et le champ problématique par le rapport Warnock et. L'intention était en tout premier lieu de trouver un accès plus positif au problème en remplaçant les catégories de handicap et le concept du besoin de scolarisation spéciale. Le concept faitier SEN, plus moderne et plus neutre, est souvent mis sur le même plan que le terme "handicap" qui est plus ancien et aspecté négativement.

Selon Bleidick (1999, p. 76 s.), le concept du besoin de soutien en pédagogie spécialisée est un exemple parlant pour un piège relationnel nominaliste, un effort désespéré souvent inutile de venir à bout de certaines contradictions. D'une part, on souhaiterait gommer l'aspect particulier et stigmatisant des catégories de handicap et du besoin de scolarisation spéciale, d'autre, la nécessité d'un soutien spécifique doit être motivé objectivement et par une terminologie adéquate, or l'un ne va pas sans l'autre.

Certains considèrent le nouveau concept comme un progrès notable par rapport à l'ancienne notion de besoin d'école spéciale parce que désormais l'agir de la pédagogie spécialisée n'est plus

limité à l'école spéciale mais peut également trouver sa place dans l'école ordinaire (Speck 1995, p. 171). Par conséquent, l'élément déterminant n'est plus ce qui manque à l'enfant, mais ce dont il a besoin individuellement suite à un examen nuancé de son cas. Le concept de handicap devient donc superflu (Speck 1995, p. 173).

La prise de position sur le besoin de soutien spécialisé de Wocken (1996a) lui a attiré de nombreuses critiques (voir Sonderpädagogik 1996, Heft 1, p. 39-56)

Situation

C.2.1.3.1. Terminologie variable

Dans le sillage de sa diffusion mondiale, la nouvelle notion est arrivée dans le monde germanophone revêtue des dénominations, des traductions et des variantes combinatoires les plus diverses à partir des trois termes originaux special – educational – need. Les nuances sémantiques de ces différents termes ont été largement négligés.

Special spécifique particulier (ère) supplémentaire de pédagogie spécialisée spécial(e)	$\left. \begin{array}{c} \text{ } \\ \text{ } \\ \text{ } \\ \text{ } \\ \text{ } \end{array} \right\} \begin{array}{c} x \\ \\ x \end{array} \left\{ \begin{array}{c} \text{ } \\ \text{ } \\ \text{ } \end{array} \right.$	Educational éducatif de l'éducation de la formation de soutien	$\left. \begin{array}{c} \text{ } \\ \text{ } \\ \text{ } \end{array} \right\} \begin{array}{c} x \\ \\ x \end{array} \left\{ \begin{array}{c} \text{ } \\ \text{ } \\ \text{ } \end{array} \right.$	Needs exigences besoin besoins
--	--	--	--	---

Il y a quelques incertitudes quant au choix des termes entre *besoins* et *besoin*. Si dans l'usage courant, la différence n'est pas respectée de façon stricte, il n'en reste pas moins que *besoins* concerne davantage la sphère personnelle (ce que la personne souhaite vraiment) alors que *besoin* est plutôt en relation avec la sphère extérieure (experts, Etat), c'est-à-dire une mesure jugée nécessaire (scolarisation, thérapie) (Speck 1995, p. 171). La question n'en demeure pas moins de savoir si la notion de besoin recouvre toujours les besoins subjectifs effectifs. D'après Bach (1993, p. 138) le besoin et les besoins sont rarement congruents. Le besoin, tel qu'il est constaté par l'expert compétent externe est une notion acceptée mais rarement sondée ou remise en question.

En République fédérale d'Allemagne, la Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK, Conférence des ministres de l'éducation des länder) a utilisé pour la première fois en 1988 le terme de «besoin de soutien en pédagogie spécialisée» pour le placer en 1994 à côté du concept de besoin de scolarisation spéciale (Sekretariat 1994, p. 484 s.; Bleidick 1999, p. 76).

En Autriche, pour décrire le soutien scolaire destiné aux enfants handicapés, le besoin d'école spéciale a été remplacée par «besoin de soutien en pédagogie spécialisée» dans la loi complémentaire à la loi sur l'école obligatoire (BGBl, Nr. 515/1993; Gruber 1996).

En Suisse, ce nouveau concept n'a quasiment pas pénétré dans les documents juridiques ou simplement officiels. Les rares fois où cette notion apparaît, le français utilise *Besoins éducatifs spécifiques (BES)*, l'allemand *Besonderer Förderbedarf* et l'italien *Bisogni educativi speciali*.

Pour sa part, la Commission européenne (1996) emploie dans son Leitfaden zur Chancengleichheit le terme «besondere Bildungsbedürfnisse».

C.2.1.3.2. Définitions

Dans l'esprit du *rapport Warnock* (Department 1978, p. 37), les SEN ne sont pas équivalents à un handicap spécifique mais à un besoin éducatif spécifique qui découle de l'ensemble des facteurs entourant la personne, c'est-à-dire de ses handicaps et de ses capacités et qui influencent le processus de formation. La difficulté d'évaluer le degré des SEN est particulièrement mise en évidence. La variation de leur fréquence est considérable car elle est fixée sur la base de critères divergents. Il ressort des recherches menées à l'époque qu'environ un enfant sur cinq environ devrait avoir besoin au cours de sa scolarité d'au moins un type de mesures spécifiques de formation. Le rapport Warnock proposait un cadre général bien plus vaste pour la pédagogie spécialisée qu'il n'existait précédemment. Ce cadre incluait la protection de cette minorité d'enfants que les ressources limitées des écoles ordinaires ne permettent pas de prendre suffisamment en compte. Quel que soit le lieu de leur mise en œuvre, les mesures de pédagogie spécialisées doivent être des compléments plus que des formes de séparation et d'exclusion, ce qui était le cas jusqu'à présent (Department 1978, p. 49).

Comme pour le handicap, il est difficile de décrire les SEN et d'éviter toute tautologie dans leur présentation. Selon la conférence des ministres allemands de l'éducation (Sekretariat 1994, p. 486), «le besoin de soutien en pédagogie spécialisée est évident chez les enfants et adolescents qui sont

tellement bloqués dans leurs possibilités de formation, de développement et d'apprentissage que le soutien suffisant d'éducation spécialisée ne peut pas leur être donné au cours de l'enseignement à l'école ordinaire.»

La réglementation législative en *Autriche* constate l'existence d'un besoin de soutien en pédagogie spécialisée «quand un enfant est susceptible d'être scolarisé mais ne peut pas suivre l'école obligatoire ou le cycle de 9^{ème} année scolaire comprenant orientation professionnelle, culture générale et formation professionnelle de base.» (Bauer 1996). Un lien causal doit exister entre l'échec scolaire et le handicap pour justifier le besoin de soutien. Le champ des tâches s'en trouve légèrement élargi mais avec la limite que le soutien est réservé aux enfants handicapés. Mais tous les handicaps n'entraînent pas automatiquement un besoin de soutien. La ligne de démarcation avec le soutien au sens général est difficile à tracer. En outre, le besoin de soutien n'étant pas une grandeur figée, son déroulement doit être contrôlé.

Par l'emploi de l'expression «soutien de pédagogie spécialisée», les définitions allemande et autrichienne limitent toutes les deux le besoin de soutien aux handicapés alors que selon Warnock, le besoin de soutien embrasse un spectre bien plus vaste.

Si le concept de SEN a des avantages (voir C.2.1.3.3.), il a également des inconvénients (voir C.2.1.3.4.) (Bach 1993; Beck 1996; Lindmeier 2002, p. 411; Schröder 2000, p. 69; Schuck 2001; Speck 1997, p. 263; Wocken 1996a; 1996b).

C.2.1.3.3. Avantages du concept de SEN

- *Orientation pédagogique et positive:*

Ce concept implique en premier lieu un plus en éducation et en soutien. Il évite dans la mesure du possible tout étiquetage, toute stigmatisation et toute pathologisation pour se pencher sur les besoins personnels.

- *Elargissement du public cible:*

Le concept de SEN se veut extensif et englobant; il inclut un vaste spectre de handicaps et de difficultés d'apprentissage qui peuvent être expliqués tant par des critères socio-culturels que médicaux.

- *Orientation personnelle:*

Le passage de l'orientation institutionnelle à l'approche personnelle est un phénomène positif. Selon l'approche SEN, le lieu où s'effectue le soutien et le type de scolarisation (par exemple école spéciale) ne sont pas fixés d'entrée de jeu mais il y a diverses possibilités qui doivent être justifiées individuellement et objectivement.

- *Vision téléologique et non pas étiologique:*

L'orientation selon les causes cède la place à la perception ciblée des besoins éducatifs spécifiques et du soutien qui y correspond.

- *Situation concrète, individuelle des besoins:*

Les besoins éducatifs spécifiques ne sont pas déduits à partir d'une catégorie abstraite de handicap ou de normes générales de développement ou encore de représentations de la normalité, mais bien d'un contexte spécifique de facteurs individuels et du monde de la vie sociale.

- *Considération dimensionnelle:*

Au premier plan se place une série continue de besoins et (de plus ou moins) d'offres ainsi que de décisions non catégorielles (handicapé/valide; école spéciale oui/non).

- *Relation au contexte:*

Au lieu de mettre l'accent sur une déficience, les besoins personnels et l'interaction entre personne et système (par exemple entre enfant et école) prédominent. Le concept SEN, qui peut avant tout être attribué au paradigme orienté vers les systèmes (voir C.2.1.1.1.), permet de nouvelles interventions qui se fondent sur les situations données.

C.2.1.3.4. Réserves et problématiques du concept SEN

- *Sémantique floue:*

Au large éventail qu'ouvrent les besoins éducatifs spécifiques est opposé le reproche qu'il s'agit là d'un concept vague, difficile à utiliser et qui en plus ne peut pas être défini de manière précise. Etant un choix de valeurs, il lui manque les critères objectifs ce qui entraîne de fortes variations dans son application. Le SEN concerne cependant la gestion globale des difficultés d'apprentissage, à laquelle se raccrochent les problèmes spécifiques. En fait, le SEN occupe le même champ problématique que le concept de handicap.

- *Difficultés de délimitation dans les disciplines:*

Suite à l'élargissement du public cible (personnes désavantagées du point de vue socio-culturel; surdoués, etc.), la pédagogie spécialisée a davantage de difficulté à se démarquer de l'éducation spécialisée et de la pédagogie interculturelle.

- *Tromperie sur la marchandise:*

Il plâne le danger que les besoins éducatifs spécifiques soient simplement utilisés comme un nouveau concept administratif qui remplace le besoin d'école spéciale.

- *Incertitude juridique:*

Le financement de mesures sur la base du concept SEN serait moins prometteur de garantie juridique et de possibilités de mise en œuvre que les catégories de handicap (Wocken 1996b, p. 60). Le statut de handicapé n'apporte pas automatiquement une amélioration de la qualité de vie.

- *Optique unilatérale des besoins:*

Ténacité de l'état de besoin, dépendance et déficit sont privilégiés aux dépens de l'auto-détermination, de l'auto-organisation et des compétences.

- *Dégénérescence de la notion de besoin:*

Le passage des catégories de handicap aux besoins éducatifs spécifiques a abouti à ce que bien plus de personnes soient classées comme ayant besoin d'un soutien et que de ce fait toutes les démarches intégratives ont eu un effet contraire à leurs intentions. En outre, le lien direct entre diagnostic du besoin et offre de ressources touchent très rapidement à des limites fiscales.

Perspectives

C.2.1.3.5. Propositions en matière de terminologie

Si en principe on distingue les nécessités des besoins, c'est ce dernier terme qui est le plus juste dans notre contexte particulier (voir C.2.1.3.1.).

La reprise du terme *besoin de soutien* (*Förderbedarf*) en Suisse a pu être motivée par l'argument de l'harmonisation internationale dans le monde germanophone. La discussion problématique du concept de soutien (*Förderung*) s'y oppose (voir C.4.).

La reprise les yeux fermés du concept de *besoin de soutien en pédagogie spécialisée* est en outre contestée par le fait que l'attribut «de pédagogie spécialisée» limite le public cible aux «handicapés», ce qui ne correspond pas à l'intention originelle du concept SEN, qui est bien plus vaste.

L'ajout de *spécifique* que l'on préfère à *supplémentaire* met plus clairement l'accent sur un plus quantitatif et sur une particularité qualitative.

Face à l'utilisation croissante du terme *formation* en guise de notion faïtière générale en pédagogie ou en sciences de l'éducation (voir C.1.2.), le présent rapport privilégie et recommande le terme choisi par la Commission européenne (1996) de *Besoins Educatifs Spécifiques* (écrit avec majuscule dans son acception de terminus technicus).

C.2.1.3.6. Perspectives du concept SEN

L'emploi du terme *besoins éducatifs spécifiques* a introduit et mis en évidence une vision et un agir nouveaux en pédagogie spécialisée. La perspective téléologique pédagogique, les besoins et les ressources ont chassé du centre des préoccupations la vision médicale étiologique.

Le concept faïtier global *Besoins Educatifs Spécifiques* mérite, par exemple dans le sens d'un plan de soutien individualisé (voir C.4.), d'être complété par la description verbale, multidimensionnelle des aspects personnels et sociaux ainsi que des perspectives nécessaires à l'agir.

Pour faire face à l'inflation des mesures de pédagogie spécialisée et pour favoriser les visées d'intégration et d'inclusion, il faut supprimer la mise en relation automatique entre diagnostic du besoin et offres de ressources. Les mesures dites séparées ne sont pas indispensables à tous les besoins de soutien spécifique, l'école ordinaire peut, le cas échéant, parfaitement y suppléer.

C.2.1.4. La situation du handicap selon la Classification internationale CIF vue comme champ problématique

La Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF), élaborée par l'OMS, livre une approche supplémentaire pour décrire le public cible et le champ problématique de la pédagogie spécialisée. Tant cette classification que la conception de la santé (C.2.1.4.) et du handicap (C.2.1.5.) qui la sous-tendent ont un impact sur les instruments et les procédures du diagnostic. En voici la présentation (voir C.4.):

Situation

C.2.1.4.1. Elaboration et objectifs de la CIF

Au bout d'un long processus de révision de la Classification internationale des déficiences, des incapacités et des désavantages (International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps/ICIDH), la nouvelle Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF) ou International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF), élaborée par l'Organisation mondiale de la santé (OMS), a vu le jour et a été adoptée en 2001 (Hollenweger 1998; 2001; 2003a; Lindmeier 2002; 2003; OFS 2001; BFS 2001; OMS 2001; OMS 2001). (www.OMS.int/icidh) (www.OMS.int/classification/icf).

Succédant à la ICIDH, la CIF introduit plusieurs nouveautés (voir tableau comparatif chez Schuntermann 2002, p. 7) et avantages (voir C.2.1.4.6.), notamment une vision complètement nouvelle du handicap (voir C.2.1.4.5.; Hollenweger 1998).

La CIF veut proposer des expressions uniformes et normalisées ainsi qu'un cadre descriptif des états de santé ou en relation avec la santé (DIMDI 2002, p. 8; Lindmeier 2002, p. 414; Schuntermann 2002; OMS 2001, p. 5).

L'utilisation de ce nouveau langage n'est pas limitée au domaine de la santé bien au contraire, elle s'étend aux secteurs suivants: assurances, sécurité sociale, travail, économie, politique sociale ainsi qu'éducation et formation (voir Hollenweger 2003b).

C.2.1.4.2. Structure de la CIF

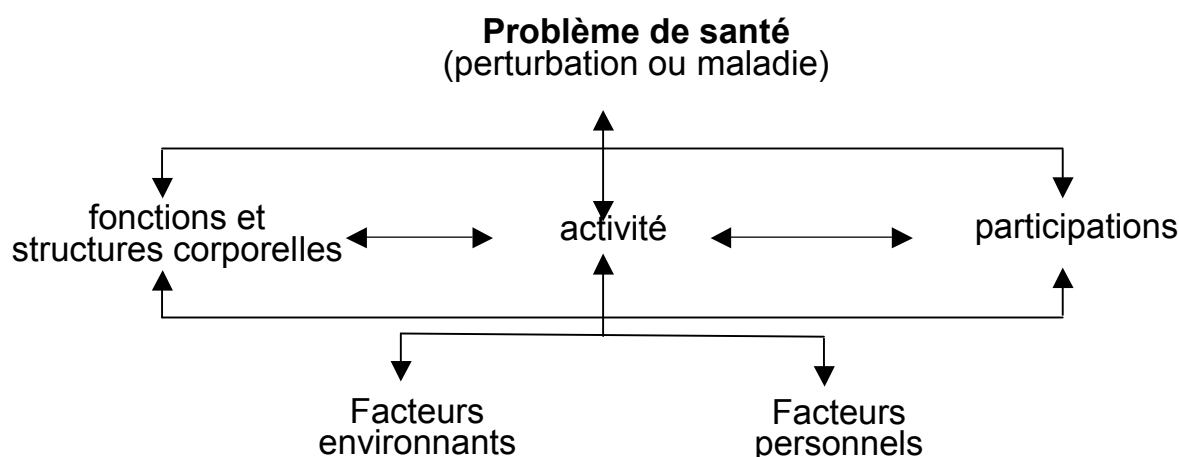
La CIF se caractérise par une structure multidimensionnelle, à plusieurs perspectives, dont les éléments sont en relation et en interaction les uns avec les autres, correspondant en cela à la conception de la santé (C.2.1.4.4.) et du handicap (C.2.1.4.5.). La classification différencie les dimensions et facteurs contextuels suivants (voir Tab. 2.1.4. et vue d'ensemble dans OMS 2001, p. 18; WHO 2001, p. 18):

Trois *dimensions* interviennent dans la description des problèmes de santé d'une personne (voir Lindmeier 2002; Hollenweger 2003a; Schuntermann 2002):

- *Fonctions corporelles* et structures corporelles; les fonctions corporelles sont les fonctions physiologiques des systèmes corporels (y compris les fonctions psychologiques); les *structures corporelles* sont des parties anatomiques du corps (organes, membres). Tous deux suivent l'orientation des systèmes corporels respectifs, par exemple système nerveux central, appareil moteur, système digestif, organes sensoriels.
- *Activités* (perspectives individuelles des actions): réalisation d'une tâche ou d'une action; activités et tâches qu'une personne est sensée pouvoir accomplir dans l'absolu et de façon optimale.
- *Participation* (perspective sociétale des actions): implication dans une situation de la vie quotidienne; participation de la personne à diverses composantes de la vie; participation (en d'interpersonnelle à sociétale) à divers domaines de la vie.

Les *facteurs contextuels* font également part intégrante de la définition du fonctionnement et du handicap. Deux groupes sont distingués ici:

- *Facteurs environnementaux*: environnement matériel et social qui constituent le cadre de vie et d'épanouissement des personnes, par exemple moyens auxiliaires, technologies, soutien apporté par d'autres personnes, états d'esprit, offres de prestations de service.
- *Facteurs relatifs aux personnes*: la toile de fonds particulière de la vie et de la maîtrise du quotidien d'une personne (qualités et attributs), par exemple, sexe, âge, statut socio-économique.



Tab. C.2.1.4.: Interactions entre les composantes de la CIF

OMS 2002, p. 18; DIMDI 2002, p. 21; Lindmeier 2002, p. 418; Holenweger 2003a, p. 6)

C.2.1.4.3. Conception de la CIF

La conception de la CIF est dénommée «*bio-psycho-social*». En l'occurrence, il s'agit (selon Schuntermann 2002, p. 9) d'une compréhension relationnelle du fonctionnement et du handicap qui est le fruit de la mise en relation de deux modèles explicatifs opposés, à savoir (selon Lindmeier 2002, p. 417) le modèle médical et le modèle social (voir C.2.1.4.).

Cette synthèse permet une *vision cohérente* des diverses optiques de la santé sur les plans biologique, individuel et social (DIMDI 2002, p. 23). Le capacité de fonctionnement humaine devrait pouvoir se décrire dans un *continuum* et non pas par les extrêmes uniquement. Il en va de même dans la situation de handicap quant à la relation entre personne et environnement (Lindmeier 2002, p. 418).

Les notions qui chapeautent la description d'une *interaction complexe* de divers facteurs sont la capacité de fonctionnement et le handicap. La capacité de fonctionnement ne se réfère pas seulement aux fonctions biologiques ou aux performances individuelles mais elle est l'expression de l'interaction complexe entre fonctions corporelles et capacité d'agir et/ou de participer à des activités sociales.

Laissant de côté la classification, la CIF privilégie le diagnostic comme point de départ de sa démarche concernant toutes les questions en relation avec le fonctionnement (functioning). A la différence des autres systèmes de classification, la CIF ne se penche pas sur les problèmes de santé (maladies, troubles, syndromes), mais sur leurs *conséquences* sur le fonctionnement des être humains dans leur environnement actuel.

La conception de la CIF permet d'entrevoir l'ensemble de la situation d'un être humain au lieu de se concentrer sur des champs professionnels particuliers. Elle offre ainsi une base solide pour la *coopération interdisciplinaire*.

La CIF se fonde sur un *modèle* complexe d'*interdépendance*. De même que le handicap, l'état de la santé fonctionnelle dépend de l'ensemble des composantes (voir double flèche dans tab. C.2.1.4.).

En conclusion, une autre caractéristique importante du concept de la CIF est qu'il peut être appliqué tant dans une orientation vers les *ressources* que vers les *déficiences*, c'est-à-dire que des constitutions positives et négatives de fonction, d'activité et de participation d'une personne peuvent être décrites. (voir C.2.1.4.4. et C.2.1.4.5.).

C.2.1.4.4. Concept de la santé fonctionnelle

Selon la CIF (voir Schuntermann 2002, p. 1), une personne est considérée comme étant en bonne santé fonctionnelle, en tenant compte de sa situation générale (concept des «facteurs contextuels», quand les conditions suivantes sont remplies:

- les fonctions organiques et les structures anatomiques correspondent aux normes (statistiques) généralement reconnues (concept «fonctions organiques et structures anatomiques»)
- elle fait ou peut faire tout ce qui peut être attendu d'une personne sans problèmes de santé (concept «activité»)
- elle peut s'épanouir dans tous les domaines de la vie qui comptent pour elle, et ce d'une manière et dans une mesure qui peut être attendu d'une personne sans diminution des fonctions et des structures du corps (concept «participation aux domaines de la vie»).

Dans ce contexte, l'OMS parle également de fonctionnement (functioning), qui englobe tous les aspects de la santé fonctionnelle. (Schuntermann 2002, p. 1).

Il faut tenir compte du fait que dans les unités de la classification, à la différence de la ICIDH, la CIF se penche sur les *situations* (état de santé ou de handicap) et non pas sur les *personnes*. En d'autres termes, ce ne sont pas les personnes qui sont classées dans diverses catégories mais la situation particulière d'une personne en relation avec les domaines afférents à la santé (domaines) et en contexte avec des facteurs contextuels (DIMDI 2002, p. 13; Lindmeier 2002, p. 417)

C.2.1.4.5. Concept de handicap

Selon la CIF, le *handicap* (disability) est le résultat de l'interaction négative entre deux éléments:

- maladie ou d'un traumatisme
- caractéristiques de santé et facteurs personnels de l'individu (Schuntermann 2000, p. 2).

Une diminution de la santé fonctionnelle (ou du fonctionnement) apparaît quand il y a une *incapacité* dans au moins un des domaines cités, c'est-à-dire un trouble des fonctions, un préjudice structurel, une limitation de l'activité ou de la participation à un domaine de la vie. Cette situation est qualifiée de *handicap* dans la CIF.

Le type et l'ampleur de la santé fonctionnelle d'une personne dépendent de l'ensemble des *facteurs environnementaux* de la personne (facteurs contextuels).

Le handicap n'est pas perçu comme une caractéristique stable de la personne concernée mais comme un phénomène *relatif*. Le handicap n'existe que dans des situations existentielles déterminées qui sont descriptibles; il est donc le *résultat d'une interaction* entre les conditions spécifiques à l'individu et les données environnementales. Cela signifie également que les conditions cadres offertes par la société peuvent soutenir ou au contraire défavoriser les personnes ayant un handicap.

La CIF se distingue ainsi nettement d'autres classifications; en effet, elle n'attribue pas une personne sur la base d'une ou plusieurs caractéristiques à un groupe ayant certains syndromes ou troubles. Elle ne veut pas faire abstraction de l'individu pour en faire un groupe anonyme par une description réductrice et des énoncées de portée générale qui ne sont que de portée limitée pour la situation de chaque individu.

C.2.1.4.6. Avantages de la CIF

Les avantages de la CIF par rapport à d'autres classifications (y compris l'ICIDH) se résument comme suit (Hollenweger 2003a; BFS 2001; Lindmeier 2002; Lindmeier 2002, p. 414):

- *Cohérence du concept:*

Cadre commun et consensus pour une description sur plusieurs axes des suites de maladie qui peuvent mener à une situation de handicap

- *Modèle pluridimensionnel bio-psycho-social:*

Intégration des points de vue et des aspects individuels, sociaux et sociétaux; inclusion de facteurs contextuels

- *Pensée en réseau:*

Surmonter la classification unidimensionnelle biomédicale et les mise en relation selon une causalité linéaire; mettre l'accent sur les interactions dynamiques de tous les facteurs

- *Langage uniforme:*

La CIF propose un langage uniforme et neutre, qui peut être utilisé dans de nombreux domaines. Cela permet et facilite l'échange entre les professionnels concernés.

- *Définitions standard opérationnelles:*

Ces définitions permettent d'harmoniser la terminologie, les statistiques et les instruments

- *Polyvalence des facteurs:*

La CIF ne se prête pas seulement à la description des déficits, mais également à celle des potentiels et de l'activité propre.

C.2.1.4.7. Réserves vis-à-vis de la CIF

Les réserves vis-à-vis de la CIF peuvent se résumer comme suit (Hollenweger 2003a; BFS 2001; Lindmeier 2002, p. 420; Wehrli 2003):

- Degré élevé de complexité:

Elle n'est pas facile à mettre en œuvre dans la pratique et elle requiert une formation spécifique

- Relativement coûteuse:

Elle requiert beaucoup de temps même s'il y a eu une phase d'introduction

- Besoin d'un développement ultérieur:

La consolidation n'est pas achevée pour toutes les structures et le développement de tous les domaines d'application (enfants, personnes lourdement handicapées) n'est pas encore terminé

- Exigences démesurées:

La CIF non plus n'est pas en mesure de surmonter tous les obstacles linguistiques, culturels et idéologiques pour englober tous les aspects du handicap et de la réhabilitation

- Instrument de pouvoir:

Là encore, la CIF n'est pas exempte d'un système de valeurs; c'est ainsi que l'on détermine qui a droit à quelles ressources et à quelle fin

Perspectives

C.2.1.4.8. Introduction et mise en œuvre de la CIF

La CIF est actuellement le *concept le plus complet et le plus nuancé* qui permette de décrire le public cible et le champ problématique de la pédagogie spécialisée. Son modèle théorique bio-psycho-social apporte une vision neuve et dynamique du handicap qui correspond absolument à la tendance moderne en pédagogie spécialisée. L'avenir nous dira si la CIF peut mettre un terme à la longue controverse autour de la fonction du concept de handicap (Lindmeier 2003, p. 411).

Un *langage* commun, neutre et harmonisé, promeut la communication et la coopération intradisciplinaires et interdisciplinaires dans la pratique, la théorie et la recherche.

Il faudrait développer et tester *l'application* de la CIF à la pédagogie spécialisée. La Conférence des directeurs cantonaux de la santé est favorable à la CIF mais elle attend la fin de la phase de test pour décider dans quels domaines la CIF sera obligatoire (OFS /BFS 2001, p. 13). Une procédure semblable serait également envisageable pour la CDIP en relation avec la pédagogie spécialisée.

Son application généralisée *au domaine de la pédagogie spécialisée* exige beaucoup de temps, une formation de base et une formation continue pour le personnel spécialisé ainsi que le réexamen et la révision de nombreux concepts et procédures existants (par exemple, diagnostic, financement, bases juridiques, garantie de la qualité; voir Hollenweger 2003b).

La *participation* est au centre de la démarche de la CIF, faisant ainsi de la difficulté de participer à la vie de la société un aspect essentiel du handicap et aboutissant à une nouvelle compréhension de la *réhabilitation* (Lindmeier 2003). Tout ces aspects se manifestent dans la tendance à la décentralisation et à la désinstitutionnalisation, dans les soins effectués le plus souvent de façon ambulatoire près du domicile ainsi que dans l'utilisation des ressources et des réseaux sociaux.

De même, il conviendra d'examiner si et dans quelle mesure la CIF influencera les *structures et l'évolution* dans le domaine de la pédagogie spécialisée en Suisse.

C.2.1.5. Hétérogénéité pédagogique vue comme champ problématique

Parallèlement à l'appel à la décatégorisation du public cible de la pédagogie spécialisée (voir C.2.1.2.6.), la pédagogie de l'intégration et de l'inclusion (C.1.1.4.7.; B.3.2.) part du point de vue qu'il ne faut pas créer des groupes spécifiques d'apprenants mais au contraire que la diversité des apprenants (hétérogénéité) va de soi et que, tout en représentant un gros défi, elle est une bonne chose. La diversité et la multiplicité des individus deviennent désormais l'objet de la pédagogie et de la pédagogie spécialisée. La pédagogie générale est ouverte à tous et la pédagogie spécialisée peut disparaître (Eberwein 1999).

Des concepts tels que le handicap et les besoins éducatifs spécifiques (selon Kormann 1996, p. 15) sont nécessaires aussi longtemps que le système scolaire n'est pas capable de répondre de manière à peu près équitable pour tous les élèves aux besoins éducatifs et aux possibilités de développement propres à chaque individu sans procédure de sélection ou mesures spéciales complémentaires. Au lieu de considérer que la normalité est commune à tous, on établit des classifications dichotomisantes (handicapé/valide). En outre, (selon Feuser 1996; Dreher 2000), le handicap est un artefact social car il n'existe tout simplement pas de handicapés.

Ce point de vue, qui n'est pas sans susciter des contestations, a des conséquences sur le diagnostic, la didactique et le soutien en général (voir C.4.). En politique financière, les *ressources* considérées comme des forfaits de moyens personnels et financiers complémentaires doivent être attribuées aux groupes d'apprenants (écoles, classes) sans que les besoins en soutien fassent l'objet d'une vérification individuelle (Bleidick 1999, p. 80 ss.).

C.2.1.6. Périmètre en terme de public cible et de champ problématique

Situation

Au cours des années et des décennies écoulées, le public cible et le champ problématique de la pédagogie spécialisée se sont transformés et élargis sur divers plans.

C.2.1.6.1. Elargissement de la classe d'âge

Sur le plan de *l'âge ou du degré de formation*, les premiers à bénéficier d'un soutien ont été les handicapés en âge de scolarité obligatoire auxquels se sont ajoutés les enfants en âge préscolaire et des handicapés plus âgés (voir C.3.4.1.4.; C.3.4.2. ss.).

C.2.1.6.2. Elargissement de l'éventail des tâches principales

L'élargissement de l'éventail des *tâches principales* a entraîné la diversification des structures de l'offre (voir C.3.4.1.4.) et, partant, des groupes de personnes concernées.

C.2.1.6.3. Elargissement selon la forme et le degré du handicap

L'extension sur le plan des formes du handicap a été la plus patente. Au début la pédagogie spécialisée se dédiait avant tout aux handicapés mentaux, ce dont on trouve des traces aujourd'hui encore dans la dénomination des écoles (spéciales) de pédagogie spécialisée, dans le sens d'écoles destinées aux handicapés mentaux. Plus tard, l'ensemble des handicaps, considérés désormais comme «classiques», ont été inclus dans la structure théorique émergente ainsi que dans les manuels de la pédagogie spécialisée.

Les handicapés mentaux, les personnes lourdement handicapées et les plurihandicapés n'ont pu bénéficier que relativement tard des prestations de pédagogie spécialisée. Cela est dû au fait qu'à l'époque on parlait de «l'incapacité de suivre une formation», qui était mesurée à l'aune de la pédagogie ordinaire. Entre temps, les expériences réalisées et l'élargissement du concept de formation ont rendu cette acception obsolète.

C.2.1.6.4. Inclusion des personnes défavorisées sur le plan socioculturel

La pédagogie spécialisée (selon Begemann 2002) n'a accordé qu'une attention distraite à cette catégorie de personnes, qui a fait son entrée dans la pédagogie à la fin des années soixante. C'est un tort car il existe de façon évidente et avérée un lien entre les conditions de vie des enfants concernés et leur réussite scolaire et professionnelle. Il n'en reste pas moins que c'est dans ce contexte que le concept de difficulté d'apprentissage a émergé, ouvrant ainsi un nouveau champ d'action à la pédagogie spécialisée.

C.2.1.6.5. Inclusion des immigrés

Les personnes immigrées, notamment les enfants et les adolescents, qui doivent quitter leur pays pour quelque raison que ce soit, sont souvent affectées d'un handicap ou d'une incapacité au sens propre du terme. C'est dans ce sens qu'elles rentrent dans le public cible ou dans le champ problématique de la pédagogie spécialisée. Mais indépendamment de cela, et surtout si leur origine culturelle est radicalement différente de la nôtre, ces personnes ont souvent des besoins éducatifs spécifiques, dus en plus à la pauvreté, aux traumatismes (conséquents à la fuite et à la guerre), à l'indigence socio-culturelle, aux différences d'origines linguistiques et culturelles avec les problèmes de communication qui s'en suivent. Ces divers contextes rapprochent fortement la pédagogie

spécialisée et la pédagogie interculturelle sans toutefois nécessairement les rendre identiques (voir C.1.1.3.2.).

C.2.1.6.6. Inclusion des surdoués

L'intérêt des professionnels et des autorités se tourne depuis un certain temps vers un nouveau point fort de la pédagogie que sont la surdouance, les dispositions particulières, le soutien aux élèves doués, etc. Certains cantons commencent seulement à réfléchir au sujet, d'autres en sont déjà à la mise en oeuvre de programmes et d'autres encore créent les bases juridiques qui leur sont nécessaires.

Le Centre suisse pour la coordination de la recherche en éducation (CSRE 1999) a publié un rapport présentant les dernières tendances dans le soutien aux élèves doués à l'école obligatoire. C'est dans ce contexte que s'est établi le réseau de soutien aux élèves doués en Suisse alémanique.

Dans le cadre du présent rapport s'est posée la question de l'appartenance à la pédagogie spécialisée du soutien aux élèves particulièrement doués. On se réfère souvent à la situation aux Etats-Unis où les «gifted children» sont intégrés depuis des décennies dans la «special education» en qualité de «exceptional children». On oublie en général que les surdoués ne tombent pas sous le coup de la législation fédérale et ne jouissent par conséquent pas de la même protection octroyée par le droit de la fédération ou des états fédéraux. La responsabilité ici est du ressort des états fédéraux américains dont la moitié a entrepris quelque chose dans ce domaine (Karnes & Marquardt 1997, p.1).

Chez nos voisins que sont l'Allemagne et l'Autriche on ne détecte que de faibles indices permettant d'attribuer le soutien aux surdoués à la pédagogie spécialisée (Urban 2001, p. 248).

Il va de soi que les élèves particulièrement doués qui présentent des troubles d'apprentissage et de comportement rentrent dans le domaine de la pédagogie spécialisée (voir Wolf 2001). Pour Hoyningen & Lienhard (1998), il y a des raisons impérieuses incitant la pédagogie spécialisée à les prendre en charge. Mais il s'agit là d'une question qui ressortit à la perception que cette discipline a d'elle même (voir C.1.). Si la description du public cible et du champ problématique suit le concept des besoins éducatifs spécifiques (voir C.2.1.3.), la surdouance peut également être attribuée aux tâches de la pédagogie spécialisée. Dans les cantons, si des activités spéciales sont envisagées, le domaine sera attribué sur le plan administratif en partie à la pédagogie spécialisée, en partie à d'autres unités administratives.

Perspectives

C.2.1.6.7. Pédagogie spécialisée globale

Sans limiter le concept de normalité ni élargir le domaine des troubles, la pédagogie spécialisée d'aujourd'hui se penche sur les handicaps et les besoins éducatifs spécifiques sous toutes les formes et dans tous les degrés. Face à une notion élargie de la formation, il n'existe pas d'«incapacité à suivre une formation». Et c'est tout particulièrement dans les cas d'indigence socio-culturelle et dans les questions de migration que la pédagogie spécialisée de pair avec l'éducation spécialisée et la pédagogie interculturelle apporte sa contribution spécifique.

Là encore, la question d'attribuer ou non le champ problématique de la surdouance à la pédagogie spécialisée n'est pas seulement d'ordre conceptuel mais aussi du domaine pratique et pragmatique. Il reste à vérifier si des synergies concernant les structures la formation du personnel peuvent en découler.

C.2.1.7. Questions statistiques relatives au public cible

Si l'on a à l'esprit la diversité et la problématique de la description du public cible et du champ problématique (voir C. 2.1.), sans oublier les différentes approches de définition du handicap et du concept très ouvert que sont les besoins éducatifs spécifiques, la complexité et le manque de fiabilité des statistiques et des données relatives à la planification dans le domaine du handicap et de l'école spéciale apparaissent en pleine lumière. Compte tenu de l'absence de concepts, approches et critères uniformes et ayant une portée générale, l'incertitude règne tant sur le plan national qu'international en matière de «statistiques du handicap» sans parler des profondes différences et des nombreuses lacunes (voir C.3.3.4.; voir Bürli, Bless & Hollenweger 1997; Bleidick 1999, p. 15).

Au fond, le nombre de personnes handicapées ou, en d'autres termes, l'ampleur des besoins éducatifs spécifiques ne peut être évalué qu'indirectement et approximativement (voir Rath 2001, p. 216 s.). Appelées selon le point de vue «attributions de ressources» (OCDE) ou quotas d'exclusion

(Bless & Kronig), les mesures appliquées et les offres prises en compte peuvent fournir des indications indirectes (voir C.3.4.1.5; Bürli 2001; Hensle & Vernooij 2000, p. 26 ss., Holtz & Nassal 1999). Toutefois, il s'agit là de chiffres qui ne dépendent que partiellement des caractéristiques individuelles, de nombreux autres facteurs, tels que concept du handicap et du soutien, classification, ressources personnelles et matérielles disponibles, etc. rentrent en ligne de compte.

Perspectives

Les statistiques dans le domaine du handicap mériteraient d'être améliorées, notamment en unifiant autant que faire se peut les définitions, les approches et les critères. (voir C.3.3.4).

Mais il faut toujours garder à l'esprit la problématique de l'attribution et de l'insuffisance des chiffres pour refléter cette situation.

C.2.1.8. Problèmes terminologiques relatifs au public cible

L'histoire de la pédagogie spécialisée est (selon Bleidick 1999, p. 72 s.), pleine d'engouements sémantiques et de virevoltes dans les dénominations. C'est tout particulièrement en relation avec la description du public cible que la pédagogie spécialisée s'est livrée à un examen approfondi et critique du concept de handicap (voir Décategorisation). En outre, les esprits se sont enflammés autour du choix des désignations optimales, les moins discriminantes possible. Premièrement, les expressions utilisées doivent refléter de façon adéquate la nouvelle perception du handicap (voir C.2.1.8.1.). En second lieu, les expressions doivent être « politiquement correcte » (voir C.2.1.8.2.).

D'après Speck (1997, p. 254), l'histoire montre que toutes les tentatives « d'améliorer » les désignations choisies pour les personnes ayant un handicap et pour les institutions qui leur sont destinées sont vouées à l'échec. Toutes les expressions sont déformées au fur et à mesure que le temps passe et elles deviennent même des injures. Il est donc erroné de croire que de nouvelles étiquettes changeraient la signification des termes et l'état d'esprit des gens. Cela revient à une tentative de voiler la réalité, d'utiliser des euphémismes à consonance positive pour surmonter une distance et un rejet réels que même l'information et la sensibilisation ne peuvent éliminer complètement. Ce débat terminologique sans fin ressemble au combat contre les moulins à vent que sont les attitudes qui jettent le discrédit (Speck 1997, p. 255).

Situation

C.2.1.8.1. Expressions objectives et adéquates

Voici les expressions soumises à la discussion:

- **«le handicapé»:**

Cette substantivation indique une conception selon laquelle le handicap est considéré (avant tout) comme une caractéristique individuelle de la personne et non pas comme une caractéristique qui est le produit d'un contexte social et sociétal, telle que la voit la conception actuellement dominante. Ce terme est exclusif, il suggère une autre catégorie de personnes, il contient une généralisation, il mène à la stigmatisation et à la labellisation (labelling), qui n'est pas sans laisser de traces négatives sur l'identité sociale. Il n'y a pas non plus consensus sur le terme susceptible de le remplacer. Les propositions de substitution sont les suivantes:

- **«la personne handicapée»:**

Cette expression a un effet moins stigmatisant et permet une interprétation théorique tant individuelle que sociale et sociétale. Le mot «personne» est neutre et l'adjectif «handicapée» laisse ouverte la question de savoir si ce handicap est le fait d'une personne ou de son environnement.

- **«Personne ayant un handicap» ou «...avec des déficiences»:**

Cette formule, largement diffusée et passant pour une preuve d'absence de préjugés, donne l'impression de quelque chose d'accidentel ou d'accidentellement rattaché à l'individu. En outre, elle exprime une vision nettement orientée sur la personne (a un handicap).

- **«Personnes dans des situations handicapantes» ou «...en situation de handicap»:**

Cette locution souligne de façon unilatérale l'aspect situationnel sans participation personnelle. A cela s'ajoute leur lourdeur linguistique.

C.2.1.8.2. Expression politiquement correcte

Dans le sillage du mouvement «*Political Correctness*», le langage quotidien et le langage spécialisé dans le domaine du handicap ont fait l'objet d'un examen approfondi afin d'améliorer le contact avec les personnes handicapées et leur qualité de vie. Cette revendication née au cours des

années 80 dans les universités américaines et ayant franchi l'Atlantique quelques années plus tard, a souvent été excessive dans ses manifestations. Selon Barsch & Bendokat (2002, p. 451 s.), elle a donné lieu à des créations grotesques dans la pédagogie spécialisée, telles que «ayant d'autres talents» au lieu de «mentalement handicapé»; «personnes que nous nous permettons d'appeler mentalement handicapées»).

S'exprimer par euphémismes ou en tournant autour du pot occupe une très grande place dans ce domaine. L'analyse effectuée par ces deux auteurs a mis en lumière que derrière l'effort zélé de trouver une formulation qui ménage les personnes sur le plan social, qui est politiquement correcte et non discriminatoire se cachent des difficultés à accepter cette réalité, la tentative d'en faire un tabou, de la recouvrir d'un voile, voire de la refouler dans le contact avec les personnes handicapées. (voir Speck 1997).

Dans ce contexte, la pédagogie spécialisée court le danger de tomber d'un extrême à l'autre ; de passer de l'orientation vers le déficit à une concentration sur les capacités sans nommer les handicaps et les faiblesses, aboutissant à des expertises «orientées vers les compétences» qui sont à la limite du crédible (Barsch & Bendokat 2002). Cela pourrait cacher la thèse absolutiste (voir Feuser 1996; Dreher 2000), que le handicap n'existe tout simplement pas mais qu'il n'est qu'une construction sociale.

Et finalement on peut se demander si la discussion dogmatique et quasi hystérique (Barsch & Bendokat 2002, p. 455), ou le «langage vertueux» vont vraiment aboutir à ce que les personnes handicapées soient pleinement acceptées et prises au sérieux. La contrainte langagière réprime les l'expression spontanée de l'affectivité et des perceptions négatives et par là-même le relations humaines normales. De ce fait, l'expression est bridée, l'être humain se trompe lui-même, l'orthodoxie et la suspicion guettent.

Le langage constitue, il est vrai, un moyen privilégié pour diriger l'intellect et saisir la réalité. Cependant la thèse (de B. L. Whorf), que le langage est créateur de la réalité ne peut plus être maintenue depuis qu'il y a eu les travaux de Barsch & Bendokat (2002, p. 453).

Perspectives

C.2.1.8.3. Propositions de formulations adéquates

Toutes ces réflexions aboutissent aux propositions et recommandations suivantes:

La pieuse *intention* d'utiliser une désignation qui ménage les personnes concernées sur le plan social, garde toute sa valeur (voir Antor & Bleidick 1995, p. 154). En outre, les personnes handicapées ne doivent pas être perçues et décrites uniquement sous l'angle du déficit.

Un mode d'expression politiquement correct et approprié à la situation a pour *objectif* d'améliorer la compréhension envers les personnes handicapées et le contact avec elles. Mais la formulation ne doit pas dégénérer en euphémisme ni occulter le problème.

Des *substantifs* tels que «le handicapé», «le malvoyant» doivent être évités. Il est préférable d'utiliser des *adjectifs* tels que «la personne handicapée» ou «l'élève malvoyante».

D'autres formulations sont également acceptables, par exemple «personnes ayant un handicap» ou «personnes ayant des capacités réduites», et cela même si elles se rapprochent d'un point de vue purement orienté vers la personne.

Une expression assez lourde comme «personne ou élève en situation de handicap» met en évidence une perspective nettement interactionniste.

[Résumé voir D.3.2.]

C.2.2. Parents, responsables de l'éducation et familles en tant que personnes concernées indirectement

Les parents, ou le père ou la mère, ou encore d'autres responsables de l'éducation ainsi que la famille (fratrie, parenté) d'un enfant handicapé peuvent être considérés comme personnes concernées indirectement; à ce titre, elles font partie, comme les personnes concernées directement (cf. C.2.1.), du cercle des personnes et de la problématique de la pédagogie spécialisée. Pour des raisons de simplification, nous utiliserons désormais le terme «parents».

La pédagogie spécialisée actuelle n'est pas exclusivement centrée sur l'enfant ni sur les personnes handicapées ou ayant des besoins particuliers en formation mais bien également sur leur famille et leur environnement de vie. Ces derniers influencent et relativisent d'un point de vue socio-

écologique la planification et l'agir en pédagogie spécialisée (Speck 1998, 12). Il existe entre les professionnels et les parents une interaction dont la théorie, la recherche et la pratique de la pédagogie spécialisée n'ont pas suffisamment tenu compte.

Dans ce contexte, les aspects et changements suivants font l'objet d'un examen: (C.2.2.1) les droits et (C.2.2.2.) la perception du rôle des parents, (C.2.2.3.) la collaboration entre les parents et les professionnels, (C.2.2.4.) le besoin des parents d'être soutenus ainsi que (C.2.2.5.) la situation de la famille avec un enfant handicapé.

C.2.2.1. Les droits des parents

Situation

Selon la Déclaration universelle des droits de l'homme de l'ONU de 1948 (cf. C.2.1.) «Les parents ont, par priorité, le droit de choisir le genre d'éducation à donner à leurs enfants» (Art. 26, al. 3).

Selon le Code civil suisse (CC), «Les père et mère déterminent les soins à donner à l'enfant, dirigent son éducation en vue de son bien et prennent les décisions nécessaires, sous réserve de sa propre capacité.» (Art. 301). «Les père et mère sont tenus d'élever l'enfant selon leurs facultés et leurs moyens et ils ont le devoir de favoriser et de protéger son développement corporel, intellectuel et moral. Ils doivent donner à l'enfant, en particulier à celui qui est atteint de déficiences physiques ou mentales, une formation générale et professionnelle appropriée, correspondant autant que possible à ses goûts et à ses aptitudes. A cet effet, ils doivent collaborer de façon appropriée avec l'école et, lorsque les circonstances l'exigent, avec les institutions publiques et d'utilité publique de protection de la jeunesse.» (Art. 302).

Au cours des deux à trois dernières décennies, concernant la *clarification* des besoins particuliers en formation, des changements sont également intervenus (selon Füssel 2001) dans la position juridique des parents. Même si, en Suisse, cette évolution n'a pas mené à un droit illimité de choisir les mesures et les offres de pédagogie spécialisée, la position et le droit des parents, des élèves, à avoir voix au chapitre ont été considérablement renforcés.

La *loi sur la protection des données* a également amélioré la position juridique des parents au niveau fédéral et cantonal, par exemple en réglementant le droit de consulter les dossiers.

Perspectives

Les parents d'enfants handicapés ou qui ont des besoins particuliers en formation doivent être informés de leurs droits et devoirs.

Les dispositions juridiques leur donnent le droit à être consultés et à donner leur avis; ils doivent donc être considérés comme des partenaires à prendre au sérieux dans toutes les discussions de problèmes de pédagogie spécialisée.

Il en va de même avec le droit de consulter les dossiers concernant l'enfant ou l'adolescent.

C.2.2.2. Perception du rôle des parents

Situation

Plus importante encore que le changement de la position juridique (voir C.2.2.1.) est la nouvelle perception de soi des parents d'enfants handicapés et du rôle que leur reconnaissent les professionnels depuis quelques années (Frühauf 2001).

Autrefois les parents étaient considérés par la pédagogie spécialisée, mais aussi par la médecine et par le monde du travail social, comme des profanes sans connaissance aucune auxquels des professionnels qualifiés donnaient des conseils sans tenir compte du potentiel de la famille. Dans ce que l'on appelle «le modèle du profane», (Speck 1989) les professionnels voyaient le «travail sur les parents» comme une prise d'influence sur le comportement des parents qui devaient apprendre à s'occuper de façon appropriée de leur enfant handicapé. Les parents vus comme «profanes» étaient placés dans un «rôle d'objet» de l'agir professionnel ainsi que dans un rôle de transmetteurs d'informations et de destinataires d'instructions.

Dans le sillage de la fondation d'association de parents, la perception de soi des parents a ensuite changé tant par rapport à l'enfant handicapé que face aux professionnels. Les parents ont de plus en plus été reconnus en qualité d'experts face à l'enfant; tout en demandant de l'aide, ils voulaient également avoir voix au chapitre dans l'élaboration de structures. Dans cette phase du *modèle de la cothérapie*, les parents sont intégrés aux concepts thérapeutiques, leur rôle est

renforcé mais finalement limité à une fonction d'aide et de soutien aux plans d'action des professionnels.

Il émerge de la critique des deux modèles précédents la conception que les parents n'ont pas à assumer une fonction de thérapeutes mais qu'ils doivent jouer leur rôle de parents sans inhibition, permettant ainsi à différentes perspectives et contributions de se compléter. Ce *modèle de coopération* a modifié la relation jusqu'ici hiérarchique entre parents et professionnels en une relation entre partenaires.

Un autre déplacement du rôle des parents et des professionnels se dessine clairement dans le *modèle de l'empowerment*, où les professionnels soutiennent la famille dans la démarche de prise en charge de sa propre existence et dans la recherche par elle-même de l'aide dont elle a besoin (voir C.2.2.3.).

Perspectives

Les professionnels de la pédagogie spécialisée entre autres doivent tenir compte du changement de perception du rôle des parents d'enfants handicapés.

Le point de vue des parents et celui des professionnels doivent être utilisés de façon positive dans le respect mutuel et cela dans le cadre d'une coopération entre partenaires.

Les parents ou les représentants d'organisations de parents doivent être représentés de pair avec des professionnels dans les organismes de planification et de surveillance.

C.2.2.3. Coopération entre parents et professionnels

Situation

Dans le travail en pédagogie spécialisée, parallèlement à la mission d'enseigner et d'éduquer, l'importance de la coopération avec les parents est incontestée. L'objectif est d'organiser une action conjointe la plus constructive possible entre les compétences professionnelles et le fait d'être concerné personnellement.

Les modalités de la coopération entre parents et professionnels découlent dans leur ensemble de la perception de leurs rôles propres, qui est en changement constant. (cf. C.2.2.2.).

Les difficultés dans la coopération dépendent de la rencontre entre différentes réalités existentielles. Il y a des limites fondamentales à la compréhension entre le monde des parents et la situation de travail des professionnels.

La difficulté d'une coopération entre partenaires est aggravée quand il s'agit de parents venant d'une autre culture. Aux difficultés de communication linguistique, s'ajoutent les problèmes de compréhension d'autres valeurs et coutumes. Là aussi, de nombreux professionnels atteignent leurs limites.

Il est à la fois compliqué et troublant pour les parents d'avoir des contacts sans coordination avec de nombreux spécialistes qui ont souvent des avis divergents.

L'autonomie croissante de l'enfant handicapé qui devient adulte et qui revendique de parler en son nom propre représente également une source de difficultés qui limitent la coopération entre les parents et les spécialistes. L'idée directrice de l'autodétermination des personnes handicapées mène à de nouvelles formes de coopération entre tous les acteurs concernés. Elle s'éloigne du dialogue entre les parents et les spécialistes pour passer à un trilogue associant directement la personne handicapée à toutes les étapes des «processus de négociation» sur l'organisation du quotidien.

Perspectives

Les mesures de pédagogie spécialisée ne se concentrent pas sur le seul enfant handicapé mais englobent également ses parents, sa famille et son environnement.

Les professionnels et les parents coopèrent dans un cadre de partenariat et de respect mutuel. Ni la professionnalisation ni le juridisme ne doivent mettre les personnes concernées sous tutelle ou repousser l'engagement social de l'environnement de vie des personnes concernées.

Les professionnels doivent disposer de conditions générales appropriées et surtout de suffisamment de temps à consacrer à la coopération avec les parents.

Les professionnels et les parents font entrer chacun leur point de vue dans les processus de formation d'opinion. Les ressources et les connaissances des parents doivent être prises en compte d'entrée de jeu et de façon permanente.

Dans la mesure du possible, les décisions sont prises de façon consensuelle et dans le cadre d'un partenariat.

C.2.2.4. Besoin des parents d'être soutenus

Situation

Les parents d'enfants handicapés sont dans une situation qui requiert une bonne information, un soutien mais aussi une formation (Wolf 1997; Wolf & Besse 1999). Ces besoins sont mieux pris en compte s'il existe une coopération entre les partenaires que sont les parents et les professionnels. L'enseignement, la recherche et la pratique ne se sont pas suffisamment penchés sur le rôle des parents, en négligeant tout particulièrement les pères d'enfants handicapés.

Les parents ont tout particulièrement besoin de soutien lors du diagnostic du handicap. Ils sont en général pris au dépourvu; ils se voient confrontés à des exigences imprévues. A l'annonce ou à l'apparition du handicap, ils réagissent souvent par un état de choc, par la colère, par le refus de la situation, par la peur de l'avenir, par l'insécurité, par la culpabilité et par la déception. Il faut souvent des années, voire même toute une vie, pour venir à bout de ces sentiments. Un enfant handicapé met à l'épreuve la relation dans le couple parental, dans la famille, dans la parenté et dans le cercle d'amis.

C'est surtout dans la phase initiale qui suit immédiatement l'apparition ou l'annonce du handicap que les parents ont besoin d'un grand soutien. Au fur et à mesure que l'enfant grandit, les parents continuent à avoir besoin de soutien pour faire face à ces nouveaux défis.

Les parents ont tout particulièrement besoin de soutien dans les domaines suivants (selon Frühauf 2001):

- information des parents sur le handicap de l'enfant, sur ses possibilités de développement et le soutien dont il aura besoin
- possibilités d'entretiens au sein et à l'extérieur de la famille
- offres aux parents d'allègement des tâches
- soutien dans la réflexion et la discussion sur le handicap.

Les conditions générales (structures, finances, etc.) sont créées pour que les professionnels puissent disposer du temps nécessaire à la coopération avec les parents afin de leur apporter le soutien dont ils ont besoin.

Perspectives

En premier lieu, ce sont l'environnement social des parents et des familles d'enfants handicapés et les associations de parents qui leur apportent un appui.

Dans le cadre de la coopération avec les professionnels, les parents peuvent aussi bénéficier d'un soutien ciblé sous forme d'information, de conseil, de thérapie et d'offres de formation continue. Cela implique une évaluation systématique de la «satisfaction du client».

Les *propositions* suivantes sont particulièrement intéressantes:

- délicatesse particulière lors de la communication du constat d'un handicap
- appui dans le travail sur la crise après le choc du diagnostic
- aides professionnelles et groupes d'entraide pour surmonter la crise
- (ré)activation et inclusion des organisations de parents
- présentation claire des offres d'aide et des compétences respectives des services
- mise à disposition d'offres de formation et d'allègement pour les parents
- aides financières

C.2.2.5. Situation de la famille avec un enfant handicapé

Situation

Les parents qui ont un enfant handicapé ne sont pas les seuls à être soumis à des charges et à des dangers particuliers (Frühauf 2001; Thimm 2001) mais aussi la *famille dans son ensemble*. C'est sur la famille que pèse la charge la plus lourde, en dépit de l'élargissement de l'offre en aide thérapeutique, pédagogique et sociale.

Les *préjudices* peuvent être de diverse nature: limitation des activités sociales, charge psychique et physique, stigmatisation sociale en raison de la «panne» du handicap, limitations économiques.

L'intégration d'un enfant handicapé n'est pas facilitée par la constellation *familiale* actuelle. Cette dernière est caractérisée entre autres par une pluralité de types de vie familiale, de familles monoparentales ou à un enfant, par un taux élevé de divorce et de changements relationnels et éducatifs, par des systèmes de normes différents et moins contraignants, par des périodes économiques difficiles de plus en plus fréquentes et par le chômage de longue durée (Speck 1998).

Quand on pense *famille avec un enfant handicapé*, (selon Seifert 2001, 247 ss.), on dessine un tableau avant tout négatif et déficitaire: charges psychique et physique extrêmes, difficulté à surmonter le problème, isolement social, perte d'identité et d'autonomie, constellations familiales pathologiques, relations problématiques dans le couple, etc. Face à une vision aussi négative, il n'est pas aisé de développer le potentiel de développement de l'enfant handicapé et de la famille.

Perspectives

La gestion du quotidien et un développement aussi proche de la normale que possible peuvent être favorisés pour ces familles grâce à:

- la compréhension et l'empathie pour la situation de la famille et les phases de maîtrise de leur situation avec un enfant handicapé
- des réseaux sociaux comme structure des relations quotidiennes et comme prestations de soutien
- des aides qui permettent de mener une vie quotidienne, surtout pour les mères, qui soit autant que possible déterminée de manière autonome
- une inclusion à titre de partenaire de la famille dans les décisions à prendre pour soutenir l'enfant handicapé et trouver des perspectives de développement.

C.2.3. Modification de la perception des personnes cibles et de leur rôle

A partir des années quatre-vingt-dix, les personnes cibles de la pédagogie spécialisée ont été perçues différemment tant par elles-mêmes que par les autres. Les personnes handicapées (cf. C.2.1.) et leurs proches (cf. C.2.2.) revendiquent le droit de jouer un rôle nouveau dans la société. De pair avec cette démarche, les objectifs et les modalités de travail de la pédagogie spécialisée ont changé, entraînant une modification de la relation entre professionnels et personnes concernées.

Quelques mots clés pour caractériser ces changements:

- la personne handicapée vue comme sujet et non comme objet
- passage de l'orientation en fonction de l'institution à l'orientation en fonction des besoins
- passage de l'orientation en fonction du déficit à l'orientation en fonction des ressources et des compétences
- passage de l'assujettissement à l'autodétermination.

Situation

C.2.3.1. Modification des conceptions et des mentalités

La transformation de la pédagogie spécialisée en science a fait passer au premier plan le problème de l'interaction entre cause et effet, entre moyen et fin. Les modèles de pensée de la médecine biologique, de la psychologie, de la sociologie et de la pédagogie ont réduit le handicap à des pathologies, qui empêchent, interrompent et entravent le développement de l'être humain. Le handicap est devenu un objet de recherche; le savoir sur le handicap devait être applicable dans la pratique. Cette vision technologique a certes permis de développer une discipline scientifique à part entière, de créer des institutions différenciées et d'établir des formations et des rôles professionnels correspondants. Cependant la réification des personnes handicapées a repoussé à l'arrière-plan l'orientation selon la personne et l'aspect psychosocial, incluant le dialogue, du soutien aux personnes handicapées. Au lieu de devenir des sujets agissants, les personnes concernées sont tombées dans le rôle de l'objet passif. L'assignation à une mesure institutionnelle ou thérapeutique se fondait sur un diagnostic «objectif» de classement des cas sans tenir suffisamment compte de leur relativité et des relations, de questions de besoin et de sens (Wöhler 1986). Nous assistons à un tournant dans l'orientation qui fait passer la personne handicapée d'objet à sujet.

Maintenant, la personne handicapée est de plus en plus considérée comme une personne. Ce ne sont plus les disponibilités générales dans les institutions, ni les déficits qui comptent mais bien les besoins et souhaits individuels de la personne handicapée, ses capacités et ses ressources. Un exemple parlant de cette évolution est entre autres la classification internationale des fonctions (CIF) de l'OMS, qui se concentre sur les activités et les possibilités de participation et qui remplace les personnes souffrant de dysfonctionnements dans leur contexte social (voir C.2.1.4.).

Désormais, à la différence d'autrefois, le handicap est vu comme le résultat de l'interaction et comme un problème social (et par conséquent politique) plutôt que considéré comme une

caractéristique de l'individu ou un phénomène médical. La charte pour une politique de la formation, élaborée par le Centre de vie autodéterminée (CVA) de Zurich (1997) ainsi que la campagne d'affiches de Pro Infirmis «Comme vous, nous vivons notre vie» en sont des exemples frappants.

L'idée directrice d'une vie aussi autodéterminée que possible déplace également l'accent de l'action de la pédagogie spécialisée: accompagner plutôt que prendre en charge, voilà la nouvelle devise.

C.2.3.2. Revendication d'autodétermination et d'entraide

Une attitude qui perdure jusqu'à aujourd'hui consiste à nier aux personnes handicapées le droit à l'autonomie et à l'autodétermination. Cette exclusion peut aller jusqu'à leur refuser le droit à la vie (Haeberlin 1996).

D'une part, la portée et l'impact de l'entraide individuelle et des réseaux sociaux (famille, groupes d'entraide) sont nettement sous-estimés et d'autre part, les prestations professionnelles de services sont surévaluées (Beck 2001, 344 ss.).

Dans l'intervalle, les personnes handicapées comme leurs parents sont plus conscientes d'elles-mêmes et elles se sont émancipées; elles expriment plus clairement leurs besoins, qui remplacent les représentations des professionnels en devenant des critères nouveaux. La revendication d'autodétermination se fait particulièrement vive au sein du mouvement «Vie autodéterminée» et la notion de «empowerment» l'exprime également avec force. Cependant, il ne faut pas confondre l'idée de l'autodétermination et celle de «empowerment», même si leur contenu est proche (Theunissen 2002, 222; Weiss 2000).

En adoptant la position de la «Vie autodéterminée», le mouvement des handicapés et des invalides voulait opposer un contrepoids au système établi d'aides aux handicapés, se défendre contre l'assujettissement professionnel et l'exclusion sociale et il s'engageait pour «l'entraide politique des personnes handicapées» (Steiner 1999).

Selon l'idée de «empowerment», les personnes concernées sont les experts en la matière; l'autodétermination et la codécision sont les instruments leur permettant de choisir et d'organiser l'aide dont elles ont besoin. «Empowerment» englobe l'aide sociale individuelle, les initiatives d'entraide et le niveau de la politique sociale. Les capacités et les ressources individuelles sont le point de départ de la maîtrise des problèmes. Il faut que les groupes en marge de la société prennent eux-mêmes leur situation en main en s'imposant dans le cadre d'un processus politique; les bénéficiaires individuels des prestations sociales se donnent les moyens de s'aider eux-mêmes et de s'affirmer par rapport aux autres (Theunissen 2002; 1997). Les professionnels se bornent à les soutenir dans cette démarche. La notion de «empowerment» modifie par conséquent à de nombreux égards la pédagogie spécialisée traditionnelle (Theunissen 2002, 336 ss.).

L'idée de la «Vie autodéterminée» et la notion de «empowerment» sont fréquemment débattues en Suisse mais elles ne sont appliquées que rarement.

C.2.3.3. Quels défis sont posés à la pédagogie spécialisée?

De façon croissante, les personnes concernées revendiquent l'autodétermination, c'est-à-dire la possibilité concrète de déterminer leur vie (par exemple, le logement, la formation, le métier, les loisirs). Cela éclaire crûment le dilemme entre autodétermination et assujettissement, entre vision et réalité, auquel est confrontée la pédagogie spécialisée: qui octroie le droit à qui, de décider au sujet de qui? Les professionnels de la pédagogie spécialisée sont-ils réellement les avocats des handicapés? Sont-ils leurs promoteurs? Dans quelle mesure l'autodétermination des personnes lourdement handicapées est-elle réalisable dans un logement aménagé? Y a-t-il exclusion réciproque entre autodétermination et éducation? (Fornfeld 2000; Weiss 2000)

La pédagogie spécialisée en Suisse est désarçonnée par ce dilemme. La qualité de vie, l'autodétermination ou l'empowerment sont des sujets largement discutés mais des solutions concrètes ne sont applicables qu'à petite échelle dans certaines institutions. Cependant, on ne décèle aucun changement dans la manière générale de concevoir les choses.

C.2.3.4. Engagement politique des personnes concernées

Une recrudescence des activités politiques exercée par les personnes concernées (les personnes handicapées et de leurs familles) se fait sentir en Suisse également. Elles prennent part à la vie politique, elles se regroupent dans des organisations d'entraide et elles s'engagent dans des associations de parents; elles revendiquent leurs droits et elles souhaitent assumer leur rôle social en toute responsabilité.

Un exemple: la fondation du Centre de vie autodéterminée à Zurich se place dans le contexte du mouvement international «Independent Living» (Vie indépendante). Ce mouvement poursuit avant tout un objectif politique et il s'engage pour les droits de l'homme, pour la responsabilité sociale, pour la lutte contre toute discrimination et pour les revendications financières (surtout sous forme de paiement direct à la personne ou de subventions). En Suisse, le débat au niveau fédéral concernant la 4^{ème} révision de l'AI, la loi d'égalité pour les personnes handicapées et la réorganisation de la péréquation financière et des tâches de la Confédération et des cantons (NPF) a été marqué par la présence renforcée des personnes concernées sur la scène politique (cf. C.3.1. et C.3.2.).

C.2.3.5. Allocation d'aide directe

Les personnes handicapées exigent de plus en plus que les paiements directs prennent la forme de prestations d'aide. Selon la charte du Centre de vie autodéterminée (2002), l'argent dépensé par l'Etat pour l'aide aux personnes handicapées rentre directement dans les caisses des prestataires de service, qui sont les seuls à pouvoir fixer le prix et à déterminer le type de besoin de leurs services. Il n'existe donc pas de «détenteur» réel ayant un intérêt dans l'activité économique. Les personnes handicapées n'ont ni la possibilité d'influencer le flux financier ni de le voir de leurs propres yeux. Les paiements directs aux personnes handicapées devraient selon la revendication formulée permettre aux handicapés de mener et de gérer une vie indépendante.

Au cours de la session d'automne 2002 du Parlement fédéral, dans le sillage de la 4^{ème} révision de l'AI, le Conseil des Etats a décidé de doubler l'allocation pour impotents de CHF 400 à 1.600 et pour les personnes lourdement handicapées qui vivent chez elles d'attribuer des prestations complémentaires pouvant aller jusqu'à CHF 90.000. Le modèle d'aide qui prévoyait une allocation pour impotents de CHF 200 à 800 par mois et un budget mensuel d'aide pour un «accompagnement d'aide pratique» pouvant aller jusqu'à CHF 8000 a été qualifié de «modèle d'avenir» mais n'a pas été retenu.

Perspectives

C.2.3.6. Modification de la vision et de la manière d'agir de la pédagogie spécialisée

La pédagogie spécialisée doit repenser et changer sa vision et sa manière d'agir traditionnelle. Désormais, les personnes handicapées sont considérées comme sujet et non comme objet. La pédagogie spécialisée prend leurs revendications au sérieux et elle part de leurs besoins. Elle passe de l'orientation en fonction du déficit à l'orientation en fonction des ressources et des compétences. Elle veut donner la capacité et la force aux personnes handicapées (empowerment) de maîtriser et de prendre en main leur vie elles-mêmes de façon responsable. Les personnes handicapées doivent dans une large mesure décider elles-mêmes de leur manière de vivre. La tâche de la pédagogie spécialisée est de les aider à articuler leurs besoins et à réaliser une vie aussi autodéterminée que possible. (Seifert 2001, 247). Cela vaut aussi pour les idées forces de «droit à la formation» et «intégration». La pédagogie spécialisée doit s'engager pour que les enfants, les adolescents et les adultes avec un handicap puissent suivre une formation en créant une offre qui soit la plus flexible et la plus intégrative possible.

C.2.3.7. Reconnaissance de l'autodétermination

La pédagogie et la pédagogie spécialisée restent dans le champ de tension entre autodétermination et assujettissement. L'autodétermination et l'«empowerment» sont des idées directrices importantes dans le travail avec les personnes handicapées. Elles permettent de repenser les relations de pouvoir et la culture de la relation d'aide. Cependant, ces deux notions ne doivent ni devenir des absolus ni être monopolisées. L'autonomie n'est jamais réalisable si l'on est tout à fait détaché de la société. Il faut admettre et supporter de penser et de vivre dans ces champs de tension et dans ces contradictions (Weiss 2000).

L'Etat et les professionnels doivent respecter le droit à l'autodétermination, la vision du monde et de l'homme propre aux personnes concernées et à leur famille; ils n'ont le droit d'intervenir qu'en cas d'infraction aux lois ou en cas de danger pour le bien de la collectivité. Dans la mesure du possible, les personnes concernées doivent prendre des décisions de façon autonome. En cas de conflit entre des points de vue et des besoins contradictoires, il convient de trouver un équilibre acceptable.

Le système professionnel d'aide doit soutenir l'entraide individuelle et sociale (aide dans le voisinage, groupes d'entraide) en la complétant et en l'équilibrant. Au cœur des préoccupations de la pédagogie spécialisée se trouve le soutien aux enfants, aux adolescents et aux adultes ayant un handicap; cela entraîne par conséquent une modification de la vision et de la manière d'agir de la pédagogie spécialisée et de la politique sociale.

C.2.3.8. Participation à la vie en société

La participation des personnes handicapées à tous les domaines de la vie sociale ne doit pas être entravée mais encouragée. L'égalité politique des personnes handicapées doit devenir réalité. Il faut qu'elles puissent organiser leur participation à la vie en société en étant sur le même pied que les personnes valides. Les modèles d'allocation d'aide de l'assurance-invalidité correspondent à ce principe. En outre, les organisations d'aide aux handicapés et les organisations d'entraide doivent bénéficier d'un soutien social et financier.

[Résumé voir D.3.2.]

C.3. Conditions générales et structures de l'offre

? Question:

Qu'en est-il des conditions générales dans la législation, dans la politique financière, dans l'administration et l'organisation de la pédagogie spécialisée suisse? Quelles sont les structures de l'offre en général et dans les différents degrés de la formation?

! Thèse:

Il y a des réformes en cours parfois considérables, concernant les conditions générales de la pédagogie spécialisée.

➔ Perspectives:

Les effets positifs et négatifs de ces réformes doivent être évalués et suivis avec attention. Les changements dans les conditions cadres juridiques, financières et administratives n'entraînent pas que des améliorations mais apportent également leur lot d'incertitudes. On assiste à un renforcement de la tendance à abandonner les structures séparatrices au profit des structures intégratives.

Dans ce chapitre, nous examinerons l'aspect statique et institutionnel de la pédagogie spécialisée suisse, tandis que le chapitre C.4. (Processus et tâches) sera davantage consacré aux aspects de la dynamique et du processus. Il existe une interaction entre ces deux volets et ils méritent de ce fait d'être examinés ensemble.

Dans un premier temps, l'attention portera sur la position des personnes handicapées, sur la situation du système de formation en général ainsi que sur la pédagogie spécialisée (C.3.1.). Ensuite, sont pris en compte les aspects pertinents pour la pédagogie spécialisée en Suisse dans le domaine de la politique financière (C.3.2.), de l'administration et de l'organisation (C.3.3.). Ces trois éléments sont également inséparables.

Cependant les structures de l'offre en général (C.3.4.1.) ainsi que les structures de l'offre spécifique par degré (C.3.4.2. à C.3.4.8.) sont en étroite relation avec les conditions générales existant dans la législation, dans la politique financière et dans l'administration ainsi qu'avec les idées directrices de la pédagogie spécialisée (B.3.).

C.3.1. Aspects législatifs

Les textes législatifs concernant la pédagogie spécialisée ou la position des personnes handicapées existent dans la Constitution fédérale, dans les lois fédérales mais surtout dans les législations cantonales en matière de formation.

C.3.1.1. Base constitutionnelle

Situation

La *Constitution fédérale* (2000) de la Confédération helvétique (Art. 3 CF) retient que les cantons sont souverains «en tant que leur souveraineté n'est pas limitée par la Constitution fédérale et exercent tous les droits qui ne sont pas délégués à la Confédération.» De leur côté, les cantons «définissent les tâches qu'ils accomplissent dans le cadre de leurs compétences.» (Art. 43 CF) et les tâches qu'ils veulent déléguer aux communes.

C.3.1.1.1. Droits fondamentaux, droits des citoyens et objectifs sociaux

Dans le *préambule* du texte déjà, il est écrit que «la force de la communauté se mesure au bien-être du plus faible de ses membres». Selon l'article précisant le but de la CF, (Art. 2 Al. 3 CF), la Confédération «veille à garantir une égalité des chances aussi grande que possible.»

En matière d'*égalité* (ou de *discrimination*) l'Art. 8 CF déclare:

«1 Tous les êtres humains sont égaux devant la loi.

2 Nul ne doit subir de discrimination du fait notamment de son origine, de sa race, de son sexe, de son âge, de sa langue, de sa situation sociale, de son mode de vie, de ses convictions religieuses, philosophiques ou politiques ni du fait d'une déficience corporelle, mentale ou psychique.

3 L'homme et la femme sont égaux en droit. La loi pourvoit à l'égalité de droit et de fait, en particulier dans les domaines de la famille, de la formation et du travail. L'homme et la femme ont droit à un salaire égal pour un travail de valeur égale.

4 La loi prévoit des mesures en vue d'éliminer les inégalités qui frappent les personnes handicapées.»

Concernant les *objectifs sociaux* (Art. 41 CF), la Constitution fédérale déclare:

«1 La Confédération et les cantons s'engagent, en complément de la responsabilité individuelle et de l'initiative privée, à ce que:

- a. toute personne bénéficie de la sécurité sociale;
- b. toute personne bénéficie des soins nécessaires à sa santé;
- c. les familles en tant que communautés d'adultes et d'enfants soient protégées et encouragées;
- d. toute personne capable de travailler puisse assurer son entretien par un travail qu'elle exerce dans des conditions équitables;
- e. toute personne en quête d'un logement puisse trouver, pour elle-même et sa famille, un logement approprié à des conditions supportables;
- f. les enfants et les jeunes, ainsi que les personnes en âge de travailler puissent bénéficier d'une formation initiale et d'une formation continue correspondant à leurs aptitudes;
- g. les enfants et les jeunes soient encouragés à devenir des personnes indépendantes et socialement responsables et soient soutenus dans leur intégration sociale, culturelle et politique.

2 La Confédération et les cantons s'engagent à ce que toute personne soit assurée contre les conséquences économiques de l'âge, de l'invalidité, de la maladie, de l'accident, du chômage, de la maternité, de la condition d'orphelin et du veuvage.

3 Ils s'engagent en faveur des buts sociaux dans le cadre de leurs compétences constitutionnelles et des moyens disponibles.

4 Aucun droit subjectif à des prestations de l'Etat ne peut être déduit directement des buts sociaux.»

C.3.1.1.2. Domaine de la formation

Au niveau de la Constitution fédérale, les compétences dans la formation sont octroyées partiellement à la Confédération et aux cantons, parfois ensemble, parfois séparément. Selon l'Art. 19 CF, «Le droit à un enseignement de base suffisant et gratuit est garanti.»

En revanche, les *cantons* sont compétents pour le système scolaire;

«1 L'instruction publique est du ressort des cantons.

2 Les cantons pourvoient à un enseignement de base suffisant ouvert à tous les enfants. Cet enseignement est obligatoire et placé sous la direction ou la surveillance des autorités publiques. Il est gratuit dans les écoles publiques.» (Art. 62 Al. 1 et 2 CF).

Comme annoncé dans le sous-chapitre Objectifs sociaux, (voir ci-dessus), la Confédération et les cantons «s'engagent, en complément de la responsabilité individuelle et de l'initiative privée», à ce que «les enfants et les jeunes, ainsi que les personnes en âge de travailler puissent bénéficier d'une formation initiale et d'une formation continue correspondant à leurs aptitudes» (Art. 41 Al. 1 disp. f) et que «les enfants et les jeunes soient encouragés à devenir des personnes indépendantes et socialement responsables et soient soutenus dans leur intégration sociale, culturelle et politique.» (Art. 41 Al. 1 disp. g CF).

Certains domaines de la formation sont transférés à la *Confédération*, soit en grande partie soit exclusivement; par exemple, «La Confédération légifère sur la formation professionnelle.» (Art. 63 Al. 1 CF) et «elle gère les écoles polytechniques fédérales» (Art. 63 Al. 2 CF); la mise en œuvre de la formation professionnelle est octroyée aux cantons sous la surveillance de la Confédération.

Perspectives

En résumé, on peut retenir que l'égalité des droits et des chances, la non-discrimination, la sécurité sociale et l'intégration des personnes handicapées également, sont ancrées dans la Constitution fédérale. Il ressort également de la Constitution fédérale que la responsabilité de la formation des personnes handicapées est en partie du ressort des cantons et en partie du ressort de la Confédération, parfois des deux ensemble. D'autres détails sont réglés ou à régler par des lois et des ordonnances (v. ci-dessous).

C.3.1.2. Législation fédérale concernant l'égalité

Situation

Le 14 juin 1999, l'*initiative populaire «Droits égaux pour les personnes handicapées»* a été déposée. Elle se fonde sur l'Art. 8 Al. 2 CF: «Nul ne doit subir de discrimination du fait notamment de son origine, de sa race, de son sexe, de son âge, de sa langue, de sa situation sociale, de son mode de vie, de ses convictions religieuses, philosophiques ou politiques ni du fait d'une déficience corporelle, mentale ou psychique.»

L'initiative exige la création d'une loi qui instaure «l'égalité des personnes handicapées» et qui prévoit «des mesures afin d'éliminer et de compenser les désavantages existants». Elle revendique en outre que «l'accès aux bâtiments et sites ou l'utilisation d'installations et de prestations destinées à l'usage public soit garanti, dans la mesure où ils sont économiquement réalisables» (Message 2000).

Les auteurs de l'initiative, dans ce qu'ils appellent «message de fond», s'engagent également «pour un *enseignement commun* donné aux enfants et aux adolescents handicapés et valides» et «pour le droit des jeunes handicapés à l'accès aux filières de formation qui correspondent à leurs capacités et à leurs penchants» (Dossier, p. 4). Les auteurs de l'initiative rappellent qu'actuellement il n'y a pas «le choix de fréquenter l'école avec d'autres enfants du même âge dans le village ou dans le quartier» et que l'intégration n'existe que sous forme «isolée ou par hasard» (Dossier, p. 6). Ils souhaitent voir ancré dans la loi sur l'égalité des personnes handicapées «le principe du soutien cantonal aux formes scolaires intégratives»; ils estiment que l'offre en écoles spéciales fournie par les cantons n'est expressément accessible qu'aux enfants et adolescents «qui, à titre exceptionnel, ne peuvent pas ou qui ne peuvent que partiellement suivre l'école du fait d'un besoin extraordinaire de soutien» (Dossier, p. 8).

En décembre 2000, le *Conseil fédéral* a soumis indirectement une *contre-proposition* (dans l'esprit du mandat conféré par la Constitution à l'Art. 8, al. 4) en proposant une «loi sur les inégalités frappant les personnes handicapées». La «loi sur l'égalité pour les handicapés» (Lhand) (voir Message 2000) a aussi pour but de «réduire ou de supprimer les inégalités qui frappent les personnes handicapées» (Art. 1, al. 1 Lhand).

«Elle crée des conditions propres à faciliter aux personnes handicapées la participation à la vie de la société, en les aidant notamment à être autonomes dans l'établissement de contacts sociaux, dans l'accomplissement d'une formation et dans l'exercice d'une activité professionnelle» (Art. 1 al. 2 Lhand).

«Il y a inégalité dans l'accès à la formation ou à la formation continue notamment lorsque: a. l'utilisation de moyens auxiliaires spécifiques aux personnes handicapées ou une assistance personnelle qui leur est nécessaire ne leur sont pas accordées; b. la durée et l'aménagement des prestations de formation offertes ainsi que les examens exigés ne sont pas adaptés aux besoins spécifiques des personnes handicapées.» (Art. 2 al. 5 Lhand).

La Confédération «peut mettre sur pied des programmes destinés à améliorer l'intégration des personnes handicapées dans la société» (Art. 16, al. 1); ce sont des programmes, qui concernent tout particulièrement le domaine de la «formation» (Art. 16, al. 2 Lhand).

La loi sur l'égalité des personnes handicapées prescrit en outre «que les cantons veillent à ce que les enfants et les adolescents handicapés bénéficient d'un enseignement de base adapté à leurs besoins spécifiques» (Art. 20, al. 1 Lhand).

En matière d'*intégration*, la loi fédérale s'exprime comme suit: les cantons «encouragent l'intégration des enfants et adolescents handicapés dans l'école régulière par des formes de scolarisation adéquates pour autant que cela soit possible et serve le bien de l'enfant ou de l'adolescent handicapé.» (Art. 20 al. 2 Lhand).

Dans l'intervalle, en 2003, le peuple a préféré la proposition du Conseil fédéral à l'initiative populaire, permettant ainsi à la Loi fédérale sur l'égalité des personnes handicapées (Lhand) d'entrer en vigueur le 01.01.2004.

Perspectives

La mise en application de la nouvelle loi améliore la situation sociale des personnes handicapées également sous l'aspect de la pédagogie spécialisée en créant notamment des *conditions cadres* visant la suppression ou tout au moins la réduction des obstacles posés à la formation initiale et continue.

La loi renforce le droit des enfants et adolescents handicapés à une scolarité de base correspondant à leurs besoins.

La loi prévoit que, dans la mesure de leurs possibilités, les cantons encouragent l'intégration scolaire des enfants et adolescents handicapés. La souveraineté cantonale en matière d'éducation ne permet pas à la loi d'aller au-delà d'une simple recommandation. Aucune prescription n'a par conséquent été édictée dans le contexte de l'égalité et de la non-discrimination quant au type de scolarisation (intégration scolaire) car cela aurait qualifié indirectement de discriminatoires les formes séparatives de scolarisation.

C.3.1.3. Législation fédérale en matière d'assurance-invalidité

Situation

En Suisse, la formation des personnes handicapées, et par là-même les *écoles spéciales*, dans l'organisation cantonale du système scolaire est marquée de façon décisive par les dispositions fédérales sur l'assurance-invalidité (AI), notamment par la *Loi fédérale* sur l'assurance-invalidité (LAI du 19 juin 1959, état au 7 mai 2002), par l'*ordonnance* sur l'assurance-invalidité (OAI du 17 janvier 1961, état au 11 juin 2002), ainsi que par les diverses circulaires de l'Office fédéral des assurances sociales (voir OFAS).

Le droit à des prestations individuelles de l'AI est lié aux *conditions générales*, notamment à la notion d'invalidité inscrite dans l'AI (Art. 4 AI) et aux conditions spécifiques à l'assurance (Art. 6 AI).

Selon le principe de l'assurance, les assurés ont *droit* aux mesures d'intégration (Art. 8 AI), aux rentes (Art. 28 AI) et à l'allocation pour impotents (Art. 42 AI): l'assurance attribue en outre des contributions pour soutenir l'aides aux invalides (Art. 71 ss. AI).

En matière de formation, les *mesures d'intégration* suivantes concernent particulièrement la formation:

- *Des mesures d'ordre professionnel* (orientation professionnelle, formation professionnelle initiale, reclassement professionnel, service de placement) (Art. 8 AI. 3 let. b LAI; Art. 15-18 LAI)
- *Des mesures pour la formation scolaire spéciale* et en faveur des assurés impotents âgés de moins de 20 ans révolus (Art. 8 AI. 3 let. c LAI).

L'Art. 19 AI précise quelles sont les contributions aux *écoles spéciales*:

- *Une contribution aux frais d'école* (Art. 19 AI. 2 let. a LAI);
- *Une contribution aux frais de pension* (Art. 19 AI. 2 let. b LAI)
- *Des indemnités particulières pour des mesures de nature pédago-thérapeutique* qui sont nécessaires en plus de l'enseignement de l'école spéciale (Art. 19 AI. 2 let. c LAI);
- *Des indemnités particulières pour les frais de transport à l'école* qui sont dus à l'invalidité (Art. 19 AI. 2 let. d LAI).

Selon l'Art. 19 AI. 3 LAI, «Le Conseil fédéral précisera les conditions nécessaires selon l'al. 1 pour l'octroi des subsides et en fixera le montant. Il édictera des prescriptions sur l'octroi de subsides correspondants pour des mesures dispensées à des enfants invalides d'âge préscolaire, notamment pour la préparation à la formation scolaire spéciale, ainsi que pour des mesures en faveur d'enfants invalides qui fréquentent l'école publique».

Le département fédéral de l'intérieur réglemente dans une ordonnance *l'admission des écoles spéciales* dans l'assurance-invalidité (ORESp du 11 sept. 1972) ainsi que *la surveillance* des écoles spéciales par l'OFAS et les cantons (Art. 14 ORESp). L'office a la compétence «de déterminer les

exigences minimales après consultation auprès des cantons et des organisations compétentes» (Art. 3 Al. 2 ORESp).

En outre, dans le cadre des mesures d'ordre professionnel, l'AI apporte une aide financière dans les cas suivants: «L'assuré qui n'a pas encore eu d'activité lucrative et à qui sa formation professionnelle initiale occasionne, du fait de son invalidité, des frais beaucoup plus élevés qu'à un non-invalide a droit au remboursement de ses frais supplémentaires si la formation répond à ses aptitudes. L'assuré a droit au reclassement dans une nouvelle profession si son invalidité rend nécessaire le reclassement» (Art. 16 et 17 LAI).

L'AI contribue finalement à la promotion de l'aide aux handicapés.

L'assurance alloue des subventions pour la construction, l'agrandissement et la rénovation d'établissements et d'ateliers publics ou reconnus d'utilité publique (Art. 73 LAI; in Art. 99 ss. OAI, on précise que cette aide est prévue pour les bâtiments et les ateliers) ainsi qu'aux *organisations* ou aux *établissements de formation* pour le personnel spécialisé (Art. 74 LAI).

Perspectives

La 4^e révision de la législation fédérale sur l'assurance-invalidité a été adoptée le 21 mars 2003 par les Chambres fédérales; les modifications sont entrées en vigueur le 1^{er} janvier 2004. Le Message (2000) adopté par le Conseil fédéral veut consolider financièrement et moderniser l'AI en faveur des personnes handicapées, renforcer la surveillance de la Confédération, améliorer et simplifier les structures et les démarches. Pour adapter les prestations, l'introduction d'une allocation d'aide remplacera le système actuel des prestations pour les handicapés qui dépendent de soins et d'accompagnement.

Dans la perspective de la pédagogie spécialisée, il vaut la peine d'évoquer les dispositions moins restrictives pour le financement de la poursuite d'une formation professionnelle de base qui comprend une filière de formation au degré tertiaire (Art. 16, al.2, disp. c AI).

L'introduction d'une *allocation d'aide* unique pour remplacer l'allocation pour impotents, les contributions de soins et de soins à domicile a été acceptée, mais sous l'ancien terme d'allocation pour impotents.

Cependant, une décision radicale devrait être prise concernant le rôle futur de l'assurance-invalidité dans la pédagogie spécialisée et par conséquent dans l'école spéciale. Dans le cadre de la «Nouvelle organisation de la péréquation financière et des tâches entre la Confédération et les cantons» (NPF), il est prévu que l'assurance-invalidité se retire de la formation en école spéciale. Les questions de financement (cf. C.3.2) devraient être traitées de façon approfondie.

C 3.1.4. Législation fédérale en matière de formation professionnelle

Situation

Selon la Constitution fédérale (Art. 63), la Confédération édicte des prescriptions en matière de formation professionnelle. Le 13 décembre 2002, les Chambres fédérales ont adopté une nouvelle loi fédérale sur la formation professionnelle, qui doit entrer en vigueur en 2004. Grâce à cette nouvelle loi, tous les métiers sont soumis pour la première fois à un système uniforme. Autre nouveauté, les domaines de la santé, du social et des arts sont désormais réglementés par la politique fédérale de formation professionnelle.

Qu'apporte la nouvelle loi sur la formation professionnelle à la pédagogie spécialisée:

- de nouvelles voies différenciées dans la formation professionnelle: parallèlement à la formation traditionnelle, une formation de base avec fort taux scolaire ainsi que des formations plus courtes avec un profil de qualification particulier pour les plus faibles
- perméabilités
- suite aux exigences cognitives croissantes, des offres élargies pour élèves doués et élèves ayant des difficultés d'apprentissage
- adaptation plus aisée aux besoins individuels grâce aux nouvelles formes de placement, d'examens et de qualification.

Perspectives

Grâce à l'individualisation, à la flexibilité et à la perméabilité, la nouvelle loi fédérale sur la formation professionnelle mise avant tout sur les besoins particuliers en formation. Son application

(voir structures de l'offre dans les degrés secondaire II et tertiaire) devrait également bénéficier aux personnes handicapées.

C.3.1.5. Législation cantonale en matière de formation

Situation

La Constitution fédérale octroie à chaque canton la souveraineté pour promulguer sa propre législation sur la formation et la scolarité. En matière de structure, d'organisation et de contenu, il en résulte 26 systèmes scolaires cantonaux et une réglementation cantonale propre dans les compétences des *communes* (voir Plotke 2003).

Le Concordat sur la coordination scolaire du 29.10.1970 visait *l'harmonisation* du système de formation en Suisse.

Les bases législatives cantonales et par conséquent les structures de l'offre pour *la formation des personnes handicapées* sont organisées de façon très diverse (selon Bürli 2001, p. 208). A la différence de l'ancienne compilation des «Législations cantonales» (1977 ss.) et de leur traitement (Gysi 1979), il manque aujourd'hui une vue d'ensemble complète et actuelle de cette quantité considérable de matériel. Des présentations ultérieures (Dittli & Sturny 1991; Boillat 1999) mettent davantage l'accent sur les structures de l'offre que sur les bases juridiques.

La formation des personnes handicapées, respectivement le *système des écoles spéciales* en Suisse est fortement influencée par la législation fédérale sur l'assurance-invalidité, même s'il s'agit là d'une assurance et non pas d'une directive de formation.

Perspectives

La Suisse gardera probablement la structure fédérale de son système de formation. Selon les lignes directrices (du 5 juillet 2001) de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP), les cantons sont et restent l'élément moteur décisif dans l'organisation de la formation.

Cependant les efforts de coordination doivent être intensifiés sur tous les plans (voir CDIP 2000; 2001). Le développement législatif du Concordat afin d'harmoniser l'école obligatoire est la priorité absolue. Il faudra donc élargir considérablement le Concordat sur la coordination scolaire (1970), conclure de nouveaux concordats et accords administratifs, poursuivre et renforcer la coopération tout en tenant compte des égards que requièrent la structure et la solidarité fédérales. Il convient également de poursuivre le développement du système éducatif dans l'esprit de la cohérence, de l'assurance-qualité et de l'égalité des chances, une tâche commune impérieuse de la Confédération et des cantons.

Selon ses nouvelles lignes directrices (CDIP 2001, p. 3), «la CDIP en tant qu'organe du Concordat scolaire suisse... est la plate-forme de tous les cantons pour une coordination nationale dans tous les domaines de la politique de la formation et de la culture. C'est dans cette enceinte que les cantons planifient et réalisent ensemble leurs objectifs pour toute la Suisse. C'est également cette enceinte qui d'entente avec la Confédération détermine les objectifs supérieurs du système de la formation en Suisse et la procédure concrète à suivre dans les domaines où une action coordonnée ou commune des deux domaines fédéraux s'avère nécessaire.»

Dans cet esprit, la CDIP a lancé le projet «HarmoS» pour 2003. L'harmonisation des écoles obligatoires doit se dérouler tant au niveau du contenu (objectif contraignant) qu'au niveau structurel et par le biais de la création de «normes» pour optimiser l'évaluation scolaire sur l'ensemble du territoire suisse.

Le projet «HarmoS» de la CDIP (à partir de 2003) appartient également à ce complexe de tâches. L'harmonisation de l'école obligatoire doit s'accomplir tant sur le plan du contenu (objectifs contraignants) que de la structure ainsi que par le biais de l'élaboration de «standards» pour optimiser l'évaluation scolaire sur l'ensemble du territoire suisse (cf. C.3.3.).

La volonté de renforcer la coordination et la coopération, telle qu'elle est affirmée par la CDIP, va dans le sens des besoins de la pédagogie spécialisée car ses structures sont souvent de nature trans-cantonale. Cette perspective correspond aussi à l'exigence posée dans la NPF de renforcer la collaboration intercantonale dans la pédagogie spécialisée. Le présent rapport doit être considéré comme un travail préalable et une contribution à des projets ultérieurs de la CDIP.

C.3.2. Aspects de politique financière

Différentes sources contribuent au financement des mesures de pédagogie spécialisée; ce sont les contributions de l'assurance-invalidité d'une part et les contributions des cantons et des communes d'autre part, ou encore, dans une moindre mesure, des instances privées. Le financement des institutions de pédagogie spécialisée reconnues par l'AI (selon Aebischer & Dektreköy 2001, p. 6) s'effectue à 50% par le biais de l'assurance-invalidité; les cantons assument environ 30% des coûts; les communes, les parents et d'autres instances se partagent le financement des 20% restants.

Au niveau des *cantons / des communes*, les mécanismes de financement divergent fortement (voir Bürli & Sturny 1988) mais nous ne pouvons pas les exposer de manière détaillée ici.

La complexité règne également dans le système de contributions de *l'assurance-invalidité* en matière de formation spéciale (voir Financement 1994; Sonderschulfinanzierung 1994), ce qui a régulièrement donné lieu à des tentatives de réforme. Au cours des années 80 déjà, des propositions de réformes ont été articulées dans le sillage de la péréquation financière, prévue à l'époque, entre la Confédération et les cantons, allant dans le sens d'une *forfaitisation* des contributions de l'AI aux écoles spéciales. Cependant en 1987, des interventions du monde politique ont détaché l'assurance-invalidité du deuxième paquet de mesures de la péréquation financière de l'époque. Par la suite, seule la logopédie a fait l'objet d'une réglementation de la forfaitisation avec les cantons.

Dans les sections suivantes, nous exposerons les propositions de réformes du groupe de travail Financement de l'enseignement spécialisé (C.3.2.1.) et des plans de réforme dans le cadre de la RPT (C.3.2.2.). Le financement de l'enseignement spécialisé fait également partie de la quatrième révision de l'AI (C.3.2.3.). C'est dans ce contexte que se placent la Convention intercantonale relative aux institutions sociales (CIIS) (C.3.2.4.) et les études sur le financement de la formation spéciale (C.3.2.5.). Une synthèse des objectifs et des approches de solutions conclura ce chapitre (C.3.2.6.).

Situation

C.3.2.1. Propositions de réformes du groupe de travail Financement de l'enseignement spécialisé

Un groupe de travail a été constitué au début des années 90 pour examiner les diverses possibilités de réformes du financement de l'enseignement spécialisé. Le groupe se composait de représentants de l'Office fédéral des assurances sociales (OFAS), de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) et de la Conférence suisse des directeurs cantonaux des affaires sociales (CDAS). Le CSPS a été chargé de la gestion du dossier.

C.3.2.1.1. Premier rapport du groupe de travail Financement de l'enseignement spécialisé

L'urgence d'améliorer le financement de l'enseignement spécialisé en Suisse a été mise en lumière par l'analyse très complète figurant déjà dans le premier rapport (Financement 1994). Les objectifs de la réforme proposée ont été formulés (p. 12-14; 78 ss) et figurent ci-dessous:

- Objectif A: L'évolution des coûts pour les mesures de formation scolaire spéciale devrait se faire dans la transparence et sous contrôle.
- Objectif B: Les organes d'exécution devraient recevoir des contributions suffisantes de l'AI.
- Objectif C: L'organisation financière des mesures de formation scolaire spéciale devrait être simplifiée.
- Objectif D: Les parties concernées devraient préciser leurs domaines de responsabilité.

C.3.2.1.2. Deuxième rapport du groupe de travail Financement de l'enseignement spécialisé

Après ce premier rapport, le groupe de travail a été mandaté pour élaborer notamment un nouveau *modèle de financement* des coûts de l'enseignement spécialisé et pour dégager les adaptations des bases juridiques qui seraient nécessaires. Le nouveau modèle de financement aurait dû entraîner les *améliorations* suivantes (Financement, Annexe 1994; Sonderschulfinanzierung 1994):

- Simplification administrative
- Réductions des dépenses administratives
- Détermination de la responsabilité des cantons en matière d'enseignement spécialisé

- Amélioration des subventions de l'AI dans le domaine-clé de la formation spéciale
- Possibilité de soutenir les approches intégratives.

Le deuxième rapport du groupe de travail OFAS/CDIP/CDAS (1996) contient de nombreuses possibilités de réforme et les soumet à une évaluation approfondie en fonction des critères énumérés ci-dessus. Trois modèles ont été examinés de façon approfondie et sont présentés ci-dessous:

- *Indemnisation du canton par l'AI*

Ce modèle est décrit brièvement comme suit: «Le modèle de financement Indemnisation du canton par l'AI part du principe selon lequel le canton est non seulement responsable des *moyens financiers* dans le domaine de l'enseignement spécialisé, mais assume également les *compétences* y relatives. Ainsi la responsabilité en matière de scolarisation des enfants handicapés et des enfants non handicapés est assumée par une seule et même instance. Les conditions d'indemnisation sont définies par l'AI et il faudrait étudier différents *modes de répartition* des subventions (par exemple par élève fréquentant l'école publique: frais supplémentaires justifiés en raison de son handicap). En vue de garantir une réglementation efficace des mesures de formation scolaire spéciale, il importe que les cantons appliquent le modèle de manière concertée.» (Groupe de travail OFAS/CDIP/CDAS 1996, p. 27; voir également 1997).

- *Modèle Bons AI*

Ce modèle est décrit brièvement comme suit: «Ce modèle prévoit que les contributions aux frais de formation scolaire spéciale sont distribuées à l'assuré sous forme de bons de crédit. D'une part, les compétences financières et techniques en matière de scolarisation des enfants handicapés reviennent à l'AI chargée de définir les domaines pour lesquels les prestations sont versées. D'autre part, elles sont également assumées par l'assuré (ou son représentant) qui peut par exemple choisir la forme de thérapie et acheter les prestations où bon lui semble.» (Groupe de travail OFAS/CDIP/CDAS 1996, p. 33).

- *Modèle Retrait de l'AI du financement de l'enseignement spécialisé*

Ce modèle est décrit brièvement comme suit: «Le modèle *Retrait de l'AI du financement de l'enseignement spécialisé* suppose une nouvelle interprétation des bases juridiques valables jusqu'ici. Il établit le principe selon lequel *la souveraineté cantonale en matière d'enseignement s'étend à tous les enfants – y compris les enfants handicapés*. Ainsi, il n'y aurait plus qu'un seul organe responsable de la scolarisation de tous les enfants.

Les fonds versés par les cantons à l'AI (...), seront diminués du montant que l'AI verse pour les mesures de formation scolaire spéciale (...» (Groupe de travail OFAS/CDIP/CDAS 1996, p. 38; voir également 1997).

Le groupe de travail a procédé à l'examen des modèles dans une perspective d'analyse des problèmes et de faisabilité politique des projets, à partir des éléments fournis par le premier rapport Financement de l'enseignement spécialisé (1994). Le groupe s'est décidé pour le modèle de l'indemnisation (Groupe de travail OFAS/CDIP/CDAS 1996, p. 46), mais par la suite la CDIP lui a confié le mandat de poursuivre des recherches *également* pour le modèle du retrait (Mandat de la CDIP du 4.4.1996).

C.3.2.1.3. Troisième rapport du groupe de travail Financement de l'enseignement spécialisé

Des explications et des comparaisons relatives au «modèle de l'indemnisation» (responsabilité conjointe) et au «modèle du retrait» (cantonalisation) concernant les prestations de l'AI dans le domaine de l'enseignement ont été présentées par le groupe de travail OFAS/CDIP/CDAS en 1997. En outre, les éventuelles adaptations des dispositions juridiques aux niveaux fédéral et cantonal ont été également mises en évidence.

La décision en faveur d'un modèle déterminé et de son application a été provisoirement renvoyée à plus tard du fait des travaux en cours concernant la RPT (voir Kramer 1997). Quelques temps après, dans le cadre de la RPT (voir C.3.2.2.), le choix s'est porté sur le modèle du retrait.

C.3.2.2. Plans de réforme dans le cadre de la RPT

Suite à la procédure de consultation (voir C.3.2.2.1) le Conseil fédéral a adopté en novembre 2001 le premier message concernant la réforme de la péréquation financière et de la répartition des

tâches entre la Confédération et les cantons (Message 2001) à l'intention du Parlement (voir C.3.2.2.2).

Les orientations principales de la RPT sont l'amélioration de l'exécution des tâches de l'Etat fédéral et l'augmentation de l'efficacité du système de péréquation financière. Les objectifs, les instruments et les mesures de la RPT sont notamment le désenchevêtrement des compétences et du financement entre la Confédération et les cantons, de nouvelles formes de collaboration et de partage du financement entre la Confédération et les cantons ainsi que la collaboration intercantonale (avec l'engagement des cantons à collaborer dans certains domaines) assortie d'une péréquation des charges (Message 2001, p. 2163 ss.). La revitalisation du fédéralisme et la réorganisation des relations entre la Confédération et les cantons et entre les cantons eux-mêmes sont des corollaires à cette démarche.

En termes de volume, c'est le domaine de la sécurité sociale qui est le plus touché par le désenchevêtrement des tâches, y compris le monde du handicap qui va faire l'objet de notre réflexion ici.

C.3.2.2.1. Procédure de consultation concernant la RPT

Les idées fondamentales de la réforme ont été soumises à la procédure de consultation en avril 1999 avant la présentation du Message concernant la RPT (2001). Les résultats de la consultation joueront un rôle non négligeable dans la future réforme du financement. Il convient de remarquer ici que de nombreuses associations et de groupes d'intérêt du monde du handicap ont réagi de façon sceptique et même négative aux propositions de la RPT, notamment à la perspective de cantonalisation des écoles spéciales.

Dans la présentation synoptique des propositions de la RPT du Centre suisse de pédagogie spécialisée (1999), des craintes sont émises quant aux disparités ou aux inégalités juridiques entre cantons riches et cantons à faibles ressources. La future collaboration intercantonale assortie d'une péréquation des charges n'inspire pas confiance, mais bien plutôt de l'inquiétude face à un éventuel démantèlement des prestations voire même à un véritable «démantèlement social» pour des raisons d'économies. La Confédération argue du fait que l'autonomie cantonale accrue facilitera les démarches intégratives dans le système de formation; on y répond en exprimant de la méfiance vis-à-vis du caractère intégratif des futurs programmes cantonaux d'enseignement spécialisé. De plus en plus de voix s'élèvent pour exiger que l'AI et même l'ensemble du domaine social soient exclus de la RPT.

On a déploré que l'on n'ait pas tenu compte de la solution bien moins radicale du modèle de l'indemnisation, (responsabilité conjointe de la Confédération et du canton) longuement discuté pendant les travaux préparatoires. Ce modèle, élaboré par le groupe de travail OFAS/CDIP/CDAS (1997), aurait gardé quelques-uns des avantages du système existant (péréquation financière des charges, réglementation nationale) tout en éliminant certains inconvénients (excès de réglementations, manque de transparence, etc.) et en ouvrant de nouvelles perspectives (élargissement des compétences opérationnelles du côté des cantons, facilitation de l'intégration scolaire, etc.) (Centre suisse de pédagogie spécialisée, 1999).

17 sur 26 cantons ont approuvé le transfert des compétences aux cantons dans le domaine de la formation spéciale (Message 2001, p. 2277).

C.3.2.2.2. Message concernant la RPT

Selon le Message concernant la RPT (2001) et son traitement par le Parlement (jusqu'en 2003) les modifications suivantes sont prévues dans le domaine du handicap en général, que nous présentons de façon succincte (voir Bürli 2003a; 2003b; Wettstein 2003):

- *Prestations individuelles de l'AI:*

sont du ressort exclusif de la Confédération tant pour le financement que pour l'exécution: les rentes (art. 28 ss. LAI), les allocations pour impotents (art. 42 LAI) ainsi que les mesures de réadaptation (art. 8 ss. LAI), c'est-à-dire les mesures médicales, les mesures d'ordre professionnel, l'octroi de moyens auxiliaires, l'octroi d'indemnités journalières, à l'exception des mesures pour la formation spéciale (voir ci-dessous) (Message RPT, p. 2294 ss.).

- *Prestations complémentaires* à l'assurance-vieillesse, survivants et invalidité:

La Confédération a la compétence principale de la couverture des besoins vitaux, tandis que les cantons sont entièrement responsables des domaines en rapport avec les frais de séjour dans les homes ou les frais de santé. (Message RPT, p. 2296 ss.).

- *Subventions pour la construction et l'exploitation:*

Dans le domaine de l'enseignement spécialisé, ces subventions deviennent cantonales et les subventions de l'AI sont supprimées. Dans le contexte de l'intégration professionnelle, les subventions doivent être supprimées et se répercuter sur les tarifs. Dans le contexte des ateliers pour handicapés, des homes et des centres de jour, la cantonalisation doit s'effectuer dans le cadre d'une collaboration intercantonale tout en ancrant les objectifs de réadaptation dans une loi-cadre fédérale (Message RPT, p. 2300 ss.).

- *Formation spéciale:*

La cantonalisation est prévue dans le cadre d'une collaboration intercantonale (Message RPT, p. 2277 ss.; voir détails ci-dessous)

- *Soutien aux mesures d'aides aux handicapés:*

Un désenchevêtrement partiel est prévu, c'est-à-dire que les activités concernant l'ensemble de la Suisse sont assurées par la Confédération, par contre les activités cantonales et communales sont soutenues par les cantons (Message RPT, p. 2304 ss.).

- *Subventions aux établissements/institutions formant des spécialistes dans le domaine social:*

Les subventions de l'AI qui étaient versées aux organismes formant des spécialistes dans le domaine social en matière de soins, de formation et de réadaptation professionnelle des personnes handicapées seront désormais supprimées. (Message RPT, p. 2309; voir Bürli 2004a; Bürli 2004b).

Dans la *formation spéciale*, les contributions de l'AI à la formation spéciale (art. 8 OAI), les mesures permettant la fréquentation de l'école obligatoire (art. 9 OAI) ainsi que les mesures de préparation à l'enseignement spécialisé et à l'école obligatoire (art. 10 OAI) tombent.

Voici l'argumentaire en faveur de cette nouvelle réglementation de la formation spéciale, tel qu'il figure dans le message (2001, p. 2278 ss.):

«La séparation actuelle souvent artificielle entre les personnes ayant droit à des prestations de l'AI et celles qui ne peuvent pas en exiger est abandonnée. Il est ainsi possible de mettre en œuvre la politique d'intégration qui vise à encourager et à scolariser les adolescents handicapés. Les cantons assument ainsi la responsabilité de l'ensemble des prestations, depuis la pédagogie curative préscolaire jusqu'à la fin de la formation spéciale. Cette solution permet de libérer les cantons de leur obligation actuelle de participer au financement de ces mesures en ne disposant que d'un droit de décision limité.

En accordant une autonomie intégrale aux cantons dans le domaine scolaire à la fois par rapport à la matière et par rapport au financement, il est aussi possible de gérer plus efficacement les mesures en faveur des handicapés du point de vue de la conception et de l'organisation. La planification et la réalisation de concepts intégrés pour l'encouragement des enfants et des adolescents handicapés deviennent plus faciles. En donnant aux cantons à la fois la compétence de prendre des mesures dans ce domaine et de les financer, il est possible de limiter les problèmes de compétences qui se sont manifestés par le passé. Il est possible de prévoir des simplifications et d'éviter des redondances. La transparence augmente en raison d'une réduction du nombre des services à qui s'adresser. Les parents, les associations de parents et les organisations des personnes handicapées auront plus facilement accès aux services responsables de l'exécution des mesures dans le domaine de la formation spéciale.

Les cantons devront toutefois assumer des charges supplémentaires (...) Ces changements concernent à la fois les prestations individuelles (écolage, coûts des repas, mesures pédagogiques, frais de transports) et les prestations collectives (subventions pour la construction et les équipements, subventions aux frais d'exploitation). En outre, ils devront prendre des mesures d'ordre juridique et organisationnelles (...) Quelques cantons devront adopter les bases légales nécessaires pour la formation spéciale des enfants handicapés entre la naissance et le jardin d'enfants (mesures de pédagogie curative préscolaire) ou les adapter. Dans d'autres domaines, il faudra modifier ou compléter les dispositions légales existantes.»

Par contre *au plan fédéral*, en guise de complément à la cantonalisation, la Constitution retient (art. 62, al. 3 nouveau, Cst.) que les cantons «doivent assurer une formation spéciale suffisante à

tous les enfants et adolescents handicapés jusqu'à l'âge de 20 ans révolus» (Message 2001, p. 2274).

La RPT ne vise pas une *pure* cantonalisation de la formation spéciale, mais une cantonalisation qui va de pair avec l'engagement des cantons à collaborer (Message 2001, p. 2278). Il restera à vérifier si, sur la base du nouvel article constitutionnel et législatif (art. 48a Cst.; art. 10 – 16 LPF), la collaboration s'effectue avec une péréquation des charges ou par le biais de l'extension du concordat sur la coordination scolaire et si, pour une péréquation intercantonale des charges, on peut faire appel à la convention intercantonale relative aux institutions sociales (CIIS) (voir C.3.2.4.).

C.3.2.3. Quatrième révision de l'AI

Pour compléter les aspects juridiques (voir C.3.1.3.), nous voudrions souligner que la question des contributions de l'AI à *l'intégration scolaire* n'a pas été oubliée. Il s'agit du reproche habituel que l'AI ne soutiendrait que la séparation aux dépens de l'intégration.

Une proposition de minorité prévoyait l'ajout suivant à l'art. 19, al. 1, LAI: «L'assurance soutient les démarches dans le sens d'une intégration dans l'école ordinaire des assurés invalides en mesure de suivre une formation. Le Conseil fédéral règle les détails en collaboration avec les cantons». Cette proposition a été rejetée à une courte majorité, en se référant à la souveraineté cantonale en matière d'instruction publique et à la loi sur l'égalité des personnes handicapées qui faisait l'objet des débats parlementaires à ce moment-là.

Dans ce contexte, il apparaît que déjà à partir des années 80, l'AI a soutenu des mesures intégratives dans le cadre de la *loi en vigueur*, au début sous la forme de subventions d'exploitations liées à l'intégration d'enfants malvoyants ou malentendants. Ensuite, ce soutien a pris la forme de cofinancement de la scolarisation intégrative d'enfants mentalement handicapés. Cela implique le respect des conditions imposées par l'AI, notamment l'ancrage structurel et conceptuel, financier et organisationnel, sans oublier l'ancrage professionnel, des mesures dans le concept scolaire cantonal concerné comme mesure d'enseignement spécialisé. L'élève intégré reste «du point de vue juridique un élève de classe spéciale qui est scolarisé à l'école ordinaire» (Büchner 1997, p. 9). De ce fait, les démarches d'intégration dans le cadre de l'AI restent des «exceptions».

C.3.2.4. Convention intercantonale relative aux institutions sociales (CIIS)

Les conventions intercantionales qui prévoient la péréquation des charges en cas de placement extérieur de personnes handicapées par exemple, prennent une importance croissante (voir RPT; C.3.2.3.). La «Convention intercantonale du 2 février 1984 sur le remboursement de l'excédent des charges d'exploitation et la collaboration en faveur des institutions pour enfants et adolescents ainsi que des institutions pour des personnes handicapées», en bref «Convention relative aux homes» (CH), est en vigueur depuis 1987. Au bout d'une réforme s'étalant sur plusieurs années, elle sera remplacée par la «Convention intercantonale relative aux institutions sociales (CIIS)». La nouvelle version de la convention a été approuvée le 20 septembre 2002 par l'Assemblée plénière de la Conférence des directrices et directeurs cantonaux des affaires sociales (CDAS) et elle est entre les mains des cantons dans l'attente de l'introduction de la procédure d'adhésion.

La CDAS prend pour point de départ «que les institutions sociales pour enfants, adolescents et adultes avec un domicile dans un autre canton doivent leur être ouvertes, qu'un tel éventail de l'offre ne peut fonctionner que si la prise en charge des frais entre les cantons est garantie selon une méthode de calcul unifiée, qu'une étroite collaboration intercantonale doit être recherchée dans le domaine des institutions sociales» (Préambule CIIS).

La CIIS (art. 1, al. 1) *entend*, «permettre le séjour, dans des institutions appropriées en dehors de leur canton de domicile, de personnes ayant des besoins spécifiques en matière de soins et de pédagogie, sans créer de complications».

La CIIS (art. 2, al. 1; voir également commentaire 2002) *concerne* les institutions des domaines suivants:

- A) Les institutions à caractère résidentiel qui, sur la base de la législation fédérale ou cantonale, accueillent des personnes (...). Dans cette catégorie rentrent également les institutions pour enfants et adolescents ainsi que les foyers d'éducation spécialisée, mais pas les écoles spéciales externes.
- B) Les institutions pour adultes handicapés...

- C) Les institutions à caractère résidentiel de thérapie et réhabilitation dans le domaine de la dépendance.
- D) Les écoles spéciales, notamment les écoles spéciales externes (sans foyer, voir: A).

Les cantons peuvent (selon l'art. 2, al. 3 CIIS) adhérer à un seul, à plusieurs ou à tous les domaines. Le canton de domicile garantit à l'institution du canton répondant, par l'intermédiaire d'une garantie de prise en charge des frais, la *compensation des coûts* en faveur de la personne et pour la période concernée (art. 19, al. 1 CIIS).

Dans la perspective de la *scolarisation spéciale* selon les art. 8 – 10 OAI, force est de constater que la CIIS ne couvre que partiellement ce domaine et celui de la scolarisation spéciale réglementée par les cantons. La convention peut être élargie à d'autres domaines d'institutions sociales, selon l'art. 2, al. 2 CIIS).

En outre, la CIIS réglemente en premier lieu la compensation financière dans les placements hors du canton de domicile. Elle n'est pas la meilleure instance pour assurer le rôle de coordination et de gestion de la qualité. Dans ce secteur, elle se contente du fait que les cantons harmonisent leur offre en matière d'institutions et encouragent la promotion de la qualité au sein de ces dernières (art. 1, al. 2 CIIS).

C.3.2.5. Etudes sur le financement de l'éducation spéciale

Le problème du financement de l'éducation spéciale a été traité dans quelques rares études, notamment dans une enquête européenne de «l'Agence européenne pour le développement de l'éducation spéciale» (Meijer 1999). Le rapport élaboré par la suite constate (1999, p. 7) que le financement de l'éducation destiné aux élèves ayant des besoins spécifiques est l'un des facteurs les plus importants dans la réalisation de l'éducation inclusive. Si les réglementations financières ne sont pas en harmonie avec la politique d'inclusion qui est menée (visant l'enseignement inclusif à l'école ordinaire des élèves ayant des besoins spécifiques), il est peu probable qu'une authentique éducation inclusive puisse être mise en pratique.

Meijer (1999, p. 165 ss.) distingue *trois catégories d'indicateurs*: 1) les modèles en fonction des besoins sont basés sur les besoins déterminés (par exemple nombre d'élèves ayant des besoins spécifiques); 2) les modèles en fonction des tâches fondent l'allocation des ressources sur la condition que certains services soient développés ou maintenus; l'octroi des fonds est forfaitaire et proportionnel (par exemple au nombre total d'élèves) et le contrôle et la responsabilité comptable y jouent un rôle important; 3) les modèles où les ressources sont allouées en fonction des résultats (par exemple résultats scolaires, taux de non-exclusion).

Cette étude internationale met en évidence (Meijer 1999, p.170 ss.) que dans les pays où le système de financement est caractérisé par un modèle de financement direct des écoles spéciales en fonction des besoins, les critiques sont les plus nombreuses à s'élever. Ces formes de pratique peuvent aboutir à une augmentation du nombre d'élèves certifiés et à une augmentation des coûts des écoles spéciales.

Une seconde conclusion est que dans les pays qui ont un système fortement *décentralisé* pour l'organisation et la responsabilité de l'éducation spéciale, ce système est considéré comme positif et efficace. Il est évident que l'intégration est plus facilement mise en œuvre dans un modèle décentralisé que ce n'est le cas dans un modèle centralisé, cependant l'évaluation de la qualité doit toujours accompagner la démarche.

En outre, les budgets liés à l'élève «à problèmes» (contribution par «cas») semblent entraîner des inconvénients évidents. Il serait donc souhaitable que les fonds soient alloués à *l'éducation spéciale proprement dite* plutôt que dépensés dans des procédures bureaucratiques comme le diagnostic, la classification et les litiges.

L'étude comparative européenne définit le «modèle *basé sur les tâches* au niveau régional (communal)» comme étant l'option la plus attirante, «surtout si l'on y intègre certains éléments de financement *selon les résultats*» (Meijer 1999, p. 183). «Dans un tel modèle, les budgets pour les besoins spécifiques sont transférés du niveau central aux institutions régionales (municipalités, districts, groupements d'écoles). Au plan régional, on décide comment l'argent sera dépensé et quels élèves bénéficieront de prestations spéciales. Il est souhaitable que l'institution qui décide de l'allocation des budgets pour les besoins spécifiques dispose, ou puisse faire appel à, des experts (indépendants) et qu'elle ait accès aux outils pour mettre en œuvre les stratégies et les services nécessaires en ce domaine.» (Meijer 1999, p. 183)

Meijer (1999, p. 176) se réfère (dans le sillage de Parrish 1995) aux critères suivants pour établir des formes efficaces de financement de l'éducation spéciale, critères qui pourraient également être appliqués dans la réforme financière en Suisse (voir C.3.2.6.):

Ces formes doivent être:

1. compréhensibles (concepts et procédures claires)
2. équitables (les districts reçoivent des ressources comparables pour des élèves comparables)
3. adéquates (le financement est suffisant pour mettre en œuvre des programmes spécialisés)
4. prévisibles (les allocations sont stables et prévisibles dans la durée)
5. flexibles (liberté maximale dans l'utilisation des ressources)
6. neutres en matière d'identification et de placement (elles ne doivent pas dépendre de la classification ou du type de placement)
7. prévoir des procédures de comptes-rendus simples (pas de paperasse excessive)
8. comporter une comptabilité fiscale claire, basée sur les coûts et un contrôle des dépenses (les fonds sont dépensés selon les règles en vigueur, le financement est lié aux coûts mais stabilisé à terme)
9. rendre compte des dépenses (suivi des résultats si nécessaire)
10. être connectée au financement de l'éducation générale (intégration des systèmes de financement)
11. être politiquement acceptable

Parallèlement à la recherche du modèle financier le plus idoine, la question du *coût selon le type de scolarisation* est constamment d'actualité. D'anciennes études de l'OCDE (1995, p. 77 ss.) soulignent l'extrême difficulté de procéder à ce type de comparaisons au vu du caractère non comparable des échantillons pris en compte. Sous toute réserve, on peut aller jusqu'à dire que la scolarisation intégrative des enfants ayant des besoins éducatifs spécifiques ne représente pas un coût prohibitif et qu'elle est financièrement bien plus avantageuse qu'un placement dans une école spéciale.

Une récente étude empirique allemande (Preuss-Lausitz 2000) a également tenté de répondre à la question de savoir si l'intégration est plus onéreuse que l'enseignement spécialisé. L'analyse met en évidence que l'intégration ne coûte dans l'ensemble pas plus cher. L'auteur remet en question des acceptions formulées en économie de la formation selon lesquelles le coût d'un élève ayant des besoins éducatifs spécifiques se situe entre le double et l'octuple d'un élève ordinaire (voir Lünemann 1998). Les coûts par élève ayant des besoins éducatifs spécifiques varient en fonction du handicap: plus les coûts sont élevés pour un élève dans une école spéciale, plus grandes seront les économies réalisées grâce à un enseignement commun.

En résumé, Preuss-Lausitz (2000, p. 99 ss.) formule les *recommandations* suivantes: les différentes autorités responsables d'une région organisent une conférence annuelle ou semestrielle pour établir une facture globale servant de base à une convention de péréquation financière. Les autorités devraient partir de l'idée que les ressources disponibles pour la pédagogie spécialisée doivent être fixées pour près de cinq pourcent de tous les enfants en âge de scolarité obligatoire. Toutes les écoles spéciales et intégratives doivent soumettre un décompte annuel des frais. La scolarisation des enfants ayant des besoins éducatifs spécifiques en formation dans une institution située loin de leur domicile mériterait un examen critique. La raison d'être des écoles spéciales à effectifs réduits (moins de 50 élèves) devrait elle aussi faire l'objet d'un examen. La planification et la construction d'écoles spéciales doivent être bloquées.

Il est bien clair (selon Preuss-Lausitz 2000, p. 100) que le problème de l'enseignement donné en commun aux élèves handicapés et valides ne se pose pas en termes de finances mais en termes d'humanité et de solidarité. Cela n'exclut pas cependant d'affronter une discussion avec des arguments «sonnants et rébarbatifs». Par ailleurs, l'auteur est d'avis que les *länder* allemands pourraient sans grands frais intégrer l'ensemble du système des écoles spéciales dans le système des écoles ordinaires.

Perspectives

C.3.2.6. Objectifs et approches de solutions en matière de politique financière

Les sections précédentes ont clairement mis en évidence que *l'optimisation* du volet de politique financière dans le domaine de la pédagogie spécialisée en Suisse est une affaire de longue haleine. Elle a suscité des débats très contradictoires qui entrent manifestement dans une nouvelle phase politique décisive en relation avec la RPT. Les travaux préparatoires indiquent notamment que tout en prenant les précautions nécessaires, un *changement de système* s'impose dans le financement AI des écoles spéciales.

Il existe une *relation* étroite entre les modalités de financement et le calibrage de l'offre en pédagogie spécialisée. En formulant les choses de manière un peu poussée et unilatérale: on offre ce qui sera payé. En l'occurrence, il serait important de partir tout d'abord de la pédagogie spécialisée pour orienter le financement en conséquence et non pas le contraire.

Tous les modèles de financement ont leurs *avantages et leurs inconvénients*. Ils ont des retombées multiples, positives et négatives sur les structures et les étapes de réalisation de l'offre, sur leur flexibilité et sur leur formalisation. Cette subtile complexité fait toujours du choix d'un modèle de financement un compromis, comme le souligne Meijer (1999, p. 164).

Dans cet esprit, les éléments suivants, qui se complètent mutuellement, ne constituent pas un modèle cohérent de financement mais se contentent de synthétiser des objectifs et des points importants, qui méritent réflexion et considération dans la perspective d'un futur financement réformé des mesures de pédagogie spécialisée sur les plans national, intercantonal et cantonal.

C.3.2.6.1. Passage de la perspective médicale à la perspective pédagogique

Le financement des mesures de pédagogie spécialisée doit être inspiré avant tout par la pédagogie plutôt que par la médecine.

L'assurance-invalidité prend comme point de départ – également pour l'école spéciale – la notion médicale de la déficience, d'un dommage constant et objectivement constatable. En sa qualité d'assurance et donc pour la reconnaissance de droits, il lui faut des décisions catégorielles, c'est-à-dire des réponses affirmatives ou négatives, telles que: invalide/valide; déficience linguistique légère/sévère. De ce fait, les mesures et les institutions sont en principe également organisées en catégories (cf. école obligatoire/école spéciale). Par ailleurs, cette perspective est fortement influencée (rétrospectivement) par le principe de la causalité (voir infirmités congénitales), conjointement à des diagnostics et des démarches souvent orientées vers le handicap avec des effets secondaires dévalorisants.

L'orientation de la pédagogie spécialisée fait sienne la conception selon laquelle le handicap est un état relatif qui dépend moins d'une déficience ou d'un trouble fonctionnel que (dans une perspective systémique) de valeurs, de normes, d'exigences, d'aides et d'obstacles sociaux, sans oublier le vécu subjectif (voir C.2.1.). L'attention se porte de façon prioritaire (et de manière prospective) sur les besoins éducatifs spécifiques, qui ne se laissent pas ranger dans des catégories rigides mais sont plus ou moins fortement présents (point de vue dimensionnel) et dont l'offre peut tenir compte si ses limites sont souples. Le diagnostic de soutien a donc priorité sur le diagnostic de placement.

Il en résulte la *conséquence* suivante: plus la pédagogie spécialisée se rapproche de la pédagogie générale, plus les deux approches seront en concurrence et en contradiction l'une avec l'autre tout en se bloquant mutuellement. On le voit clairement dans le soutien aux démarches intégratives et, d'une manière générale, dans l'organisation d'un système de formation cohérent, perméable, qui ne soit pas divisé artificiellement par les critères de l'AI.

Il existe des *solutions* permettant d'assouplir voire de dénouer les liens directs entre assurance-invalidité et système scolaire. Un assouplissement de cette relation pourrait être obtenu par la forfaitisation des contributions de l'AI (voir C.3.2.6.4.), un détachement complet résulterait, lui, **par le** modèle du retrait (voir C.3.2.6.3.).

C.3.2.6.2. Déplacement des tâches de l'assurance-invalidité

L'hypothèse actuelle est celle du retrait de l'assurance-invalidité du domaine de l'école spéciale pour assurer d'autres fonctions dans le cadre de la réforme de la péréquation financière et de la répartition des tâches entre la Confédération et les cantons (RPT) (voir C.3.2.2).

La liste ci-dessous veut mettre en évidence les avantages (+) et inconvénients (–) du système actuel de contributions pour mieux souligner les changements qu'implique ce déplacement des tâches (voir également Financement de l'enseignement spécialisé p. 33 ss.):

- + prétention individuelle garantie
- + réglementation nationale
- + accès équitable aux contributions, pilotage par l'input par des contributions AI proportionnelles aux coûts
- + effet d'augmentation des coûts induit par les contributions AI (du fait du pilotage par l'input)
- séparation artificielle entre les personnes ou institutions ayant droit à l'AI et celles qui n'y ont pas droit
- favoriser la ségrégation (droit à l'AI)
- obstacles aux démarches intégratives
- obstacles à la cohérence du système de formation
- responsabilités divisées et floues entre l'AI et les cantons
- séparation entre responsables des coûts et décideurs
- obstacles au pilotage du système
- doublons administratifs

Ces avantages et inconvénients sont à prendre en compte dans la mesure du possible lors de la réorganisation du financement des mesures de pédagogie spécialisée. Le modèle du retrait (C.3.2.6.3.) et le modèle de l'indemnisation (C.3.2.6.4.) figuraient au premier plan dans les réflexions sur la réforme du système des contributions AI.

C.3.2.6.3. Evaluation du modèle du retrait

Le retrait de l'AI du financement de l'école spéciale a été envisagé, comme nous l'avons exposé plus haut, pour la faire passer totalement sous la responsabilité des cantons (voir C.3.2.1.2). Par rapport à l'état actuel, ce modèle a également ses avantages (+) et inconvénients (–) (voir Groupe de travail OFAS/CDIP/CDAS1996; 1997):

- + prestations davantage conformes aux besoins
- + clarification et regroupement des compétences en matières financières et exécutives
- + facilitation de la constitution d'un système de formation cohérent
- + souveraineté cantonale globale en matière d'enseignement
- + rendus possibles aux démarches intégratives
- + transparence et simplification accrues
- + flexibilisation des offres et des processus
- + bon accueil de la majorité du monde politique, actuellement traité par le Parlement, soumis au référendum obligatoire
- réserves préalables du côté des associations et des personnes concernées
- suppression de la prétention individuelle aux prestations de l'AI
- suppression des contributions collectives de l'AI
- surcroît de charges pour les cantons
- diminution de la péréquation des charges de l'AI
- divergences intercantionales notables (en l'absence d'une convention intercantonale)
- inégalités découlant de la différence de capacité financière de chaque canton
- insécurités juridiques et financières (passagères)
- élaboration et adaptation des bases juridiques
- (ré-)organisation de l'offre en pédagogie spécialisée

D'autres mesures sont à envisager lors du choix du modèle du retrait ou de la cantonalisation (voir C.3.2.6.5. à 3.2.6.9.), pour renforcer les avantages, réduire les inconvénients et obtenir ainsi la meilleure qualité possible.

C.3.2.6.4. Préférence pour le modèle de l'indemnisation

Le modèle de l'indemnisation signifie pour l'assurance-invalidité que l'AI transfère aux *cantons tant les ressources financières* nécessaires à l'enseignement spécialisé que les *compétences* y afférentes. Les contributions globales ou forfaitaires sont assujetties à la condition de fournir des prestations déterminées au préalable dans une convention, après négociation. Cela place la responsabilité de la scolarisation des enfants handicapés entre les mêmes mains que celles qui président aux destinées de l'école en général. Lors du débat sur la réforme du financement, on a

évoqué le modèle dit de l'indemnisation ou de la forfaitisation (voir C.3.2.1.2). Quand bien même, dans le cadre de la RPT, le choix a porté sur le modèle du retrait, nous présentons une synthèse des avantages (+) et des inconvénients (–) comparés à l'état actuel (voir Groupe de travail OFAS/CDIP/CDAS1996; 1997):

- + prestations davantage conformes aux besoins
- + réglementation nationale
- + accès équitable aux ressources
- + suppression de la densité législative
- + assouplissement de la distinction entre bénéficiaire et non bénéficiaire de l'AI
- + clarification et regroupement des compétences en matières financières et exécutives
- + transparence et simplification accrues
- + extension de la compétence opérationnelle des cantons
- + possibilité de créer un système de formation cohérent
- + renforcement de la souveraineté cantonale en matière d'enseignement
- + facilitation des démarches intégratives
- + flexibilisation des offres et des processus
- + maintien des contributions de l'AI et (à travers elles) de la péréquation des charges
- + forfaits plutôt que versements par individu
- + diminution des coûts grâce au passage à une logique de résultat et à l'obligation de rendre compte des résultats
- + flexibilité accrue dans la mise en œuvre
- + réduction de la bureaucratie
- séparation non étanche entre les compétences de l'AI et celles des cantons
- insécurités juridiques et financières (transitoires)
- élaboration et adaptation des bases juridiques
- (ré-)organisation de l'offre en pédagogie spécialisée

Le modèle de l'indemnisation reçoit d'excellentes notes tant dans le débat sur la réforme que dans la littérature spécialisée (voir contrat de prestation selon la nouvelle gestion publique; modèle en fonction des tâches selon Meijer 1999). Là encore, il s'agit de tenir compte dans la mesure du possible des avantages et des inconvénients lors de la réorganisation du financement des mesures de pédagogie spécialisée. Si le modèle de l'indemnisation est choisi, il s'agira de prendre d'autres mesures (voir C.3.2.6.5. à 3.2.6.9.) permettant de conforter les avantages et de limiter les inconvénients pour obtenir la meilleure qualité possible.

Le modèle de l'indemnisation ne peut pas être appliqué uniquement par la Confédération aux cantons, mais les contrats de prestations comprenant des indemnisations forfaitaires peuvent également être conclus entre cantons et communes ou entre cantons et centres d'exécution des prestations.

C.3.2.6.5. Garantie au niveau fédéral

Si le point de départ est le retrait de l'AI du financement de l'école spéciale, on ne peut que saluer le futur article de la Constitution fédérale (art. 62, al. 3 nouveau Cst.) garantissant aux enfants et adolescents handicapés le droit à une formation appropriée de même que la nouvelle loi sur l'égalité des personnes handicapées. La prétention individuelle à une formation appropriée se substitue désormais à la prétention individuelle aux prestations de l'AI.

Il s'agira par ailleurs d'examiner dans quelle mesure les nouveaux articles constitutionnels et législatifs (art. 48a Cst.; art. 10 à 16 LPF) pourraient être utiles à la collaboration intercantonale assortie d'une compensation des charges, en servant de base à une amélioration et un renforcement de la collaboration intercantonale dans ce domaine.

C.3.2.6.6. Collaboration intercantonale assortie d'une compensation des charges

La disparition des règles et des contributions de l'AI en matière de pédagogie spécialisée exige le renforcement de la collaboration intercantonale, telle qu'elle est effectivement prévue dans la RPT. Ce n'est que de cette manière qu'un pays aussi petit que la Suisse pourra continuer à offrir des mesures de pédagogie spécialisée, et cela dans les petits cantons également, et pour des besoins spécifiques rares en éducation. Lors de placements hors du canton de domicile, on pourra faire appel à la Convention intercantonale relative aux institutions sociales (CIIS) dont le champ d'application devra être étendu, le cas échéant, à d'autres offres en pédagogie spécialisée.

C.3.2.6.7. Stratégie centrale – décentralisation opérationnelle

Parmi les objectifs de la RPT figurent le renforcement du fédéralisme, y compris le fédéralisme dans la formation, et l'autonomie accrue des cantons en matière exécutive. Les démarches effectuées pour octroyer davantage d'autonomie voire une autonomie partielle aux écoles vont dans le même sens. Cette décentralisation, qui intervient également hors de nos frontières, entraîne que l'on décide de l'engagement concret des ressources, du type et de l'organisation de leur utilisation sur le lieu même de ladite utilisation. Or, le financement ne doit pas être lié à une catégorie ou un type déterminé de scolarisation, mais il doit permettre l'utilisation des ressources la plus libre possible en fonction de l'objet concerné et du but recherché et ne doit pas être assujéti à une catégorie précise ou à un type d'école donné.

L'égalité devant la loi requiert une stratégie visant efficacité et objectifs au niveau national vis-à-vis des cantons mais également, à titre secondaire, au niveau des cantons vis-à-vis des communes et des organes exécutifs. Après le retrait de l'AI, ces conditions cadres ne devraient plus être garanties par une loi fédérale mais par un accord intercantonal. Sur le plan cantonal, les objectifs stratégiques seront ancrés dans la législation cantonale sur la formation.

C.3.2.6.8. Conditions cadres nationales

Les conditions cadres valables pour l'ensemble de la Suisse définissent les prestations auxquelles ont droit les apprenants ayant des besoins éducatifs spécifiques. Elles décrivent les offres et les groupes concernés et elles fixent les réglementations juridiques et financières y afférentes.

La mise en œuvre des mesures de pédagogie spécialisée se voit garantir les ressources nécessaires à la prise en compte des besoins éducatifs spécifiques. Le financement remplit les objectifs de transparence, de continuité de simplicité, de clarté et d'efficacité. La clarification et l'harmonisation tant de la terminologie que de la structure de l'offre en pédagogie spécialisée contribuent également à la transparence.

Suite au retrait de l'AI, il est impératif que les nouveaux modèles de financement, que ce soit le modèle du retrait ou celui de l'indemnisation, soient assortis de mesures de garantie de la qualité. (voir C.3.3.).

C.3.2.6.9. Pour un système de formation cohérent et intégratif

L'organisation du financement des mesures de pédagogie spécialisée exclut la scission au sein du système de formation entre, par exemple, formation générale et enseignement spécialisé. Le soutien en pédagogie spécialisée fait partie intégrante du système de formation dans son ensemble. Son financement, sa place et sa responsabilité dans la structure administrative ne diffèrent pas fondamentalement du système général de la formation.

En outre, le financement est organisé de manière à ne pas être un frein aux démarches intégratives mais au contraire à les faciliter et à les encourager, réduisant ainsi les incitations à mettre en place des solutions séparatives. La question des coûts du soutien intégratif par rapport à la scolarisation spéciale reste, il est vrai, controversée; cependant à qualité égale, le soutien intégratif ne coûte probablement pas plus cher que la scolarisation spéciale.

C.3.3. Aspects administratifs

Le chapitre consacré à l'administration indiquera quelques aspects qui touchent à la *manière* dont est conduit et piloté, ou devrait être piloté, l'ensemble du système de la pédagogie spécialisée, dans toutes ses parties (bases légales, financement, milieu concerné, personnel, offres, processus).

La terminologie en usage dans ce qui est mis en discussion ci-dessous n'est (d'après Buschor 1994; 1995) pas du tout homogène. De plus, la vogue de la qualité qui nous submerge depuis une dizaine d'années n'est pas près de s'atténuer. Il convient donc avant toute chose de clarifier l'application des différents concepts.

Selon la Deutsche Gesellschaft für Qualität e.V. (citée d'après Wettstein & Leumann 1996, p. 7), la qualité est «l'ensemble des propriétés et caractéristiques d'un produit ou d'une activité qui ont un lien avec leur adéquation à des exigences données». Selon ces auteurs, l'assurance qualité veille «à ce qu'un niveau précis de qualité soit maintenu durablement». Le contrôle de la qualité en est le garant. Les organisations «ont besoin d'une gestion de la qualité pour garantir que tous les postes

assument leur part de responsabilité. L'amélioration de la qualité se définit comme le développement de la qualité.»

L'administration (au sens de gestion et de pilotage) de l'offre que propose la pédagogie spécialisée est soumise également dans une large mesure à des contraintes issues du droit (C.3.1.) et de la politique financière (C.3.2.). Par conséquent, les réformes à l'ordre du jour au niveau législatif auront elles aussi, par leur impact financier, des effets directs sur l'administration ainsi que sur les structures de l'offre (C.3.4.).

A l'enseignement des aspects administratifs, on trouvera une discussion des problématiques suivantes: Pilotage du système d'éducation et de formation (C.3.3.1.); Modèle traditionnel ou nouvelle gestion publique (C.3.3.2.); Pilotage des organes d'exécution (C.3.3.3.); Statistique de l'éducation et monitoring du système d'éducation (C.3.3.4.). Chaque aspect comprendra en même temps une indication des améliorations possibles en la matière.

C.3.3.1. Pilotage du système d'éducation et de formation

Situation

La structure même du système suisse d'éducation et de formation fait que divers aspects et problèmes de pilotage s'observent au niveau Confédération – cantons, au niveau des cantons, et au niveau cantons – organes d'exécution. Selon le glossaire de la NGP, la notion de pilotage embrasse tout à la fois la planification, la conduite et la surveillance.

C.3.3.1.1. Niveau Confédération – cantons

D'après la *Constitution fédérale*, l'instruction publique est du ressort des *cantons*; ceux-ci doivent pourvoir à un enseignement obligatoire de base suffisant, placé sous la direction ou la surveillance des autorités publiques.

Dans le domaine de la scolarité obligatoire, la base constitutionnelle s'applique bien évidemment aussi à l'*enseignement spécialisé*. Mais au niveau administratif, ce dernier est fortement influencé et marqué par l'*assurance-invalidité*. Certes, l'AI n'intervient pas en tant qu'autorité responsable d'établissements de la pédagogie spécialisée et garantit un droit non pas au soutien, mais seulement à des contributions financières pour des mesures de soutien lorsque les conditions fixées par l'assurance sont remplies (cf. C.3.1.3.).

Le cofinancement par l'AI améliore certes l'*égalité des chances* entre les cantons concernant la prise en charge par la pédagogie spécialisée; mais l'AI, suivant ses réglementations, distingue *deux catégories* de personnes concernées et en partie aussi d'organes d'exécution en fonction des critères légitimant le droit à l'AI, et ceci va à l'encontre de la cohérence du système d'éducation et de formation.

Ces influences indirectes de l'AI disparaissent dans une large mesure si l'indemnisation versée par l'AI au canton s'effectue moyennant une rétribution des coûts forfaitaires (art. 12 RAI) ou si l'AI se retire du domaine de l'enseignement spécialisé dans le cadre de la réforme de la péréquation et de la répartition des tâches (RPT; cf. C.3.2.2.).

C.3.3.1.2. Niveau des cantons

Conformément à la base légale (cf. C.3.1.), les cantons assument la *responsabilité* administrative de la scolarité obligatoire. L'organisation et la gestion de l'éducation incombent au département cantonal de l'instruction publique (ou direction cantonale de l'éducation), et ceci comprend le plus souvent l'offre de pédagogie spécialisée, bien que, dans de rares cas, celle-ci soit parfois du ressort de la direction des affaires sociales.

Pour les petits cantons notamment, il est difficile de proposer une offre pédagogique spécialisée pour certaines formes rares de handicap. Cette situation doit donc trouver une solution dans la *coopération intercantonale* qui est appelée à s'intensifier encore ces prochaines années en raison de la RPT.

La responsabilité juridique et administrative des cantons en matière de scolarisation spécialisée ne signifie pas impérativement qu'ils doivent eux-mêmes assumer aussi l'*exécution* de ces tâches et être l'autorité responsable d'établissements; ils peuvent aussi déléguer cette tâche à des organes d'exécution (communes, fondations, associations ou privés).

C.3.3.1.3. Niveau Canton – organes d'exécution

En raison de la différence des législations cantonales, la relation entre canton et communes et autres organes d'exécution est réglée de manière non uniforme (cf. Dittli & Sturny 1991; Boillat 1999). En Suisse, bon nombre d'offres de pédagogie spécialisée sont placées sous la responsabilité de communes ou d'organismes privés, dans les limites des directives cantonales.

La notion d'autorité responsable a du reste un double sens (selon Plotke 2003). Elle signifie d'une part que quelqu'un subvient entièrement ou en partie aux dépenses et, d'autre part, que quelqu'un veille à ce que l'école soit exploitée de manière régulière et assume à l'intérieur comme à l'extérieur la responsabilité liée à l'école.

L'existence d'autorités responsables privées s'explique surtout à travers l'histoire. Du temps des pionniers de l'école spécialisée, il suffisait aux groupes de personnes intéressées ou concernées de créer des offres à l'intention des enfants et des jeunes présentant un certain type de handicap. Les pouvoirs publics semblent avoir eu une forte propension à soutenir financièrement et conceptuellement de telles institutions, propension qui reste parfois aujourd'hui considérable. Même s'il y a une différence dans le financement résiduel par les cantons, bon nombre d'établissements veulent rester placés sous une autorité responsable privée en dépit des charges financières et des inconvénients éventuels.

Le pilotage externe des organes d'exécution de la pédagogie spécialisée s'effectuait naguère essentiellement de manière centralisée, il était axé sur l'input et laissé à diverses instances et sources de financement (Assurance-invalidité, canton, communes, organismes privés). La surveillance était assurée en partie par l'Assurance-invalidité, en partie par le canton ou son inspectorat des écoles (spécialisées), et en partie encore par des commissions de surveillance ou des commissions scolaires. Il n'y a pas de standards minimaux de qualité, pas plus qu'il n'y a de plans d'études prévus en Suisse pour les écoles spécialisées. Il n'existait pas jusqu'ici de pilotage ciblé en termes d'assurance qualité. Les contrats de prestation assortis d'un budget global sont récents, de même que les établissements que l'on peut considérer comme précurseurs en matière d'écoles partiellement autonomes et dotées d'un organe de direction (pour plus de détails sur le pilotage interne et l'assurance qualité des organes d'exécution, voir section C.3.3.3.).

En résumé, il appert que l'actuel système de la pédagogie spécialisée, avec les différents niveaux qui le composent (Confédération, cantons, communes, organes d'exécution), est d'une grande complexité. Cet état de choses entraîne un manque de transparence dans le déroulement des procédures et rend l'ensemble du système, trop compliqué, difficile à piloter vers un but déterminé. Un système dont la capacité d'atteindre un niveau élevé de prise en charge spécialisée repose principalement sur sa complexité et son inertie est mal préparé aux évolutions et aux défis à venir. L'heure des améliorations a donc sonné.

C.3.3.1.4 Améliorations proposées concernant le pilotage du système

Perspectives

En premier lieu, il y aurait lieu de simplifier les dispositions légales, les modalités de financement et les procédures administratives. Pour y parvenir, il convient de réduire les niveaux impliqués, de clarifier les attributions, d'éviter les recoupements ainsi que de renforcer l'harmonisation intercantonale.

Dans l'optique d'une plus grande proximité et d'un meilleur contrôle démocratique, il faudrait davantage tenir compte des intérêts des groupes bénéficiaires les plus importants, à savoir les personnes concernées et leurs proches.

La dichotomie artificielle opérée en vertu du critère du droit aux prestations de l'AI devrait disparaître dans un système futur. Cette division entre personnes bénéficiaires et personnes non bénéficiaires de l'AI est problématique sur le plan diagnostic et contredit la notion moderne de handicap.

Une réglementation nouvelle du pilotage financier, législatif et administratif devrait être conçue de manière à faciliter et à promouvoir l'intégration scolaire des enfants à besoins éducatifs spécifiques.

Les structures organisationnelles et les processus décisionnels (p. ex. choix de l'offre appropriée en matière de pédagogie spécialisée) devraient obéir de préférence au principe de la décentralisation. Il y a lieu en règle générale d'accroître la compétence des instances décentralisées en matière de pilotage. Les éléments habituels de pilotage devraient être adaptés en fonction du haut degré local d'autonomie. Pour garantir un service de pédagogie spécialisée compétent

notamment en ce qui concerne les formes spécifiques de handicap, il conviendrait de créer ou de développer des centres d'encadrement ou de compétences groupés au niveau régional (cf. C.3.4.).

C.3.3.2. Modèle traditionnel de gestion ou nouvelle gestion publique

Situation

Le passage d'un modèle traditionnel de gestion à la nouvelle gestion publique est un élément susceptible d'apporter également d'autres améliorations décisives non seulement pour le pilotage systémique (cf. C.3.3.1.), mais aussi pour le pilotage et l'assurance qualité de chaque organe d'exécution (cf. C.3.3.3.). C'est pourquoi les deux modèles vont être comparés ci-dessous.

C.3.3.2.1. Modèle traditionnel de gestion

Selon le modèle de gestion le plus répandu actuellement, le pilotage s'effectue par l'input, à travers un budget fixé dans les moindres détails; tel est le cas également du pilotage du système de la pédagogie spécialisée (cf. C.3.3.1.). Aucune indication n'est faite quant à la quantité qui doit être fournie (output) ni à la qualité de la prestation (outcome). Le succès se mesure à des critères formels de conformité juridique, notamment celui du respect du budget (Buschor 1995, p. 272; Hablützel o.J.; 1995). Il s'agit d'une culture empreinte de juridisme et de bureaucratisation, qui se montre indifférente à la plupart des événements intervenant dans le monde qui l'entoure et conduit à l'immobilisme bureaucratique (Hablützel).

La réforme administrative est (selon Buschor 1994, 1) un thème récurrent à multiples facettes. En Suisse, on s'attache essentiellement à développer la péréquation financière entre les différentes collectivités. Cela conduit à une vaste économie intégrée entre la Confédération, les cantons et les communes. Les collectivités traditionnelles ont certes été maintenues par cette économie, mais elle a entraîné simultanément de grandes charges financières car un nombre croissant de collectivités sont devenues, dans des attributions de plus en plus nombreuses, des organes exécutifs de réglementations connaissant parfois trois échelons de subvention (Confédération – cantons – communes). L'économie intégrée suisse a compliqué les innovations qui s'imposaient.

A la fin des années 80, la crise s'est emparée des budgets publics. La pression en faveur d'une fourniture des services plus rationnelle, plus proche des clients et des citoyens, s'est accentuée. La politique et l'administration ont dû suivre plus étroitement les principes de réussite entrepreneuriale, les mécanismes de pilotage propres à l'économie de marché et les techniques de gestion commerciale. Les prestations administratives (outputs) ou encore les fruits et les résultats de l'activité administrative allaient devenir les nouveaux critères d'évaluation (Buschor 1995, p. 272; Hablützel). Les conditions présidant à une migration du système étaient ainsi réunies, puisque les instances politiques et administratives se voyaient toujours plus chargées, de tâches plus difficiles et plus complexes, qu'il fallait gérer avec des moyens de plus en plus restreints (Hablützel).

C.3.3.2.2. Nouvelle gestion

Perspectives

Pour les raisons évoquées ci-dessus, le «New Public Management» (NPM) ou «nouvelle gestion publique» a été développé comme une démarche de réorganisation des processus de pilotage au sein de l'administration publique, son objectif étant de renforcer l'efficacité et l'efficacité concrète dans l'accomplissement des tâches (Dubs 1996). Entre-temps, le NPM a été envisagé, discuté, critiqué, et testé en divers terrains, par ex. dans le système social, dans l'éducation (cf. Schulqualität 1997; «New Public Management» sur le site Internet: <http://edkwww.unibe.ch>) ainsi que dans le domaine de la pédagogie spécialisée.

Le New Public Management (NPM), qui représente d'après Buschor (1994, p. 4) le premier modèle mondial de gestion publique, mais aussi le plus radical et le plus prometteur, est tout à fait indiqué pour une application renforcée sur tous les plans du système de la pédagogie spécialisée, dans sa gestion et dans son pilotage. En tant qu'approche de réforme, esquisse de solution et angle de développement de la qualité, il influe sur les domaines de la gestion et du pilotage, de l'organisation et du personnel.

Domaine	Gestion traditionnelle	Nouvelle gestion publique
Conduite	Conduite stratégique et conduite opérationnelle mêlées	Séparation entre conduite stratégique et conduite opérationnelle
Pilotage	Basé sur l'input à travers prescriptions et ressources	Basé sur l'impact et le feed-back à travers le controlling
	Echelle de rendement peu claire	Echelle de rendement claire
Mesure du rendement	Faible orientation selon les prestations et l'impact	Mesure pragmatique des impacts choisis
Gestion de la qualité	Pas de gestion systématique de la qualité	Facteurs de qualité dans la mise en place, le processus et l'impact
Méthodes de travail / organisation	Responsabilité bureaucratique spécialisée; Division segmentée du travail	Orientation selon le processus et selon l'équipe; Gestion de projet
	Excès de pilotage; filet de sécurité	Démantèlement des réglementations
	Standardisation; réglementation	Organisation apprenante allégée; Planification en continu
	Pilotage central et uniforme	Pilotage et responsabilité décentralisés
	Hiérarchie verticale rigide	Hiérarchie plane
	Bureaucratie	Voies décisionnelles raccourcies
Personnel	Spécialistes de la bureaucratie; fonctionnariat	Généralistes avec des compétences de direction et de communication
	Aides à la réalisation	Atteinte des objectifs
	Cherche à éviter l'échec	Recherche la réussite
Culture d'entreprise	Conscience de la souveraineté de l'Etat; Appareil d'application rigide	Penser service; Plaisir d'innover; Orientation vers le client
	Application des dispositions	Action et pensée tournées vers la finalité
	Peu/pas de concurrence	Optimisation de la production concurrence et marché test

Tab. C.3.3.2.: Opposition entre le modèle traditionnel de gestion et la nouvelle gestion publique

Les *différences* entre le modèle traditionnel et la nouvelle gestion publique sont présentées sommairement dans le tableau C.3.3.2. En partant de la littérature spécialisée (Buschor 1994; 1995; Dubs 1996; Hablützel et al. 1995; Schedler 1995; Stadelmann 1999), on peut dessiner à grands traits les principaux éléments du NPM:

La nouvelle gestion fait une nette distinction entre *gestion* stratégique et opérationnelle. L'organe stratégique fixe de manière centralisée les objectifs et les prestations (quoi?), tandis que la gestion et la réalisation, autonomes, incombent à la direction opérationnelle (comment?)

Au lieu de s'orienter premièrement vers l'input, à l'aide de prescriptions (lois, ordonnances) et de ressources (personnel, finances, budget détaillé), le *pilotage* de l'exécution des prestations part de l'impact escompté (output, outcome) moyennant des contrats de prestation assortis de budgets globaux. Cela favorise la conscience des prestations et des coûts.

Assurance qualité et mesure des performances (Performance Measurement) sont d'autres traits caractéristiques du NPM. Certains aspects des performances ou de l'impact, choisis utilement, sont

mesurés et évalués de manière systématique sous l'angle de leur efficience, de leur efficacité et de leur économicité (concept des 3 E en économie). Le rapport entre qualité, coûts et contrainte temporelle de l'exécution des prestations est constamment redessiné de façon cohérente. La gestion de la qualité s'opère à partir de l'entrée ou input (attribution aux fins de l'accomplissement des tâches), à partir des processus (évaluation) comme à partir des résultats (appréciation ou mesure des produits, profits atteints et impacts).

Le *mode de travail* et *l'organisation* ne sont pas placés sous le signe de la répartition des tâches et de la responsabilité bureaucratique, mais sous celui de l'équipe et des processus (gestion de projet, planification continue, organisation apprenante). Les réglementations excessives sont supprimées ou évitées, les hiérarchies bureaucratiques autoritaires sont remplacées par une hiérarchie plane, et les décisions et les responsabilités sont décentralisées autant que possible.

Du côté du *personnel*, il faut dans ce cas non des bureaucrates spécialistes (des «fonctionnaires»), contribuant plus ou moins à l'accomplissement des tâches, empêchant l'échec, mais avant tout des généralistes ayant des compétences en gestion et en communication, qui atteignent leurs objectifs et qui veulent réussir. Le personnel est le principal facteur de production. C'est pourquoi le choix, la formation et le perfectionnement de ses membres méritent toute l'attention.

La *culture d'entreprise* se caractérise par son orientation vers la performance, doublée de l'orientation vers le client (satisfaction de la clientèle), l'audace et l'esprit de décision. L'esprit d'entreprise, la communication et la coopération augmentent l'efficience et l'efficacité. La production est optimisée sous l'effet de la concurrence et du benchmarking. La croyance en la souveraineté de l'Etat cède la place à l'esprit de service. Au primat de l'exécution de prescriptions (toute chose non prescrite est interdite) se substituent la pensée et l'action orientées vers une fin (toute chose non interdite est permise!).

C. 3.3.3. Pilotage et gestion de la qualité à l'intérieur des organes d'exécution

Situation

Au sein des établissements pédagogiques et spécialisés, le pilotage a connu et connaît encore des modifications et des améliorations en profondeur. Des systèmes de qualité ont été introduits dans le secteur de l'éducation en général (C.3.3.3.1) de même qu'en éducation spécialisée (C.3.3.3.2.), et cette introduction s'est faite directement ou indirectement sous l'influence de la pensée de la nouvelle gestion publique (C.3.3.2.).

A mentionner tout particulièrement dans ce contexte(C.3.3.3.3.) les standards, (C.3.3.3.4.) la surveillance des écoles et la direction d'école, (C.3.3.3.5.) l'évaluation, (C.3.3.3.6.) la planification du soutien (C.3.3.3.7.), les budgets globaux et les contrats de prestations. Ces instruments de pilotage deviennent d'autant plus importants que de plus en plus d'établissements (spécialisés), d'institutions et d'organes d'exécution sont pilotés et dirigés de manière décentralisée et deviennent donc (en partie) autonomes.

C.3.3.3.1. Assurance qualité dans le domaine de la formation

Rétrospectivement, le cœur du problème s'est déplacé de la réforme scolaire à l'assurance qualité en passant par le développement scolaire.

Cinq approches d'une politique de qualité se dégagent dans le paysage de la formation (CDIP 2003):

- a) Vérification des résultats: la réalisation des normes de résultats ou un rang élevé dans une classification sont les signes extérieurs de la qualité (cf. PISA, examens d'admission et de fin d'études)
- b) Management du personnel: des personnes ayant une bonne formation et s'engageant dans leur activité professionnelle (cf. reconnaissance de la formation initiale, systèmes de qualifications) sont garantes de qualité
- c) Processus normalisés: la qualité est donnée lorsque toutes les normes ou descriptions de processus sont soigneusement définies, notées et appliquées de manière uniforme
- d) inspection des écoles: l'inspection professionnelle effectuée par une autorité externe (inspecteurs, évaluation des écoles) est une manifestation de la qualité
- e) Autoévaluation: toute vérification et mise en œuvre effectuées spontanément sont une marque de qualité

Il convient de rechercher un équilibre subtil entre ces différentes approches qui ne sont ni totalement autonomes ni clairement démarquées les unes des autres. La politique actuelle de mise en œuvre de la qualité poursuit deux objectifs: retrouver la confiance perdue en rendant des comptes (accountability), et acquérir les compétences nécessaires au pilotage afin de pallier les points faibles (CDIP 2003; voir aussi Schwerpunkte 2002).

Dubs (2003) distingue les tendances suivantes dans la recherche de la qualité scolaire:

- a) passage de la perspective logistique (quantité, égalité) au discours sur la qualité (excellence)
- b) passage de l'examen de l'impact (critères durs) à la concentration sur la qualité de l'école (climat scolaire)
- c) passage de l'étude de l'impact (de l'enseignement) de l'école (school effectiveness research) à l'innovation dans toute l'école (school improvement movement).

Les méthodes de l'assurance qualité développées sur le marché ne s'appliquent pas telles quelles au domaine de la formation. Deux acteurs se font face dans *l'économie de marché*: le vendeur et l'acheteur et c'est ce dernier, le client, qui par son achat décide en dernière instance de la qualité des produits ou des services. Le fournisseur a pour priorité d'assurer vis-à-vis du client la transparence de la fabrication de son produit ou de la prestation d'un service.

Mais dans *l'école vue comme système*, il y a plus que deux acteurs; les fournisseurs de la formation, les destinataires de la formation et les financeurs de la formation. Les destinataires sont les élèves et leurs familles. Les fournisseurs regroupent les enseignants et d'autres professionnels impliqués dans l'enseignement ainsi que les directions d'école et les autorités scolaires communales et cantonales, ces dernières revêtant également souvent le rôle de financeurs. Dans le cadre de l'enseignement spécialisé, l'assurance invalidité s'ajoute comme acteur.

A la différence du modèle en vigueur sur le marché, le destinataire de la formation n'a pas vraiment le *choix* si l'on fait abstraction de la possibilité de choisir le domicile en fonction des caractéristiques de l'école ou de fréquenter une école privée. Le destinataire ne paie pas non plus les *coûts* de la formation ou en tout cas pas directement. En outre, se pose la question de savoir s'il est en mesure de juger de la qualité des prestations (voir également Schratz 2000).

C.3.3.3.2. Assurance qualité dans le domaine de la pédagogie spécialisée

En dépit d'une attitude critique, la discussion sur la qualité dans la pédagogie spécialisée est ressentie tout à la fois comme une tâche urgente et nécessaire et comme une chance offerte de poursuivre le développement de ce domaine spécialisé (Bernath 2000; Klicpera & Gasteiger-Klicpera 1995; Speck 1999; 2002; Walther-Müller 2002). Ce faisant, les personnes handicapées, notamment, doivent être prémunies contre des conditions d'encadrement insuffisantes.

Le principe de l'assurance qualité n'est pas une nouveauté dans le domaine de l'enseignement spécialisé. Les moyens utilisés *traditionnellement* (comme la formation des enseignants, la surveillance et l'inspection des écoles, les plans d'études) s'attaquent avant tout à la qualité du processus de l'enseignement sans pratiquement s'intéresser à ses résultats.

Cependant, il est encore plus difficile que dans l'enseignement ordinaire de définir ce qu'est la qualité dans la pédagogie spécialisée et qui est jugé en la matière. Selon Hollenweger 2002, p. 20, la qualité n'est pas une grandeur absolue, mesurable et facile à déterminer; elle est au contraire relative, c'est-à-dire dépendante de la diversité des variables et des groupes de personnes (voir également CDIP 2001).

Ceci posé, il ne convient pas de définir la qualité par le contenu mais de déterminer des *points de vue évaluatifs* au sujet des ressources mises à disposition (input), du processus de formation (déroulements) et/ou concernant les résultats de l'apprentissage (output, outcome) (Theiss 2000, p. 417 f.). Hollenweger (2002, p. 23) énumère les indicateurs pertinents pour la qualité en pédagogie spécialisée: 1) accès à la formation; 2) cursus; 3) enseignement individualisé; 4) état d'esprit des enseignants; 5) méthodes d'enseignement efficaces; 6) flexibilité dans le soutien; 7) professionnels; 8) offre intégrée de prestations de service; 9) évaluation.

C.3.3.3.3. Standards

Le développement de *standards de la formation* fait partie des instruments modernes de développement de la qualité et de modification du système, de même que l'orientation vers les objectifs, les impacts et les résultats sans oublier l'évaluation régulière. D'après Oelkers (2003), les standards semblent se métamorphoser en une sorte de sauveur du système de formation. Ce terme est depuis peu sur toutes les lèvres, que l'on parle de l'école infantine ou de la formation des enseignants dès que des réformes sont proposées, les «standards» tiennent lieu d'équivalent sémantique du mot «objectifs». En l'absence de définitions claires, les standards entraînent une inondation de revendications impossibles à satisfaire au lieu de se définir par exclusion. Les objectifs et les standards ne sont pas des tâches de longue haleine impossibles à réaliser mais ils doivent en principe être atteints dans un délai déterminé. Les standards fixent les contenus, les résultats ou les possibilités de l'apprentissage (Oelkers 2003). Tout le monde reconnaît l'importance de la formulation des standards, même si elle implique évidemment des retombées négatives (bureaucratisme, augmentation des coûts, approche centrée sur le handicap) (Klicpera & Gasteiger-Klicpera 1995).

Le projet HarmoS de la CDIP, qui élabore et détermine les standards minimaux pour l'école obligatoire (points de rencontre, portefeuille des langues, etc.), est un *exemple* de développement de standards (voir Qualitätsstandards 2003; Bildungsstandards 2004).

Début 2000, l'association professionnelle Integras s'est attaquée à l'élaboration de normes de qualité pour la pédagogie spécialisée, constituant une base commune valable dans toute la Suisse. Ces standards minimaux devraient permettre ou maintenir l'existence d'une situation de départ la plus juste possible pour l'enseignement spécialisé des enfants et adolescents handicapés et cela indépendamment du principe de financement ou du domicile. Les premiers documents, contenant huit standards ainsi que les valeurs de référence pour la formation du personnel, pour les conditions d'engagement et pour l'accompagnement, existent (18.6.2001), mais les travaux de développement se poursuivent.

L'élaboration de standards reposant sur des objectifs prédéfinis et des résultats cibles tels que les conçoit la pédagogie spécialisée fait l'objet d'une vérification régulière et systématique, que ce soit par la surveillance des écoles (C.3.3.3.4.) ou par des évaluations (C.3.3.3.5.)

C.3.3.3.4. Surveillance des écoles et directions d'écoles

En Suisse, (d'après Rhyn 1997), la *surveillance des écoles* incombe en général aux *inspectorats scolaires* mais aussi (dans le sens plus large d'un contrôle de la qualité) à un tissu complexe de procédures, d'institutions, d'instances et de personnes concernées. Si, dans tous les cantons, le principe que les enseignants ont voix au chapitre est une tradition bien établie, ce n'est pas le cas par contre pour les parents, difficulté qui est toutefois contrebalancée par les possibilités qu'offre la démocratie directe.

Sur le plan communal, ce sont parfois les commissions scolaires, composées de non professionnels, provenant des organes politiques, qui assument la surveillance des écoles.

Le monde de l'école ordinaire comme celui de l'école spéciale sont soumis à de *profonds changements*. En premier lieu, la démarche de remplacer les services composés de non professionnels par des organes *professionnels* est toute récente. Deuxièmement, les *inspectorats* cantonaux et régionaux sont de plus en plus souvent convertis en services d'évaluation et de conseil des écoles; difficile toutefois de savoir si ces services sont avant tout un instrument de contrôle ou de développement de l'organisation. Enfin, on observe une tendance à confier à la commission scolaire uniquement la direction stratégique de l'école obligatoire (personnel, finances, assurance qualité, etc.) (département de l'instruction publique 1999), et par contre à transmettre les rôles opérationnelles à une direction d'école professionnelle. A la différence du domaine de la pédagogie spécialisée, cette évolution n'en est qu'à ses premiers balbutiements dans le domaine de l'école ordinaire.

C.3.3.3.5. Evaluation

L'évaluation *interne* et *externe* se complètent; en effet, les écoles doivent mettre sur pied une gestion interne de la qualité complétée par une évaluation externe développée ad hoc. Cette dernière peut devenir très coûteuse si elle n'est pas rattachée à une évaluation interne. C'est ainsi que l'évaluation externe peut contrôler les processus et les résultats de la gestion interne de la

qualité pour ensuite en soumettre les conclusions à la discussion. Cela facilite également la collaboration avec les évaluateurs externes (cf. Rhyn 2003; Strittmatter 2001; Weiss 2001).

Une bonne *communication* et une bonne harmonisation des intentions de l'évaluation avec les personnes concernées joue un rôle prépondérant pour minimiser les fréquentes résistances vis-à-vis de l'évaluation externe et pour favoriser un bon accueil aux résultats de l'évaluation (cf. Hochreutener & Eichler 1998). Les inconvénients voire les dangers de l'évaluation externe étant les coûts, le temps et l'exploitation des résultats, les écoles préfèrent l'évaluation interne (Strittmatter 2002; Wottawa & Thierau, 1998). La CDIP prépare des recommandations (2003) en matière d'autoévaluation des écoles (voir aussi Fournier 2000; Schopler et al. 1995).

C.3.3.3.6. Planification du soutien

Une première approche du pilotage pourrait partir de l'évaluation des résultats consécutifs à la planification individuelle du soutien. Au niveau du processus, l'existence d'une planification du soutien est à elle seule une caractéristique décisive de la qualité (Meijer & Walther 2002). L'assurance qualité exige que tous les professionnels concernés et les parents aussi participent à la définition des objectifs du soutien et à l'évaluation de ses résultats. Or, dans ce cas de figure, les données de base nécessaires à l'évaluation de l'école spéciale sont fournies par des «insiders» de ladite école, ce qui, tout en n'étant pas optimal d'un point de vue d'assurance qualité, est une situation presque impossible à éviter.

C.3.3.3.7. Budgets globaux et contrats de prestations

Les difficultés rencontrées lors de l'évaluation des résultats (pilotage par l'output) ne sont pas l'un des moindres motifs qui incitent à utiliser des modèles de financement inspirés par la nouvelle gestion publique ou par la gestion centrée sur l'impact. On entend par là le pilotage par le biais de budgets globaux et de contrats de prestations. A l'échelle d'un établissement, ces approches vont de pair avec l'évaluation des résultats et l'évaluation externe.

Ces approches font souvent l'objet de critiques acerbes au sein de la pédagogie spécialisée, qui se fondent sur le fait qu'elles entraîneraient une charge administrative totalement disproportionnée et qu'elles biaiserait la perspective de ce qui est important pour la pédagogie. Parmi les établissements qui ont introduit ce type d'instruments, certains ont publié des rapports tout à fait positifs (par exemple Erne, 2001; Bachmann, 1998).

C. 3.3.3.8. Propositions pour améliorer le pilotage au sein des organes d'application

Perspectives

Les instruments traditionnels de pilotage des offres en pédagogie spécialisées ne seront plus à la hauteur des exigences de demain. Il faut donc les améliorer et les développer. Les *nouvelles méthodes* (contrats de prestation, gestion de la qualité), qui ont été déjà testées dans la pratique, doivent s'imposer pour être appliquées à plus grande échelle (voir Zutter 2003).

Sur le plan national, il s'agit de formuler et d'imposer les *standards* qui sont les normes minimales pour l'organisation des offres en pédagogie spécialisée.

Dans le domaine de la pédagogie spécialisée, le pilotage et l'évaluation ne sont pas encore développés d'une manière adéquate et suffisante. Pour ne pas en rester au système de l'input, inhérent au système des subventions, les prestataires doivent fournir des prestations *évaluables*, puis ces prestations une fois évaluées, leurs coûts doivent être analysés. Quant à la meilleure manière de saisir, directement ou indirectement, les résultats (outcomes) des prestations en pédagogie spécialisée, le problème reste posé et il y a encore du pain sur la planche..

La *possibilité de contrôler les résultats* ne doit pas seulement être garantie au niveau des établissements individuels mais elle doit également se référer à tout le système des offres en pédagogie spécialisée et au système de formation dans son ensemble. (cf. C.3.3.1.)

C. 3.3.4. Statistique de l'enseignement et monitoring du système d'éducation

Situation

A long terme, ce sont les mesures internationales des performances (C.3.3.4.1) ainsi que la statistique de l'enseignement et le monitoring du système d'éducation (C.3.3.4.2.) qui fournissent des bases essentielles au pilotage du système. La statistique et le monitoring gagnent en importance sur les plans international et national; ils jouent aussi un grand rôle dans la pédagogie

spécialisée. Il ressort de l'exposé ci-dessous que le monde politique semble désormais pencher pour un pilotage des systèmes de formation selon des critères de qualité, d'efficacité et d'impact ainsi que pour le recours à davantage d'indicateurs statistiques.

C.3.3.4.1. Mesures internationales des résultats

La Suisse participe aux mesures internationales comme PISA et Timms. Ces dernières ne prennent pour l'instant pas encore en compte les domaines de la pédagogie spécialisée, toutefois il est prévu dans le cadre de PISA de vouer davantage d'attention aux jeunes ayant des besoins éducatifs spécifiques (OFS/CDIP 2000; OCDE PISA 1999; Walther-Müller 2003). La Suisse n'a pas particulièrement brillé dans les mesures effectuées pour PISA, cependant les mauvais résultats des groupes plus faibles sont frappants. C'est un indice que le système scolaire suisse n'offre pas des conditions optimales aux élèves plus faibles (Bildungsmonitoring 2002; PISA 2003).

C.3.3.4.2. Statistique de l'enseignement

La Suisse, et plus particulièrement l'Office fédéral de la statistique (OFS), en collaboration avec la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP), s'engage *d'une manière générale* dans la poursuite du développement des *statistiques de l'enseignement*. Sur le plan international, l'OCDE (cf. également OCDE 2001) est le chef de file du développement des indicateurs de la formation. Ces derniers consistent en une ou plusieurs mesures de référence qui portent sur des aspects clairement définis (Gilomen 2000).

Dans le domaine de la *pédagogie spécialisée*, l'OCDE déploie des efforts notables pour améliorer l'état des données concernant les enfants et les adolescents *ayant des besoins éducatifs spécifiques* (cf. OCDE 2000). La Suisse participe à ce projet depuis le début par le biais de la collaboration du CSPS. Si ces activités ont effectivement amélioré la comparabilité internationale des données, elles n'ont par contre pas réduit les difficultés de comparaisons internes à la Suisse.

La *situation des données* en matière de pédagogie spécialisée est *insatisfaisante* en Suisse. Seul le domaine de l'école obligatoire dispose de données relativement précises. L'OFS collecte au niveau national des données concernant des groupes sur le nombre d'élèves suivant *un plan d'études spécifique*. L'attribution se fonde sur un schéma de classification élaboré par le CSPS il y a plus de dix ans et qui est constamment actualisé. Les taux de ségrégation (données de groupes) dans les degrés primaire et secondaire I sont l'expression de pratiques de sélection variant fortement d'un canton à l'autre (OFS 1999; v.a. Hollenweger, Meili & Stalder 2000).

Des données quantitatives sur les *mesures d'appui et de soutien* en pédagogie spécialisée ou sur les mesures thérapeutiques dans ce domaine sont totalement absentes au niveau national et elles ne sont souvent pas ou irrégulièrement disponibles au niveau cantonal (Rosenberg 2002).

En fait, il n'existe pratiquement pas de données nationales sur les mesures de pédagogie spécialisée dans les *degrés de la formation post-obligatoire*. En outre, chaque canton applique d'autres *instruments de collecte de données*. La situation actuelle des données ne permet par conséquent que des comparaisons intercantionales et internationales limitées.

Des bases statistiques en matière d'éducation (Walther-Müller 2001; voir aussi Kaschubowski 1999) seraient précieuses pour examiner *l'impact* des mesures de pédagogie spécialisée (notamment dans les questions concernant l'intégration, le financement et la qualité). Une collecte des données concertée entre les cantons créerait des synergies fructueuses (cf. CDIP de la Suisse centrale 1999) et permettrait un traitement scientifique de certains problèmes (comme l'intégration; cf. Bless & Kronig 2000).

C.3.3.4.3. Monitoring du système d'éducation

La mise sur pied d'un *monitorage* national *du système d'éducation* est une des trois priorités dans le programme d'activités 2002 de la CDIP. Selon Ambühl et al. (2002, p. 1), on entend par monitoring du système d'éducation «la collecte et le traitement systématiques sur une longue durée d'informations sur un système d'éducation et son environnement. Ce monitoring sert de base à la planification de l'éducation et aux décisions en politique de la formation pour faire le point de la situation et alimenter le débat public».

Trois facteurs en justifient l'existence: 1) le manque de connaissances au sujet du système suisse, notamment de son impact; 2) la possibilité de générer des connaissances en matière de pilotage; 3) la possibilité d'un examen systématique et coordonné du système suisse, incluant les perspectives de développement (Stamm 2003, p. 10).

En se fondant sur une esquisse (Ambühl et al. 2002), Stamm (2003) a développé le concept du monitoring suisse du système d'éducation. Suite à la phase de projet (éventuellement à partir de 2004), un premier rapport devrait être publié en 2006 environ et fournir des connaissances pertinentes pour le pilotage, qui seraient également d'un grand intérêt pour l'aspect de politique de la formation tant sur le plan fédéral que cantonal. Dans ce contexte (selon Buschor 2001, p. 7), il est nécessaire de donner une description commune et plus fiable des objectifs de formation, des instruments juridiques et éducatifs, des nouvelles formes de collaboration entre toutes les instances responsables de la politique de la formation.

C.3.3.4.4. Gestion des statistiques de l'enseignement et du monitoring du système d'éducation

La clarté en matière d'*objectifs et de sens* de la collecte des données joue un rôle essentiel dans le contexte de la statistique de la formation. La question déterminante est de savoir pour quelles analyses et pour quelles décisions ces données sont ou ne sont pas utiles.

L'analyse des *parcours de formation* est faisable à long terme si l'on dispose d'indicateurs parlants en matière de formation (c.-à-d. surtout de statistiques individuelles). Par contre, ces données ne sont pas appropriées au *pilotage* des établissements, et cela pour deux raisons: tout d'abord, ces données ne sont disponibles qu'avec un décalage de plusieurs années. Ensuite, tout en donnant des informations statistiques sur un grand nombre d'enfants et d'adolescents, ces données ne reflètent pas la situation des établissements parce que les institutions n'accueillent en général qu'une sélection spécifique de bénéficiaires de prestations (ayant par exemple des besoins éducatifs spécifiques) et que leur nombre étant trop restreint pour satisfaire aux critères statistiques, il ne permet pas des analyses statistiques parlantes.

En aucun cas, les valeurs et indicateurs statistiques ne doivent créer une distorsion du regard porté sur l'individu. C'est pourquoi une *distance critique* raisonnable s'impose en sus de la protection des données. Il ne s'agit donc pas de tenir compte uniquement des indicateurs faciles à saisir mais des autres données qui jouent un rôle important comme les indicateurs relatifs à l'égalité des chances (equality/equity; cf. Hutmacher 2000). Une attention toute particulière doit être accordée aux aspects de cohésion ou d'exclusion sociales (cf. Evans 2000/2001), à l'image de la forte connexion en Suisse entre origine sociale et réussite scolaire (Moser 2001a; 2001b) mise en évidence par les résultats de l'étude PISA.

Il reste enfin à souligner que l'élaboration d'instruments d'enquête harmonisés permet une *transparence* des données qui ne sera peut-être pas la bienvenue partout, du fait qu'une telle transparence renforce les possibilités de contrôle de l'opinion publique et du monde politique.

C.3.3.4.5. Propositions d'amélioration de la statistique de l'enseignement et du monitoring du système d'éducation

Perspectives

L'*inclusion* dans les statistiques internationales et nationales des *élèves* qui bénéficient des mesures d'appui et de soutien de la pédagogie spécialisée doit être garantie. Il convient notamment de les faire entrer dans les échantillons de PISA.

A l'échelon national, la priorité doit être accordée à un *monitoring du système d'éducation* global, pour ne pas risquer que les dispositions constitutionnelles et légales relatives à l'égalité soient ignorées dans la pratique.

Dans le même esprit, les *offres* en pédagogie spécialisée doivent être considérées. La classification des offres de formation doit se poursuivre pour inclure également les offres destinées aux enfants en scolarité intégrative, les mesures pédago-thérapeutiques prévues dans l'éducation spécialisée précoce ainsi que les degrés primaire, secondaire I et II.

L'*harmonisation* des enquêtes statistiques dans les cantons, allant de pair avec l'uniformisation intercantonale et la compatibilité internationale des *catégories* et des *concepts*, doit bénéficier d'une priorité absolue.

En outre, il faut également recenser le *personnel spécialisé* en pédagogie spécialisée afin de procéder à une analyse des besoins et à l'évaluation du niveau de formation.

La *statistique individuelle*, qui englobe déjà deux tiers des élèves en Suisse, doit être introduite sur tout le territoire. Cela permettrait d'améliorer la qualité des données. Il faudrait toutefois introduire un indicateur univoque pour les personnes retenues dans les statistiques afin de respecter les exigences de la protection des données.

C.3.4. Structures de l'offre

Les structures de l'offre, existantes et souhaitables, dépendent des idées dominantes (voir B.3.), de la perception de la pédagogie spécialisée (voir C.1.) ainsi que des personnes auxquelles elle s'adresse (voir C.2.). Les structures et les processus (voir C.4.) ont des relations réciproques et complémentaires.

On doit se poser la question suivante: quelles offres sont disponibles ou devraient être disponibles pour les personnes ayant des besoins éducatifs spécifiques? Comment décrire individuellement les prestations offertes? Comment s'articulent-elles en tant que constituant un système? Quelles modifications innovantes sont visibles et lesquelles sont souhaitables?

Ce thème suscite des remarques générales (C.3.4.1.), mais aussi des commentaires spécifiques aux différents degrés de formation, notamment concernant les offres existant au degré préscolaire, qui comprend l'éducation précoce spécialisée (C.3.4.2.) et l'école enfantine ainsi que le cycle élémentaire (C.3.4.3.). A cela s'ajoutent les offres au degré primaire (C.3.4.4.) et au degré secondaire I, qui à eux deux constituent le domaine de l'école obligatoire (C.3.4.5.), ensuite les offres au degré secondaire II (C.3.4.6.), au degré tertiaire (C.3.4.7.) et finalement le domaine de la formation continue ou quaternaire (C.3.4.8.). Les structures spécifiques aux types de handicap ne sont pas traitées.

Le site Web de la CDIP (www.cdip.ch) offre une vue d'ensemble du système de formation en Suisse.

C.3.4.1. Les structures de l'offre en général

Dans la pédagogie spécialisée, toute la problématique de l'introduction, de l'organisation et de la structuration des offres reste au cœur de la discussion et de la réflexion (voir Bürli 2002; Sturny-Bossart 1995a; 1995b; Chatelanat & Pelgrims 2003; Doudin 1996) et cela en dépit du changement de perspective qui se dessine depuis la fin des années 80. En effet, la réflexion, la planification et l'action ne sont plus axées sur l'institution mais sur la personne. Le besoin de soutien individuel en pédagogie spécialisée (voir C.2.) exige d'être complété par la perspective socio-spatiale (Thimm 2001, p. 9).

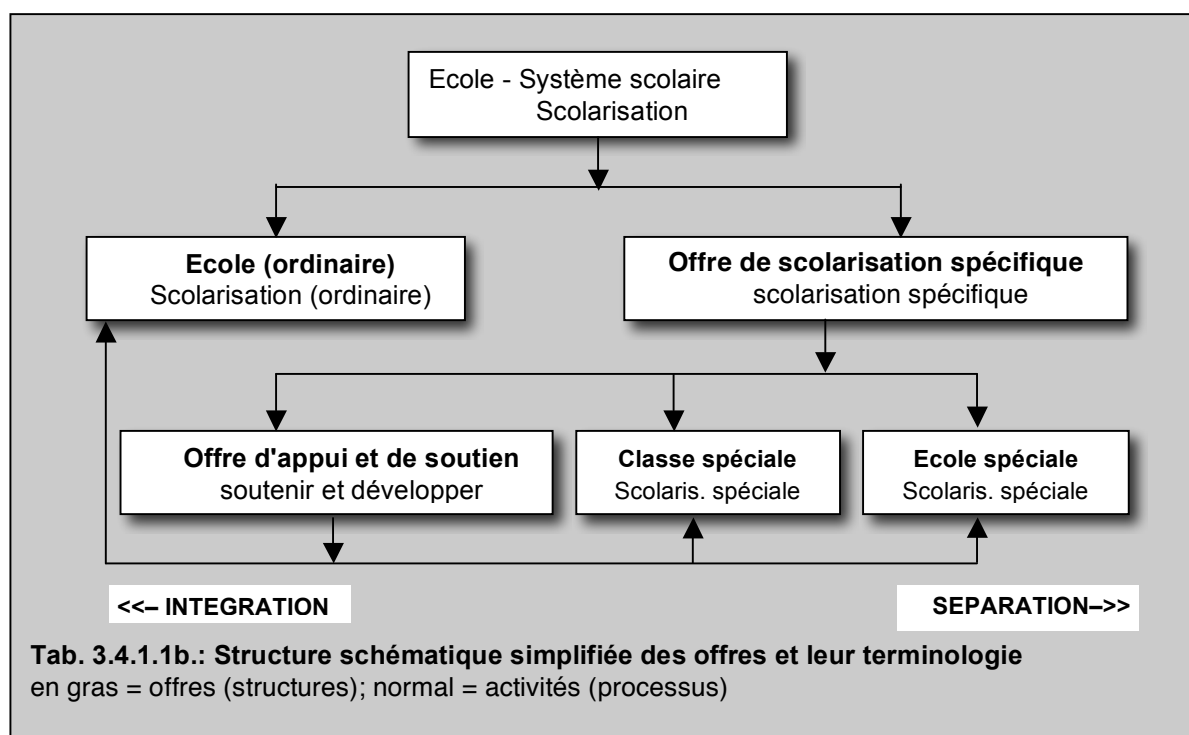
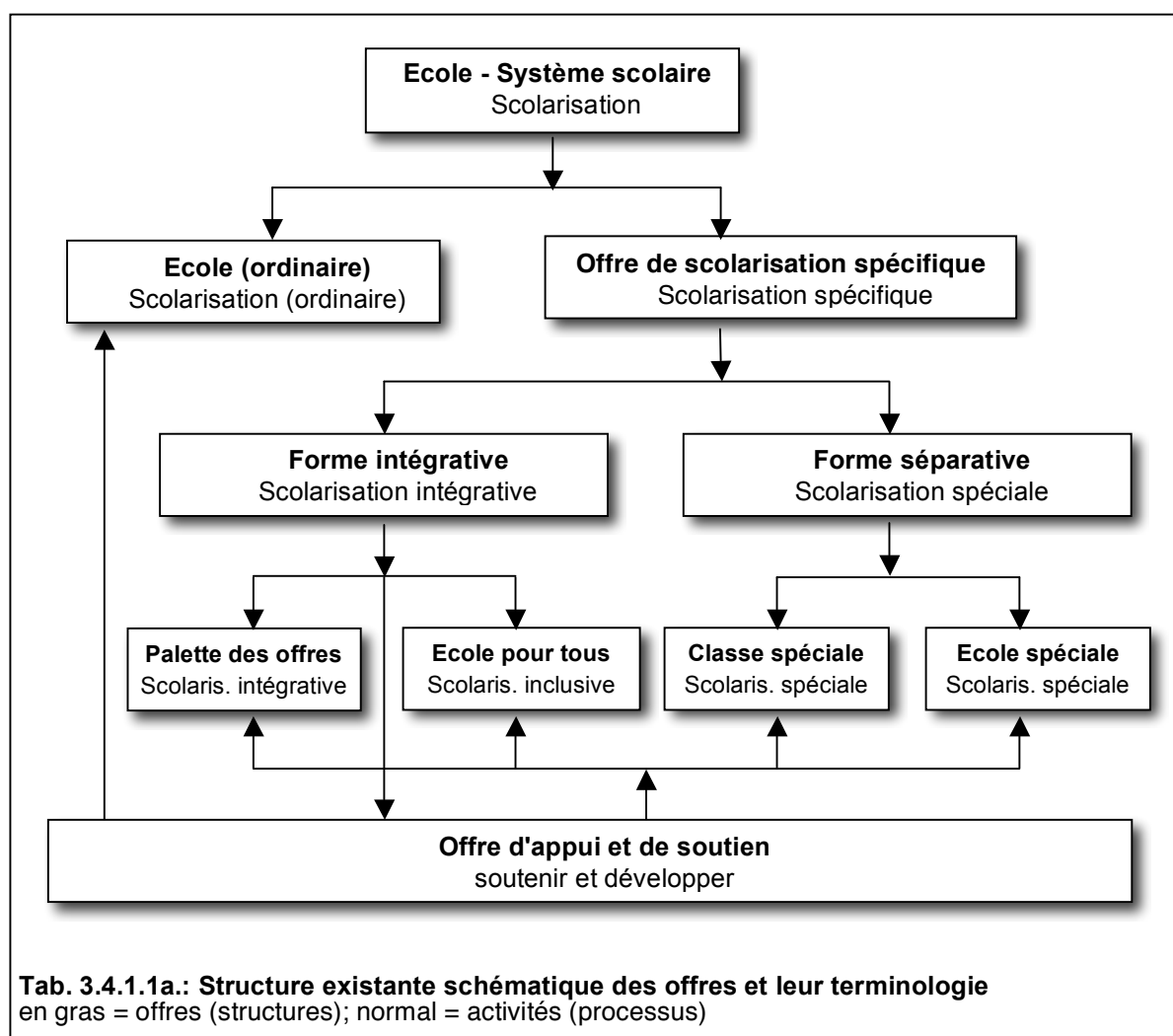
C.3.4.1.1. Structure schématique des offres et leur terminologie

Situation

En Suisse, l'offre de formation en pédagogie spécialisée est classée d'une façon sommaire par les statistiques de la formation, par l'assurance invalidité et par l'organisation scolaire.

Du point de vue des statistiques de la formation, on distingue entre les sections avec un plan d'études normal et les sections avec un plan d'études spécifique (voir la publication annuelle de l'OFS consacrée aux statistiques de la formation). Les classes spéciales pour les élèves ayant des difficultés d'apprentissage et les écoles spéciales pour les élèves handicapés rentrent dans la catégorie des sections avec un plan d'études spécifique. Cette classification n'est toutefois pas en cohérence avec la terminologie puisqu'il existe des écoles spéciales pour les malentendants, les aveugles, les handicapés physiques ainsi que des classes spéciales pour les élèves qui ont des difficultés scolaires au début de leur scolarité (classes d'introduction), qui toutes suivent le plan d'études normal.

Le critère actuariel de la reconnaissance par l'AI permet de dégager une autre structure sommaire typiquement suisse. En l'occurrence, il y a d'une part «l'école publique» et d'autre part «la formation scolaire spéciale des assurés éducatibles qui n'ont pas atteint l'âge de 20 ans révolus mais qui, par suite d'invalidité, ne peuvent suivre l'école publique ou dont on ne peut attendre qu'ils la suivent» (Art. 19 al. 1 LAI). Il est à noter ici que la notion d'*école publique* n'est pas utilisée de façon homogène; parfois elle est synonyme d'école obligatoire (1^{ère} à 9^{ème} année scolaire) et parfois elle exclut les sections gymnasiales (Plotke 2003). Selon le RAI (voir Art. 8 al. 3) «par école publique selon le présent règlement, on entend, au niveau de l'école enfantine ainsi qu'aux degrés primaire et secondaire I, l'enseignement dispensé dans des classes ordinaires, des classes d'appui et des classes de développement ainsi que d'autres formes d'enseignement analogues. Fait également partie de l'école publique l'enseignement suivi après la scolarité obligatoire au degré secondaire II qui sert à combler des lacunes scolaires ou à préparer à une formation professionnelle.»



Il est frappant que l'AI n'oppose pas le concept structurel «d'école spéciale» à la notion «d'école» mais elle mentionne seulement des «mesures de formation scolaire spéciale» (Art. 19 LAI) qui incluent l'enseignement spécialisé, les mesures permettant la formation scolaire de l'école publique ainsi que les mesures de préparation à l'enseignement spécialisé et à l'école publique (Art. 8 - 10 RAI).

Partant du schéma de base conditionné par l'AI, les formes principales *d'écoles et d'écoles spéciales* en Suisse ont été présentées plusieurs fois dans des variantes minimales (Dittli & Sturny-Bossart 1991, p. 7; Sturny-Bossart 1999b, p. 10; Bürli 1992, p. 21; Bürli & Besse 1994, p. 22; Bürli & Martinoni 1993, p. 21), sans séparer clairement au niveau terminologique les structures («école spéciale») des processus («scolarisation spécialisée»).

Dans le sillage de Dittli & Sturny-Bossart (dans Tab. 3.4.1.1a.), la *structure dans les grandes lignes actuellement encore en cours* est présentée en distinguant clairement les notions de structure et de processus ainsi qu'en tenant compte, ce qui est nouveau, des formes intégratives intermédiaires (comme le fait Sturny 1999b, p. 10). Le concept d'école ordinaire est un critère peu apprécié dans la distinction d'avec les offres de scolarisation spécialisée. Chapeautant tout ce domaine, le concept de la scolarisation spécifique (Besondere Schulung) n'est utilisé que rarement même s'il permet d'exprimer clairement que la scolarisation spécialisée englobe bien davantage que la scolarisation spéciale reconnue par l'AI. Ajoutant à la confusion, le concept de scolarisation spécialisée est appliqué pour décrire trois niveaux différents de la réalité: 1) dans le sens de la terminologie de l'AI; 2) scolarisation dans les formes institutionnelles de l'école spéciale et de la classe spéciale; 3) toutes les mesures de la scolarisation spécifique supplémentaire (voir Tab. 3.4.1.1.b.).

Les formes de scolarisation intégratives et séparatives constituent une paire artificielle de concepts opposés. En effet, selon une habitude répandue, la scolarisation intégrative a une palette étendue d'offres à sa disposition (y compris les classes et les écoles spéciales) et le choix se porte sur l'environnement le moins limitatif possible. Par contre, la scolarisation inclusive part du concept de l'école pour tous, qui aborde l'hétérogénéité de la population scolaire en accordant la priorité à la différenciation interne sur la différenciation externe (voir B.3.2.; C.1.1.4.; C.4.).

En conclusion, il faut souligner que les classes spéciales ou à effectifs réduits, qui sont étroitement liées à l'école ordinaire, ne sont quasiment jamais réunies sur le plan terminologique ou structurel sous le concept d'école spéciale alors que de facto elles appartiennent à la scolarisation spécialisée. Le concept de l'école spéciale est attribué plus ou moins complètement au domaine de l'AI, sans que presque jamais ses subdivisions soient qualifiées de classes spéciales. Les offres d'appui et de soutien découlent de la démarche intégrative mais elles peuvent être appliquées partout – de l'école ordinaire à l'école spéciale (voir C.3.4.1.4. Différenciation des offres).

Perspectives

La *différenciation selon les statistiques de la formation* entre sections avec plan d'études normal et sections avec plan d'études spécifique ne correspond pas à la réalité; la terminologie devrait par conséquent être corrigée. En outre, cette différenciation est rudimentaire et peu parlante; les données devraient être présentées de façon plus nuancée.

Lorsque, comme prévu dans le cadre de la RPT, l'*assurance-invalidité* se retire du domaine de l'école spéciale, (voir C.3.2.), la subdivision artificielle du système de formation entre ce qui est du ressort de l'AI et ce qui ne l'est pas, sera caduque. Cela laissera la voie libre à un système de formation intégral, incluant ces deux aspects (voir C.3.4.1.2.).

Dans la représentation du système actuel de l'offre (voir Tab. 3.4.1.1a.), le modèle de pensée dominant est encore malheureusement celui des catégories de l'offre clairement définissables et définies. C'est dans ce sens qu'il est le pendant de la pensée en réseau et d'un système flexible et coopératif (voir C.3.4.1.7.).

A l'avenir, les domaines institutionnels devront toutefois être distingués les uns des autres sous *forme simplifiée* (voir Tab. 3.4.1.1b.). Il y a du sens à placer sous ce nouveau concept faïtier, qui va plus loin que la notion de scolarisation spécifique, toutes les formes de scolarisation spécialisée en face de l'école (ordinaire). L'opposition entre formes de scolarisation intégrative et séparative pourrait ainsi disparaître, puisque dans un concept intégratif les classes spéciales et les écoles spéciales sont associées à la palette de l'offre alors que dans un concept inclusif, ces formes devraient dans une large mesure être remplacées par la différenciation au sein de l'école ordinaire. Les formes de

scolarisation séparatives sans intention d'intégration devraient cesser d'exister. Les offres d'appui et de soutien continueront à être utilisées en cas de besoin dans toutes les formes d'écoles.

La distinction terminologique conséquente entre les offres structurelles et les aides découlant du processus est utile et éclairante.

C.3.4.1.2. Relation entre les structures de l'école ordinaire et de l'école spéciale

Situation

Comme il apparaît dans la structure schématique actuelle des offres (voir C.3.4.1.1a.), en général *deux systèmes de formation peu perméables* coexistent, l'un relatif à l'école ordinaire et l'autre relatif aux institutions de pédagogie spécialisée. Le domaine de l'école spéciale poursuit encore et toujours un développement partiellement séparé qui ne se manifeste pas seulement sur le plan juridique (C.3.1.) de politique financière, (C.3.2.) et administratif (C.3.3.), mais également dans les structures de l'offre (C.3.4.).

L'assurance invalidité procède à une *subdivision* supplémentaire *des mesures de l'école spéciale* (C.3.4.1.1.), dont la base juridique exige une séparation nette entre école ordinaire et scolarisation spécialisée. Les critères actuariels de l'AI divisent les personnes concernées et les mesures de pédagogie spécialisée en deux, c'est-à-dire celles qui ont droit aux contributions de l'AI et celles qui n'y ont pas droit. Ce faisant, le pilotage financier favorise les institutions ségrégatives et complique les passages flexibles et les solutions intégratives. Cette dichotomie est un obstacle à la création d'un système d'offres à la fois cohérent et échelonné.

Perspectives

Selon l'idée directrice de la normalisation et de l'intégration, l'objectif est un *système intégral de formation* qui soit responsable et compétent dans tous les domaines de la formation (y compris la scolarisation spécialisée).

Un *rapprochement accru* ainsi que l'imbrication réciproque des systèmes de l'école ordinaire et spéciale profiteraient aux deux partenaires. D'ailleurs il existe déjà de nombreux points de rencontre tant au niveau de la politique de la formation qu'à celui des degrés de formation (voir Bürli 2001b). La structure de l'offre en pédagogie spécialisée suit de plus en plus près la structure générale de la formation et ses degrés. Ce rapprochement ou cette perméabilité entre deux systèmes de formation qui jusqu'ici étaient nettement séparés s'effectue actuellement dans d'autres domaines.

La *coopération* entre les offres de la pédagogie spécialisée et la pédagogie générale est la plus étroite possible. Le secrétaire général de la CDIP (Ambühl 2001) considère que le renforcement de la *capacité d'intégration* de l'école est un véritable défi dans l'espace suisse de la formation. Par voie de conséquence, il soumet l'idée que la pédagogie spécialisée devrait être concernée par tous les objectifs et toutes les priorités du développement de l'école, qu'elle devrait y participer activement et être incluse dans la démarche commune de réflexion.

Une *école intégrative*, c'est-à-dire une école pour tous, signifie apprendre sous un même toit, signifie aussi la conception de l'école comme étant une maison de l'apprentissage ouverte à tous, dans laquelle la coopération sur place entre les écoles et les services pédagogiques, psychologiques, médicaux et sociaux permette un développement harmonisé et complet (voir Thimm 1994; 2001; Hagmann 2002). La planification et la mise en œuvre de cette démarche s'effectuent dans un espace social dont on garde une bonne vue d'ensemble (voir C.3.4.1.8).

C.3.4.1.3. Structure de l'offre marquée par le fédéralisme

Situation

La structure de l'offre de la pédagogie spécialisée en Suisse varie considérablement de canton à canton (voir Dittli & Sturny 1991; Bürli & Büchner 1994). En effet, le système de formation de ce pays – et par conséquent les structures de la pédagogie spécialisée – est fortement influencé par le *fédéralisme*. Cet état de fait ne changera pas fondamentalement dans un proche avenir. En tout cas, dans ses Lignes directrices, la CDIP (2001) a réitéré son engagement à maintenir la souveraineté cantonale en la matière.

Le caractère fédéraliste marqué entraîne une forte hétérogénéité des structures de l'offre de pédagogie spécialisée et de leur terminologie. Ceci est en relation avec le fait qu'en Suisse la majorité des offres sont décentralisées tant pour leur localisation que pour leur direction. Les solutions centralisées ont pour avantage d'être homogènes et plus facilement dirigeables. Les offres à localisation et surtout à direction décentralisées apportent de la diversité, des solutions

harmonisées au niveau local, de la créativité, des petites institutions aisément compréhensibles, de la proximité avec les citoyens et les communes et l'auto-responsabilité sur place. Mais elles comportent également le danger de la déprofessionnalisation (participation de non-professionnels), de la perte de spécialisation (hétérogénéisation du groupe de personnes) ainsi que de l'inégalité juridique. En outre, elles peuvent compliquer la collaboration intercantonale qui est souvent indispensable, compte tenu de la faible population scolaire. Ces inconvénients peuvent être palliés par des conditions cadres fixées de façon centralisée et des systèmes d'assurance-qualité.

Il serait envisageable qu'en raison de la structure hétérogène des offres, tous les cantons ne soient pas en état de *fournir une offre complète* à tous les degrés de la formation (préscolaire, obligatoire, secondaire II et tertiaire, domaine de la formation continue) et doivent recourir à la coopération intercantonale.

Perspectives

La *coopération* au sein de la formation fédéraliste doit être renforcée. En 2001, la CDIP s'est engagée à participer à l'élaboration d'une constitution cohérente de la formation, de poursuivre le développement du concordat entre les cantons et de faire avancer l'harmonisation des systèmes cantonaux scolaires. La pédagogie spécialisée a un intérêt particulier au renforcement envisagé du fédéralisme coopératif et cela particulièrement dans la perspective de la cantonalisation des écoles spéciales dans le cadre de la RPT. A ce moment-là, inévitablement, l'élaboration de conditions cadres nationales lui seront indispensables pour remplacer les réglementations de l'AI.

La tendance est de plus en plus manifeste au sein de la pédagogie spécialisée à la *décentralisation* de la localisation et de la direction des *offres* qui, garanties toutefois par des *conditions* cadres fixées de façon centralisée, permettent des solutions optimales (B.3.; C.3.4.1.8.).

Il s'agit de garantir que tous les cantons à tous les degrés de formation garantissent une *structure de base* suffisante en pédagogie spécialisée.

La *terminologie* des offres en pédagogie spécialisée doit être uniformisée autant que possible.

Situation

C.3.4.1.4. Elargissement et différenciation de l'offre

Partant de la structure schématique présentée ci-dessus (voir C.3.4.1.1.), l'offre en pédagogie spécialisée a été élargie et différenciée au cours de ces dernières décennies sur tous les plans international, national et cantonal. D'une manière générale, les facteurs suivants ont joué le rôle de catalyseurs dans le processus de différenciation: homogénéisation de la population scolaire, mesures de soutien ambulatoires, moyens financiers à disposition, saisie différenciée, personnel disponible, augmentation du nombre d'élèves, concepts, paradigmes et travaux de recherche scientifiques (Zemke 1996, p. 199).

La répartition correspondante s'effectue en fonction des points essentiels du cahier des charges, selon le lieu de vie et d'apprentissage, selon l'âge ou le degré de formation, selon le type de handicap, selon la forme de scolarisation et le degré d'intégration (voir Klein 1999; Speck 1998).

a) Point fort des activités

Les offres en pédagogie spécialisée peuvent tout d'abord être distinguées en fonction du *point fort de leurs activités*. La palette des institutions est vaste: scolarisation intégrative ou spécialisée, soutien, éducation, orientation, clarification, suivi, thérapie, rééducation, encadrement des logements et organisation de la vie quotidienne, etc. La scolarisation occupe encore et toujours une place prédominante (reflétée dans ce rapport), qui est peut-être même appelée à croître. Certains domaines (par exemple éducation, suivi, encadrement du logement) semblent passer plus clairement dans le domaine de compétences de l'éducation spécialisée.

b) Lieu de vie et d'apprentissage

Dans la perspective du *lieu de vie et d'apprentissage*, on peut recenser la famille, la communauté de vie, les garderies, les établissements scolaires, les ateliers et les foyers. Ces derniers rentrent davantage dans le domaine de compétences de l'éducation spécialisée que dans celui de la pédagogie spécialisée. Des institutions combinées, telles que les foyers scolaires spéciaux sont attribuées tant à la pédagogie spécialisée qu'à l'éducation spécialisée.

c) *Âge ou degré de formation*

L'élargissement en fonction de *l'âge ou du degré de formation* a rapporté en plus du domaine de l'école obligatoire (voir C.3.4.4.; C.3.4.5.), des offres aux degrés préscolaire (voir C.3.4.2.; C.3.4.3.) et postobligatoire (voir C.3.4.6.; C.3.4.7.; C.3.4.8.). La structure des offres concernant les personnes handicapées ou ayant des besoins éducatifs spécifiques varie en fonction de l'âge ou du degré de formation. C'est dans le domaine de l'école obligatoire qu'il existe le plus d'offres spécifiques en pédagogie spécialisée. L'éducation spécialisée précoce a désormais également ses lettres de noblesse. Toute la question est de savoir si les autres degrés de formation prennent suffisamment en compte les personnes handicapées ou ayant des besoins éducatifs spécifiques. Il apparaît que les offres du degré tertiaire et dans le domaine de la formation continue soient moins développées.

d) *Type de handicap*

Traditionnellement, l'offre en pédagogie spécialisée s'oriente en fonction du *type de handicap*. C'est ainsi qu'aux écoles pour malentendants, enfants ayant des difficultés d'apprentissage et aveugles, se sont ajoutées les institutions pour handicapés mentaux et polyhandicapés. Dans le sillage du changement paradigmatique (passage d'une catégorie de handicap au besoin éducatif spécifique (voir C.2.), l'offre se déplace également vers les éléments essentiels de l'aide (Bleidick et al. 1995; Pédagogie spécialisée 1999; KMK 1994; VDS 1994a; 1994b).

e) *Formes de scolarisation*

Dans la structure schématique (voir C.3.4.1.1), les *formes de scolarisation* de base ont été différenciées, c'est-à-dire les formes intégratives de scolarisation dans l'école publique, les classes spéciales, les écoles spéciales ainsi que les mesures d'appui et de soutien. Le modèle de base s'applique avant tout aux degrés primaire et secondaire I dans lesquels la discussion se poursuit (voir C.3.4.4.). On les retrouve sous une forme diffuse et/ou réduite dans les autres degrés de formation.

f) *Degrés scolaires d'intégration*

En relation étroite avec les formes de scolarisation mentionnées ci-dessus mais avec une accentuation marquée de *l'intégration scolaire*, on trouvera entre les pôles opposés de l'école publique et de l'école spéciale, des *modèles d'offre avec différents degrés* (voir Bürlì 1997, p. 84 ss.; 1981; Heimlich 1999a; 1999b). A titre d'exemple pour la Suisse, nous évoquerons le modèle de Sturny (1984, p. 92 ss; 1985, p. 77 ss.) qui a vu le jour au sein d'une commission de la CDIP «pédagogie spécialisée dans la scolarisation des personnes ayant des difficultés d'apprentissage» mais qui est tout à fait applicable à d'autres formes de handicap et qui doit être complété par les deux derniers degrés (école spéciale). En résumé, nous distinguerons les degrés suivants:

- classe ordinaire sans soutien spécifique
- classe ordinaire à effectif réduit
- classe ordinaire dont l'enseignant est conseillé par un professionnel extérieur
- classe ordinaire avec cours d'appui donné dans certaines branches par un professionnel extérieur
- classe ordinaire avec thérapie externe ou cours de soutien par un professionnel extérieur
- classe de développement liée à l'école ordinaire avec un enseignement horizontal dans certaines disciplines
- classe de développement liée à l'école ordinaire sans enseignement horizontal
- classe de développement séparée de l'école ordinaire avec un enseignement horizontal dans certaines disciplines
- classe de développement séparée de l'école ordinaire sans enseignement horizontal
- école spéciale en coopération avec l'école ordinaire
- école spéciale sans coopération avec l'école ordinaire.

Dans le même esprit, en Allemagne, la Conférence permanente des ministres de l'éducation et des affaires culturelles (Kultusministerkonferenz KMK 1994, p. 485) réclame une flexibilité accrue des offres de soutien enchâssées dans un système d'aides coopérant de façon graduelle et liée (voir Bleidick et al. 1995; VDS 1994a; 1994b; Zeitschrift 1999).

Aux Etats-Unis, la loi (Individual Disability Education Act, IDEA) prescrit une série de services (Comprehensive continuum of services) en relation avec le principe d'un environnement le moins restrictif possible (The least restrictive environment, LRE) (Jülich 1996; 1998, p. 180).

En dépit de son caractère séduisant et éclairant à première vue (d'après Jülich 1998, p. 179), cette idée devrait être examinée du point de vue de ses possibilités d'application pratique (voir C.3.4.1.5.) et des conséquences positives et négatives (voir C.3.4.1.6.).

C.3.4.1.5. Attribution des offres spécifiques

Les offres spécifiques disponibles en plus de l'école ordinaire sont attribuées en tant que ressources complémentaires aux enfants et adolescents ayant des besoins éducatifs spécifiques. Les *indicateurs statistiques* qui en découlent sont définis par le besoin éducatif spécifique associé et par les ressources complémentaires associées. Il est quasi impossible de déterminer directement à travers une méthode le nombre de personnes effectivement «handicapées» ou qui ont un besoin éducatif spécifique (voir OCDE 2000a, p. 200; 2000b; Bürli 2001a, p. 16).

Parmi les *ressources complémentaires* (enseignants supplémentaires, prestations extra-scolaires, thérapies, adaptation du matériel didactique et des bâtiments), ce sont les données des institutions spécialisées (écoles et classes spéciales) qui sont les plus faciles à collecter. Par contre, les indications statistiques sur les offres spécifiques dans les classes ordinaires sous forme de mesures d'appui et de soutien sont rares.

Selon le point de vue (inclusion vs intégration), les valeurs statistiques sont interprétées de façon plus adéquate sous la rubrique «taux d'exclusion» ou en tant qu'allocation des ressources adéquates en pédagogie spécialisée.

Par ailleurs, dans ses statistiques, l'OCDE (2000a, p. 204; 2001, p. 193-194) applique une taxonomie regroupant en trois catégories transnationales les élèves ayant des *besoins éducatifs spécifiques*: A) consécutifs à des handicaps; B) consécutifs à des difficultés d'apprentissage et des troubles de comportement; C) consécutifs à des désavantages socio-économiques, culturels ou linguistiques.

Sur la base des données statistiques et des rapports spécialisés, les problèmes suivants méritent un examen: (a) volume des ressources complémentaires allouées, (b) types de ressources, (c) tendance générale de l'évolution des chiffres, (d) facteurs influençant l'allocation des ressources, (e) vérification d'éventuelles disparités dans l'évolution chiffrée de l'allocation des ressources et (f) causes du choix (plus fréquent) de ressources complémentaires.

a) Volume des ressources complémentaires allouées

Dans les pays membres de l'OCDE (2000a, p. 207 voire 2001, p. 195), dans l'ensemble (catégories A-C) de 10% à 15% des élèves des degrés primaire et secondaire I reçoivent des ressources complémentaires, avec un écart, de moins de 1%, à 35% voire 41%. La Suisse occupe une position intermédiaire avec sa valeur moyenne de 5,8%.

Dans la catégorie A (handicapés), les valeurs moyennes se situent autour de 2,5% (dispersion: 0,7 à 8,2%; Suisse 1,6%), dans la catégorie B (difficultés d'apprentissage) autour de 4% ou 6% (Suisse 3,9%) et dans la catégorie C (désavantages) autour de 11% (Suisse 0,3%) (OCDE 2000a, p. 207 et 2001, p. 195 voir également Bürli 2001a, S. 16).

Dans presque tous les pays de l'OCDE, il y a nettement plus de garçons que de filles qui bénéficient de ces ressources complémentaires (OCDE 2001, p. 193; Moser, Keller & Tresch 2003).

L'écart marqué entre les valeurs moyennes est dû aux considérables différences conceptuelles et pratiques entre les nations. Les chiffres ne sont qu'à un certain degré un instrument de mesure exprimant de manière fiable si un système scolaire est ouvert aux handicapés ou si le système applique plutôt l'intégration ou la ségrégation. Un faible taux en écoles spéciales ne signifie pas automatiquement une forte capacité d'intégration mais ce faible taux peut tout simplement indiquer une offre insuffisante. Face à l'intégration croissante dans les écoles ordinaires, le nombre d'élèves dans les écoles ou classes spéciales ne reflète pas fidèlement la situation réelle de nombreux pays.

D'après les statistiques scolaires suisses, le critère de l'allocation des ressources spécifiques ou de l'exclusion est donné par la part d'élèves dans des classes avec plan d'études spécifique. Au cours de l'année scolaire 1997-98, cette part s'élevait en moyenne (d'après Sturny-Bossart 1999b, p. 12 ss.) à 4,1% de l'ensemble de la population scolaire (avec un écart intercantonal de 2% à 9,8%).

b) Types de ressources spécifiques

Selon le *type* de ressources supplémentaires ou de structure d'accueil, l'OCDE (2000a, p. 207-208; Bürlì 2001a, p. 17) retient que sur l'ensemble des élèves des degrés primaire et secondaire I, 1,9% de tous les élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques (catégories A-C) fréquentent des écoles spéciales (marge de fluctuation: 0,04% à 5%; Suisse: 1,62%), 1,2% des classes spéciales (marge de fluctuation: 0,09% à 4,1%; Suisse: 4,1%) et 7,6% des classes ordinaires (dispersion: 0,02% à 25,9%; Suisse: pas d'indication). Ces chiffres indiquent que la Suisse a une tendance marquée et même supérieure à la moyenne à placer les enfants ayant des besoins éducatifs spécifiques dans des classes spéciales. Dans la comparaison internationale, il y a de fortes différences dans le placement des élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques dans des classes ordinaires, spéciales ou encore à l'école spéciale (OCDE 2001, p. 192).

Parmi les élèves «handicapés» de la catégorie A (OCDE 2000a respectivement 2001), 46% respectivement 55% en moyenne fréquentent des *écoles spéciales* (avec une marge de variation de 2% à 87% respectivement de 1% à 100%), 16% respectivement 20% des *classes spéciales* (dispersion 1 à 32% respectivement 48%), 39% respectivement 32% des *classes ordinaires* (dispersion 4% à 97% respectivement 1% à 98%). Des chiffres fiables de l'OCDE sur la Suisse font défaut. Les pays de l' OCDE apportent donc chacun une réponse très différente à la question de savoir où les élèves «handicapés» doivent être scolarisés.

En Suisse, parmi les élèves de l'école obligatoire, 94,2% fréquentent les classes ordinaires, 4,1% les classes spéciales et 1,6% les écoles spéciales (Bless & Kronig 1999, p. 417; voir 2000; Bless 1999a; 1999b). Près de 70% des élèves des classes de l'enseignement spécialisé sont en classe spéciale, 30% dans des écoles spéciales (Sturny-Bossart 1999b, p. 13).

Sur l'ensemble des élèves des classes de l'enseignement spécialisé, près de 55% (d'après Bless & Kronig 1999; 2000; Sturny-Bossart 1999b) sont des élèves ayant des difficultés d'apprentissage placés dans une *classe spéciale* (classes d'introduction, classes à effectifs réduits, classes de développement), presque un cinquième (18%) dans des sections pour handicapés mentaux des *écoles spécialisées* en raison de difficultés de formation scolaire ou pratique ou encore parce qu'ils sont polyhandicapés.

c) Tendances générales de l'allocation des ressources en chiffres

En dépit de la discussion et de la pratique concernant l'intégration, une tendance à la hausse s'affiche dans l'allocation des ressources spécifiques et des taux d'exclusion en général. Cela veut dire qu'en Suisse la part des *enfants* dans des classes de l'enseignement spécialisé (selon Bless & Kronig 1999, p. 419; Sturny-Bossart 1999b, p. 12 ss.) est passée en presque 20 années scolaires (1977-1998) de près de 4,3% à 5,6% (c'est-à-dire une augmentation globale de 25% ou annuelle de 1,5%). Cette augmentation s'est produite uniquement dans les classes spéciales et non pas dans les écoles spéciales.

Ce n'est pas seulement le nombre des élèves «exclus» qui a augmenté mais le nombre des classes de l'enseignement spécialisé qui en trois années scolaires (1994-1997) sont passées de 3,5% à 7.9% dans l'école publique, en moyenne et dans 10 cantons sur 26 (Sturny-Bossart 1999b, p. 13).

L'Allemagne connaît le même phénomène d'augmentation d'enfants ayant des besoins éducatifs spécifiques (selon Bleidick et al. 1995, p. 257) et cela en dépit de l'intégration. Les formes les plus variées de l'enseignement en commun n'ont pas contribué à réduire les placements en école spéciale (selon Reiser 2002, p. 127); l'espoir d'une réduction de l'exclusion n'a pas été satisfait. Inversement, l'extension du soutien en enseignement spécialisé dans les écoles ordinaires n'a pas apparemment augmenté le nombre d'élèves ayant des difficultés d'apprentissage (Reiser 2002, p. 131).

Aux *Etats-Unis* (selon Jülich 1998, p. 179 ss.), depuis l'adoption de la loi sur l'intégration, le nombre des enfants et adolescents ayant des besoins éducatifs spécifiques a littéralement explosé, augmentant de 45% de 1976-77 à 1995-96.

d) Evolution en chiffres de certaines affectations de ressources

Nous signalons ici trois études concernant ce thème. Sieber (2002; 2003) a tenté de dégager dans le canton d'Argovie des facteurs spécifiques qui entraînent des taux croissants de placement. Lienhard (2002a; 2002b) a évalué la pratique de placement en écoles spéciales à journée continue dans le canton de Zurich. En dépit d'une réduction du nombre d'élèves, l'augmentation moyenne

annuelle était de 40% en dix ans et une croissance annuelle de 3-5% reste à prévoir (Lienhard 2002a; 2000b). En outre, l'étude zurichoise de Moser, Keller & Tresch (2003) sur le déroulement de la formation donnait des indications en matière d'affectation des ressources pour les mesures d'appui et de soutien. Selon cette étude, moins de la moitié (plus précisément 42,6%) des élèves de troisième année pris en compte suivaient une scolarité normale. Le reste avait besoin d'une mesure supplémentaire au moins. Environ un quart suivait une thérapie, près de 30% des élèves suivaient une classe spéciale ou redoublaient une année et 30% ont bénéficié de mesures d'appui et de soutien en relation directe avec l'enseignement.

Les découvertes et les conclusions de ces rapports correspondent avec les analyses suisses (Bless & Kronig; Sturny-Bossart) et les expériences réalisées à l'étranger (u.a. Jülich; Schor) dans l'examen détaillé des divers développements et dans les conclusions (voir ci-dessous).

e) *Evolution nuancée en chiffres de certaines affectations de ressources*

Il faut toutefois considérer de manière nuancée le taux d'exclusion et son évolution. Des différences apparaissent dans les domaines suivants:

- *Cantons*: entre 1994 et 1997 par exemple, dans la majorité des cantons il n'y avait en général pas d'augmentation du taux d'exclusion (Sturny-Bossart 1999b, p. 13). La dispersion intercantonale de la population scolaire en âge de scolarité obligatoire représentait en 1997-1998 2% à 9,8% (moyenne 5,6%) (Bless & Kronig 2000; Sturny-Bossart 1999a). Les différences d'un canton à l'autre sont parfois multipliées par sept.
- *Régions*: le taux d'exclusion en Suisse varie en fonction de la région. Dans la partie nord-ouest du pays, il s'élevait à 6,5% en 1997-98, en Suisse orientale à 5,9%, en Suisse centrale à 5,7%, en Suisse romande et au Tessin à 4,1% (Sturny-Bossart 1999a, p. 13 ss.).
- *Nationalité*: la part d'élèves étrangers dans les classes de l'enseignement spécialisé est (selon Sturny-Bossart 1999a, p. 16) nettement supérieure (45%) à la part des étrangers dans l'ensemble de la population scolaire en âge de scolarité obligatoire (22%). La part des étrangers placés en classe spéciale a augmenté de 6,6% à 11,66% entre 1980-81 et 1997-98 par rapport à l'ensemble des élèves étrangers, c'est-à-dire qu'elle a quasiment doublé. Ni l'augmentation du nombre d'enfants étrangers en Suisse ni les déplacements concernant les pays d'origine ne suffisent à expliquer ce phénomène. (Bless & Kronig 1999, 419 ss.). La part d'étrangers dans les classes spéciales est supérieure à celle dans les écoles spéciales.
- *Lieu de domicile / situation socio-économique*: le type et la qualité du soutien dépend – non seulement aux Etats-Unis – du domicile et par conséquent également de la situation financière de l'école, de la situation familiale ainsi que de la composition socio-économique des classes. Il existe dans ce domaine des différences considérables (Jülich 1998, p. 182).
- *Type de handicap*: le type et la qualité du soutien dépendent du handicap. Aux Etats-Unis par exemple, la catégorie des troubles spécifiques d'apprentissage s'est accrue après l'introduction de la loi sur l'intégration, de 221% par rapport à l'augmentation générale du nombre d'enfants handicapés qui était de 45% (Jülich 1998, p. 182).
- *Degré de handicap*: plus le handicap est lourd, plus une scolarisation séparée semble nécessaire (Jülich 1998, p. 179).
- *Age*: plus l'âge augmente, plus les chances de suivre un enseignement intégratif diminuent pour les enfants handicapés. (Jülich 1998, p. 182)

Il n'existe pas de données fiables concernant les *mesures d'appui et de soutien* ou les formes de scolarisation intégratives, tout au plus des estimations (cantonales ou régionales). Bless & Kronig se sont livrés à des estimations selon lesquelles (2000, p. 6) 15 à 30% des enfants mettaient à profit les offres des services scolaires. D'après Milic (1997) entre 1996-97 environ 11,9% de tous les élèves de l'enseignement primaire du canton de Zurich ont bénéficié des mesures d'appui et de soutien.

f) *Raisons pour une extension du choix dans les ressources complémentaires*

Suite aux études et aux analyses statistiques évoquées ci-dessus et dans l'optique de la présente étude, voici les raisons qui incitent à élargir la gamme des ressources complémentaires ou des offres «ségréguées»:

- Définition réflexive de la pédagogie spécialisée (voir C.1.):
 - la pédagogie spécialisée en tant que système séparatif
 - l'intégration conçue avant tout comme une suite d'offres
 - la non considération du principe de l'environnement le moins restrictif possible

- la mise en évidence d'un lieu de soutien spécifique et séparé
- l'autonomie des offres en pédagogie spécialisée
- Population concernée (C.2.):
 - l'hétérogénéité et le multiculturalisme excessifs de la population concernée
 - l'élargissement ou le déplacement de la population concernée
- Structures (C.3.):
 - les conditions cadres difficiles dans l'école publique
 - l'hétérogénéité et le multiculturalisme croissants de la population scolaire pèsent sur le système scolaire qui est orienté vers l'homogénéité
 - l'exclusion dépend en grande partie de la part d'enfants allophones dans les diverses écoles
 - la bonne disponibilité en ressources complémentaires; l'offre crée la demande
 - les indications de financement sont prédominantes dans l'attribution d'offres spécifiques
 - l'offre est extensible à l'envi
 - le fédéralisme de la formation alimente les différences entre les cantons et le maintien à des groupes d'apprentissage qui se sont constitués au cours de l'histoire récente
- Processus (C.4.):
 - des critères de placement au diagnostic flou
 - le manque de procédures standardisées de dépistage
 - le déroulement et le processus de décision de placement peu clairs
 - la suppression des services s'occupant du dépistage (par exemple, services du psychologue scolaire)
 - la difficulté de la didactique intégrative
- Personnel spécialisé et parents (C.5. et C.2.2.):
 - la compétence professionnelle des enseignants dans la gestion des difficultés d'apprentissage
 - l'attitude des enseignants vis-à-vis de l'intégration
 - l'évaluation positive des ressources complémentaires ou des «exclusions»
 - les formes scolaires intégratives considérées dans la pratique comme un complément et non comme un remplacement de l'exclusion
 - l'allègement de l'activité d'enseignant par l'exclusion ou par l'homogénéisation
 - la différenciation extérieure libère les enseignants de l'individualisation et de la différenciation interne
 - contrairement au principe de la scolarisation commune, l'offre de «l'exclusion allégée» est légitimé par les mesures (externes) d'appui et de soutien
 - les mesures d'appui et de soutien sont ressenties comme étant une aide moins discriminante et moins stigmatisante
 - l'abaissement du seuil d'inhibition des enseignants en cas de placement en classe spéciale
 - la charge variable (sa perception) des enseignants du fait de l'hétérogénéité
 - la pathologisation prématurée des enfants par les enseignants et par leurs parents
 - l'insécurité des responsables de l'éducation
 - la décharge de responsabilité
- Recherche (C.6.):
 - la foi absolue dans l'efficacité de la séparation et dans l'homogénéité des groupes d'apprentissage
 - les résultats de la recherche ne remontent pas à l'administration de la formation et ne se répercutent pas dans la pratique
- Contexte social (B.1.):
 - la diminution de la tolérance face à la déviation de la norme, notamment dans des périodes marquées par les difficultés économiques
 - le refus du changement social et les plaintes vis-à-vis de l'environnement social
 - la croissance des exigences vis-à-vis des élèves
 - les attentes accrues vis-à-vis des enseignants

C.3.4.1.6. Effets et limites de la différenciation de l'offre

Perspectives

- *Soutien individuel garanti par la différenciation de l'offre:*

L'extension et la différenciation de l'offre ont pour but de garantir à toutes les personnes ayant des besoins éducatifs spécifiques un *soutien individuel approprié*.

La pédagogie spécialisée ne doit pas se limiter aux offres scolaires et de scolarisation spéciale mais elle englobe également des *tâches scolaires et extra-scolaires* telles que l'éducation, le conseil, la thérapie et la rééducation.

En réponse au postulat général de la formation tout au long de la vie, dans tous les *degrés de formation et pour tous les âges* et pas seulement dans le domaine de l'école obligatoire, des offres générales et spécifiques, adaptées aux personnes ayant des besoins éducatifs spécifiques doivent être disponibles en volume suffisant.

- *Offres articulées en fonction des éléments principaux de soutien:*

Les offres doivent s'orienter de façon accrue en fonction des *éléments principaux de soutien* et de moins en moins selon les types de handicap. Cette démarche mène à des types d'offres plus polyvalents et plus perméables qui couvrent une vaste palette des besoins éducatifs spécifiques (Milic 1999, p. 7).

- *Offres articulées selon les idées directrices:*

Dans tous les pays européens il existe des offres qui sont rattachées plus ou moins étroitement à l'école publique pour les besoins éducatifs spécifiques. (voir Bürli 1997; 2003; Meijer 1998). Dans une perspective d'inclusion, (voir B.3.2.3.) ou d'école intégrative (voir C.3.4.1.8.), ces offres sont définies comme ségrégatives ou exclusives. Dans l'optique de l'intégration avec ses offres connexes (voir B.3.2.), ces offres sont considérées comme des ressources complémentaires spécifiques, ce qui va également dans le sens de l'OCDE. Une charte globale de la pédagogie spécialisée éclaire la situation et aide à mieux s'orienter.

- *Forte variation dans la ségrégation et dans l'affectation des ressources:*

Les définitions des élèves ayant besoin de ressources complémentaires ou devant être exclus des classes ordinaires varient fortement tant sur le plan international que national.

La répartition de la population scolaire sur les différentes formes d'écoles ne suit pas seulement une optique pédagogique ou un diagnostic de déficit de capacités, mais elle est tout autant influencée par d'autres facteurs (voir C.3.4.1.5.), qui ne doivent pas être négligés. Il faut veiller à proposer une offre semblable et appropriée sur l'ensemble du système et à réduire dans la mesure du possible l'influence de facteurs étrangers à la pédagogie. Les incitations et les flux financiers ne doivent pas aller à l'encontre de la démarche pédagogique.

- *Optimisation des processus de placement:*

Le choix de suivre des mesures de pédagogie spécialisée doit être fait par toutes les personnes concernées (Milic 1999, p. 12). Les processus de placement doivent être clarifiés, améliorés et davantage orientés vers la planification du soutien. Même un système échelonné d'offres subdivise la population scolaire en différents segments, ce qui va de pair avec le danger d'une discrimination croissante (Jülich 1998, p. 187). L'exclusion ou l'affectation de ressources complémentaires entraîne une certaine pathologisation de l'enfant (Moser, Keller & Tresch 2003).

- *Limitation dans la différenciation des offres:*

Créer sous l'aspect de l'intégration un continuum d'offres échelonnées poursuit également l'objectif d'un soutien individuel qui en plus soit aussi intégratif que possible. Cela ne doit toutefois pas entraîner une perte générale de compétences dans la résolution des problèmes au sein de l'école ordinaire et ne doit pas non plus entraîner un déplacement excessif sur certaines offres de la pédagogie spécialisée fonctionnellement différenciées (voir Heimlich 1999a, p. 19). A l'extrême différenciation extérieure des offres doit s'opposer l'amélioration de la capacité d'intégration de l'école publique.

En dépit de certains avantages, la différenciation de l'offre suit avant tout le principe de la sélection. Cependant la différenciation si bien articulée qu'elle soit n'empêche pas la création de groupes d'apprentissage hétérogènes et la diversité ne parvient pas à satisfaire à l'exigence d'un soutien individuel et orienté en fonction du besoin (Schor 2003, p. 370 ss.). Un continuum des offres reste incontournable et il s'agit de les lier autant que faire se peut (voir C.3.4.1.7. Centre de soutien), de les mettre en réseau avec l'école publique voire de les intégrer (voir C.3.4.1.8.). Une différenciation excessive des offres a des effets contre-productifs en affaiblissant la cause même d'une école pour tous.

Certes, la différenciation de l'offre peut nettement améliorer les chances de formation (d'après l'expérience américaine; voir Jülich 1998, p. 181) et apporter une formation plus adaptée aux besoins individuels de soutien spécifique, mais elle n'a pas pu combler toutes les attentes et tous les espoirs d'intégration scolaire. En effet un continuum d'offres de soutien parallèles à l'école publique, que ce soit sous la forme de classes spéciales, d'écoles spéciales ou tout particulièrement de mesures d'appui et de soutien n'aboutit pas automatiquement à une intégration accrue ou à une inclusion d'enfants ayant des difficultés scolaires dans l'école publique (voir Jülich 1998, p. 179). Les partisans de l'intégration se demandent ce que les nombreuses formes intermédiaires apportent à l'intégration (Sander 1999b, p. 263).

- *Renforcement de la capacité intégrative de l'école ordinaire:*

L'existence et la disponibilité d'offres bien différenciées risquent de limiter au lieu d'étendre la *marge de tolérance* de l'école ordinaire («qu'est-ce qui est normal»?) (Jülich 1998, p.185 ss). Le rôle de l'école publique, ses conditions concrètes et ses capacités d'intégration ne doivent être ni omises ni négligées.

Bien que le débat public sur l'intégration batte son plein et malgré le nombre de formes d'écoles intégratives, les données statistiques sur la formation n'indiquent pas que le système scolaire suisse soit devenu plus capable ou plus désireux d'intégration. Il n'y a pas non plus de signes visibles qu'un tournant s'amorce dans un avenir prévisible. L'impression que notre système scolaire change dans le sens de l'intégration est trompeuse (Bless & Kronig 2000, p. 7 s.).

- *Vue d'ensemble et cohérence des offres:*

Un autre revers de la différenciation fonctionnelle, qui a déjà atteint son apogée (et l'a peut-être même dépassé) est *l'impossibilité d'en avoir une vue d'ensemble* (Klein 1999, p. 142), mais aussi le gros effort de *coordination* qu'elle requiert de tous les professionnels et de toutes les offres afin que ses efforts de soutien intégratif portent leurs fruits (voir Aeberli & Landert 2001; Meijer & Walther-Müller 2002).

Il convient de viser le maximum de *cohérence* parmi les différentes offres qui sont souvent séparées, créées à des moments et avec des objectifs différents.

- *Primauté de la qualité:*

La question de la forme scolaire a incité d'une part à se concentrer sur les capacités et les déficits de l'enfant et d'autre part à faire fi des aspects de qualité, d'équipement et de développement de l'école. Le «*bon endroit d'apprentissage*» et l'offre appropriée ne sont qu'un aspect parmi d'autres dans la recherche de la *bonne école* et du bon enseignement.

Une *modification de la perspective* s'impose. Il ne faut pas se demander qui selon quels critères doit ou non suivre l'école ordinaire, mais bien plutôt comment tenir compte des besoins individuels de formation (Bless & Kronig 2000).

Les structures de l'école publique telles qu'elles existent aujourd'hui ne tiennent pas compte de l'hétérogénéité de la population scolaire. Un système scolaire dans lequel 50% des élèves doivent suivre des mesures complémentaires (voir Moser, Keller & Tresch 2003), ne remplit plus sa fonction. L'école publique, en tant qu'institution au service de tous, doit revoir ses structures organisationnelles traditionnelles, optimiser le mécanisme de la formation (Schor 2003, p. 370), se redéfinir et se réorienter (voir C.3.1. Définition réflexive de la pédagogie spécialisée; ainsi que C.3.4.1.7. et C.3.4.1.8.).

C.3.4.1.7. Centres de soutien de pédagogie spécialisée

Situation

Le centre de soutien (de pédagogie spécialisée) veut être à de nombreux égards une réponse aux critiques formulées à l'encontre de la structure de l'offre existante. L'idée de sa création remonte à la fin des années 80 mais cela n'exclut pas une certaine ressemblance avec le centre scolaire coopératif (Kooperatives Schulzentrum) exigé par le conseil allemand de formation (Deutscher Bildungsrat) en 1973.

Même si le *concept* de centre de soutien est désormais largement admis, il lui manque une définition uniforme et une conception univoque. Il se présente sous divers profils et dans différentes variantes et combinaisons d'éléments (voir Sander 1999; Wocken 1999, p. 79 ss; Zemke 1996; Mierke & Wachtel 1996). Parfois le terme centre de compétences recouvre une idée semblable. La

caractéristique commune est en général *l'objectif fixé* qui est de contribuer à éviter l'exclusion des enfants handicapés de l'école ordinaire. Les centres de soutien reprennent le relais de l'école ordinaire pour la prévention pédagogique et le soutien précoce. Dans une version non orientée vers l'intégration, cette nouvelle notion est utilisée comme synonyme d'école spéciale.

Voici les *arguments* entendus le plus souvent en faveur des centres de soutien: l'évolution allant vers la création d'un système de soutien décentralisé, qui soit à la fois indépendant du lieu d'apprentissage et proche du domicile et de la famille; le développement d'une pédagogie spécialisée subsidiaire sur place dans le cadre du cours de soutien de la pédagogie spécialisée, ou de l'enseignement commun dans les classes d'intégration ou encore de l'enseignement partiellement intégré. A cela s'ajoutent les tâches extrascolaires qu'elles se placent dans le cadre de l'éducation précoce ou de l'accueil périscolaire. En outre, les mesures doivent être adaptées à chaque cas et par conséquent, il faut clarifier le besoin individuel de soutien en pédagogie spécialisée au lieu du besoin d'une scolarisation spéciale. La délimitation par le diagnostic et la séparation institutionnelle selon le type de handicap n'étant souvent plus justifiables, il faut institutionnaliser la réunification des compétences en pédagogie spécialisée.

Il y a un *consensus minimal* sur l'intérêt à remplacer le système traditionnel d'école spéciale structurée en fonction des types de handicap et des domaines spécialisés, par des centres de soutien pédagogique. Ces derniers permettent d'ancrer dans le système scolaire les diverses possibilités d'un soutien en pédagogie spécialisée, modulé au cas par cas, et d'organiser les diverses tâches de soutien de pédagogie spécialisée (Zemke 1996, p. 197).

L'organisation de ce programme suscite *des points de vue différents et parfois contradictoires*: est-ce que le centre de soutien a une fonction de soutien exclusivement ou/et une fonction d'organisation et de coordination (école sans enfants)? Est-ce qu'il est une institution complémentaire ou est-ce que les écoles spéciales traditionnelles poursuivent un développement les faisant muer en centres de soutien? Existe-t-il enfin des formes spécifiques à une discipline et/ou transdisciplinaires, des formes régionales et/ou des formes organisées de façon suprarégionale?

Perspectives

Le nom Centre de soutien n'est pas une nouvelle appellation de l'école spéciale. Cependant les écoles spéciales peuvent et doivent se convertir en centres de soutien (appelés parfois également centres de compétences)

Dans le cas du centre de soutien, il s'agit de l'idée (comme la résume Zemke 1996, p. 197) d'intégrer les structures d'organisation du soutien de pédagogie spécialisée, telles qu'elles existent déjà dans le système scolaire, dans un système de soutien plus complexe, organisé de manière à la fois flexible et différenciée («infrastructure de pédagogie spécialisée»). Cette refonte du système permettrait d'atteindre un objectif fixé par la politique de la formation, qui est le suivant: organiser au cas par cas le besoin individuel de soutien de pédagogie spécialisée d'un enfant handicapé en respectant le primat «du changement minimal dans la situation existentielle concrète» et proposer les compétences spécialisées nécessaires indépendamment du lieu de scolarisation. Les conditions en sont une taille minimale et une zone de rayonnement (supra)régionale (voir Wolf 2000).

Le centre de soutien est une production provisoire d'une pédagogie spécialisée en pleine mutation. A titre secondaire, on peut également l'introduire dans un réseau d'offres de pédagogie spécialisée, orienté vers l'intégration (voir C.3.4.1.8.).

C.3.4.1.8. Réseau d'offres orienté vers l'intégration

Situation

Le choix de l'offre est *influencé* en tout premier lieu par la conception dominante de la pédagogie spécialisée (voir C.3.1.) ainsi que par la vision de l'intégration ou de l'inclusion (voir B.2.3.). Les défenseurs de la séparation par exemple considèrent que les offres séparées sont des moyens efficaces et légitimes de scolarisation et d'intégration sociale. Pour leur part, les tenants de l'intégration voient dans les écoles spéciales une aberration du développement, une erreur conceptuelle et des ateliers de réparation pour un système scolaire défectueux.

L'idée maîtresse de *l'intégration* va dans le sens d'une palette plus ou moins étendue d'offres comprenant les écoles spéciales dans laquelle primera la forme la moins exclusive. *L'inclusion* suit le principe d'une école pour tous, où l'accent porte sur des processus d'enseignement et d'apprentissage appropriés (voir C.4.) et non pas sur des offres structurelles et institutionnelles. Pour les uns, il s'agit là d'une nuance, pour les autres d'un point de vue diamétralement opposé

Par la suite, la future forme de l'organisation en pédagogie spécialisée sera constituée d'un réseau d'offres, empreint de la perspective systémique et dans le droit fil des idées principales de la normalisation, de l'intégration ou de l'inclusion, de la différenciation et de l'individualisation mais aussi de la décentralisation. En dépit de l'accent mis sur l'approche intégrative ou inclusive, les formes dites séparatrices ne sont pas radicalement exclues, mais intégrées dans le réseau à titre de formes transitoires. Dans ce contexte, on mettra à profit la différence établie par Sander (1999b) dans le sillage de Bronfenbrenner (voir Tab. C.3.4.1.8.) entre micro-, méso-, exo- et macro-systèmes selon le modèle éco-systémique de développement de l'intégration. La polarisation extrême entre l'intégration et la séparation a cependant (selon Thimm 2001, p. 358) été davantage un obstacle qu'un allègement au processus de mise en œuvre intégrative. Le réseau proposé (selon Heimlich 1999a, p. 7 ss.; voir Reiser 2002; Speck 2003) peut être caractérisé comme suit (voir perspectives):

Perspectives

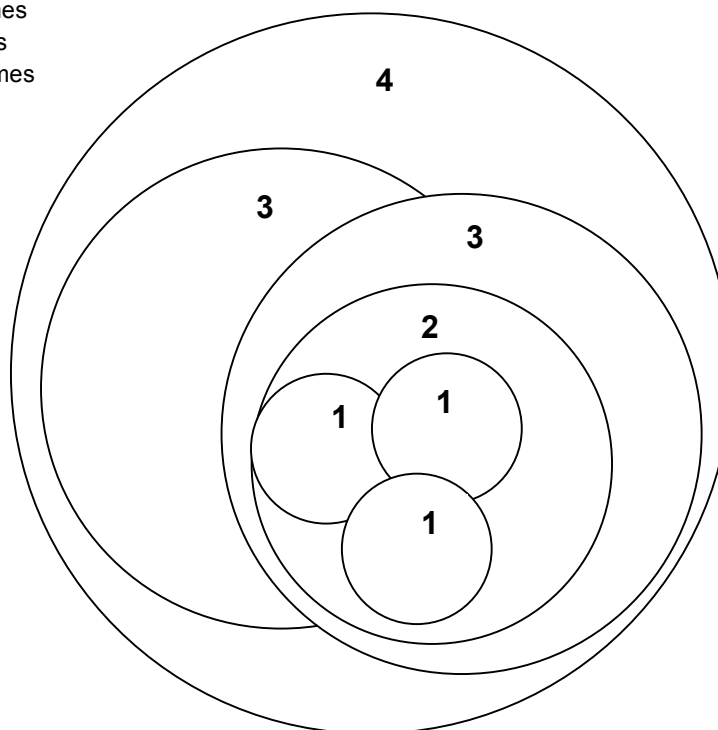
Le soutien en pédagogie spécialisée n'est *pas lié à un lieu particulier*. Il peut se placer dans les différents points du système de formation. Les diverses formes institutionnelles des scolarisations générale et spéciale y participent ainsi que les services pédagogiques, psychologiques, médicaux et sociaux (micro-système).

Les offres du système des écoles spéciales ne sont plus autonomes mais elles sont ancrées dans le système global de la formation (macro-système) en tant que système de soutien flexible et coopératif (méso-système).

Dans la perspective systémique, la pédagogie spécialisée trouve sa réalisation comme un *agir organisationnel au sein d'un système de formation institutionnalisé* (voir Tab. C.3.4.1.8.) et non pas seulement dans la relation directe avec les personnes concernées (micro-système). Elle doit être organisée selon des règles définies dans des lieux ou des contextes locaux précis.

Tab. C.3.4.1.8.: Réseau d'offres orientées vers l'intégration

- 1 micro-systèmes
- 2 méso-systèmes
- 3 exo-systèmes
- 4 macro-systèmes



Les nombreuses offres intermédiaires (classes spéciales, de soutien, d'intégration, mesures complémentaires) ont introduit au cours des dernières années une *pluralisation et une différenciation* qui ont brisé la position de monopole qu'occupaient les écoles spéciales. Les structures résidentielles ont été complétées par des structures ambulatoires.

Primat de l'intégration et subsidiarité des établissements de scolarisation spéciale, tels sont les principes sacro-saints. La formation de tous a sa place dans la mesure du possible dans les établissements de l'école ordinaire. Et ce n'est que lorsqu'ils ne suffisent plus aux besoins spécifiques en éducation que des systèmes ambulatoires de soutien sont utilisés à titre subsidiaire. Les écoles spéciales sont à considérer comme la solution de dernier recours (*ultima ratio*).

C'est ainsi que dans le but de créer une école intégrative, le *système ordinaire de la formation* retrouve ainsi renforcées les *compétences de résolution des problèmes*. Les handicapés et les valides suivront *ensemble dans la mesure du possible* l'enseignement qui sera dispensé dans le cadre de centres scolaires coopératifs (voir C.3.4.1.6. centres de soutien; méso-système). La différenciation interne au sein de l'école générale, les formes de l'intégration partielle, les classes et écoles pour handicapés ainsi que d'autres services de soutien, rendent tout cela possible. La *pensée en réseau* est le nouveau moteur de la démarche.

Sur le plan horizontal, les *réseaux* relient les ressources régionales disponibles dans le but de l'intégration; la collaboration entre les institutions de formation locales et les professionnels de la pédagogie est renforcée (méso-système).

Sur le plan vertical ces structures locales doivent être accompagnées et soutenues, notamment par l'inspection scolaire, le conseil et la formation complémentaire ainsi que par des conditions cadres juridiques et financières appropriées (exo-système).

L'idée de *prestations de services* sert de fil conducteur. En effet, les formes fermées de la scolarisation spéciale cèdent la place à des prestations de service ouvertes et flexibles (méso-système). Il en découle que les personnes concernées choisissent dans une vaste palette d'offres et qu'elles sont en mesure de décider elles-mêmes si elles veulent ou non faire appel à cette prestation. Désormais, les personnes handicapées ne sont plus l'objet des actions administratives et bureaucratiques mais dans le cas idéal, elles sont le sujet, le client d'une offre de prestations de services.

Et c'est dans ce contexte que se place le passage d'une structure de l'offre fortement centralisée («structure pull») à un système de soutien *proche du domicile et de la famille* («structure push»), dont les unités sont plus compréhensibles et les zones de rayonnement plus réduites (Leben in Nachbarschaften, voir Thimm 1994; 2001). On admet ainsi implicitement qu'il n'y a pas de système de soutien uniforme sur l'ensemble du territoire (macro-système).

Selon cette logique, la *responsabilité* de l'organisation du système de soutien est déléguée selon le principe de la verticalité et les compétences des régions, des communes et des directions d'école s'en trouvent renforcées (méso- et exo-système).

Le *développement de l'école, de l'équipe et de l'organisation* est nécessaire à l'introduction ou au renforcement d'un système de formation intégratif. A moyen terme, de nombreuses formes *intermédiaires et transitoires* du soutien en pédagogie spécialisée, qui doivent figurer dans l'offre permanente de l'école générale, devront encore jalonner la voie de «l'utopie à long terme» d'une école intégrative.

En résumé, les futurs systèmes de prestations de services ont, d'après Heimlich (1999b, p. 29), les caractéristiques suivantes:

- «des structures régionalisées et décentralisées dans le sens de solutions de proximité et de quartier urbain liées à de petites zones de rayonnement,
- des offres ambulantes d'appui intégratif, qui sont dispensées dans l'école générale,
- des systèmes de soutien flexibles qui prennent en compte les besoins variables et les exigences hétérogènes de leurs destinataires,
- des formes de coopération en réseau avec les institutions, les services sociaux et les groupes d'entraide concernés.»

Perspectives

C.3.4.1.9. Objectif: l'école capable d'intégration

D'un point de vue structurel, l'objectif consiste en la création d'une *école capable d'intégration*, répondant aux critères suivants: dispenser dans la mesure du possible un enseignement commun

aux handicapés et aux valides dans des centres scolaires en coopération; établir une différenciation au sein de l'école générale et permettre au soutien en pédagogie spécialisée et à ses diverses formes d'organisation d'occuper une fonction d'aide et de soutien (Heimlich 1999b, p. 28 s.).

D'après Bless & Kronig 2000, p. 7, «il ne s'agit pas (pour l'école capable d'intégration) de la capacité d'intégration de l'enfant pris individuellement mais de l'école publique...Il ne s'agit pas de déterminer le potentiel de l'enfant à fournir de bons résultats et à bien fonctionner pour qu'il soit considéré comme «intégrable», mais bien de la question du type de structure, d'équipement et d'organisation d'une école afin qu'elle puisse intégrer un enfant. ... La capacité d'intégration de l'école publique existe quand elle garantit un soutien adéquat et proche du domicile à tous les enfants sans recourir à l'exclusion. Cette école accepte les déviations par rapport à la norme et elle s'efforce d'y faire face d'une manière appropriée.» (voir également Haeblerlin et al. 1999, p. 149-153).

Comment réagit le corps enseignant face à ces perspectives? L'Association faîtière des enseignantes et des enseignants suisses (ECH 1999) par exemple tient les propos suivants dans sa notice: «La gestion de classes à composition difficile n'est certes pas commode mais elle est considérée aujourd'hui comme un phénomène normal de la profession et elle est de mieux en mieux acceptée. La mission de l'école publique a été et reste la fonction de lieu de soutien ouvert à tous les enfants et à tous les adolescents quelles que soient leur facilité d'apprentissage, leurs dispositions, leur origine sociale ou culturelle, leur langue, et qu'ils soient domiciliés de façon permanente ou transitoire dans notre pays. Il s'agit cependant d'offrir aux professionnels la formation nécessaire à une tâche aussi exigeante.» Si les écoles veulent impartir un enseignement efficace à des classes hétérogènes, la «formation de base en 11 chapitres» est désormais incontournable.

C.3.4.2. Structures de l'offre en éducation précoce spécialisée

Après la discussion sur les structures générales fondamentales (cf. C.3.4.1), nous verrons dans un premier temps les particularités structurelles de l'éducation précoce spécialisée qui, avec l'école infantine (cf. C.3.4.3.) font partie du domaine préscolaire. Autrefois déjà, la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP 1991; CDIP 1991) avait confié le mandat de réaliser une étude sur la situation et sur les perspectives de l'éducation précoce spécialisée en Suisse, qui a permis entre-temps d'en clarifier et d'en consolider certains éléments.

De pair avec la prise en charge des enfants en âge préscolaire, l'éducation précoce spécialisée fait partie des grands thèmes de la politique sociale et familiale (cf. Chatelanat & Panchaud 1996; Meyer et al. 2002; Vorschulkind 2002). Entre-temps, des organisations internationales comme la European Agency for Development in Special Needs Education (<http://www.european-agency.org>) et l'UNESCO (1997) se sont aussi consacrées à la thématique de l'éducation précoce spécialisée.

Situation

C.3.4.2.1. Description de l'éducation précoce spécialisée

L'éducation précoce spécialisée (EPS) se définit comme une des mesures précoces pour l'enfant d'âge préscolaire gravement menacé dans son développement, troublé ou handicapé, de sa naissance à son entrée à l'école. Le soutien et le conseil dispensés aux personnes proches occupent une place tout aussi importante dans leur situation rendue plus difficile (CDIP 1991).

La *population concernée* comprend les enfants qui présentent des handicaps et des troubles de développement plus ou moins graves dès leur tout jeune âge.

Cependant, le problème de l'absence des *bases juridiques* indispensables dans certains cantons perdure et cela ne permet pas non plus de proposer l'EPS aux enfants qui ne remplissent pas les conditions stipulées pour bénéficier de l'assurance-invalidité (AI), c'est-à-dire qu'ils ne correspondent pas à la définition du handicap ou tout simplement qu'ils ne sont pas assurés auprès de l'AI.

Au sens de la pensée éco-systémique, la *population cible* de l'EPS comprend également les parents ou d'autres personnes chargées de l'éducation ainsi que l'*environnement* social proche de l'enfant concerné. L'effet durable de l'EPS n'est en général obtenu que lorsque le travail n'est pas exclusivement centré sur l'enfant. L'EPS veut contribuer à ce que la collaboration en partenariat avec l'environnement de l'enfant ayant des troubles du développement crée les meilleures conditions de développement possibles. Cette démarche permet d'agir suffisamment tôt sur le plan de l'intégration sociale de l'enfant et de sa famille.

Les *tâches principales* de l'EPS comprennent l'évaluation, l'intervention auprès de l'enfant ainsi que le suivi des personnes en contact avec l'enfant. Le dépistage et la prescription dans le domaine de l'EPS sont particulièrement difficiles du fait du stade de développement des enfants (voir C.2.2. et C.2.3.). La collaboration interdisciplinaire occupe une part importante dans l'activité de l'EPS car déjà en âge préscolaire de nombreux enfants sont encadrés et suivis par divers professionnels.

Les *praticiens* de l'EPS ont une formation en éducation spécialisée les préparant à affronter ces tâches si variées. La majorité des établissements de formation proposent l'EPS sous forme d'études postgrades.

A l'instar des autres domaines pédago-thérapeutiques, l'EPS ne traite que ponctuellement des questions relatives à *son efficacité* (Guralnick & Neville 1997; Kühl 2002; Lambert 2001; Lanners & Lambert 2002; Was wirkt 2002; Weiss 2002).

C.3.4.2.2. Formes et institutions de l'éducation précoce spécialisée

L'EPS se pratique dans le *milieu habituel de l'enfant (domicile)* ou sous forme ambulatoire dans les locaux d'un *service de l'éducation précoce*. Le travail se déroule parfois en petits groupes.

Une modalité particulière est appelée «*intégrée*»: des enfants handicapés sont accueillis pour une durée plus ou moins longue dans une institution qui propose une EPS plus intensive.

L'offre en EPS est assurée en Suisse (sous les dénominations les plus diverses) par plus de 100 services de l'éducation précoce et elle couvre l'ensemble du territoire. La majorité des offres visent les problèmes de développement les plus divers; certaines institutions se limitent à une forme particulière de handicap. Au cours de ces dernières années, le nombre de praticiens de l'EPS a nettement augmenté.

Les *organismes responsables* des services d'éducation précoce relèvent de divers supports juridiques; certains dépendent du droit privé (par exemple, associations de parents), d'autres du droit public (par exemple des communes et des cantons). Il y a également des structures mixtes. La variante «canton en tant qu'organisme responsable» constitue une toute petite minorité.

C.3.4.2.3. Financement de l'éducation précoce spécialisée

Le financement de l'EPS est assuré sur le plan fédéral par l'AI pour ceux des enfants qui remplissent les conditions nécessaires (cf. C.3.2.). Les services d'éducation précoce et les praticiens indépendants concluent des accords tarifaires avec l'AI. Par contre, le financement pour les enfants qui ont manifestement des troubles du développement mais qui ne correspondent pas aux critères de l'AI, n'est pas assuré partout, comme nous l'avions déjà évoqué plus haut. De nombreux cantons ont créé la base juridique permettant à tous les enfants ayant besoin de l'EPS de bénéficier des services d'éducation précoce. Mais il y a encore de grandes lacunes, soit parce que les bases font complètement défaut soit parce que les bases existantes ne sont pas satisfaisantes. Ce problème sera plus brûlant encore si, lors de l'introduction de la RPT, la responsabilité du financement de la scolarisation spécialisée, y compris le financement de l'éducation précoce spécialisée, devait passer sous souveraineté cantonale.

Perspectives

C.3.4.2.4. Garantie de conditions cadres de l'EPS

Le concept actuel de l'EPS doit être maintenu et renforcé dans ses grandes lignes. Il est menacé par la suppression future des contributions de l'AI à l'EPS, dans le sillage de la RPT, et par le manque de bases juridiques cantonales. A cet égard, des mesures doivent être prises à temps pour maintenir une EPS de qualité et qui couvre l'ensemble du territoire. Le financement des mesures nécessaires en EPS doit être réglementé pour tous les enfants; les bases juridiques cantonales doivent être adaptées dans ce sens (voir Früherfassung 2003).

Parmi les nouvelles conditions cadres de l'EPS figure l'introduction prévue du cycle élémentaire (cf. C.3.4.3.3.). Le positionnement des deux offres doit être développé et fixé dans une démarche commune.

C.3.4.2.5. Assurance qualité et recherche opérationnelle

Il faut poursuivre et renforcer les démarches entreprises en vue de l'assurance qualité et de la recherche opérationnelle dans l'EPS. Les aspects suivants méritent un examen approfondi: les praticiens de l'EPS ont-ils réellement opéré le changement paradigmatique de l'approche centrée sur l'enfant, à la collaboration avec l'environnement social (cf. Schlienger et al. 1996); comment le

concept systémique influence-t-il les chances de développement de l'enfant. En outre, il vaut la peine de se demander si et dans quelle mesure les parents ressentent vraiment l'offre de l'EPS comme un soutien dans le sens d'un renforcement des capacités (empowerment). Des démarches pour enregistrer la satisfaction des parents doivent être développées en coopération avec des praticiens et praticiennes.

Le processus du diagnostic le plus objectif possible dans l'EPS dépend d'un contrôle de la qualité, qui n'évalue pas seulement les ressources de l'enfant mais aussi celles de son environnement (cf. C.4.). En termes de pronostic, les résultats de la recherche sur la résilience doivent être pris en compte (cf. entre autres Scheithauer et al. 2000), recherche qui a mis en évidence que les conditions socio-économiques influent souvent davantage sur le développement d'un enfant que les facteurs biologiques.

(voir C.3.4.1. Structures de l'offre en général)

C.3.4.3. Structures de l'offre dans le degré de l'école enfantine et du cycle élémentaire

De même que l'éducation précoce spécialisée, l'école enfantine appartient au degré préscolaire. Le concept traditionnel du jardin d'enfants a été étendu par la notion de cycle élémentaire (cf. C.3.4.3.3).

Situation

C.3.4.3.1. Ecole enfantine spécialisée

Une partie des enfants de 4 à 7 ans ayant des troubles du développement fréquentent une école enfantine spécialisée ou une classe de langage préscolaire.

L'offre en jardins d'enfants thérapeutiques et classes de langage préscolaires varie fortement d'une région à l'autre. Le canton de Zurich par exemple a plus de 40 classes de langage préscolaires, ce qui équivaut presque à la moitié du nombre total de jardins d'enfants de ce type en Suisse alémanique. Cela donne à supposer que l'existence d'écoles enfantines spécialisées n'est pas le simple fait de l'apparition fréquente de troubles du développement.

Les jardins d'enfants thérapeutiques ou les écoles enfantines spécialisées constituent le degré préscolaire de l'enseignement spécialisé et accueillent des enfants à partir de 4 ans et même un an plus tôt en Suisse romande et au Tessin.

C.3.4.3.2. Ecoles enfantines ordinaires avec ou sans prise en charge en éducation spécialisée

Une petite partie, mais qui ne cesse d'augmenter, des enfants ayant des troubles du développement est intégrée dans les écoles enfantines ordinaires (voir Integrative Arbeitsformen 2001). Dans ce cas, les enfants sont fréquemment pris en charge par l'EPS ou bien obtiennent des cours de soutien d'éducation spécialisée. Le concept d'intégration ou d'école spéciale du canton concerné est déterminant dans le choix d'intégrer dans les écoles enfantines ordinaires des enfants ayant des troubles du développement.

La concrétisation des aspirations à l'intégration des enfants subit également l'influence des conditions de l'AI ou des souhaits des parents. En effet, certains parents ou professionnels de l'éducation spécialisée préfèrent offrir à l'enfant un lieu protégé dans une école enfantine spécialisée. D'ailleurs les éducatrices de la petite enfance peuvent se prononcer contre une solution d'intégration si elles s'estiment insuffisamment compétentes ou pas assez soutenues et accompagnées dans leur tâche.

C.3.4.3.3. Introduction du cycle élémentaire

Si l'introduction du cycle élémentaire (appelé parfois cycle de base) pour les enfants de 4 à 8 ans a des retombées immédiates sur les écoles enfantines ordinaires ou spécialisées, elle place également l'EPS devant de nouveaux défis (voir Büchner 2002).

Les *problèmes du passage* de l'école enfantine au degré inférieur de l'école primaire ainsi que l'entrée relativement tardive à l'école sont deux raisons évoquées parmi d'autres qui ont incité le groupe d'études mis sur pied par la CDIP à proposer l'introduction du cycle élémentaire. Le rapport d'experts (CDIP 1997 ; EDK 1997) a été suivi en août 2000 par les «Premières recommandations» de la CDIP, qui saluent l'introduction du cycle élémentaire.

Le *concept* du cycle élémentaire envisage la scolarisation des enfants à partir de l'âge de 4 ans et envisage aussi que les écoles enfantines ainsi que les deux premières années du primaire soient regroupées en un seul degré. Les enfants accomplissent ce cycle pendant une durée allant de 3 à 5 ans. Les classes ont une composition hétérogène du point de vue de l'âge, des aptitudes etc. des enfants ; elles doivent accueillir des enfants ayant des troubles du développement. Des enseignants devraient se partager un poste à 150% par classe. Selon les recommandations de la CDIP, l'un des enseignants devrait avoir suivi une formation en pédagogie spécialisée. La formation du personnel spécialisé doit être modifiée en fonction de ce nouveau degré (CDIP 1999 ; EDK 1999) et les structures et contenus doivent subir une adaptation en conséquence.

Perspectives

C.3.4.3.4. Intégration accrue dans les écoles enfantines ordinaires

Le nombre d'enfants ayant des troubles du développement qui sont intégrés dans les écoles enfantines ordinaires augmentera à l'avenir. Cela sera d'autant plus faisable et indiqué,

- quand la formation des enseignants de l'école infantine sera complétée par une formation partielle en pédagogie spécialisée,
- quand des professionnels formés en pédagogie spécialisée (éducation précoce spécialisée ou enseignement spécialisé) formés à l'accompagnement des éducatrices des écoles enfantines et des parents, s'engageront davantage dans les expériences d'intégration,
- et quand les cantons et les communes offriront les conditions cadres nécessaires.

Parallèlement à l'EPS mais aussi parallèlement à la fréquentation de l'école infantine, certains enfants ayant des troubles du développement auront besoin d'autres mesures pédothérapeutiques (logopédie, psychomotricité). En outre, selon la conception de l'intégration retenue, il est exclu que dans le sillage des mesures d'intégration et de suivi, les écoles enfantines spéciales perdent toute leur raison d'être.

C.3.4.3.5. Pertinence du cycle élémentaire dans la pédagogie spécialisée

L'introduction du cycle élémentaire se fait dans l'intérêt de l'accompagnement intégratif et individualisé des enfants ayant des troubles du développement. Un assez grand nombre de ces enfants peut fréquenter ainsi une école infantine ordinaire. Par la suite, plusieurs écoles enfantines spécialisées et classes de langage préscolaires pourront probablement être supprimées. Les professionnels rendus disponibles pourraient par exemple travailler dans le cadre du cycle élémentaire.

Des modifications et des défis notoires interviennent tout particulièrement dans le *champ professionnel* de l'EPS. Les prestataires d'EPS doivent prouver que leur offre garde tout son sens même si elle est complémentaire ou parallèle au cycle élémentaire. Cela correspondrait en partie à la pratique actuelle avec les enfants ayant des troubles du développement et qui parallèlement à la fréquentation de l'école infantine ordinaire sont pris en charge par l'EPS.

Une autre question concerne le *type d'enfants ayant des troubles du développement* pouvant être intégrés effectivement dans le cycle élémentaire. Les concepts actuels ne contiennent pas d'indications concrètes sur le thème des troubles du développement et la manière d'y faire face. L'EPS court le risque de ne plus s'occuper «que» d'enfants qui sont considérés comme n'étant pas capables de suivre le cycle élémentaire, c'est-à-dire avant tout des enfants gravement handicapés. Si par contre tous les enfants étaient admis dans le cycle élémentaire, le champ d'action de l'EPS se limiterait aux enfants de la naissance jusqu'à l'âge de 4 à 5 ans.

Quels *professionnels* reprennent les tâches de la pédagogie spécialisée au sein et en dehors du cycle élémentaire? Les *compétences en éducation spécialisée* évoquées dans les textes de la CDIP ne sont pas concrétisées. Les enseignants du cycle élémentaire devraient être en mesure, du fait de leur formation et des conditions cadres, de se consacrer très activement à la *collaboration avec les parents* d'enfants ayant des besoins éducatifs spécifiques. Du fait que depuis longtemps en EPS on accorde une grande importance à cet aspect du travail, les éducatrices dans l'éducation précoce spécialisée pourraient jouer un rôle décisif au sein du cycle élémentaire. Il serait indiqué que, se fondant sur leur formation et leur expérience, elles puissent suivre une formation continue les préparant à la collaboration avec les parents d'enfants ayant des troubles du développement pour finalement travailler comme enseignantes au sein du *cycle élémentaire*.

(voir C.3.4.1. Structures de l'offre en général)

C.3.4.4. Structures de l'offre au degré primaire

Le degré primaire et le degré secondaire I (C.3.4.5.) forment ensemble l'école obligatoire. Ils ont quantité de caractéristiques communes. Les idées directrices (B.3.) et les principes structurels (C.3.4.1.) d'une formation dispensée en réponse à des besoins particuliers sont clairement illustrés, voire mis en application dans les structures de leur offre de formation.

Situation

C.3.4.4.1 Description du degré primaire

Selon le canton, l'âge auquel les élèves entrent en première année d'école primaire varie entre 6 et 7 ans. Dans le concordat sur la coordination scolaire, l'âge d'entrée à l'école a été fixé à 6 ans révolus (avec une marge de 4 mois). Dans certains cantons, on voit se dessiner une tendance à la scolarisation précoce. L'introduction du cycle élémentaire (voir C.3.4.3.3.) doit permettre un assouplissement du passage entre le degré préscolaire et le début de la scolarité obligatoire.

En Suisse, le degré primaire compte entre 4 et 6 *années de scolarité* et débouche sur le degré secondaire I. Les élèves peuvent soit demeurer pendant toute la durée de l'école primaire dans la même classe, avec le même enseignant/la même enseignante ou avec des enseignantes et enseignants différents (cycles de 2 ou 3 ans), soit changer plusieurs fois de classe et d'enseignant-e-s.

En règle générale, on trouve dans le degré primaire des classes regroupant des *élèves de la même volée* mais, dans certains cantons, on peut trouver des communes où il y a 2 ou 3 volées différentes par classe voire, dans des régions très à l'écart, davantage encore. Les classes sont confiées à *un maître/une maîtresse de classe*. Il y a toutefois de plus en plus d'enseignantes et d'enseignants spécialisés dans une discipline, engagés dans le degré primaire où les équipes pédagogiques s'efforcent de trouver des solutions qui offrent le maximum de souplesse.

Avec son large *éventail d'offres de formation*, le degré primaire s'efforce de répondre aux besoins les plus divers des enfants et des adolescents. On distingue les catégories d'offres suivantes: scolarisation régulière et scolarisation intégrative (C.2.4.4.3.); classes spéciales ou classes à effectif réduit (C.2.4.4.4.); écoles spéciales (C.2.4.4.5.); mesures d'appui et de soutien (C.2.4.4.6.).

C.3.4.4.2. Evolution

Selon le rapport de tendances de la CDIP (1997), c'est encore et toujours dans le degré primaire que l'on trouve la plus grande variété de *projets de réforme*. Ils concernent aussi bien des questions structurelles (mise en place de directions d'établissement, définition de la collaboration parentale, compétence des autorités, financement, développement du travail en équipe, etc.) que des questions d'ordre pédagogique (développement de modèles de référence, programmes scolaires, introduction de l'informatique, nouvelle conception de l'enseignement des langues étrangères, révision des plans d'études, évaluation globale des élèves, intégration d'élèves ayant des difficultés d'apprentissage et d'élèves allophones dans les classes régulières, etc.).

Ces innovations ont bien sûr des *incidences* positives telles que: amélioration du travail en équipe; structures directionnelles plus nettes; claire délimitation du profil des différentes écoles. Par contre, elles ont aussi des aspects négatifs parmi lesquels: absence de vue d'ensemble du fait de la diversité des profils et des modèles d'écoles; co-existence de différentes formes de scolarisation (intégrative – séparative); passages aux degrés subséquents rendus plus difficiles en raison de la diversité des profils des écoles; individualisation versus objectifs généraux en matière de formation.

C.3.4.4.3. Modalités de scolarisation régulières et intégrées

Dans les classes ordinaires du degré primaire (contrairement aux classes du degré secondaire I) il n'existe en principe pas de *filères distinctes* relativement au niveau des performances des élèves. Ils fréquentent tous la même classe. On peut partir du principe que ceux qui ont des besoins éducatifs spécifiques peuvent, moyennant une différenciation de l'enseignement, fréquenter les *classes ordinaires de l'école primaire* même sans appui supplémentaire et y recevoir une stimulation adéquate et optimale.

A partir du moment où il est indispensable de faire appel à des enseignantes et enseignants spécialisés ou à des services spéciaux au sein de l'école ordinaire, on peut parler de *formes de scolarisation intégrées* (Sturny-Bossart 1999b, p. 9). *Sur le plan structurel*, il peut s'agir d'offres de consultation, d'appui et de thérapie, ou d'une combinaison de différentes formes de scolarisation régulières et spécialisées (voir C.3.4.1.4.).

L'évolution des cantons vers des formes de scolarisation intégrative, en particulier au degré primaire, remonte aux années 70 (voir, entre autres, CDIP 1995a; CDIP 1995). En l'occurrence (et selon le réseau de formes de scolarisation intégratives 2002), on part du *principe* «que tous les enfants peuvent apprendre en commun. Cela inclut donc les enfants ayant des besoins éducatifs spécifiques, des dons particuliers ainsi que les enfants handicapés». La forme de scolarisation intégrative fondamentale est la scolarisation commune de tous les enfants au sein de la classe ordinaire. S'il est besoin de soutiens spécifiques, on peut faire appel à des professionnels de la pédagogie spécialisée, de la thérapie, de l'éducation spécialisée ou de la psychologie scolaire.

Les formes de scolarisation intégrative sont encore peu souvent ancrées *dans la loi*. Pourtant, il existe pour ainsi dire dans tous les cantons des *Lignes directrices ou des programmes* afférents à l'intégration scolaire. Les modèles et concepts qui en découlent sont d'une grande diversité: dans certains cantons, il n'y a plus de classes à effectif réduit ni de classes spéciales; les élèves sont intégrés dans la classe ordinaire et reçoivent un enseignement d'appui et de soutien dispensé par un personnel qualifié spécialisé dans le domaine de la pédagogie curative et spécialisée. D'autres cantons font se côtoyer classes à effectif réduit et classes spéciales ainsi que différentes formes de scolarisation intégrative. Dans la plupart des cantons, c'est aux communes que revient la responsabilité de choisir les formes de scolarisation.

Il se dégage par ailleurs des analyses (voir Kummer 2001; Kummer et al. 2002; Rosenberg 2001; Sturny-Bossart 1999b) les tendances suivantes:

- On part de plus en plus souvent d'une population scolaire hétérogène, et non seulement d'élèves souffrant d'un handicap, mais aussi d'élèves dotés de prédispositions particulières et d'élèves allophones.
- L'intégration est un principe fondamental et implique aussi le renforcement de la coopération entre scolarisation ordinaire et scolarisation spéciale.
- Au lieu du placement de l'élève dans telle ou telle structure, ce sont la qualité et les processus d'apprentissage qui viennent au premier plan.
- L'intégration ne peut être une mesure ponctuelle et elle est inséparable du développement de l'école.
- La coopération (networking), conçue à la fois comme moyen, condition et objectif de l'intégration, est indispensable.
- Il subsiste toujours une certaine perplexité en ce qui concerne la mise en pratique de l'intégration. Il est donc important d'élaborer en commun des lignes directrices-cadres (voir Réseau 2002).
- Alors qu'au départ il s'agissait de tentatives d'intégration d'enfants ayant des difficultés d'apprentissage et de comportement, on est passé maintenant aux handicaps sévères.

L'intégration scolaire d'enfants souffrant de handicaps sévères s'effectue de différentes manières selon le type de handicap. Les enfants présentant des troubles sensoriels sont souvent, et depuis longtemps, intégrés dans l'école obligatoire. Pour la préparation à l'école obligatoire en classe spéciale ou en classe ordinaire comme pour permettre la fréquentation de la scolarité obligatoire, l'AI verse des contributions pour des mesures pédo-thérapeutiques dans les cas de handicap langagier sévère, surdité et déficience auditive (Art. 8 et 10 AI). Pour les handicapés mentaux, en l'absence d'une base légale appropriée, il a été trouvé une autre possibilité d'intégration (voir C.3.4.4.5. Ecole spéciale).

C.3.4.4.4. Classes à effectif réduit ou classes spéciales

Selon les cantons, les *classes spéciales* portent des dénominations différentes (A, B, C etc.) et répondent à des besoins de formation différents également. On a pris l'habitude, ces dernières années, de les désigner par les termes de *classes à effectif réduit*, bien que le petit nombre d'élèves (voire la réduction du nombre des élèves) ne soit pas en soi un programme pédagogique pour des enfants qui ont des besoins éducatifs spécifiques; d'un autre côté, les élèves dont le niveau est particulièrement faible trouvent dans les grandes classes des conditions d'apprentissage plus mauvaises que dans des classes plus petites (CDIP 2000, p. 51).

Dans leur conception, les classes spéciales ou classes à effectif réduit sont prévues pour des élèves qui ont des besoins éducatifs spécifiques. Dans la plupart des cantons, elles sont associées à l'école obligatoire et sont de ce fait étroitement liées à la scolarisation régulière et généralement sises dans les bâtiments des écoles communales. La fréquentation des classes spéciales peut se

faire à plein temps ou à temps partiel (par ex. demi-journée ou pour certaines disciplines), et s'accompagner ou non de mesures spéciales (ex. consultation de la part de l'enseignant-e; cours d'appuis; thérapies).

Il existe des classes à effectif réduit ou des classes spéciales pour les *enfants et adolescents* accusant un retard de développement au moment de l'entrée à l'école (elles sont nommées dans ce cas classes préparatoires) pour ceux qui ont des difficultés d'apprentissage et de comportement, qui sont handicapés mentaux (légers), qui souffrent d'un handicap langagier, auditif, d'un handicap visuel ou physique, qui sont atteints d'une maladie chronique ou (dans des cas exceptionnels) qui sont de langue maternelle étrangère (Lienhard 1997). Les réaffectations dans les classes régulières sont rares.

L'enseignement est généralement dispensé par des *enseignants* qui bénéficient d'une formation en enseignement spécialisé, excepté dans les classes préparatoires et les classes pour migrants.

La plupart des cantons ont des classes spéciales ou classes à effectif réduit, mais dans certains on ne trouve qu'un seul type de classe alors que dans d'autres, et dans le sillage d'une augmentation de la différenciation externe, on trouve de 3 à 6 types de classes différents. Dans les cantons dont la capacité financière est élevée et dans les «grands» cantons, l'offre a tendance à être plus différenciée que dans les autres cantons.

Ces dernières années, l'offre différenciée en classes spéciales, ou à effectif réduit, a été soumise à la *discussion* (voir Bless 1995; Haeberlin et al. 1999), et ce, non seulement du point de vue de ses conséquences financières mais aussi et surtout du fait de l'exclusion de la scolarisation ordinaire, cette offre est en forte augmentation en ce qui concerne les troubles du comportement (voir Meijer & Walther-Müller 2002) et les enfants et adolescents de langue maternelle étrangère (Bless & Kronig 1999; Kronig 2000; Kronig, Haeberlin & Eckhart 2000). En même temps l'affectation des élèves dans des classes pratiquant une forme de scolarisation intégrative a augmenté (voir C.3.4.1.5.).

C.3.4.4.5. Ecole spéciale

Les écoles spéciales, généralement reconnues et subventionnées par l'Assurance invalidité, occupent dans la législation et l'administration de l'éducation une *place particulière*. Géographiquement, elles sont souvent relativement autonomes, mais associées ça et là aux écoles ordinaires. Elles peuvent être placées sous la responsabilité des cantons, des communes, de fondations, d'associations ou de personnes privées.

L'*articulation* de l'enseignement spécialisé est largement influencée par le soutien financier de l'assurance-invalidité. Cette dernière accorde, sur la base de certains critères, des contributions pour l'enseignement spécialisé des assurés handicapés mentaux, aveugles et handicapés de la vue, sourds et malentendants, handicapés physiques, personnes souffrant de troubles du langage ou de troubles du comportement, parfois aussi pour des mesures complémentaires de nature pédagogique (art. 8 AI).

La *dispersion* géographique des différents types d'écoles spéciales est variable. Pratiquement tous les cantons disposent d'établissements pour enfants et adolescents handicapés mentaux ou souffrant de troubles du comportement. La scolarisation spéciale de ceux qui souffrent de handicaps physiques ou langagiers, et en particulier de ceux qui sont handicapés de la vue ou de l'ouïe ou sont atteints de polyhandicap, doit faire appel à la coopération intercantonale. Enfin, il n'existe de classes spéciales pour les enfants atteints de maladies chroniques que dans quelques rares hôpitaux.

On redouble d'efforts et on multiplie les projets pour que les enfants et adolescents gravement handicapés qui, traditionnellement, seraient tenus de fréquenter une école spéciale, puissent être *intégrés* dans une école ordinaire (voir C.3.4.4.3.). Pour pouvoir offrir cette possibilité à des handicapés mentaux également, l'Office fédéral des assurances sociales (OFAS) a, fin 1997, esquissé les conditions-cadres en vertu desquelles, compte tenu des bases légales en vigueur à l'époque, l'AI peut soutenir l'intégration scolaire. En l'occurrence, il s'agit au fond d'une *coopération de l'école spéciale* et de l'école ordinaire aux conditions suivantes:

- L'intégration scolaire des enfants handicapés mentaux doit faire partie intégrante du concept cantonal d'éducation.
- Toutes les personnes impliquées doivent avoir débattu en commun de la question de l'intégration et avoir abouti ensemble à un consensus.
- L'enfant «intégré» doit être approché et encouragé de façon différenciée.
- La scolarisation intégrée est le fruit des efforts communs de l'école ordinaire et de l'école spéciale; du point de vue administratif, elle fait partie de l'enseignement spécialisé (surveillance;

personnel spécialisé employé à l'école spéciale; enfants compris comme élèves des classes spéciales au sens de l'AI).

- En cas d'échec de l'intégration, l'école spéciale s'engage à prendre l'enfant en charge, sans la moindre réserve, ou à trouver pour lui un placement adéquat (Büchner 1997; Schnyder 1997; Sturny-Bossart 1999a).

Bien qu'il soit possible en principe depuis 1997 d'intégrer les enfants handicapés mentaux ou polyhandicapés dans une école ordinaire à travers une école spécialisée reconnue par l'AI, cela n'arrive que très rarement et moyennant un lourd investissement de la part des personnes impliquées. Suivant l'AI, l'enfant a droit à des allocations pour 6 à 8 heures d'accompagnement. Dans les exemples que l'on en a, on voit qu'il s'agit d'intégrations isolées initiées par des parents et des enseignants très engagés et menées en tant qu'expériences scolaires.

C.3.4.4.6. Offres d'appui et d'encouragement

Ce que l'on nomme ici, en résumé, «offres d'appui et d'encouragement» (voir Grossenbacher 1993), figurera dans d'autres contextes sous d'autres appellations, lesquelles ne seront pas nécessairement des synonymes. Dans l'assurance-invalidité, on parle de *mesures pédagogiques*, tandis que dans les législations scolaires on trouve de plus en plus souvent la notion de *services scolaires*. Dans son tableau récapitulatif, Mettauer (1995) utilise le terme générique de *offres ambulatoires de pédagogie spécialisée*. Enfin, dans la littérature anglophone il est question de *Related services*.

Hormis ces différences d'appellation, il y a aussi les différences de formes. Dans ce cas, *la caractéristique commune* réside dans une fonction de complémentarité, de soutien, de conseil, et aussi, thérapeutique, exercée dans la plupart des cas ambulatoirement. Les différentes formes que revêt cette fonction s'appliquent indépendamment ou en relation avec d'autres offres (voir C.3.4.1.1.), et ce aussi bien dans le cadre de l'enseignement régulier que dans celui de l'enseignement spécialisé. Les appuis de pédagogie spécialisée (ou enseignement complémentaire ou de soutien) permettent par exemple aux enfants et adolescents qui ont des besoins d'apprentissage et de soutien différents, grâce à un soutien ambulatoire, d'être scolarisés non pas dans des classes à effectifs réduits, mais dans des classes ou des écoles enfantines ordinaires, c'est-à-dire de bénéficier d'un mode de scolarisation intégratif (Sturny-Bossart 1999b, p. 9).

Des différents types d'offres recensés par Mettauer (1995) et Lienhard (1997) découle la liste suivante:

- Services d'éducation précoce
- Services de médecine scolaire
- Services psychiatriques pour enfants et adolescents
- Centres psychothérapeutiques
- Services de logopédie
- Centres de psychomotricité
- Services pédo-audiologiques
- Services de psychologie scolaire et de conseil en éducation
- Cours complémentaire ou d'appui selon la pédagogie spécialisée
- Cours pour traiter la légasthénie et la dyscalculie
- Cours d'allemand pour les enfants de langue étrangère
- Cours de soutien et d'aide aux devoirs
- Rythmique
- Centres d'orientation professionnelle
- Services sociaux (service social scolaire)
- Services socio-pédagogiques
- Ergothérapie et physiothérapie
- Cours de lecture et d'audition
- Eurythmie curative
- Education de la perception
- Thérapie par la peinture
- Musicothérapie

Les offres d'appui et de soutien ne sont pas toutes d'importance égale, ni également répandues. Certaines n'existent en effet que dans le cadre des écoles spéciales, d'autres uniquement pour certains handicaps. Certaines encore peuvent être mises en place rapidement et sans grande

difficulté, d'autres – en particulier lorsqu'il s'agit de mesures reconnues et financées par l'AI – requièrent d'abord des clarifications formelles (services de psychologie scolaire, par ex.).

Perspectives

C.3.4.4.7. Poursuite des efforts d'intégration

En tant que partie intégrante de la scolarité obligatoire, le degré primaire répond aux besoins de *tous les enfants*. A travers ses groupes d'apprentissage et de performances hétérogènes, il permet la socialisation et il est source de motivations multiples (voir CDIP 2001).

C'est avant tout par une différenciation interne et par des mesures d'appui et de soutien qu'il satisfait aux *besoins éducatifs spécifiques* de certains enfants et adolescents. Les compétences pédaگو-thérapeutiques nécessaires en matière de conseil et de soutien peuvent être réunies dans un *centre de soutien* (voir C.3.4.1.7.).

Un *système échelonné* de mesures de pédagogie spécialisée ne doit pas affaiblir *la capacité* de l'école ordinaire à *faire face à l'hétérogénéité* mais doit au contraire la soutenir et la renforcer. La différenciation externe des types d'écoles se caractérise par l'efficacité et une bonne vue d'ensemble, la charge de coordination entre les acteurs s'en trouve réduite à un niveau raisonnable.

Les offres de pédagogie spécialisée (classes à effectifs réduits, voire classes spéciales; écoles spéciales/établissements spécialisés) font partie intégrante de l'école en général. Elles ont une fonction subsidiaire, c'est-à-dire qu'elles n'interviennent qu'à partir du moment où des formes de scolarisation intégrative ne garantissent pas une formation optimale.

Les écoles spéciales qui sont toujours nécessaires, sont également reliées au système scolaire général. Elles servent de plus en plus de centres de développement ou centres de compétences, lesquels ont (également) une fonction de soutien pour des enfants handicapés bénéficiant d'une scolarisation intégrée, ainsi que pour leurs enseignants. Ces derniers ont besoin en effet d'interlocuteurs compétents pour des questions touchant à des formes spécifiques de handicaps.

(voir également C.3.4.1. Structures de l'offre en général; notamment C.3.4.1.4. Extension et différenciation de l'offre ainsi que C.3.4.1.5. Attribution des offres spécifiques)

C.3.4.5. Les structures de l'offre dans le degré secondaire I

Dans la majorité des cantons, le degré secondaire I (2A ISCED) débute à la 7^{ème} année scolaire et se poursuit pendant 3 à 5 ans, selon la durée du degré primaire antérieur; il fait partie intégrante de la scolarité obligatoire de 9 ans, qu'il clôture.

Situation

C.3.4.5.1. Situation et développements

La discussion sur l'organisation du degré secondaire I (CDIP 1995b; Dubs 1997) rappelle indubitablement la problématique en pédagogie spécialisée des formes optimales d'intégration et de scolarisation pour enfants handicapés (Bürli 2001b, p. 16). On peut dégager schématiquement trois modèles de l'offre du degré secondaire I: la structure «traditionnelle» du degré secondaire I (C.3.4.5.2.); la structure «coopérative» du degré secondaire I (C.3.4.5.3.); la structure «intégrée» du degré secondaire I (C.3.4.5.4.) (voir www.edk.ch; EDK 1995b; CDIP 1995b)

C.3.4.5.2. Structure «traditionnelle» du degré secondaire I

Ce modèle, appelé également degré secondaire I «articulé», est caractérisé par des filières séparées et relativement étanches (par exemple, filières à exigences élémentaires et à exigences moyennes). «La répartition des élèves dans différentes filières repose, entre autres, sur l'idée qu'il est possible de classer les élèves en différentes catégories, de la catégorie des plus forts à celle des plus faibles» (CDIP 1995b, p. 85).

Le fait que, parmi les élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques tous n'ont pas les mêmes résultats dans toutes les disciplines, n'est pas la moindre difficulté inhérente à cette conception. Au cours de la scolarité, leurs résultats peuvent évoluer. L'«homogénéité» est un mythe: si l'on procède à une différenciation interne, les groupes d'apprentissage hétérogènes offrent des conditions très propices à l'apprentissage social et scolaire. Par contre, la création de groupes rigides dans la population scolaire est un ferment d'exclusion sociale et de discrimination. En outre, elle complique un passage flexible à la formation professionnelle.

C.3.4.5.3. Structure «coopérative» du degré secondaire I

La structure coopérative se caractérise par la réunion des filières distinctes du degré secondaire I traditionnel dans une même entité institutionnelle. Elle implique la création de 2 à 3 niveaux d'exigences, soit élémentaires, élargies et éventuellement gymnasiales, soit élémentaires, moyennes et étendues (CDIP 1995b). La perméabilité entre les filières en sera améliorée et certains cours regrouperont des élèves de filières différentes.

C.3.4.5.4. Structure «intégrée» du degré secondaire I

La structure intégrée ne connaît pas de division en filières. Les classes ont une composition hétérogène. Une partie de l'enseignement est dispensée d'une part dans des «classes principales» et d'autre part dans le cadre de cours à niveaux, où les élèves sont regroupés en fonction de leurs résultats, et qui ont donc une composition plutôt homogène. Deux classes parallèles intrinsèquement différenciées sont la condition minimale pour les classes principales.

C.3.4.5.5. Offres spécifiques

En règle générale, le degré secondaire I propose les mêmes offres spécifiques pour handicapés que le degré primaire (voir C.3.4.4.), avec cependant une différence: les formes intégrées de scolarisation n'ont pas pu s'implanter de la même façon, du fait d'exigences plus élevées. Dans le degré secondaire I, l'intégration en est encore à ses premiers balbutiements (d'après Kummer 2001).

Dans le degré secondaire I, les classes à effectif réduit ou les classes spéciales sont appelées cours pratique en Suisse romande, Werkstufe ou Werkschule en Suisse alémanique et corso pratico au Tessin.

Perspectives

C.3.4.5.6. Suite des efforts d'intégration

Les perspectives d'avenir pour le degré secondaire I, présentées par la CDIP (1995b; Projet de recommandations 15.10.1998), sont également valables dans le domaine de la pédagogie spécialisée car «les propositions vont dans le sens d'un accroissement de la coopération et dans celui de l'intégration des structures existantes, l'enjeu étant de donner aux élèves une formation optimale qui repose sur leurs caractéristiques, capacités et intérêts individuels» (CDIP 1995b, p. 79).

S'il est vrai qu'en général l'impact des formes d'organisation scolaire est surestimé (selon Dubs 1997), le choix devra porter sur le modèle qui aura l'impact le plus positif possible sur les chances professionnelles et individuelles et qui n'apporte pas de préjudice du fait de l'origine sociale des élèves.

Dans les degrés primaire et secondaire I, la différenciation interne ainsi que les mesures d'appui et de soutien doivent être au cœur de l'approche des jeunes ayant des besoins éducatifs spécifiques. Le soutien dans des structures séparées (classes à effectif réduit ou classes spéciales) doit entrer en ligne de compte seulement quand les formes de scolarisation intégrées n'apportent pas une formation optimale.

Les offres en pédagogie spécialisée devront faire partie intégrante de la structure du degré secondaire I et non pas constituer un monde séparé et parallèle.

(voir C.3.4.1. Structures générales de l'offre)

C.3.4.6. Structures de l'offre dans le degré secondaire II

Le degré secondaire II (ISCED degrés 3 et 4) est consécutif à la formation obligatoire des degrés primaire et secondaire I. Il comprend d'une part les écoles de *formation générale* et d'autre part la formation *professionnelle* initiale. La Confédération et les cantons ont l'intention de poursuivre le développement du degré secondaire II selon un concept holistique et cohérent (EDK/BBT 2000; CDIP/OFFPT 2000).

Situation

C.3.4.6.1. Formations générales

Les écoles de *formation générale* du degré secondaire II comprennent les gymnases ou lycées, les écoles normales (jusqu'à maintenant) et les écoles du degré diplôme (appelées désormais écoles de culture générale).

La loi sur la formation professionnelle telle qu'elle était en vigueur jusqu'à la fin de 2003, organisait la formation *professionnelle* initiale en apprentissage et en apprentissage préalable ou formation élémentaire dans une entreprise formatrice privée ou publique. La nouvelle loi sur la formation professionnelle, en vigueur à partir de 2004, les remplace par «la formation professionnelle initiale de deux ans avec attestation fédérale de formation professionnelle» et par «la formation professionnelle initiale de trois ou quatre ans avec un certificat fédéral de capacité». La formation est partout combinée avec la fréquentation de *l'enseignement* dans une école professionnelle ou une école professionnelle supérieure. Environ 10% des formations professionnelles initiales s'effectuent dans des écoles professionnelles *à temps plein ou partiel* (qui s'appelleront écoles professionnelles spécialisées).

Il y a un rapprochement entre formation générale et formation professionnelle. Entre ces deux pôles s'établit un continuum de différents types d'écoles dont la répartition entre la théorie et la pratique varie (voir Bürli 2001b, p. 17; Wettstein 2000; Tessaring 1999).

C.3.4.6.2. Offres de formation spécifiques au handicap

Les apprenants ayant un handicap ou des besoins éducatifs spécifiques fréquentent les formations proposées par le degré secondaire II tout en bénéficiant de *mesures de soutien* ou/et *d'allègements* (voir Bernath 1985). Il existe quelques rares écoles professionnelles *spécifiques pour certaines formes de handicap* (par exemple pour les malentendants).

A l'avenir, une nouvelle *formation professionnelle initiale* avec attestation fédérale de formation professionnelle sera offerte aux jeunes ayant des difficultés d'apprentissage; elle remplace la formation élémentaire (art. 12 ss.; art. 17 LFPr).

Actuellement, pour des cas individuels, 13 cantons organisent hors LFPr une suite à la formation élémentaire faite de «*stages pratiques*» qui se terminent par la partie de pratique professionnelle de l'examen traditionnel de fin d'apprentissage, attestée par un certificat cantonal (voir DBK 2000; Sheldon 2000).

Des mesures de formation pour handicapés complètent ces formations professionnelles selon la loi sur la formation professionnelle. Ces mesures sont financées par des contributions de *l'assurance invalidité* (art. 16 LAI et art. 5 OAI). Elles ne sont pas sanctionnées par un certificat reconnu sur le plan cantonal ou fédéral. Ces filières de formation professionnelle préparent à un travail de manœuvre dans l'économie privée ou à toute activité dans un atelier protégé. Elles sont officieusement intitulées «*formation élémentaire AI*» et elles sont en général dispensées dans des lieux de formation protégés. La différence principale entre la formation élémentaire selon la LFPr, qui est reconnue dans toute la Suisse, et la formation élémentaire informelle AI consiste dans le fait que pour cette dernière, il n'est pas exigé que les capacités et le savoir acquis permettent de passer «dans une entreprise de même type» (art. 49 LFPr).

C.3.4.6.3. Titres de fin de formation

En Suisse, il n'y a actuellement ni *droit* ni *obligation* d'obtenir un titre de fin de formation du degré secondaire II, à la différence de l'enseignement primaire qui est réglementé par la Constitution fédérale. Presque 90% des jeunes ont un titre de fin de formation post obligatoire et sur les 10% restants la moitié interrompt la formation avant son terme (OFS 2000).

Presque 20% des jeunes terminent actuellement le degré secondaire II par une filière de *formation générale*, et environ deux tiers sont titulaires d'un diplôme de *formation professionnelle*. Avant de se lancer dans ces filières, environ 15% de tous les jeunes arrivés à la fin de la scolarité obligatoire fréquentent ce que l'on appelle indifféremment *offres passerelles* ou années de transition. Ces dernières complètent ou approfondissent la formation obligatoire de certains groupes cibles, comme les jeunes ayant des difficultés d'apprentissage ou des jeunes allophones, elles comblent utilement l'attente d'une place d'apprentissage ou elles garantissent le raccordement à des formations où l'âge d'admission est plus élevé (par exemple dans le domaine de la santé).

Seul un tiers des *élèves* qui avaient précédemment fréquenté les *classes spéciales* terminent leur formation par un diplôme cantonal ou reconnu à l'échelon fédéral. Une autre estimation chiffre à un cinquième environ la proportion d'élèves des classes spéciales qui obtiennent un certificat de fin de formation élémentaire AI dans un atelier protégé.

C.3.4.6.4. Développements

Au cours de la dernière décennie, le degré secondaire II a subi de profonds changements dus notamment aux *développements* en politique de la formation. Les années à venir lui réservent encore d'autres modifications radicales (Caroli 1998; CEDEFOP 1999; Conseil 1997; EDK/BBT 2000; CDIP/OFFPT 2000).

La *pédagogie spécialisée* en Suisse est tout particulièrement concernée par les innovations apportées par la loi sur la formation professionnelle, qui, entre autres choses, vise une perméabilité accrue entre les divers types et niveaux de formation professionnelle, une plus grande souplesse en matière de durée et de structuration de la formation (Gindroz 1999) ainsi qu'une meilleure reconnaissance par le marché du travail de la future formation professionnelle initiale dans l'esprit d'une formation professionnelle pratique.

Les changements démographiques et la récession économique au cours de la dernière décennie ont causé depuis le milieu de la même décennie un *déficit en places d'apprentissage et de formation professionnelle initiale*, qui est un autre phénomène marquant. Ce déficit devrait perdurer pendant les cinq à dix prochaines années (cf. *Lischer & Hollenweger* 2002).

N'omettons pas de mentionner l'extension de la *compétence fédérale en matière de formation* dans le cadre de la nouvelle Constitution fédérale (en vigueur depuis le 1.1.2000) à toutes les professions non-universitaires à l'exception des professions pédagogiques, l'instauration de la maturité professionnelle dans le sillage de la création des hautes écoles spécialisées ainsi que le nouveau règlement de reconnaissance de la maturité (RRM).

C.3.4.6.5. Objectif: maîtrise de sa vie

En général, la formation dans le degré secondaire II est la condition préalable immédiate et presque toujours sine qua non à une future activité lucrative, tout particulièrement dans l'économie privée. Au cours des dix dernières années, les *perspectives d'emploi* de la main d'œuvre non qualifiée ont dramatiquement chuté en Suisse et se rétréciront encore à l'avenir (Sheldon 2000; Tessaring 1998; 1999; voir Bernath & Besse 1986).

Dans notre société, l'individu et la collectivité attachent une valeur considérable au travail et à la profession. La maîtrise de sa vie et le plaisir de vivre de la majorité des personnes en dépendent fortement. Cela vaut également pour les personnes handicapées.

Or, par rapport à une activité dans un atelier protégé, une *activité dans l'économie privée* offre aux handicapés bien davantage de possibilités d'intégration et d'égalité: amélioration matérielle, plus forte reconnaissance sociale, extension du réseau de relations sociales et plus grandes possibilités de développement cognitif. En outre, une activité professionnelle dans une entreprise privée réduit les dépenses sociales que représentent les rentes et le maintien à long terme d'emplois dans les ateliers protégés et les ateliers d'occupation.

En raison avant tout des changements rapides dans la société, la formation au niveau du degré secondaire II (et des degrés de formation consécutifs) est devenue également incontournable pour *maîtriser le quotidien* non professionnel. Des causes liées au développement psychologique et aux connaissances logiques ne permettent d'acquérir convenablement qu'après la fin de la scolarité obligatoire les capacités suivantes: l'adaptation des valeurs personnelles, l'approfondissement et l'élargissement des compétences sociales, l'approfondissement des techniques culturelles dans la compréhension et l'évaluation de textes, l'acquisition de qualifications clés indépendantes du champ professionnel, la gestion des nouvelles technologies de l'information et de la communication ainsi que le développement de la capacité et de la motivation d'apprendre dans la perspective de la formation tout au long de la vie.

Perspectives

C.3.4.6.6. Aspect indispensable de la formation dans le degré secondaire II

La formation du degré secondaire II est de plus en plus *indispensable* à la maîtrise de sa vie. Il est donc impératif que tous les jeunes, même ceux qui ont un handicap, suivent une formation du degré secondaire II.

De nouveaux *objectifs cadres minimaux* doivent être déterminés pour l'ensemble des niveaux de formation du degré secondaire II, y compris pour les filières destinées aux handicapés mentaux «capables de suivre une formation pratique». La diversité accrue des *voies d'apprentissage* et la flexibilisation de la durée d'apprentissage devraient permettre d'atteindre les objectifs minimaux.

La *formation générale* dans le système dual et dans le contexte de la préparation à une activité non lucrative doit être élargie et étayée, notamment dans la compréhension des textes, l'évaluation de l'information et le développement d'une échelle de valeurs.

Il convient de privilégier chez les élèves les plus faibles l'apprentissage d'une seule langue étrangère, en général l'anglais.

Dans la perspective de la formation tout au long de la vie, il faut mettre l'accent sur la capacité d'apprentissage et sur une meilleure imbrication avec la *formation des adultes*.

C.3.4.6.7. Optimisation de la situation de la formation initiale

Il faut soutenir le démarchage de *places d'apprentissage et de formation professionnelle initiale* dans l'économie privée. Si le manque de postes de formation l'empêche au début, il faudra créer des associations de formation constituées par les ateliers protégés et les entreprises formatrices de l'économie privée. Certaines parties de la formation pourraient ainsi être suivies dans un cadre protégé, d'autres dans l'économie privée, ce qui d'une part faciliterait le passage du milieu protégé au monde de l'emploi et d'autre part rendrait les entreprises plus disposées à recruter.

La création de ressources personnelles supplémentaires va améliorer l'*encadrement* des jeunes en formation et de leurs formateurs. Les ressources complémentaires permettant l'accompagnement externe sur le lieu de formation peuvent être rattachées à l'orientation professionnelle de l'AI ou (pour des raisons d'indépendance et d'adhésion de la part des formateurs) aux écoles professionnelles, ou encore aux centres de compétences dans le cadre d'ateliers protégés de formation et d'intégration. La Confédération (AI) et les cantons (pour les élèves des classes spéciales) ont une responsabilité commune dans le financement de ces ressources complémentaires.

La *qualification* pendant l'activité professionnelle *des formatrices et des formateurs* dans les ateliers de formation protégés reste à améliorer. La création d'un examen fédéral professionnel (brevet fédéral professionnel) et/ou d'un examen spécialisé supérieur (diplôme fédéral) représenterait une véritable incitation dans ce sens (voir Bernath & Besse 1996). Cette qualification donnerait aux formateurs dans les ateliers protégés les capacités d'assurer le coaching des formateurs et formatrices professionnels qui travaillent dans les entreprises formatrices privées.

C.3.4.6.8. Aménagement des filières et des certificats de formation

L'objectif général des mesures de formation du degré secondaire II doit être d'amener le plus grand nombre possible d'élèves (et en tout cas un plus grand nombre qu'actuellement) à un *titre de fin de formation*. Ce dernier mène soit à des études couronnées par un diplôme supérieur soit à la reconnaissance en tant que qualification professionnelle par un marché du travail dont les exigences sont croissantes. De ce fait, le niveau d'exigence pour les certificats satisfaisant aux critères minimaux du marché de l'emploi doit prendre en compte cette nouvelle donne.

Le remplacement de la formation élémentaire par la *formation professionnelle initiale* de deux ans avec attestation fédérale de formation professionnelle (art. 12 ss.; art. 17 LFPr) doit s'effectuer de manière optimale dans l'ordonnance, dans les règlements et dans la pratique, cela par le biais des instruments suivants: coaching individuel intensif des apprenants et des formateurs professionnels sur le lieu du travail, examens partiels, «crédits» donnés par les résultats au travail, nouvelles procédures de qualification (démarche dans le sens d'un portefeuille). A ces instruments s'ajoute en outre, pour les examens des personnes ayant des difficultés d'apprentissage, la présence d'experts intercantonaux ayant suivi une formation continue en pédagogie spécialisée (Knutti 2000; Lischer 2000).

Les «*formations élémentaires AI*» informelles doivent être intégrées autant que possible dans la nouvelle «formation professionnelle initiale avec attestation fédérale de formation professionnelle». Dans les cas où cet objectif n'est pas réalisable, il faudrait qu'au moins une partie des «apprentis AI» aient une garantie d'accès grâce à des interfaces appropriées (objectifs d'apprentissage fixés, programmes passerelles, prise en compte de résultats partiels).

(voir C.3.4.1. Structures générales de l'offre)

C.3.4.7. Structures de l'offre dans le degré tertiaire

Le degré tertiaire (ISCED 5 et 6), appelé également formation supérieure, est immédiatement consécutif à la formation du degré secondaire II ou il suit une phase d'activité professionnelle plus ou moins longue; il est clôturé par un diplôme de formation supérieure.

Situation

C.3.4.7.1. Structures générales de l'offre du degré tertiaire

Le degré tertiaire englobe les hautes écoles universitaires et (depuis peu) les hautes écoles spécialisées ainsi que les cursus de la «formation professionnelle supérieure». La *condition préalable* à l'accès aux filières de formation du degré tertiaire est en général de détenir un certificat de fin d'apprentissage, un diplôme d'une école professionnelle spécialisée, une maturité professionnelle ou gymnasiale ou encore un premier diplôme acquis dans le degré tertiaire. Avoir exercé pendant une ou plusieurs années une activité professionnelle dans le même domaine est une condition préalable supplémentaire qui s'ajoute dans le cas des filières extra universitaires du degré tertiaire.

A la différence des filières courtes qui suivent le degré secondaire II (domaine de la formation continue ou «quaternaire»; voir C.4.4.8.), un diplôme du degré tertiaire comprend des *examens* ou d'autres procédures de qualification dans *plusieurs* disciplines ou domaines. Les cours suivis après le degré secondaire mais qui n'ont pas été sanctionnés par un diplôme sont en général attribués au domaine de la formation continue ou «quaternaire».

Presqu'un quart de la population des 25-34 ans a un *diplôme de fin de formation* du degré tertiaire (état en 1999). Dans cette classe d'âge, presque 10% sont titulaires d'un diplôme d'une haute école universitaire. Il n'y a pas d'indication précise quant au nombre de personnes handicapées titulaires d'un diplôme supérieur de formation.

La formation dans les *hautes écoles* s'effectue le plus souvent à plein temps et elle dure dans une première phase en général de trois ans (hautes écoles spécialisées) à six ans (durée réelle de la formation universitaire). Des filières d'études en cours d'emploi sont proposées dans certaines hautes écoles spécialisées et dans le cadre d'études universitaires postgrades.

La *formation professionnelle supérieure* englobe la préparation à environ trois cents différents examens professionnels et examens spécialisés supérieurs, aux écoles spécialisées supérieures, ainsi que la préparation aux certificats sans réglementation fédérale. La formation professionnelle supérieure est suivie la plupart du temps en cours d'emploi et elle dure de deux à trois ans en général. La préparation aux examens professionnels et aux examens professionnels supérieurs est très souple; elle peut s'effectuer individuellement ou en fréquentant diverses filières d'apprentissage car à la différence des hautes écoles spécialisées et des écoles supérieures spécialisées, ce ne sont pas les contenus mais les objectifs de formation et les examens (et aussi la durée de l'expérience professionnelle préalable) qui sont réglementés. L'éventail au niveau des formations professionnelles supérieures s'étend des exigences correspondant à un diplôme de fin d'apprentissage plus poussé, aux exigences habituelles des hautes écoles.

C.3.4.7.2. Structures de l'offre spécifique pour personnes handicapées

A la différence du degré secondaire II, le degré tertiaire ne dispose pas d'une *offre de formation* spécifique pour les personnes handicapées ni d'offres qui soient mises à profit avant tout par des handicapés. Toutefois, certaines hautes écoles proposent des services d'orientation conçus à l'intention des étudiants ayant un handicap (voir Hollenweger 2000).

Dans le cadre de la *formation professionnelle première* et du *recyclage* des personnes handicapées, la formation tertiaire a une importance toute particulière pour la pédagogie spécialisée (y compris la «formation continue» dans le cadre d'une orientation professionnelle déjà choisie; voir notes en marge 3017-3019 de la circulaire de l'OFAS concernant les mesures d'intégration professionnelles (circulaire 1983).

L'assurance-invalidité assume sous certaines conditions la plus grande partie (y compris l'indemnité journalière pour les pertes de gains dues à la formation) des coûts des recyclages dus au handicap (voir notes en marge du circulaire 1983).

C.3.4.7.3. Développements dans le degré tertiaire

La croissance du taux de formation dans ce degré, l'introduction de formes modulaires de formation, la demande croissante de qualifications plus élevées ainsi que les rapides mutations dans les activités professionnelles et dans les compétences requises, tout cela est l'expression d'un développement qui touche également la pédagogie spécialisée.

Le degré tertiaire a connu au cours des vingt dernières années un *doublément du taux de formation*. L'introduction des *examens professionnels* (titre de fin de formation: «certificat fédéral de capacité») qui posent des exigences moins élevées que les examens professionnels supérieurs (titre de fin de formation: «diplôme fédéral»), et la récente modification ou intégration d'une partie des écoles professionnelles supérieures dans les nouvelles *hautes écoles spécialisées* constituent les nouveaux éléments essentiels de cette période. Dans le sillage de l'introduction de la nouvelle Constitution fédérale, la Confédération étendra sa co-responsabilité dans le domaine tertiaire au cours des années à venir dans les domaines de la santé et du social ainsi que dans celui des arts et des arts appliqués.

L'introduction des formes modulaires de formation complétera les filières traditionnelles d'enseignement et d'études dans le degré tertiaire par des apports essentiels. Les filières traditionnelles de l'enseignement se distinguent par le fait qu'elles sont suivies en un seul bloc dans une seule école et selon un horaire fixe. Le *système modulaire*, par contre, permet de répartir individuellement la formation sur des étapes qui peuvent être suivies dans diverses institutions, et qui peuvent mener à un diplôme supérieur de manière flexible. L'obtention d'un diplôme dans une combinaison appropriée de modules (appelés modules de formation) constituant une entité complète, permet d'acquérir un certificat de qualification dans le degré de la formation supérieure. Certains modules peuvent même être pris en compte dans le cadre de différents diplômes de fin d'études, facilitant la perméabilité entre les diverses filières de formation. Il existe par ailleurs dans le domaine de la formation professionnelle supérieure des systèmes modulaires qui ont fait leurs preuves et ce type de formation devrait également s'implanter dans les hautes écoles spécialisées et universitaires.

Les *professionnels disposant d'une qualification supérieure* sont de plus en plus demandés: pour répondre à cette demande croissante, le degré tertiaire est de plus en plus sollicité. Cette situation devrait à long terme avoir des répercussions favorables sur les chances des personnes handicapées de s'affirmer sur le marché de l'emploi. En effet, la formation supérieure peut compenser partiellement des handicaps si les personnes ont des aptitudes et des penchants pour suivre cette formation.

Un *changement rapide dans les activités professionnelles et dans les compétences y relatives* se profile à l'horizon. Par conséquent, le renforcement de la formation tertiaire (et quaternaire) devient la condition sine qua non pour avoir toutes ses chances sur le marché du travail. L'accélération du changement dans un métier acquis rend nécessaire tôt ou tard un recyclage vers une autre profession ou une autre fonction professionnelle. Cette évolution requiert fréquemment une *spécialisation* dans le métier et/ou dans la branche professionnelle de départ, spécialisation rendue possible par la formation tertiaire.

Perspectives

C.3.4.7.4. Fonction compensatoire de la formation tertiaire

La formation tertiaire occupe, en plus de son rôle accru pour une frange croissante de la population, un rang particulier pour les personnes ayant un handicap. Cette formation représente pour elles une *mesure compensatoire* permettant de rééquilibrer leurs chances futures sur le marché de l'emploi ou en tout cas, de leur garantir des possibilités durables d'emploi.

Cet aspect vaut aussi bien pour la *première formation initiale professionnelle* que pour les recyclages inhérents au handicap. Enfin, cela a également des répercussions sur les changements de profession, nécessaires du fait d'une modification profonde dans les conditions préalables des aptitudes et penchants pour le métier appris précédemment.

Sous cet angle, des *services de conseil* spécialisés pour étudiants handicapés doivent être mis sur pied et étendus aux hautes écoles spécialisées nouvellement créées.

C.3.4.7.5. Formes d'apprentissage flexibles et des formes alternatives de qualification

Les personnes handicapées ont un intérêt tout particulier à une poursuite de la *flexibilisation* des formes et de la durée d'apprentissage dans le degré tertiaire. Compte tenu de la *différenciation*

accrue des styles d'apprentissage dans les degrés de la formation post obligatoire et des limitations inhérentes au handicap, cette flexibilisation doit être absolument encouragée.

La pédagogie spécialisée ne peut qu'accueillir favorablement les caractéristiques de flexibilité et de perméabilité de la *formation modulaire* dans le degré tertiaire, telle que la prévoit la nouvelle loi sur la formation professionnelle.

En outre, la pédagogie spécialisée souhaite que l'on soutienne les *procédures de qualification* alternatives (cf. la nouvelle loi sur la formation professionnelle). Ces démarches comprennent parmi d'autres les approches par portfolio, qui tiennent également compte des processus d'apprentissage et des expériences préalables réalisées en dehors des filières de formation habituelles; elles comprennent aussi les certificats de travail, les résultats professionnels, les rapports d'évaluation (assessment) et d'autres certifications.

C.3.4.7.6. Promotion de la première formation initiale professionnelle

La *première formation initiale professionnelle* des personnes handicapées, formation tertiaire comprise, doit bénéficier d'un soutien renforcé. La promotion doit porter sur l'organisation de la formation initiale et sur son financement.

En matière d'*organisation de la formation initiale*, les personnes handicapées doivent bénéficier de la même flexibilité dans la durée et dans l'obligation de fréquentation pour les filières de formation dans les hautes écoles spécialisées, que pour les filières de formation dans les hautes écoles universitaires. Des réglementations à ce propos pourraient être élaborées sous forme de dérogations.

Quant au *financement de la formation initiale*, c'est l'assurance-invalidité (conformément à l'art. 16 LAI), qui, sous certaines conditions (notes en marge 3010 et 3019 circulaire 1983), prend en charge les surcroûts de coûts engendrés par l'invalidité pour la première formation initiale professionnelle et la formation continue ainsi que les recyclages (conformément à l'art. 17 LAI; notes en marge 4001 ss du circulaire 1983). Les dispositions y afférentes doivent être réexaminées et adaptées le cas échéant dans le cadre des révisions de l'AI.

(voir C.3.4.1. Structures de l'offre en général)

C.3.4.8. Structures de l'offre dans le domaine de la formation continue (ou quaternaire)

Le domaine quaternaire englobe la formation continue et la formation des adultes; il complète ainsi notre système traditionnel de formation (degrés primaire, secondaire et tertiaire).

Situation

C.3.4.8.1. Description du domaine de la formation continue ou quaternaire

Formation quaternaire signifie formation continue; on entend actuellement par là le soutien systématique de *l'apprentissage ciblé des adultes*, qui peut être dans une large mesure également *autodirigé*, ainsi que toutes les modalités de formation qui *ne* conduisent *pas* à un *diplôme supérieur* complet. Ce dernier rentre dans les mesures de formation du degré tertiaire.

La formation continue, à *l'âge adulte* ou après une interruption, est la suite d'une formation antérieure acquise à n'importe quel niveau du système de formation. Du fait qu'elle inclut le rattrapage de la scolarité obligatoire ou d'un certificat d'apprentissage à l'âge adulte, elle n'est pas considérée comme un degré de la formation mais comme un domaine de la formation. A la différence des trois degrés classiques de la formation, elle sert fréquemment à actualiser ou à maintenir les connaissances, les capacités et les compétences déjà acquises.

A l'instar des phases de formation précédentes, elle peut servir à l'approfondissement, l'élargissement ou la nouvelle acquisition des connaissances et du savoir-faire. Les concepts de «formation des adultes» et «formation continue» sont (en allemand du moins) généralement utilisés comme *synonymes*.

Il arrive parfois que des offres de formation dans le *degré tertiaire non universitaire*, comme la préparation aux examens professionnels, aux examens professionnels spécialisés ou encore à l'accès aux écoles spécialisées (par exemple, écoles techniques, hôtelières, etc.) soient comptées dans la formation continue au sens large pour autant qu'elles suivent une première expérience professionnelle (par exemple Buchmann et al. 1999). La mise sur pied des offres de formation selon le système modulaire a rendu fluctuantes les frontières entre formations tertiaire et quaternaire. Le

concept de formation continue tel qu'il est utilisé ici se limite toutefois (provisoirement) au domaine quaternaire.

C.3.4.8.2. Importance de la formation continue

Le rythme croissant des changements économiques et technologiques (voir B.1.6.) entraîne la nécessité *générale* d'adapter, d'actualiser, d'approfondir, de compléter et d'élargir fondamentalement, et cela jusqu'à un âge avancé, les connaissances, les valeurs et le savoir-faire acquis.

Les facteurs suivants *renforcent* encore cette *évolution*: il y a d'une part, la diminution (pour des raisons démographiques) du flux de jeunes disposant des qualifications actuelles vers les entreprises et d'autre part, l'excédent de main-d'œuvre formée dans le secteur de la production qui serait requise dans le secteur des services et qui par conséquent doit suivre une nouvelle formation d'une durée plus ou moins longue.

Fait nouveau: la formation continue générale, axée sur la personnalité et la profession, sera appelée, pour répondre à ces changements, à toucher *toutes les couches de la population*, y compris celles qui par tradition en sont éloignées (par exemple, les personnes ayant des difficultés d'apprentissage). La formation continue occupera un vaste champ allant de l'apprentissage autodirigé mais organisé sur le lieu du travail, au recyclage (répété) dans de nouveaux domaines professionnels et en passant par la fréquentation régulière pendant le temps libre, de modules de cours rapidement échangeables par le système de formation (cf. Lischer 1999).

En outre, la formation continue a une importance *toute particulière* pour *les handicapés ayant un déficit mental et intellectuel*. En effet, des initiatives de formation prolongée permettent en dépit d'un ralentissement du rythme d'apprentissage, dû au handicap, d'atteindre à l'âge adulte les objectifs d'apprentissage fondamentaux, qui sont incontournables pour la maîtrise d'une vie aussi *autonome* que possible.

En dernier lieu, la participation à la formation continue crée des *contacts sociaux* avec les personnes valides, ce qui serait souvent impossible à de nombreuses personnes handicapées. Cela vaut tout particulièrement pour les personnes ayant un handicap les contraignant à vivre dans des foyers et/ou à travailler dans des ateliers protégés ou des ateliers d'occupation.

C.3.4.8.3. Modalités de la formation continue

En général, la formation continue en Suisse s'effectue avant tout sous forme de *cours* d'une durée variant entre 10 et 40 heures. A la différence des autres degrés, les cours de formation continue sont en grande majorité offerts par des établissements de formation *privés* (par exemple, écoles clubs, université populaire); parmi les institutions publiques, ce sont surtout les écoles commerciales et professionnelles qui proposent des cours de formation continue.

La formation continue pour personnes handicapées est dispensée dans les «clubs de formation», notamment à l'intention des handicapés mentaux, psychiques ou des personnes lourdement handicapées (voir Babst et al. 1996). Les organisations faïtières de l'entraide privée handicap (Pro Infirmis, Insieme, etc.) financent ces *clubs de formation* qui existent dans presque tous les cantons. Par ailleurs, des foyers, des ateliers protégés et des ateliers d'occupation organisent également des *offres adaptées au handicap*. Finalement, les organisations actives dans la lutte contre l'analphabétisme fonctionnel ou illettrisme, comme le Verein Lesen und Schreiben (en français, Unis dans la lecture et l'écriture), proposent des cours qui s'adressent aux personnes ayant des difficultés d'apprentissage. Depuis la fin des années 90, des offres *intégratives* sont testées dans différents clubs de formation. Il y a également quelques *écoles-foyers (Wohnschulen)* qui visent l'acquisition des compétences nécessaires à la maîtrise du quotidien chez les personnes ayant un handicap mental léger.

C.3.4.8.4. Participation à la formation continue

Chaque année en Suisse, environ 40% des *personnes résidentes* âgées de 20 à 74 ans suivent une formation continue. La participation des jeunes adultes a augmenté depuis les années 70 (cf. Buchmann et al. 1999); si la fréquentation des cours a stagné pendant la seconde moitié des années 90, l'apprentissage individuel a quelque peu augmenté (par exemple, lecture d'ouvrages professionnels, participation à des congrès, apprentissage assisté par ordinateur) (cf. OFS 2001; SVEB 1998).

D'autre part, près de la *moitié* des adultes n'a suivi *aucun* cours ou formation au cours des cinq dernières années. La participation à la formation continue augmente en proportion du niveau de

formation déjà atteint. A peine 20% des personnes sans titre de formation post obligatoire, dont la majorité sont des *personnes ayant des difficultés d'apprentissage*, ont suivi une formation continue au cours de l'année précède.

En résumé, il faut avoir à l'esprit que la participation des *personnes handicapées* à la formation continue est nettement inférieure à celle des personnes valides. Il n'y a cependant pas de données précises à ce propos.

Perspectives

C.3.4.8.5. Renforcement de la formation continue

A l'instar de la formation continue en général, la formation des adultes destinée aux handicapés doit être soutenue à l'avenir. Aucun effort ne doit être négligé car, dans le cadre du système suisse de la formation, la formation continue est la plus grande priorité (complémentaire), selon le rapport d'expertise Gonon & Schläfli 1999 ainsi que le rapport y relatif du Conseil fédéral 2000.

Certes, l'idée de la «formation récurrente» a été propagée au niveau international dans les années 70 déjà (voir Eurydice 2000) et l'importance croissante du domaine quaternaire sous la nouvelle dénomination de «apprentissage tout au long de la vie» a été très progressivement reconnue en Suisse depuis les années 80. Mais il n'y a pas eu de véritable émergence du domaine quaternaire notamment parce que les responsabilités à cet égard sont particulièrement fragmentées en Suisse. La nouvelle Constitution fédérale, la révision de la législation de la formation ainsi que les efforts de coordination amorcés dans le cadre du «Forum Formation continue» en Suisse (cf. Rapport du Conseil fédéral 2000) laissent toutefois entrevoir des progrès au cours des prochaines années.

Par contre, une circonstance aggravante est représentée par la probable limitation dans le cadre de la RPT du financement de la formation continue pour les handicapés par l'assurance-invalidité (selon l'Art. 74 LAI; Art. 108 OAI). Il n'existe de toute façon aucune base juridique dans l'AI en matière de formation continue des personnes ayant des difficultés d'apprentissage. La Confédération (selon Art. 67 Cst.) n'apporte que des contributions complémentaires aux prestations cantonales en matière de formation continue générale ou non axée sur la profession. Les cantons prennent en charge de façon accrue la formation continue des personnes handicapées.

C.3.4.8.6. Participation accrue des personnes handicapées à la formation continue

Il ressort de cet exposé de la situation, que dans les années à venir, la formation quaternaire est appelée à jouer un rôle de tout premier plan dans *toutes les couches de la population*. De ce fait, l'objectif prioritaire est d'accroître le taux de participation des *personnes handicapées* à la formation continue. L'apprentissage tout au long de la vie doit être encouragé. Ce faisant, il faut tenir compte de la nécessité de prendre des mesures plus développées et spécifiques dans la motivation des personnes ayant des difficultés d'apprentissage ou un handicap mental du fait de leurs expériences scolaires souvent négatives.

Suite au refus de la Confédération de lancer une véritable offensive de formation continue pour «les personnes moins qualifiées et défavorisées», telle qu'elle est proposée dans le rapport de Gonon & Schläfli (1999) (voir Rapport du Conseil fédéral 2000, p. 12), les cantons devraient donner le coup d'envoi à une *impulsion de développement* en faveur de la formation continue offerte aux handicapés (et autres groupes défavorisés).

C.3.4.8.7. Modularisation et flexibilisation de la formation continue

Le système de formation continue en Suisse sera systématiquement modularisé (cf. C.3.4.6. degré tertiaire), ce qui aura entre autres conséquences l'intégration accrue des cours du domaine quaternaire sous l'aspect d'éléments formellement standardisés dans des modules de formation plus vastes et dans les modules de la formation professionnelle supérieure (degré tertiaire). La *standardisation* de ces modules en fonction des objectifs d'apprentissage, de la durée et des attestations de qualification en *améliorerait la qualité*.

En outre, l'intégration des cours dans les modules et ensembles de modules ouvre de meilleures possibilités d'utilisation des connaissances et des compétences acquises dans le contexte professionnel. Et cela même si les cours constituent une unité fermée sur elle-même et sans ambition d'un diplôme supérieur dans le degré tertiaire ou encore si les cours ne sont fréquentés qu'à des fins extra-professionnelles.

Il convient de favoriser une flexibilisation accrue des modalités et de la durée d'apprentissage dans la formation continue face à la différenciation accrue des styles d'apprentissage dans le domaine post obligatoire et face aux limitations imposées par le handicap ou spécifiques au handicap.

C.3.4.8.8. Professionnalisation de la formation continue

La professionnalisation de la formation continue doit être poursuivie. Les moyens d'y parvenir sont d'une part la qualification du personnel en général (entre autres, par des diplômes reconnus sur le plan cantonal; par des certificats professionnels fédéraux) ou la préparation des enseignants à la didactique appropriée aux personnes handicapées. Cependant, les compétences didactiques des formateurs ne sont en général pas à la hauteur de leurs grandes capacités professionnelles. Il ne s'agit pas obligatoirement de compétences en pédagogie spécialisée mais d'une aptitude à former des adultes (cf. par exemple Conclusions du projet pilote du club de formation de Pro Infirmis du canton de Zurich: cf. Skelton & Ryffel 2001 ainsi que Schöler 2000). Les offres proposées également aux personnes ayant des difficultés d'apprentissage ou un handicap mental ne devraient pas seulement se distinguer par leur qualité quant au contenu (qui est en général assurée) mais par une qualité didactique particulière (y compris la proximité au monde de la pratique).

Par ailleurs, les systèmes d'accréditation destinés aux établissements de formation continue contribuent également à améliorer le professionnalisme (par exemple le certificat «EduQua»), tel qu'il est actuellement mis en œuvre dans le mandat commun des services fédéraux de la formation professionnelle et de l'emploi ainsi que des services cantonaux de la formation professionnelle.

(voir C.3.4.1. Structures générales de l'offre)

[Résumé voir D.3.3.]

C.4. Processus et tâches

? Question:

Quels sont les processus et tâches que doit affronter la pédagogie spécialisée d'aujourd'hui du fait de ses idées directrices et conceptions fondamentales, de la description de son public cible et de son champ problématique, de ses conditions cadres et des structures de l'offre ainsi que du rôle et de la formation de son personnel spécialisé?

! Thèse:

Le rapprochement entre pédagogie générale et pédagogie spécialisée rendu nécessaire par l'idée d'intégration, induit plus clairement que jamais la question existentielle de savoir dans quelle mesure les fonctions et tâches typiques de la pédagogie spécialisée dans le domaine du diagnostic ainsi que de la planification et de l'aménagement de processus de formation se distinguent de celles de la pédagogie générale.

> Perspectives:

Après des phases d'isolement volontaire et de mise en avant de sa propre différence, la pédagogie spécialisée tend à revenir à ses conceptions originales, c'est-à-dire «qu'elle n'est rien d'autre que de la pédagogie» (P. Moor) et que les frontières qui la séparent de la pédagogie générale sont perméables et artificielles. Elle s'éloigne ainsi de l'observation du cas selon une approche médicale pour se tourner vers un diagnostic en syntonie avec le processus et, dans une étape ultérieure, vers une planification du soutien qui tienne compte des besoins individuels tout en suivant le cursus ordinaire. L'aménagement des processus de formation voit se dessiner le passage de l'enseignement spécialisé au soutien intégratif (système scolaire proposant des offres complémentaires de pédagogie spécialisée) allant même jusqu'à la formation inclusive (l'école pour tous axée sur l'hétérogénéité et l'individu).

Les *aspects dynamiques* (comme les diverses étapes d'un processus, les fonctions, les types d'actions, les tâches) sont évoqués ici de préférence aux conditions cadres et structures de l'offre, qui sont de nature plus statique (C.3). Il convient de souligner les liens étroits qui unissent ces aspects dynamiques à tous les autres domaines de la pédagogie spécialisée (voir de B.1. à B.3.; de C.1. à C.3. et de C.5. à C.6.).

La première tâche qui se pose dans le travail de la pédagogie spécialisée est la saisie et la clarification du problème (voir C.4.1. diagnostic), pour en dériver l'attribution de mesures (C.4.2.). Partant d'un plan de formation, l'étape suivante comprend la planification (voir C.4.3.) et l'aménagement (voir C.4.4.) des processus de formation et de soutien correspondants. Il ne s'agit pas ici de traiter de façon encyclopédique tous les domaines évoqués, mais simplement de les examiner à la lumière des interrogations modernes.

Avant le mouvement de l'intégration (selon Speck, 1995, p. 23), la pédagogie spécialisée avait une claire vision d'elle-même et une idéologie incontestée: du point de vue structurel, cette discipline spécialisée était pratiquée dans des institutions ad hoc (écoles spéciales). Dans l'intervalle s'est imposé le principe de la multiplicité des lieux de soutien. Cela pose de façon plus insistante la question à la fois difficile et délicate de savoir si, en matière de *processus et de tâches*, il s'agit là de *fonctions typiques de la pédagogie spécialisée* qui se distinguent des tâches pédagogiques générales. Aujourd'hui plus que jamais, la pédagogie spécialisée est appelée (selon Speck, ib.) à sortir de sa réserve et à rendre des comptes sur ce qui la rend différente du point de vue pédagogique. Qu'est-ce qui donc distingue le travail d'un professionnel de la pédagogie spécialisée de celui d'un professionnel de la pédagogie générale? Existe-t-il un diagnostic spécifique à la pédagogie spécialisée, qui se démarque nettement du diagnostic général? A l'école ordinaire aussi, n'y a-t-il pas différenciation dans l'enseignement?

Les réponses à ces questions plaident principalement en faveur d'un rapprochement entre pédagogie spécialisée et pédagogie générale, mais sans que l'on puisse renoncer complètement aux caractéristiques qui les distinguent, quand bien même il ne s'agirait là que d'un aspect quantitatif. Selon Speck, 1995, la pédagogie spécialisée doit trouver sa voie entre se spécialiser ou être phagocytée par la pédagogie générale.

Les recommandations de la KMK formulées en 1994 n'accordent qu'une valeur subsidiaire à la pédagogie spécialisée. Le soutien de la pédagogie spécialisée y est désigné comme une action *pédagogique*. Bleidick (1999, p. 92 ss.) pense également que les frontières entre activités pédagogiques générales et activités de la pédagogie spécialisée sont mouvantes et artificielles. Son jugement est le suivant: «La situation actuelle est caractérisée par la nécessité pour la pédagogie du handicap de récupérer les revendications de la pédagogie générale. La mission de l'éducation des personnes handicapées doit à nouveau être perçue comme relevant des responsabilités fondamentales de la pédagogie. Ce faisant, la pédagogie du handicap ne doit pas se dissoudre au profit d'une pédagogie générale aux compétences banales». Le danger d'un nivellement du savoir spécialisé et de la qualité d'expert ne doit pas être ignoré (d'après Hansen 2001). A cela s'oppose la revendication que la pédagogie spécialisée devra être à l'avenir encore plus riche en savoir spécialisé (par exemple en diagnostic et en planification de l'enseignement) et être préparée à revêtir de nouvelles fonctions (par exemple dans la coopération, le conseil, l'accompagnement, la conception, la formation continue) (voir Reiser 2002).

Wember (2000, p. 351) en arrive à la formulation d'un compromis semblable concernant l'enseignement donné aux enfants et adolescents handicapés: «La seule issue pour la pratique de la pédagogie spécialisée est de former des pédagogues professionnellement compétents, qui choisissent des principes didactiques de façon motivée, les mettent en œuvre et les modifient de façon adéquate en se fondant sur des principes didactiques.»

La pédagogie spécialisée doit affronter un autre défi, qui est celui de l'efficacité de sa démarche et de ses approches pédagogiques. Il existe certes de nombreuses théories et conceptions à ce propos, néanmoins peu de vérifications empiriques. Des méta-analyses et des méga-analyses indiquent que les différentes «méthodes» ne tiennent de loin pas toujours leurs promesses, mais qu'elles ont un impact très variable (Bürli 1998; Walter 2002).

C.4.1. Diagnostic

En pédagogie spécialisée, le concept de diagnostic ou de psychodiagnostic désigne une discipline «qui, en se fondant sur des modèles de personnalité, décrit des différences inter- et intra-individuelles utilisant ce savoir pour établir des pronostics de développement et formuler des choix de parcours scolaire». Le diagnostic en pédagogie spécialisée s'est mué entre temps «en un diagnostic pédagogique qui, dans des conditions aggravées, aménage et soutient les processus institutionnels et extra-institutionnels de l'éducation et de la formation conformément aux critères de la psychologie du développement et des sciences de l'éducation» (Schuck 2001, p. 260).

L'*observation* (dans le sens du dépistage ou du screening) précède parfois le diagnostic. Elle peut être comprise comme la découverte non systématique ou comme la détection systématique de troubles, de handicaps ou de besoins éducatifs spécifiques. Elle n'est que rarement pratiquée dans la pédagogie spécialisée. C'est ainsi que l'examen des nouveaux-nés en vue de dépister des troubles de l'ouïe n'est effectué que dans des institutions hospitalières importantes et spécialisées. En revanche, les dépistages systématiques pour la détection de graves troubles du langage se sont imposés depuis longtemps dans les écoles enfantines.

Situation

C.4.1.1. Corrélation entre diagnostic et public cible

Le diagnostic en pédagogie spécialisée relève directement de la conception et de la description du public cible et du champ problématique (voir C.2.1.). Si une caractéristique relativement stable de la personne est considérée comme rentrant dans le champ problématique de la pédagogie spécialisée, on recourra à des tests standardisés et l'on aboutira à des diagnostics catégoriels qui suivent le modèle médical pour finalement proposer une forme d'enseignement idoine. Si on se concentre sur des éléments situationnels aggravants, c'est la situation pédagogique concrète qui sera observée et analysée (voir Schuck 2001, p. 261).

Si ce contexte n'est pas clairement défini, «le diagnostic de la pédagogie spécialisée suscite un mécontentement permanent» (selon Schlee 1998, p. 1). On part à tort de l'idée «que ses carences sont dues à l'utilisation d'instruments, de processus ou de procédures peu fiables. Le point faible

n'est effectivement pas le diagnostic, mais une compréhension trop floue de l'objet. Quand on n'a pas de représentation claire de l'objet du diagnostic, il ne faut pas s'étonner si le diagnostic ne peut pas donner de résultats satisfaisants. (...) Le diagnostic ne peut porter ses fruits que lorsqu'il est précédé de la clarification théorique ou conceptuelle de son objet tant sur le plan de la logique que de la chronologie» (Schlee 1998, p. 5).

C.4.1.2. Le diagnostic en faible posture

Le profil professionnel de la pédagogie spécialisée comprend des *techniques de diagnostic* en plus des aptitudes éducatives, pédagogiques et pédago-thérapeutiques (voir programme cadre de l'Union suisse des instituts de formation en pédagogie curative, 1995, p. 3; règlement de la CDIP concernant la reconnaissance des diplômes d'enseignement spécialisé du 27 août 1998). L'importance du diagnostic semble croître au moins dans la formation (voir Achermann & Buholzer 2001; Niedermann et al. 2004).

Des voix s'élèvent pour déplorer l'absence fréquente d'un diagnostic autonome en pédagogie spécialisée, ou que, s'il existe, il occupe surtout un *rang inférieur* ou encore soit supplanté par le diagnostic médical et/ou psychologique. En fait, le diagnostic de la pédagogie spécialisée s'édifie (d'après Kobi 2003, p. 29) «sur le diagnostic médical et psychologique tout en le complétant par l'aspect éducatif. En qualité de diagnostic d'éducabilité, il est orienté vers les possibilités en éducation et en enseignement dont dispose un enfant et qu'il peut réaliser dans les conditions structurelles de son environnement.»

Le monde de la pratique professionnelle critique en outre souvent le nombre insuffisant de *créneaux temporels* dont ils disposent pour le diagnostic de soutien, qui requiert des clarifications individuelles, des entretiens avec les parents, les enseignants, les thérapeutes ainsi que des observations et des analyses individualisées.

A cela s'ajoutent en Suisse les différences existant entre les textes régissant les compétences en matière de diagnostic spécifique et le suivi du développement, qui pèchent souvent par manque de clarté (par exemple: entrée à l'école, assignation à une école spéciale, thérapie de la légasthénie, éducation précoce spécialisée). En outre, il est difficile de *séparer de façon tranchée* le diagnostic en pédagogie spécialisée des disciplines voisines (psychologie scolaire, pédopsychiatrie, ergothérapie, orientation professionnelle).

C.4.1.3. Manque d'uniformité entre les outils du diagnostic

Les outils du diagnostic applicables à la pédagogie spécialisée constituent un élément essentiel de l'assurance qualité. Les autorités, les directions d'institutions et d'écoles réclament désormais l'utilisation suivie de plans de soutien individuels et le contrôle régulier des objectifs du soutien, pour compléter les rapports sur les résultats à l'école et dans le cadre du soutien scolaire et tout cela dans l'esprit d'un diagnostic portant sur l'ensemble du processus.

Sur le plan formel, la caisse à outils de la pédagogie spécialisée s'est considérablement étoffée au cours des dernières années, et ce notamment par l'utilisation de l'électronique, comme le met en évidence la synthèse de Buholzer & Meier (2002) sur les possibilités ouvertes par le diagnostic de soutien assisté par ordinateur. Mais le contenu a été considérablement affiné grâce aux nouvelles découvertes de la psychologie du développement, de l'apprentissage et de la neuropsychologie (cf. Bigger 2001; Eggert 1998; Kleimann & Steppacher 2000; Ledl 1998; Ledl & Bettinger 1999; Schlatter 1999; Steppacher 2004; Strasser 2001).

Les professionnels de la pédagogie se servaient jusqu'alors de procédures de diagnostic très différentes sans utiliser ou suivre autrement que de manière sporadique les classifications internationales les plus répandues (ICIDH, DSM, CIM). Désormais, la classification internationale a été révisée et se présente sous le nom de Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF). Elle a l'ambition de ne pas se limiter à la description des «pertes de fonctions» et des «déficiences des fonctions et structures corporelles», mais de prendre en compte également «la limitation de l'activité et la restriction de la participation» et les «facteurs environnementaux dans ce processus». Depuis que cette classification existe, les professionnels des métiers pédagogiques et thérapeutiques témoignent un intérêt croissant pour une systématisation dans le domaine scolaire (Hollenweger 2001), dans l'éducation précoce spécialisée (Büchner 2002) ou en logopédie (Schweizerische Arbeitsgemeinschaft für Logopädie 2002).

C.4.1.4. Droit de participation des parents

Depuis longtemps la participation des parents à l'évaluation du développement et à l'élaboration d'objectifs de soutien pour leurs enfants est une évidence, du moins dans le domaine préscolaire de la pédagogie spécialisée (voir Renner-Allhof 1993).

Dans de nombreux cantons, la participation des parents au système des écoles et de la formation professionnelle est encore fortement tributaire de l'initiative personnelle des parents et de la valorisation du travail parental par les professionnels. Cependant, des démarches dans ce sens ont déjà commencé, par exemple la «Table ronde» dans le canton de Zurich (Hollenweger & Lienhard 2003).

Selon Müller (2001, 28), «dans 16 cantons, à côté des enseignants et d'autres instances comme les autorités de tutelle, les parents ont le droit de soumettre des propositions de mesures scolaires spéciales. Dans 19 cantons, les cantons ont un droit de participation aux clarifications. Dans 2 cantons, les parents n'ont ni droit de proposition, ni droit de participation ou de décision, ce qui est en infraction avec la Convention internationale des droits de l'enfant».

Au cours des dernières décennies (voir C.2.2.), la situation juridique des parents a subi de profondes modifications. Le droit leur octroie désormais davantage d'influence et de participation dans les clarifications par le diagnostic ainsi que dans l'attribution de mesures appropriées. Toutefois, les législations cantonales règlent différemment le problème suivant: en cas par exemple de placement, après consultation des personnes et des instances concernées, la compétence décisionnelle ultime revient parfois à l'administration de la formation, parfois aux parents?

Le droit de participation des parents conditionne le droit de consultation des dossiers, des rapports de clarification et des rapports scolaires ainsi que l'accès à des informations professionnelles transparentes. Ces revendications ont considérablement augmenté. Or les réglementations des divers services de clarification, des institutions et des écoles sont gérées de façon très hétérogène; en général, ni les professionnels ni les parents ne connaissent à fond les bases juridiques fédérales et cantonales.

C.4.1.5. Réorientation du diagnostic

Indépendamment de la CIF (voir C.2.1.4.), actuellement en phase d'essai, et qui devrait marquer un véritable tournant dans le diagnostic de la pédagogie spécialisée, les points forts se déplacent depuis quelques temps, délaissant le diagnostic basé sur le statut médical au profit du diagnostic systématique ou orienté vers le processus (voir Achermann & Buholzer 2001, p. 183). L'abandon de la classification diagnostique ne signifie en aucune manière l'abandon des élucidations diagnostiques.

En analyse critique, la stratégie de sélection (d'après Schuck 2001, p. 261 ss.) n'est pas arrivée à dégager des valeurs fiables sur la qualité, et ce en dépit du haut degré de précision et du caractère multidimensionnel des méthodes appliquées. Voilà pourquoi, dans le suivi des processus d'apprentissage, le diagnostic de processus a été mis en regard du diagnostic de statut. Cette toile de fond fait mieux ressortir l'environnement d'un enfant ayant des troubles de développement. Dans une étape ultérieure, le diagnostic et le soutien seront de plus en plus considérés comme une unité. (voir Bundschuh 1999).

Perspectives

C.4.1.6. Perspectives de développement du diagnostic en pédagogie spécialisée

- *Clarification de la compréhension de l'objet*

En amont du diagnostic, il convient de clarifier ce que la pédagogie spécialisée a pour public cible ou champ problématique.

- *Diagnostic autonome mais susceptible de coopération interdisciplinaire*

Le diagnostic en pédagogie spécialisée apportera sa contribution autonome dans le cadre de la coopération interdisciplinaire ainsi que dans les centres de clarification, de conseil et de thérapie.

- *Harmonisation de la procédure du diagnostic et de sa terminologie*

Dans l'intérêt de la compréhension interrégionale et interdisciplinaire, il convient d'harmoniser dans la mesure du possible l'instrument que constitue le diagnostic, sa procédure ainsi que sa

terminologie. Allant dans le même sens, la CIF sera adaptée aux particularismes de la pédagogie spécialisée.

- *Renforcement du diagnostic de soutien*

Le diagnostic de statut doit être complété voire remplacé par le diagnostic de soutien qui accompagne les mesures spécifiques de la pédagogie spécialisée.

- *Temps disponible*

Pour arriver à un niveau optimal, le diagnostic et la planification du soutien ont besoin d'un temps suffisant.

- *Implication institutionnalisée des parents*

Il est souhaitable de généraliser et d'institutionnaliser l'implication des parents dans le diagnostic (de soutien) et dans la planification du soutien.

- *Transparence dans la protection des données*

La situation juridique de la protection des données personnelles dans la pédagogie spécialisée mérite d'être clarifiée et d'être diffusée au moyen d'une politique d'information active.

C.4.2. Attribution des mesures de pédagogie spécialisée

L'attribution des mesures de pédagogie spécialisée ainsi que des ressources personnelles et financières s'effectue dans le sillage du diagnostic. Auparavant, une étroite relation existait entre diagnostic et attribution, c'est-à-dire qu'il fallait trouver la forme la plus adaptée au «sujet». Cette relation a été considérablement assouplie par le principe de la multiplicité des lieux d'apprentissage.

Situation

L'article de Wocken (1996) a clairement fixé les positions, et la situation initiale peut se résumer sous forme de thèses (voir les réactions adressées à cette même publication et la réaction de Wocken 1996a):

C.4.2.1. Escalade découlant de la mise en relation du besoin et des mesures de soutien

La croissance continue des besoins éducatifs spécifiques et, partant, des ressources de pédagogie spécialisée est désormais un phénomène internationalement reconnu. Si l'on attribue des besoins éducatifs spécifiques à davantage d'enfants, il faut bénéficier de ressources personnelles et financières accrues. L'appel à davantage de ressources ne s'arrête cependant pas là. D'après la thèse de Wocken (1996, p. 34 ss.), cette interdépendance entre diagnostic de besoin et soutien est responsable de l'escalade de part et d'autre. En soi, l'interdépendance devrait garantir les ressources nécessaires à tous les enfants ayant des besoins éducatifs spécifiques, à la condition que ces besoins soient prouvés de façon claire et compréhensible. Dans la pratique se pose toutefois le problème que la garantie de ressources s'enfle en une acquisition automatique et que «déclarer» son enfant devient synonyme d'«empocher» ces ressources.

C.4.2.2. Danger de l'interdépendance

Cette mise en relation automatique comporte bien des dangers à la fois pour le public cible, la pédagogie et la réforme de l'intégration (Wocken, 1996, p. 35). D'une manière précipitée, des enfants ont été classés dans la catégorie «handicapé» et placés dans des settings intégratifs sans conséquences négatives ni résistance de la part des parents puisque être stigmatisé permet d'obtenir de l'aide. Une sensibilité accrue à un problème engendre souvent le contraire d'un élargissement des frontières de la normalité. En effet, les limites de l'exclusion sont déplacées et l'absence de normalité devient normalité. Cet état ne mène pas à une réduction du nombre des «personnes ayant des besoins spécifiques», même quand les attributions comportent des solutions intégratives. L'inflation étant inévitable, les coûts d'une démarche intégrative et de tout autre démarche de soutien élaborée par des pédagogues deviennent impossibles à assumer (Schuck 2001)

C.4.2.3. Difficultés causées par un critère quantitatif

Indépendamment des dangers de l'interdépendance (voir C.4.2.2.), il y a de grandes difficultés lors d'une quantification des droits qui soit efficace dans les ressources (Bleidick 2002, p. 297). Quand peut-on désigner un besoin complémentaire d'aide comme besoin «spécifique»? Que peut-on qualifier d'assistance normale ou extraordinaire? D'après Grohnfeldt (1996, p. 40), il ne peut s'agir que d'une décision sur les valeurs dont le poids reste subjectif.

Perspectives

Face à la situation d'une contradiction insoluble (Grohnfeldt 1996, p. 40) et à un dilemme inévitable entre étiquetage et ressources (Bleidick 1999, p. 79), Wocken (1996, p. 36 ss.) soumet trois propositions (voir de C.4.2.4. à C.4.2.6.), qui ont davantage contribué à compliquer le débat qu'à résoudre le problème; elles sont complétées par trois autres suggestions (voir de C.4.2.7. à C.4.2.9.).

C.4.2.4. Règle de l'offre suivie du besoin au lieu du besoin suivi de l'offre

Ce renversement de la règle prend sa source dans une situation des ressources qui ne permettent qu'un nombre limité de besoins éducatifs spécifiques. Cette proposition procède donc à un «rationnement» des ressources et par conséquent des attributions.

C.4.2.5. Conception plus restrictive de la notion de handicap

D'après Wocken, l'inclusion des troubles d'apprentissage, du langage et du comportement dans la notion de handicap est une discrimination superflue qui, de plus, n'est pas pertinente pour la scolarisation spécialisée. Cette «altérité» devrait être acceptée et admise à l'école ordinaire.

C.4.2.6. Attribution des ressources orientée vers le système

Le groupe d'apprentissage hétérogène, composé de personnes ayant des troubles d'apprentissage, du langage et du comportement, ne devrait pas bénéficier d'une allocation ad personam des ressources mais d'une assistance matérielle et personnelle comme c'est le cas pour l'école ordinaire.

C.4.2.7. Echelle mobile plutôt que délimitation classificatoire

La notion des besoins éducatifs spécifiques est tout à fait adaptée à la libération de ressources mais cette s'effectue (plus ou moins) selon une échelle mobile et non par une délimitation classificatoire (Bleidick 2002, p. 293). Elle n'est donc pas très indiquée pour un pilotage précis des finances, qui requièrent d'autres mécanismes.

C.4.2.8. Assouplissement de l'interdépendance

Le lien étroit entre besoin et offre mérite un assouplissement. Dans le cas, par exemple, de difficultés d'apprentissage exigeant force attention pédagogique, cela ne signifie pas automatiquement qu'un surcroît d'aide pédagogique doive être considéré et attribué comme «spécifique».

C.4.2.9. Décision commune selon la destination

Le canton de Zurich expérimente une voie particulière dans l'attribution des ressources. L'évaluation de la situation de l'élève en difficulté grâce à un diagnostic, précède la recherche de la meilleure solution pédagogique pour cet élève. Depuis peu, cela ne s'effectue plus par une attribution formelle mais par une décision commune dans le cadre de discussion sur la destination (voir Hollenweger & Lienhard 2003). Cette démarche montre clairement l'abandon de paradigmes orientés vers la personne au profit de perspectives interactionnelles et orientées vers le système (voir C.2.1.1.) ainsi que la valorisation du rôle des personnes concernées.

C.4.3. Planification de la formation et plan de formation

En règle générale, les processus de formation en pédagogie spécialisée (voir C.4.4.) ont besoin d'une planification ciblée en amont. Ils prennent naissance dans un cursus général, formulé expressément ou «caché», et/ou le développement de la planification aboutit à un plan de formation concret.

L'acception plus restreinte désigne par cursus le plan d'études ou l'éventail des disciplines qui sont enseignées dans un certain type d'écoles. Une conception plus large part d'objectifs de formation définis, ayant un caractère obligatoire, et du contenu de l'enseignement qui va de pair, qui permettent l'organisation de l'enseignement à long terme et le contrôle des progrès réalisés dans l'apprentissage des contenus de l'enseignement. Les cursus peuvent également inclure les méthodes d'enseignement et l'organisation de l'école (voir Bähr et al. 1999; Künzli et al. 1999).

Les enquêtes réalisées par l'OCDE (1995, p. 53 ss.; voir Bürli 1997, p. 104 ss.) et par l'Agence européenne (Meijer 1998; 1998a; voir Bürli 2000) donnent un état des lieux pour les cursus; l'Unesco en a présenté la situation idéale (1995; voir Bürli 1997, p. 163 ss.).

Situation

C.4.3.1. Compétences en matière de cursus

Il n'y a pas en Suisse d'autorité compétente sur le plan national pour la promulgation de cursus, sauf dans la formation professionnelle. Au premier chef, la responsabilité est dévolue aux 26 instances *cantoniales* de la formation. Il n'existe toujours pas de structure de direction pour l'élaboration de plans d'études communs. La CDIP a toutefois manifesté son intention de développer des standards communs de formation pour l'école obligatoire valables pour l'ensemble du pays (projet HarmoS).

Selon la structure étatique, centralisatrice ou fédéraliste, les plans d'études en Europe sont promulgués sur le plan *national* ou *régional*. Dans presque tous les pays, l'instance suprême compétente pour la formation formule ses objectifs-clé et les plans-cadres pour l'éducation et la formation. Il y a cependant des différences quant à leur précision, leur degré contraignant et leur capacité d'adaptation.

C.4.3.2. Degré du caractère contraignant et de différenciation des cursus

La standardisation et le caractère contraignant des cursus peuvent varier considérablement. Si les cursus se distinguent par une *standardisation marquée* et un caractère contraignant, tous les enfants doivent apprendre le même contenu de formation réparti sur une durée identique, et doivent partout atteindre le même niveau, ce qui est tout autant prometteur de réussite que d'échec scolaire.

La deuxième possibilité est l'existence d'un *cursus propre* à chaque type d'école, y compris les écoles dispensant un enseignement spécialisé (classes spéciales, écoles spéciales).

Le *plan d'études cadre* est une troisième possibilité: tous les enfants suivent le même cursus qui est suffisamment nuancé pour prendre en compte dans une même classe les différences d'aptitudes existant entre les enfants et leur permettre de faire des progrès correspondant à leur niveau de départ. En fonction des besoins, un plan individuel de soutien est élaboré sur la base de ce plan d'études cadre. Cette différenciation des cursus, qui fait, il est vrai, l'objet d'un postulat de la pédagogie spécialisée tout en n'étant pas encore devenue réalité, est un important préalable à l'intégration scolaire.

En Suisse, les plans d'études et le travail qui y est consacré sont des parents pauvres de la pédagogie et de la politique de formation innovantes (voir Ghisla 1999). Les plans d'études n'ont pas vraiment de caractère obligatoire. Les cursus, dictés d'en haut ou de l'extérieur par des tiers non concernés, ont la réputation d'être peu efficaces et ne sont donc appliqués que rarement.

C.4.3.3. Les cursus en pédagogie spécialisée

Les plans d'études jouent un rôle *décisif* sur le plan de l'histoire et de la tradition de la pédagogie spécialisée; ils tracent une frontière entre la scolarisation ordinaire et la scolarisation spéciale. Les bases légales le stipulent clairement: si quelqu'un n'arrive pas à suivre le plan d'études, il doit suivre des mesures de pédagogie spécialisée (par exemple, classe ou école spéciale). L'exclusion d'un

enfant de l'école ordinaire et son affectation dans une institution de la pédagogie spécialisée n'est toutefois pas automatique mais rend la formation d'un plan de soutien d'autant plus nécessaire.

D'une manière tout à fait générale mais tout particulièrement dans le *domaine de la pédagogie générale*, la conception et la planification systématique des cursus ne sont pas suffisamment développées, même si l'intérêt va croissant (voir Bähr et al. 1999; Ghisla 1999; Künzli et al. 1999). La mentalité prédominante reste l'arbitraire et le bon vouloir en arguant de l'individualité incomparable de toute personne (handicapée).

Du fait de l'hétérogénéité du public cible, il est impossible d'établir des cursus *généraux* pour l'ensemble du domaine de la pédagogie spécialisée. A la différence des autres pays, il manque en Suisse les cursus *spécifiques* dans bien des domaines (types d'école, groupes de handicaps).

Les quelques rares plans d'études existants sont assez anciens et s'orientent avant tout en fonction des déficiences. Au cours des années 70 et 80, des lignes directrices ont été édictées pour l'enseignement aux personnes ayant des difficultés d'apprentissage ou celui donné à l'école spéciale; à cela s'ajoute le manuel publié par un collectif d'auteurs (1987) du canton de Zurich, qui ressemble à un plan d'études, intitulé «Eine Schule für Kinder mit geistiger Behinderung» (une école pour des enfants ayant un handicap intellectuel). En 1991, la direction de l'aide sociale du canton de Berne a publié les «Bildungs- und Erziehungsrichtlinien für Menschen mit geistiger Behinderung im Kindes-, Jugend- und Erwachsenenalter», où l'on fait abstraction consciemment de toute norme contrairement aux lignes directrices précédentes (1977) pour le motif que chaque handicapé est différent. Il convient d'évoquer finalement le «Lehrplanteil Kleinklasse A (KKA)» du «plan d'études de l'école obligatoire du canton de Berne» (1995) ainsi que les recommandations «Ganzheitlich stützen und fördern» de la Direction de l'éducation et de la culture du canton de Zoug (1999).

C.4.3.4. Plans individuels de soutien

Dans le contexte de l'intégration des enfants handicapés, des plans appelés plans individualisés ou plans de pédagogie spécialisée ont été introduits au cours des dernières années aux niveaux *international et européen*. D'après Pluhar (2003), il s'agit d'un instrument de planification et de réflexion pour le diagnostic porté sur les élèves ayant besoin de soutien en pédagogie spécialisée. Il peut partir d'un cursus cadre et se fonde sur une expertise de pédagogie spécialisée ainsi que sur le diagnostic d'accompagnement du processus d'apprentissage. Son objectif est de remplacer l'évaluation des déficits par quelque chose de plus positif, à savoir la constatation des aptitudes et des points forts ainsi que du besoin éducatif spécifique et ce, pour introduire des mesures appropriées. Les accords fixés dans le plan de soutien impliquent toujours le concours de diverses personnes (enseignants, parents, élèves, éventuellement d'autres personnes et institutions). Le plan de soutien est révisé à intervalles réguliers.

L'accent individualiste sur le besoin éducatif spécifique établit une *étroite relation entre le problème du cursus et le diagnostic*. Le diagnostic de soutien avec sa pose d'hypothèses en cascade est considéré comme un processus d'accompagnement incontournable de planification du soutien et des interventions en pédagogie spécialisée qui sont en cours. Dans cet esprit, la planification de l'apprentissage et du soutien ne peut pas être un acte unique mais au contraire s'adapte constamment au développement de l'élève ayant un besoin éducatif spécifique.

Les plans appelés plans individuels de soutien ou de formation passent pour des adaptations du plan d'études général aux besoins éducatifs spécifiques d'individus ou à de groupes. En dépit de certaines approches (par exemple Kleinmann & Steppacher 2000), les plans individuels de soutien ou de formation en pédagogie spécialisée ne sont que peu connus et peu appliqués en Suisse. La mise en relation avec les bases d'un diagnostic de soutien est encore trop rare et ce, surtout dans les formes scolaires intégratives.

La planification de l'enseignement et de l'apprentissage sont cependant un élément central du processus de formation; entre enseigner et apprendre, il n'y a pas de causalité linéaire mais une simple relation de contingence. L'enseignement reste une offre qui n'exige pas nécessairement sa contre-partie, qui est d'apprendre (voir Gudjons 2001.)

Perspectives

C.4.3.5. Droit à une formation planifiée

Les personnes ayant un handicap ou un besoin éducatif spécifique ont, comme tous les autres apprenants, droit à un soutien ciblé et planifié et ne doivent pas être livrées à l'arbitraire. La réflexion et la planification des cursus doivent être soutenues sur divers plans; nous appelons de nos vœux la collaboration et la coordination sur le plan national, intercantonal ou régional dans le domaine de la pédagogie spécialisée.

C.4.3.6. Orientation accrue en fonction du cursus ordinaire

Au nom du principe de normalisation et d'intégration, des appels se font entendre au niveau international pour que le point de départ du travail en pédagogie spécialisée soit désormais le cursus ordinaire. Les personnes ayant des besoins éducatifs spécifiques doivent obtenir au premier chef un soutien dans le cadre du cursus ordinaire sans qu'il soit nécessaire d'élaborer un plan d'études spécial pour elles. Le principe directeur doit être le suivant: permettre à tous la même formation tout en accordant un soutien complémentaire à ceux qui en ont besoin. Dans les formes intégrées de scolarité, une base de travail commune, qui ressemble à un plan d'études, est indispensable pour que les enseignants et les professionnels de la pédagogie spécialisée puissent harmoniser leur action dans un climat de confiance réciproque.

C.4.3.7. Cursus adaptés et différenciés

L'objectif de la conception des cursus n'est en fin de compte pas l'uniformisation mais bien le développement individuel de la personnalité. Les plans d'études ordinaires doivent être adaptés et différenciés dans la perspective des besoins éducatifs spécifiques. La mise en œuvre des instructions dans les plans d'études cantonaux ne doit pas être laissée au hasard; elle dépend fortement des connaissances et compétences du personnel de la pédagogie spécialisée. La différenciation du plan de formation, du diagnostic ainsi que de l'enseignement est une condition préalable essentielle à l'intégration scolaire des élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques.

C.4.3.8. Cursus flexibles et orientés selon les besoins

Dans le sillage de la déclaration de Salamanque de l'UNESCO (1995), des systèmes scolaires flexibles et susceptibles d'être adaptés doivent être créés pour une scolarisation réussie de tous les enfants, des systèmes qui tiennent davantage compte des différents besoins des enfants. Les plans d'études doivent donc être adaptés aux besoins d'apprentissage des enfants et non l'inverse. La réflexion et le travail sur les cursus doivent être accompagnés d'une *évaluation formative*. Les procédures d'évaluation doivent être adaptés afin de pouvoir suivre les progrès individuels des enfants. L'évaluation de l'apprentissage doit être enchâssée dans le processus ordinaire de formation pour garantir aux élèves comme aux enseignants une information actuelle sur les progrès d'apprentissage et sur les difficultés à surmonter (UNESCO 1995; Bürli 1997, 163 s.).

C.4.3.9. Suite du développement dans la planification en pédagogie spécialisée

Quelle que soit la forme du soutien planifié, il rentre dans les caractéristiques de qualité de la pédagogie spécialisée et doit par conséquent s'effectuer dans le cadre d'un plan de soutien individuel sous forme de mise en œuvre et de pondération à la fois personnelle et individuelle. A l'avenir, en Suisse, l'élaboration de plans de soutien individuels ou par groupe devra être garantie. Une condition préalable non négligeable serait que le personnel qualifié en pédagogie spécialisée ait ou développe l'aptitude à élaborer, évaluer et modifier des plans de soutien et de développement (Kretschmann & Arnold 1999).

C.4.4. Processus de formation et de soutien

Dans la foulée des clarifications par le diagnostic (C.4.1.) de l'attribution des ressources (C.4.2.) et de la planification des mesures en pédagogie spécialisée (C.4.3.), des processus de formation et de soutien ont été lancés. Dans ce contexte, des notions importantes font leur apparition. En raison des questions qu'elles soulèvent, nous allons nous y arrêter quelques instants.

C.4.4.1. Scolarisation spéciale

Pendant des décennies, la majeure partie des activités en pédagogie spécialisée consistait dans la scolarisation spéciale à travers ses multiples structures (voir C.3.) et formes de travail (voir C.4.4.). Le concept de scolarisation spéciale y est utilisé de façon différente.

Situation

C.4.4.1.1. Diverses définitions des concepts

Dans le contexte de la charpente grossière des offres (C.3.4.1.1.), nous avons évoqué la diversité dans l'utilisation du concept de scolarisation spéciale:

- Sens strict:
Formes d'éducation dans les écoles spéciales, notamment dans celles reconnues par l'AI
- Sens intermédiaire:
Formes d'éducation dans les écoles spéciales et dans les classes spéciales ou à effectifs réduits
- Sens large:
Formes d'éducation complémentaire de tout type, soit séparatives soit intégratives.

Perspectives

C.4.4.1.2. Scolarisation spéciale

L'ancrage de la scolarisation spéciale dans les offres séparatives est obsolète et va dans le sens contraire du principe d'intégration. La scolarisation spéciale est aujourd'hui considérée comme indépendante du lieu d'apprentissage.

L'acception la plus large de la scolarisation spéciale correspond à la conception d'une structure d'offres en pédagogie spécialisée, à la fois globale et cohérente, avec des accents divers.

Le terme qui se prête le mieux à cette structure, parce que le moins obéré par le passé, est *scolarisation spécifique*.

C.4.4.2. Soutien

La notion de *soutien* (*Förderung*), qui est utilisée à profusion en allemand dans le domaine de la pédagogie spécialisée, est difficile à traduire dans d'autres langues.

Situation

C.4.4.2.1. Le soutien en pédagogie spécialisée, un concept central

Ce n'est qu'en 1994, lorsque la KMK (conférence allemande des ministres de l'éducation des länder) a émis ses recommandations, que le soutien *en pédagogie spécialisée* est devenu le concept central de l'action pédagogique (Speck 1995a, p. 166 s.) sans idée préconçue. Cette notion est utilisée dans une acception de notion faite, comme l'est l'expression de *scolarisation spéciale* (Speck 1995, p. 26; Schuck 2001, p. 63). Mais leur lien avec l'éducation, la formation et l'enseignement reste assez flou, parfois il est bien présent, parfois défait. D'après Speck (ib.), le soutien est une spécialisation de l'éducation et de la formation. Les recommandations (1994, p. 9) de la KMK cependant affirment que «une éducation et une organisation de l'enseignement ayant une orientation spécialisée ...ne se distinguent pas fondamentalement du travail de la pédagogie générale».

C.4.4.2.2. Objectif du soutien en pédagogie spécialisée

D'après les recommandations de la KMK (pt. II, 1), «le soutien en pédagogie spécialisée ... doit matérialiser le droit des enfants et des adolescents handicapés ou risquant d'être handicapés à une formation scolaire correspondant à leurs possibilités individuelles. Elle soutient et accompagne ces enfants et adolescents en leur fournissant des aides individuelles afin qu'ils puissent atteindre le

niveau le plus élevé possible d'intégration scolaire et professionnelle, de participation sociale et d'autonomie dans l'organisation de leur vie».

C.4.4.2.3. Evaluation du concept de soutien

Le concept principal du soutien (en pédagogie spécialisée) a des composantes positives et négatives (Bleidick 2002; Speck 1995, p. 31 ss.; 1995a, 175 ss.):

Aspects *positifs*:

- il donne une orientation pédagogique
- il est transinstitutionnel
- il est orienté vers l'individualisation, tourné vers l'individu
- il a une attribution de l'aide centrée sur la personne et non pas institutionnelle
- il différencie les mesures
- il intensifie le diagnostic
- il est adapté à la mise en évidence des aspects spécifiques qui relèvent de la pédagogie spécialisée et de l'action professionnelle

Connotations *négatives du concept*:

- il est fonctionnaliste et dirigiste
- il exagère l'optimisation des résultats
- il a une pédagogie linéaire restreinte
- il néglige l'environnement
- il veut réussir à tout prix
- il se restreint à l'épanouissement de l'activité propre

Perspectives

C.4.4.2.4. Utilisation restrictive du concept de soutien

En dépit de l'utilisation exponentielle de la terminologie du soutien (voir titre chez Bleidick 2002), elle est parfois violemment critiquée. On peut douter qu'un véritable changement soit intervenu dans le contenu avec l'utilisation de ces nouveaux patterns linguistiques (Bleidick 2002, p. 292).

Il est recommandé d'utiliser ce concept avec retenue et en faisant preuve d'esprit critique et sceptique (Bleidick 2002, p. 297). Dans ce rapport, nous avons préféré l'utilisation de l'expression de besoins éducatifs (spécifiques) plutôt que besoin de soutien (de pédagogie spécialisée) (voir C.2.1.3.).

C.4.4.3. Formation

Formation est, avec éducation, le concept le plus fréquemment mentionné par la pédagogie. La formation se fonde sur la thèse de l'éducabilité; éveiller par l'éducation des forces qui doivent s'épanouir pleinement grâce à l'interaction entre disposition et environnement. Cette importante notion de l'éducabilité doit être précisée dans le contexte de la pédagogie spécialisée (voir Antor & Bleidick 2001).

Situation

C.4.4.3.1. Aptitude générale à se former chez l'être humain

Par sa nature même, l'être humain est apte à se former ou à apprendre. La caractéristique anthropologique de la capacité d'apprendre vaut pour tous les hommes, indépendamment de leur origine, de leurs dispositions mais aussi de leurs possibilités de développement, quels que soient les facteurs favorables ou défavorables qui les aient influencées.

C.4.4.3.2. Aptitude à se former chez les personnes handicapées

Du point de vue pédagogique, les personnes handicapées sont marquées par le handicap qui touche leur éducation, leur apprentissage et leur socialisation (Antor & Bleidick 2001, p. 9). Le niveau de formation atteint n'a pas le dernier mot en termes d'éducabilité. Même les personnes ayant des facultés réduites sont capables d'apprendre à leur rythme. En pédagogie spécialisée, il est hors de question de mesurer tout ou partie de la formation à l'aune de résultats standards (Antor & Bleidick 2001, p. 10). Dans le contexte de la pédagogie spécialisée, la formation est toujours calibrée

individuellement en fonction d'une relation unique entre capacités d'apprentissage, offres d'apprentissage et exigences d'apprentissage.

C.4.4.3.3. Pas d'aptitude limitée a priori chez les personnes handicapées

Il n'existe aucune disposition naturelle permettant de déduire à coup sûr un manque d'éducabilité. La pédagogie en a apporté la preuve dans le cas des personnes lourdement handicapées. Tout le monde est capable d'apprendre, les personnes handicapées ne font pas exception à cette règle, à condition que ces dernières aient l'occasion d'apprendre. L'éducabilité n'est pas une propriété de la personne à former mais le résultat de l'interaction pédagogique.

Les prévisions sur l'éducabilité ne sont pas fiables. Sans cet acompte qu'est l'éducabilité il n'y aurait du côté de l'éducateur aucune effort sérieux. Seul le processus de l'effort formateur peut vérifier les effets de la formation chez les personnes handicapées. Le cheminement de l'apprentissage est sans fin de même que la théorie de la formation.

C.4.4.3.4. Pas d'aptitude circonscrite à la formation scolaire chez les personnes handicapées

Pour des raisons semblables, restreindre l'aptitude à se former au seul niveau scolaire par exemple pose un problème sérieux. Le terme d'éducabilité pratique est (d'après Antor & Bleidick 2001, p. 11) un reliquat d'un malentendu pédagogique. Il y a longtemps qu'une didactique compensatoire, adaptée aux besoins, a su battre en brèche des présupposés de ce genre. Les élèves arrivent toujours à surprendre en sachant bien plus qu'on ne l'aurait imaginé (Antor & Bleidick 2001, p. 12).

C.4.4.3.5. Droit à la formation, caractère obligatoire de la formation

Il a fallu des siècles pour que les personnes handicapées se voient reconnaître des capacités d'apprentissage et octroyer un droit à la formation (Antor & Bleidick 2001, p. 11). Il n'y a pas si longtemps, l'abandon de la scolarité en raison de l'incapacité d'apprendre ou l'exclusion de l'école pour manque d'aptitudes scolaires étaient choses quotidiennes.

La décision fondamentale, inspirée par des idées humanitaires, fait dériver le droit à la formation du droit à la vie. En effet, le droit à la vie exclut toute limite inférieure à la capacité de se former.

Perspectives

C.4.4.3.6. Aptitude à se former

La capacité de se former, l'aptitude scolaire ou l'éducabilité pratique ne sont pas fixées a priori. Il faut gommer du vocabulaire et des habitudes de pensée toute idée de limitation car cela ne correspond plus aux connaissances actuelles.

Des conditions d'apprentissage correspondant aux manières et possibilités d'apprentissage et de formation doivent être créées pour tous y compris pour les personnes lourdement handicapées. (Antor & Bleidick 2001, p. 12).

C.4.4.4. Soins

Dans leur acception quotidienne, les soins sont une interaction sociale spécifique qui se distingue généralement par un caractère de dévouement. En revanche, les soins professionnels, s'adressent à certaines maladies psychiques ou somatiques mais aussi à l'âge et au handicap (Fröhlich 2001, p. 383 ss.). Ils sont présents dans diverses professions de l'éducation et de la santé, et notamment dans la pédagogie spécialisée.

Situation

C.4.4.4.1. Relation entre soins et pédagogie spécialisée

La relation entre (science des) soins et pédagogie spécialisée est asymétrique. D'un côté, chaque discipline a *sa propre touche professionnelle* qui se distingue assez nettement dans la pratique. Voilà pourquoi il y a encore et toujours de fortes démarcations entre les personnes que l'on peut encore aborder en se fondant sur la pédagogie et celles qui, mises en institution comme cas (purement) médicaux, sont exclues des offres pédagogiques (voir Fröhlich 2001, p. 383 ss.).

De l'autre côté, les soins et la pédagogie spécialisée ont *divers points de rencontre*. Toutes deux ont une orientation ponctuelle, et non pas processuelle; elles visent le changement et le développement. C'est tout particulièrement cet aspect de processus qui ouvre la voie aux divers

modèles de soins qui, par leur respect de la qualité relationnelle, se rapprochent considérablement des tâches éducatives et thérapeutiques. Les théories modernes des soins franchissent la frontière qui part du monde purement médical pour englober également des éléments socio-psychologiques et pédagogiques du processus de soins.

A la clientèle de la pédagogie spécialisée s'ajoutent parfois des enfants, des adolescents et des adultes dépendants de soins. Une certaine tendance va vers une extension de l'horizon de la responsabilité de la pédagogie spécialisée également aux malades. En cas de grave handicap, les gestes de soin prennent une importance vitale, raison pour laquelle ils ne doivent pas être exclus de l'horizon de la pédagogie spécialisée. Tant la science des soins que la pédagogie spécialisée sont donc contraintes à coopérer de façon renforcée.

Perspectives

C.4.4.4.2. Rapprochement entre soins et pédagogie spécialisée

Ni en théorie ni en pratique les frontières ne sont infranchissables entre les soins et la pédagogie spécialisée. Bien au contraire, les points de départ d'une synergie et d'une coopération sont nombreux. Les deux disciplines se complètent et ne doivent pas se comporter en rivales. La réorientation des soins renforce encore davantage la proximité avec la pensée pédagogique.

C.4.4.5. Thérapie

Depuis des décennies, un débat apparemment sans fin se poursuit sur la relation entre thérapie et éducation (d'après Kobi 1993, p. 343 ss.).

Situation

C.4.4.5.1. Thérapie et pédagogie spécialisée

La proximité encore plus grande qui existe entre la pédagogie spécialisée ou l'enseignement spécialisé d'une part et la thérapie, de l'autre, jette de l'huile sur le feu. De même que les différences fondamentales entre thérapie et éducation (voir Kobi 1993, p. 344 s.) sont souvent ignorées, la distinction entre thérapie et mesures de pédagogie spécialisée n'est souvent pas clairement exprimée.

Les termes les plus hétéroclites sont utilisés pour désigner certaines mesures de pédagogie spécialisée comme des thérapies (par exemple, thérapie d'apprentissage, thérapie pour la légasthénie, thérapie de simulation, delphinothérapie, thérapie de coordination et de dynamique, hippothérapie). Dans le contexte d'un handicap grave par exemple, la liste d'«approches de soins» est longue (voir Fröhlich, Heinen & Lamers 2001). Il n'y a presque jamais de preuve spécifique à la fois scientifique et empirique de l'efficacité de ces thérapies qui resurgissent pour les raisons les plus diverses (favoriser le paradigme médical ou rééducatif; marketing ciblé, etc.).

Les pas faits par la pédagogie en direction de la thérapie n'ont (selon Kobi 1993, p. 343) pas seulement des inconvénients, mais ont parfois des motifs très valables (augmentation du prestige social, avantages vis-à-vis des assurances, tentatives d'objectivation, orientation plus nette vers les objectifs, réaction à un concept de formation trop restrictif.

Perspectives

C.4.4.5.2. Consolidation de l'offre de thérapies

Dans le domaine du handicap, la multiplicité des thérapies spécifiques qui font miroiter des résultats ciblés ne devrait pas dégénérer en une vague inflationniste mettant en péril la démarche holistique de la pédagogie spécialisée.

La terminologie et les effets des diverses formes de thérapie méritent encore un éclaircissement.

C.4.4.6. Processus de formation intégratifs-inclusifs

L'idée maîtresse de l'intégration ou de l'inclusion (B.3.2.) a un impact prouvé (voir C.1., C.2., C.3., C.5.) sur tous les domaines de la pédagogie spécialisée et tout particulièrement sur la structuration des processus de formation. Dans ce contexte, il importe de reprendre les concepts d'intégration et d'inclusion (en complément à B.3.2.), qui ont des effets différents dans la pratique pédagogique (voir C.4.4.1.). Force est de constater que l'emploi et le contenu de ces deux notions font l'objet d'une confusion croissante parce que leurs dénominations et leur contenu sont tantôt pris

comme équivalents et tantôt utilisés dans un sens différent (selon Hinz 2002). Les apports récents à la discussion (voir Hinz 2002; 2003; 2004; Mittler 2000; 2003; Reiser 2003; Sander 2002; 2003; 2004; UNESCO 2001) ont cependant mis de la clarté et des nuances (voir C.4.4.6.1.). D'autre part, l'inclusion continue à se détacher de l'intégration tant sur le plan du concept que sur celui du contenu.

Situation

C.4.4.6.1. Impact de l'intégration et de l'inclusion sur le processus de formation

Un aspect essentiel de la définition de l'*intégration* scolaire (voir B.3.2.2.) est le principe de l'environnement le moins restrictif possible (the least restrictive environment). Il préconise que les personnes ayant des besoins éducatifs spécifiques doivent bénéficier d'une aide adaptée à leurs capacités, dispensée sous forme d'offres complémentaires continues. Ce paradigme présente l'inconvénient que le système différencié des offres intégratives a en fin de compte un effet sélectif et présuppose une mise en exergue négative de l'altérité (par exemple, handicap, besoins éducatifs spécifiques). Cela signifie pour le processus de formation qu'un groupe de personnes dites handicapées sont intégrées à un groupe de personnes valides sans que cela entraîne une modification fondamentale du système scolaire.

Le concept d'*inclusion* a pris naissance dans la réforme de la formation aux Etats-Unis, intitulée «Regular Education Initiative» (full inclusion), pour être plus tard largement diffusé en tant qu'idée par la Conférence de l'UNESCO à Salamanque (1985). Dans ses grandes lignes, l'inclusion signifie que tous les élèves doivent fréquenter l'école ordinaire la plus proche de leur domicile (Halahan & Kauffman 1997, p. 50 ss.). Les majorités et minorités les plus diverses, comprenant notamment des personnes handicapées, devront d'entrée de jeu être accueillies dans le système scolaire (inclusif). La formation inclusive s'adresse à tous les apprenants, en se concentrant sur ceux qui traditionnellement ont été exclus des offres de formation, c'est-à-dire notamment: les apprenants ayant des besoins éducatifs spécifiques ou un handicap; les apprenants provenant de minorités ethniques ou linguistiques. Les écoles inclusives peuvent être au service de tous sans préjuger de leurs caractéristiques, déficiences et difficultés (UNESCO 2001, p. 16). L'individualité et l'hétérogénéité des élèves constituent le point de départ d'efforts pédagogiques communs.

En résumé (d'après Hinz 2002, p. 359 ss.), la différence entre *intégration* et *inclusion* peut être explicitée comme suit: «La pratique de l'intégration se place dans l'optique de la pédagogie spécialisée et utilise les ressources, le soutien spécifique et la compétence qui lui sont propres, pour faire progresser la participation de la clientèle tout en tenant compte de ses déficiences individuelles particulières. En revanche, la pratique de l'inclusion, partant de l'enseignement spécialisé et d'une démarche systémique, veut que tous les élèves participent à une école commune pour tous, y suivent un apprentissage individuel et collectif et ce, grâce à des ressources systémiques et à la participation de tous les groupes professionnels concernés.»

C.4.4.6.2. Théorie et mise en œuvre de l'intégration ou de l'inclusion

Depuis de nombreuses années, l'idée de la formation commune des personnes handicapées et valides s'est propagée dans le monde entier et fait l'objet de discussions animées sur les orientations intégratives et, de façon accrue, sur les options inclusives, expériences et parfois pratique à l'appui. Les pays dans leur grande majorité soulignent leur engagement tant conceptuel que pratique en faveur de la formation intégrative. Cependant il y a encore loin de la théorie à la mise en œuvre. En effet, dans quasiment tous les pays, un nombre considérable d'enfants continuent d'être scolarisés dans des systèmes séparatifs. La problématique intégrative est au cœur de la discussion spécialisée et la littérature qui lui est consacrée prend des proportions infinies (exemples suisses, voir bibliographie sur B.3.2.; C.3.4.1.; C.3.4.4.). En revanche, sa réalisation pratique a encore des proportions modestes qu'il est difficile d'évaluer. Il ne faudrait cependant pas sous-estimer le gros effort de changement de mentalité qui est requis pour passer à la formation intégrative.

C.4.4.6.3. Expériences réalisées avec la formation intégrative-inclusive

L'intégration est un *choix de valeurs*, et, à ce titre, il n'a pas à être justifié par l'expérience. L'accompagnement scientifique contribue toutefois à optimiser les conditions de réalisation et à évaluer les résultats (voir Wocken 2001, p. 79). Les expériences et recherches internationales à grande échelle ont mis en lumière la possibilité d'intégrer à l'école des élèves ayant un handicap; l'*impact* de l'intégration, qui dépend du groupe de handicap et de l'ensemble des conditions

environnantes, a des variations très spécifiques et ne peut pas être considéré d'une manière générale (positive ou négative) (Opp 1996, p. 355 ss.; voir également Bless 1995). Un résultat demeure néanmoins incontesté: les résultats des enfants valides ne sont pas influencés négativement par la présence d'enfants handicapés et à faibles performances scolaires; bien au contraire, leur compétence sociale s'en trouve renforcée (Wocken 2001, p. 79).

La réussite dépend de *conditions* bien précises (voir entre autres Netzwerk 2002), parmi lesquelles la gravité du handicap ne joue qu'un rôle mineur. La question initiale de savoir quels élèves sont intégrables a été progressivement abandonnée. L'aménagement pédagogique adéquat de la situation d'apprentissage reste un élément décisif. Les autres facteurs importants sont l'état d'esprit des enseignants et la flexibilité du système scolaire (Opp 1996, p. 355 ss.).

L'appel éthique à la «coexistence des différences» est difficile à appliquer sur un plan général, mais cela le rend d'autant plus important (Feyerer 2003, p. 48). De même, le contact avec les différences et les dispositions individuelles existant dans les effectifs d'une classe représente un défi de taille. Les enseignants doivent être dotés de compétences particulières, disposer de méthodes d'apprentissage appropriées, de matériel didactique et de temps pour prendre en compte ces différences. Mais cela ne va pas sans le soutien au sein et hors de l'école. La direction interne et externe d'une école joue également un rôle déterminant (Meijers 2003a, 2003b, 2003c).

C.4.4.6.4. Didactique de la formation intégrative-inclusive

La procédure didactique n'est pas la même si l'orientation intégrative ou inclusive prédomine (s. C.4.4.1.), ce qui jusqu'à présent n'apparaît pas clairement dans la littérature. Dans les deux cas, le critère de départ est l'enfant et son droit à la différence davantage qu'une norme quelconque. La pédagogie de l'intégration et la didactique intégrative-inclusive n'en sont qu'au début d'un développement prometteur (voir entre autres Feuser 1995; Feuser 2002; Feyerer 2003; Hildesmidt & Schnell 1998; Hinz 1993; Lenzen & Tillmann 1996; Myschker & Ortmann 1999; Preuss-Lausitz 2001; voir également C.4.4.7.).

Ni l'intégration ni l'inclusion ne se contentent de la formation commune d'apprenants valides et handicapés, bien au contraire elles placent la barre très haut en matière d'exigences et d'attentes (voir Feuser 2002; Feyerer 2003).

Les formes d'enseignement suivantes se sont avérées efficaces pour l'enseignement intégratif (d'après l'enquête européenne de Meijers 2003a; 2003b; 2003c):

- Enseignement coopératif: les enseignants sont soutenus par leurs collègues et par des spécialistes
- Apprentissage coopératif: des élèves handicapés et valides apprennent en commun dans de petits groupes d'apprentissage; cela inclut également le soutien apporté par des élèves nommés à cet effet (peer tutoring) à leurs camarades handicapés
- Résolution des problèmes en commun: maîtriser en commun un comportement indésirable; s'accorder sur des normes de comportement clairement définies
- Groupements hétérogènes: approche différenciée de l'enseignement (voir C.4.4.7.) dans le contact avec des prédispositions pour l'apprentissage différentes d'un individu à l'autre
- Enseignement effectif lié à des attentes élevées en matière d'évaluation, d'instruction et de feedback

Perspectives

C.4.4.6.5. Suite du développement des processus de formation intégratifs-inclusifs

La littérature spécialisée et les expériences réunies permettent d'en tirer les recommandations et conclusions (sans toutefois être en mesure de distinguer clairement l'intégration de l'inclusion, raison pour laquelle le terme intégration sera essentiellement utilisé par la suite):

- *Possibilités de réalisation des processus de formation intégratifs*

L'intégration scolaire et l'enseignement en commun d'élèves handicapés et valides sont parfaitement possibles et devraient être étendus dans le respect des critères qualitatifs exigés.

- *Efficacité des processus de formation intégratifs*

Les effets de la formation en commun peuvent varier et être de nature spécifique selon les conditions environnantes.

- *Prise en compte des facteurs de succès*

Les conditions nécessaires à la réussite, mises en lumière grâce à la recherche et à l'expérience, doivent être prises en compte. L'amélioration du soutien apporté aux élèves ayant des besoins

éducatifs spécifiques entraîne la création de meilleures conditions d'apprentissage pour tous les enfants.

- *Tension entre attentes et réalité*

La grande différence entre une réforme intégrative (radicale) et la formation telle qu'elle existe dans la pratique doit être prise en compte et abordée de manière constructive.

- *Surmonter le dualisme*

Le dualisme constitué par deux processus de formation radicalement différents et deux systèmes de formation séparés (séparatif – intégratif; pédagogique – spécialisé) doit être surmonté au moyen de chevauchements coopératifs et compléments réciproques.

- *Attention particulière aux enfants menacés par la ségrégation*

Les élèves les plus menacés et touchés par la ségrégation ou qui s'intègrent très difficilement dans le processus de formation méritent une attention toute particulière: il s'agit d'enfants ayant des troubles de comportement et des déficiences socio-affectives ainsi que des enfants et adolescents issus de la migration.

- *Faire appel à la pédagogie ordinaire*

Sans la pédagogie ordinaire, la pédagogie spécialisée à elle seule ne suffisent pas à faire avancer et à mettre en œuvre l'intégration d'élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques. Les enseignants qui travaillent à l'intégration de ces élèves ont besoin de ressources humaines et matérielles supplémentaires (personnel complémentaire, collaboration, matériel, locaux, flexibilité dans la gestion du cursus).

- *Développement du système de formation*

L'introduction de la formation inclusive ne s'impose pas, elle se développe (s. Altrichter, Schley & Schrantz 1998; Blickensdorfer, R. et al.; Philipp 1996; Philipp & Rolff 1998). Cela ne se fait pas du jour au lendemain mais progressivement. La pédagogie spécialisée doit participer au développement général de l'école.

- *Développement continu de la didactique intégrative et de l'assurance qualité*

Le développement de la didactique intégrative et de la gestion de la qualité est un des grands défis qui se posent maintenant.

C.4.4.7. Gestion de l'hétérogénéité

Le sujet de l'hétérogénéité n'est pas l'apanage de la pédagogie spécialisée en relation avec l'intégration et l'inclusion; parallèlement et en grande partie indépendamment de la pédagogie spécialisée, l'hétérogénéité intéresse également la pédagogie générale et la pédagogie intégrative (Demmer-Dieckmann & Struck 2001; Maulini 2000; 2003; Prengel 1993; Schmitt 2001; von der Groeben 2003; Wenning 2004). Cette dernière est mise en relation avec l'interculturalité et la politique de genre. Depuis les années 90, la pédagogie spécialisée est elle aussi partie prenante à la discussion commune (d'après Preuss-Lausitz 2001, p. 209).

Une seule et même question est à la base de la discussion (d'après Preuss-Lausitz, ib.): comment relier efficacement l'apprentissage social et disciplinaire *dans* des classes marquées par l'hétérogénéité des conditions cognitives, sociales, ethniques et physiques, de façon que tous les enfants en bénéficient?

Situation

C.4.4.7.1. L'hétérogénéité, une réalité

L'hétérogénéité est devenue un terme générique recouvrant divers changements intervenus. Le concept qui cimente tous ces éléments est la différence entre les conditions d'apprentissage, les intérêts, les états d'esprit, les aptitudes et les résultats. Il est indéniable que les différences entre les élèves n'en font que croître (von der Groeben, ib.).

La Suisse s'est muée en une société multiculturelle où les différences socio-culturelles sont désormais très marquées, preuve en est la situation de l'école (OFS 2004).

C.4.4.7.2. L'hétérogénéité, un inconvénient

Du fait que l'hétérogénéité était en général considérée comme un inconvénient, nos systèmes scolaires ont toujours misé sur l'homogénéité, c'est-à-dire sur le «tri» des enfants (von der Groeben, ib.).

La diversité culturelle d'une classe, comprenant par exemple des enfants étrangers et allophones, peut alourdir le quotidien scolaire, ne serait-ce qu'en raison des problèmes éventuels lors de la transmission du contenu des cours. Cela concerne tout particulièrement les types d'écoles ouverts aux élèves ayant des difficultés scolaires, dont les classes ont une composition très hétérogène (OFS 2004).

C.4.4.7.3. L'hétérogénéité, un avantage

La diversité culturelle d'une classe d'école peut également être un enrichissement, car elle exige des enfants et de leurs enseignants la réflexion sur l'altérité (OFS 2004). On réclame des écoles à composition hétérogènes qu'elles préparent les élèves à une société multiculturelle par la promotion de la disponibilité à aider les plus faibles ainsi que par la tolérance face à la différence. Les opportunités existant dans un groupement hétérogène consistent en outre à créer un environnement d'apprentissage varié, qui favorise l'apprentissage social et l'accès à des formes d'enseignement différenciées (voir CDIP 1995; 2001; CDIP 1995; 2001).

L'état d'esprit vis-à-vis de l'hétérogénéité a considérablement changé dans les écoles depuis les bons résultats, atteints dans des études comparatives (comme PISA) par des pays dont les compositions scolaires sont hétérogènes. Le fait que la valorisation de l'hétérogénéité est en hausse ne doit pas simplement être toléré, mais être perçu comme un élément positif à introduire et auquel il faut aspirer (Wenning 2004, p. 565). Les écoles et les enseignants doivent apprendre à faire face à la «variété dans la différence» chez les élèves.

Perspectives

C.4.4.7.4. Réserves vis-à-vis de l'hétérogénéisation

Si l'hétérogénéité entraîne des avantages pour l'école par rapport à l'homogénéité, elle comporte également des inconvénients. L'intention de remplacer pratiquement l'homogénéité à l'école par l'hétérogénéité a fait long feu (d'après Wenning, ib.).

Une pédagogie de la diversité ne peut pas remplacer la pédagogie générale. L'homogénéité ne peut donc pas être supprimée au profit de l'hétérogénéité. Les deux côtés de la médaille sont indissolublement liés dans une relation de tensions qui ne peut pas être résolue de façon unilatérale. La formation vise toujours à la fois l'égalité et la différence, les processus d'uniformisation et de différenciation (Wenning ib., p. 578).

Un système de formation national moderne doit toujours partir de l'égalité et de la différence et son action doit être en même temps homogénéisante et hétérogénéisante. L'Etat nation a tout intérêt à ce que la standardisation et la normalisation exercent un impact stabilisant sur le système (Wenning ib., p. 567).

Les enseignants, qui ont des représentations fortement intériorisées de leur enseignement, éprouvent de la difficulté à passer rapidement et sans heurt à la gestion de l'hétérogénéité. Les nouveaux modes d'enseignement exigent une vaste palette méthodologique, du savoir-faire, des créneaux pour la discussion en équipe, des espaces de liberté et un conseil réciproque (voir Jenny 2001; Mutzek 1996; Palmowsky 2002). En outre, la collaboration entre tous les acteurs (professionnels et parents) est indispensable. Pour ce faire, du temps et des possibilités de formation continue doivent être débloqués.

C.4.4.8. Individualisation et différenciation

Dans le contexte de la pédagogie spécialisée, notamment en relation avec les processus de formation intégratifs-inclusifs (voir C.4.3.6.) et avec la gestion de l'hétérogénéité (s. C.4.3.7.), apparaissent fréquemment les deux notions d'individualisation et de différenciation, qui doivent être évoquées brièvement. Brunner (1991) a présenté une proposition de différenciation qui, sans être rigoureusement respectée, a le mérite d'être utilisable (voir C.4.3.8.1. et C.4.3.8.2.).

Situation

C.4.4.8.1. La notion d'individualisation

L'individualisation est (d'après Brunner 1991, p. 15) une attitude éthique. Individualiser signifie «rencontrer avec un profond respect chaque enfant dans son être tout entier (et non pas en se limitant à sa qualité d'apprenant). ... Il s'agit d'essayer sans cesse de comprendre et d'accepter chaque enfant dans son unicité, dans son caractère propre, dans sa manière de penser et de sentir,

dans ses forces et ses faiblesses. Il faut aspirer à l'épanouissement de son potentiel pour son bien et celui de la société».

Une interprétation moins ciblée sur l'école de ce concept central de la pensée moderne place l'individuation au cœur de toute réflexion (cultiver la relation à soi, devenir soi-même et se définir soi-même).

C.4.4.8.2. La notion de différenciation

Toujours d'après Brunner (ib.), la différenciation est un moyen didactique. Elle est interne et externe.

La différenciation *externe* contient (d'après Brunner, ib., p. 18) les mesures d'organisation mises en œuvre par les autorités pour canaliser les flux d'élèves en groupes d'apprentissage (du point de vue administratif). La différenciation *interne* comprend «les mesures didactiques des enseignants visant à une structuration plus fine du groupe d'apprentissage qui lui est dévolu, dans l'objectif d'adapter le processus d'enseignement et d'apprentissage, le matériel didactique, etc. aux conditions différentes des enfants. ... L'intention est la transmission optimale de la matière prescrite à tous les élèves».

D'après Perrenoud (1999; voir également 2001a; 2001b), il s'agit ici non pas seulement d'un dispositif, de méthodes ou de moyens spécifiques, mais bien au contraire d'une compétence systémique globale, qui mobilise toutes les ressources disponibles afin de confronter tous les élèves avec des situations didactiques substantielles. Cette différence dans l'enseignement dépasse la salle de classe et concerne l'ensemble de l'école.

Perspectives

C.4.4.8.3. Impact sur la pédagogie spécialisée

Tant l'individualisation que la différenciation sont des revendications de la pédagogie générale et ne sont pas propres à la pédagogie spécialisée. Elles méritent toutefois ici une attention particulière. En lieu et place des objectivations et des solutions en gros, on vise des solutions à responsabilités partagées et orientées vers les besoins. Le soutien suivra par conséquent les capacités individuelles et non pas n'importe quelle catégorie artificielle.

L'appréhension faite autrefois par la pédagogie spécialisée des besoins spécifiques par la différenciation *externe* (structuration du système scolaire) est désormais remplacée par la revendication proclamée par la pédagogie intégrative et inclusive d'aujourd'hui (s. C.4.4.6.) de prendre en compte avant tout la différenciation *interne* pour appréhender les besoins hétérogènes au sein de la classe. Cette tâche devrait être rendue plus aisée par la didactique intégrative, par des formes alternatives d'enseignement et d'apprentissage, par les nouvelles technologies de l'information et de la communication (TIC) ainsi que par une organisation scolaire plus flexible et une direction d'école plus ouverte.

[Résumé voir D.3.4.]

C.5. Personnel spécialisé

? Question:

Quelle doit être la formation du personnel pédagogique dans le domaine du handicap face aux mutations intervenant dans le champ de la formation et de la profession?

! Thèse:

Des professionnels bénéficiant de formations très variées et occupant des fonctions professionnelles diverses travaillent dans le domaine du handicap (C.5.2.). Sont tout particulièrement concernés les professionnels de la pédagogie spécialisée (C.5.3.), mais aussi les enseignants à l'école ordinaire (C.5.4.) ainsi que les éducateurs spécialisés (C.5.5.).

> Perspectives:

Le changement des conceptions et des structures de l'éducation plongent les professionnels de la pédagogie spécialisés ainsi que les éducateurs spécialisés dans un processus de réforme. La qualification en pédagogie spécialisée chez les enseignants gagne en importance.

C.5.1. Remarques préalables sur la formation initiale, la formation continue et le perfectionnement professionnel

Dès que l'on utilise les termes de formation initiale, formation continue et perfectionnement professionnel, il règne une certaine *incertitude* due au *manque de clarté* qui, dans le contexte de la formation des professionnels du handicap ou de la pédagogie spécialisée, doit être dissipée autant que faire se peut.

Situation

C.5.1.1. Définition des notions dans la littérature spécialisée

Par formation, on entend généralement le concept qui sert de clé de voûte à tous les secteurs de la formation; par ailleurs, le terme est également utilisé souvent dans le sens plus restreint de formation initiale.

Perfectionnement professionnel «est devenu de plus en plus synonyme de formation continue. Ces deux notions recouvrent toutes les étapes de formation qui font suite à la première qualification professionnelle» (Schaub & Zenke 1997, S. 144).

La *formation continue* «comprend toutes les phases de formation nécessaires à l'accomplissement des tâches scolaires, qui font suite à une première formation professionnelle ou à des études dans une haute école» (Schaub & Zenke 1997, p. 368). Le cahier des charges de la formation des adultes a été étendu vers la fin des années soixante (d'après Lenzen 1995, p. 1610): à la formation sans objectif particulier et visant avant tout la formation de la personnalité et la culture, s'est ajoutée la formation orientée vers un objectif, relative au monde professionnel et à l'obtention de qualifications professionnelles. Dès lors, la notion de formation continue est devenue la notion faîtière de tous les types de la formation des adultes, avec un net accent cependant sur la fonction de qualification.

C.5.1.2. Tentatives d'éclaircissement par les commissions de la CDIP

En Suisse, la CDIP et ses organes se sont penchés sur ces problèmes terminologiques dans le contexte de la formation des enseignants. Alors que, dans les rapports de base et dans les rapports de suivi (1975) relatifs à «La formation des maîtres de demain», on distinguait encore la formation continue ou perfectionnement (Fortbildung) de la formation complémentaire ou continue (Weiterbildung), le groupe de travail Terminologie de la CSPE / SKLFB a formulé dans son rapport la recommandation suivante (1997, p. 30): «Pour désigner l'ensemble des activités de formation faisant suite à la formation de base des enseignantes et enseignants, c'est le terme «formation continue» («Weiterbildung», «formazione continua») qui est utilisé. Des précisions ou des différenciations

internes seront indiquées au moyen d'adjectifs ou de périphrases. Dorénavant, on renoncera à une distinction en fonction des buts (par exemple entre perfectionnement et formation continue).»

La formation continue se distingue (selon la CSPE / SKLFB 1997, p. 22) «de la formation de base en ce qu'elle s'adresse à un public adulte qui dispose déjà d'une expérience professionnelle et de vie dont il convient de tenir compte dans la mise en œuvre des actions de formation....La formation continue est, du point de vue structurel et institutionnel, une réalité multiforme: ...elle peut être certifiée ou non, entraîner une amélioration du salaire ou du statut ou, au contraire, n'avoir aucun effet à cet égard; elle peut avoir pour but l'amélioration ou l'entretien des compétences professionnelles ou encore préparer à une nouvelle fonction».

Le groupe de travail formation des enseignants (GFE) de la CDIP s'est déclaré en faveur du remplacement de «formation complémentaire des enseignants» par «formation continue des enseignants». Ne pouvant toutefois pas accepter la formulation radicale de la proposition de la CSPE, il a soumis sa propre version en quatre étapes (voir lettre du président du GFE du 19 janvier 1998 adressée aux présidents des commissions Formation générale (CFG) et Formation professionnelle (CFP) de la CDIP.

Cela a permis au GFE de remettre à la page la notion de «formation complémentaire», car il souhaite ainsi «exprimer clairement qu'il y a des parties de formation qui dans le cas normal sont certifiées et qui devraient permettre d'assumer une nouvelle fonction et/ou d'être engagé à un autre degré et/ou de conférer l'autorisation d'enseigner de nouvelles disciplines/domaines d'études».

C.5.1.3. Recommandation de la CDIP

Suite à la proposition de la CFG, l'assemblée plénière de la CDIP a adopté les «Recommandations relatives à la terminologie à utiliser dans le domaine de la formation des enseignantes et enseignants du 13 novembre 1998»:

«1. En dérogation partielle aux décisions et aux recommandations de la CDIP relatives à la formation des enseignant(e)s et aux hautes écoles pédagogiques datant du 26 octobre 1995, la terminologie suivante doit être utilisée pour les différents domaines de la formation des enseignantes et enseignants:

a) formation initiale	Grundausbildung	formazione di base
b) introduction à la profession	Berufseinführung	introduzione alla professione
c) formation continue	Weiterbildung	formazione continua
d) formation complémentaire	Zusatzausbildung	formazione complementare

2. La formation complémentaire doit en règle générale être attestée par un certificat ou un diplôme».

Perspectives

C.5.1.4. Clarifications et questions ouvertes

Les explications qui précèdent permettent d'apporter les *éclaircissements* suivants aux problèmes de formation dans le domaine du handicap:

Selon la terminologie généralement appliquée et celle de la CDIP, il est désormais possible de renoncer à la *distinction* entre formation continue et perfectionnement.

La notion d'*introduction à la profession* que la CDIP prévoit d'appliquer à la formation des enseignants n'est pas usuelle dans le domaine du handicap, mais elle pourrait être utilisée avec profit pour définir une phase particulière indépendante.

Les mesures de formation qui pour adultes qui font suite à une première formation professionnelle ou à des études sont considérées généralement comme étant de la *formation continue*. Par exemple, des études de pédagogie spécialisée qui consécutives à une formation d'enseignant ont le statut de formation continue en pédagogie spécialisée, mais des études de logopédie après la maturité ont le statut de formation initiale.

Il reste à déterminer si cette distinction – par exemple dans le contexte de la formation en pédagogie spécialisée – a des raisons d'être et si elle est applicable dans la pratique, c'est-à-dire si l'ampleur du champ conceptuel de la formation continue permet à celle-ci d'avoir une signification claire. Dans ce cas, *toute* «formation» s'inscrivant après une première formation devient-elle automatiquement une formation continue? Cela ne joue-t-il aucun rôle de savoir si la première formation professionnelle (par exemple dans les soins aux handicapés) s'est effectuée dans le

même domaine ou dans un domaine semblable à la formation continue qui la suit (par exemple en pédagogie spécialisée) ou encore (en cas d'un changement professionnel) dans un domaine radicalement différent (par exemple formation commerciale avant de se lancer dans une formation en pédagogie spécialisée)?

L'introduction de la notion de *formation complémentaire* jette la confusion plutôt qu'elle n'éclaire la situation: en effet, le critère de certification devrait la distinguer de la formation continue, ce qui n'est pas le cas, puisque la certification est également possible au sein de la formation continue. En règle générale, il y a certification dans le domaine du handicap et de la pédagogie spécialisée, ce qui enlève tout sens à la distinction entre formation continue et formation complémentaire.

L'organisation des formations et des carrières professionnelles souffre de l'absence d'une systématique valable pour tous, de concepts clairs et d'une terminologie dans les offres de formation continue (par exemple diplôme postgrade, formation complémentaire, etc.).

En outre, on ne parle en général que de formation en pédagogie spécialisée et quasiment jamais de formation continue ou complémentaire, même si ladite formation fait suite à la formation d'enseignants.

C.5.2. Présentation générale du personnel spécialisé dans le domaine du handicap

Le «domaine du handicap» est un champ bien plus vaste que le secteur de la pédagogie spécialisée centré sur la pédagogie; ce n'est pas le seul domaine professionnel qui traite des personnes handicapées ou des personnes ayant des besoins éducatifs spécifiques (voir l'analogie avec les domaines de la santé, de la formation et de l'éducation, etc.).

Par ailleurs, toutes les personnes qui travaillent dans le «domaine du handicap» (activité pédagogique ou autre) ne sont pas appelées pédagogues spécialisés. Les différents acteurs dans ce domaine ne sont pas identiques et ne font pas tous la même chose.

Situation

C.5.2.1. Grande diversité professionnelle dans le domaine du handicap

Le personnel spécialisé dans le domaine du handicap peut grosso modo être caractérisé et différencié sous les angles suivants (voir Bürli 1993):

C.5.2.1.1. Orientation scientifique

En tout premier lieu, il s'agit de distinguer si un groupe de professionnels suit expressément une orientation *scientifique* et de recherche ou s'il se contente de transmettre un fonds de *savoir*. La réponse a un impact direct sur l'organisation de la formation.

La problématique et les tâches en relation avec le handicap ou les besoins éducatifs spécifiques peuvent être abordées par *différentes sciences*, notamment par la médecine, la pédagogie, l'enseignement du travail social, la théologie, la philosophie, la sociologie, le droit, l'économie et l'économie d'entreprise. Les personnes actives dans le domaine du handicap ne sont donc pas seulement des pédagogues spécialisés, mais elles comptent également des médecins (spécialisés), des psychologues, etc.

La pédagogie spécialisée, qui nous occupe plus particulièrement ici, ainsi que l'éducation sociale, sont considérées en général comme des sous-systèmes de la pédagogie/science de l'éducation.

C.5.2.1.2. Formation

Les diverses formations qui – d'une manière générale ou spécifique – préparent à un travail professionnel exercé dans le monde du handicap, se distinguent par leur orientation scientifique (voir C.5.2.1.1.) et par leur place dans la structure de la formation (degré tertiaire: université/haute école; ou degré secondaire II: école professionnelle, apprentissage). Les qualifications peuvent être acquises grâce à des études de plusieurs années ou à des cours de brève durée. D'autres différenciations dans la formation et par conséquent dans la profession sont la conséquence des critères évoqués ci-dessous (C.5.2.1.3 à C.5.2.1.5.).

C.5.2.1.3. Milieux concernés

De manière générale, les formations et les professions dans le domaine du handicap sont axées sur un groupe ou plusieurs groupes de personnes, classées en fonction des *types* courants de *handicaps* (handicap mental, handicap physique, etc.). La spécification du handicap joue un grand rôle dans le choix du nom de la profession (par exemple, pédagogue pour les déficiences de l'ouïe, thérapeute en dyslexie) avec ses domaines spécifiques (C.5.2.1.4) et ses points forts (C.5.2.1.5).

C.5.2.1.4. Domaines de travail et d'activité

Les domaines de travail et d'activité institutionnels dans le monde du handicap sont *multiples*: centres de consultation et de traitement, écoles, classes, ateliers de réadaptation, foyers, administration de la formation, etc.

L'attribution des différentes professions et des personnes qui assument une fonction se fait partiellement au premier stade en les destinant à une institution *déterminée* (par exemple l'enseignant → l'école), partiellement en les destinant à *différents* champs d'activité (par exemple éducateur spécialisé dans les centres de consultation et dans les foyers, dans les écoles en tant que soutien pédagogique), ou encore partiellement en confiant certains champs de travail et d'activité à des groupes professionnels *différents* (par exemple pédagogues spécialisés, éducateurs spécialisés, assistants sociaux, psychologues à la tête des institutions).

C.5.2.1.5. Manières de travailler, fonctions, tâches-clés

Les différents types de professions exercées dans le «domaine du handicap» peuvent être dans une large mesure caractérisées par les manières de procéder et par leurs fonctions (par exemple enseignement, consultation, diagnostic, thérapie, etc.).

C.5.2.1.6. Désignations des professions et groupes professionnels

La combinaison des critères de différenciations cités ci-dessus (C.5.2.1.1. à C.5.2.1.5.) donne en général le titre professionnel (par exemple enseignant en école spécialisée pour les sourds; pédagogue en surdité; enseignant dans le domaine de l'orientation et de la mobilité pour les aveugles; art-thérapeute pour les enfants mentalement handicapés en âge préscolaire; responsable d'institution spécialisée).

Les dénominations professionnelles sont plutôt le fruit du hasard que le produit d'une application systématique. De ce fait, elles ne sont ni harmonisées ni univoques.

En outre, les diverses formations et professions peuvent être classées dans les groupes suivants, même si les frontières sont parfois floues et non définitives: a) formations et professions en pédagogie spécialisée; b) formations et professions pédago-thérapeutiques; c) formations et professions en soins médicaux et thérapeutiques.

C.5.2.2. Modifications dans le paysage de la formation au monde du handicap

Depuis quelques années, les formations aux professions visant directement ou indirectement le monde du handicap sont touchées par des processus de croissance et de diversification mais plus fortement encore par une profonde *modification structurelle*. A divers niveaux de formation et par des offres variées dans la formation, on prépare les professionnels aux tâches qui les attendent auprès des personnes handicapées ou ayant des besoins éducatifs spécifiques.

La formation en pédagogie spécialisée est attribuée de façon presque unanime au *degré tertiaire de formation*. Ce dernier englobe en général également les professions de la logopédie et de la psychomotricité, même si elles ne se perçoivent pas comme appartenant à la pédagogie spécialisée.

La *formation des enseignants*, qui sert à de nombreux égards de fondement à la formation en pédagogie spécialisée, a été tertiari e et toutes les catégories d'enseignants doivent désormais acquérir une formation et faire preuve de connaissances en pédagogie spécialisée et en pédagogie interculturelle.

Autrefois considérées comme «quantité négligeable», les formations dans les *sciences voisines* (comme l'éducation spécialisée/sociale) sont désormais enseignées aux niveaux des écoles supérieures et des hautes écoles spécialisées.

Il existe en outre dans le *secteur de la formation continue* une offre vaste comprenant cours d'introduction, stages de formation et séminaires de direction préparant au travail pédagogique spécifique avec les personnes handicapées (voir par exemple «agogis/insos») ou encore des

modules de formation pour *le suivi des personnes handicapées*. L'introduction de *la doctrine sociale* dans le degré secondaire II constitue une autre nouveauté.

C.5.2.3. Le paysage professionnel dans le handicap est en pleine mutation

Les changements intervenus dans la formation ont une incidence sur la position, les relations et les champs de compétences des professions dans le domaine du handicap. C'est ainsi que dans des secteurs extrascolaires on recrute de plus en plus souvent des éducateurs spécialisés à la place de pédagogues spécialisés. Les pédagogues spécialisés (cliniques) se voient de ce fait contraints à assumer des fonctions d'éducateurs spécialisés. Les enseignants spécialisés sont de plus en plus rares dans le domaine des personnes sévèrement handicapées. A cela s'ajoute l'émergence d'une certaine concurrence entre les professions sociopédagogiques voisines. Une évolution insidieuse se dessine, allant dans le sens du recrutement de personnel moins qualifié et par conséquent moins rétribué. Des enseignants sensibilisés à la pédagogie spécialisée et tout particulièrement des enseignants semi-généralistes ayant la pédagogie spécialisée comme discipline principale, pourraient à l'avenir assumer une partie des tâches effectuées précédemment par des pédagogues spécialisés à part entière.

Perspectives

L'exposé de la situation de départ et de la problématique de la multiplicité professionnelle ainsi que des modifications intervenues dans la formation et le monde professionnel du handicap permettent de formuler les propositions et les objectifs présentés ci-dessous.

C.5.2.4. La professionnalisation se poursuit

Au cours des dernières années, la professionnalisation des métiers dans le domaine du handicap a fait de réels *progrès* sans toutefois connaître un développement égal dans tous les secteurs. Les offres de formation initiale et continue se sont multipliées et les personnes qui les ont suivies sont désormais bien plus nombreuses qu'autrefois.

Il s'ensuit un accroissement tant du nombre de diplômés que des rôles professionnels et par conséquent de la *division du travail* dans le domaine du handicap. Cette *multiplicité* pourrait entraîner des problèmes dans la collaboration entre professions et dans leur délimitation.

Il s'agit tout à la fois d'utiliser et de renforcer les avantages de la professionnalisation pour promouvoir la sécurité du statut professionnel et de la préparation à l'exercice du métier. Cependant, la professionnalisation ne doit pas être synonyme d'immobilisme professionnel, de mise sous tutelle des personnes concernées ou encore d'exclusion des non professionnels et des parents, mais bien plutôt signifier la mise en réseau et la perméabilité professionnelle.

La *systématique des structures de la formation* n'a fait l'objet que récemment de travaux permettant de l'éclairer et de la compléter, comme le montrent les exemples des hautes écoles pédagogiques (EDK/CDIP 1993) ou des écoles supérieures (Weber et al. 2001). La parfaite intégration des formations du domaine du handicap dans cette systématique doit être poursuivie et menée à son terme.

Certaines *professions et dénominations professionnelles* ainsi que les formations y relatives sont clairement décrites, réglementées et reconnues dans toute la Suisse, d'autres non. Ces différences doivent être réduites.

C.5.2.5. Présentation des formations et des professions dans le domaine du handicap

Les diverses formations et professions (notamment dans l'enseignement spécialisé pour les handicapés) doivent être présentées de façon compréhensible sous forme de «*profils professionnels*».

Des travaux ont déjà été réalisés dans ce sens, comme ceux du groupe de projet «*Chancen in Beruf und Arbeit*» (1998; 1999; 2001), portant entre autres sur l'enseignement spécialisé et apprendre à apprendre (2001), logopédie, psychomotricité et hippothérapie (1998). Précédemment, Bernath (1992) et Wolf (1994) avaient déjà présenté le vaste spectre des champs professionnels dans la pédagogie spécialisée. La direction de l'instruction publique du canton de Zurich (2001) prévoit parmi ces champs professionnels la scolarisation intégrative des enfants, les diverses

classes à effectifs réduits, la thérapie des difficultés d'apprentissage de l'expression écrite et des mathématiques, la psychomotricité ainsi que la rythmique, la musique et le mouvement. De nombreuses associations ont rédigé des profils professionnels dans leur domaine.

C.5.2.6. Présentation systématique entraînant des réformes

La présentation systématique, claire et cohérente des formations et des professions dans le monde du handicap entraîne des *réformes*, car elle met en évidence tout à la fois les lacunes et les faiblesses, mais aussi les possibilités de synergies et de collaborations.

L'intégration structurelle des formations dans le domaine du handicap mérite toute notre attention car elle facilite la reconnaissance des professions qui lui correspondent.

La présentation systématique des professions et des formations ne doit pas seulement tenir compte des délimitations réciproques mais aussi de la *complémentarité*, de la perméabilité, de la mise en réseau et de l'interdisciplinarité.

C.5.2.7. Amélioration de l'image des formations et des professions dans le monde du handicap

Une description claire des formations et des professions, de leurs exigences et de leurs conditions, des possibilités de formation continue et de promotion, améliore leur notoriété, leur reconnaissance et les rend plus attrayantes, garantissant ainsi la relève professionnelle.

C.5.3. Professionnels de la pédagogie spécialisée

Dans nos remarques liminaires, nous avons indiqué que la dénomination de pédagogue spécialisé est réservée aux personnes qui ont suivi une formation correspondante au degré tertiaire et qui par cette formation ont acquis les capacités nécessaires à exercer une activité dans un des nombreux champs professionnels de la pédagogie spécialisée (Bürli 1993, p. 14). Les professionnels de la logopédie et de la psychomotricité sont en général également englobés dans cette catégorie des professionnels de la pédagogie spécialisée.

Rosenberg & Walther-Müller (2002) donnent une vue d'ensemble des filières de formation en pédagogie spécialisée.

Les sujets concernant la pédagogie spécialisée sont traités ci-dessous:

(C.5.3.1.) Positionnement dans la science et dans le système de formation

(C.5.3.2.) Etablissements de formation

(C.5.3.3.) Filières de formation et titres de fin de formation

(C.5.3.4.) Orientation dans le contenu et le cursus

(C.5.3.5.) Types de formation

(C.5.3.6.) La réforme des études suite à la déclaration de Bologne

(C.5.3.7.) Domaine de la pratique professionnelle, quelques remarques en guise de conclusion

C.5.3.1. Positionnement dans la science et dans le système de formation

A certains égards, la formation en pédagogie spécialisée n'occupe pas une position claire et uniforme face aux structures de la science et de la formation. Elle doit donc se repositionner par rapport à certaines filières de formation voisines.

Situation

C.5.3.1.1. Orientation scientifique floue

L'orientation des formations en pédagogie spécialisée est donnée en premier lieu par la discipline scientifique de la pédagogie spécialisée et en second lieu par la combinaison avec d'autres disciplines scientifiques.

De manière quasi paradoxale il existe des filières de formations dans des établissements de formation en pédagogie spécialisée (par exemple logopédie, psychomotricité), qui n'ont pas ou que peu de liens avec la pédagogie spécialisée. La logopédie peut être étudiée en pédagogie spécialisée ou en psychologie.

C.5.3.1.2. Manque d'uniformité dans les dénominations des formations

Les *titres de fin de formation* ont une dénomination générale différente («enseignant spécialisé», «pédagogue spécialisé») ou une dénomination particulière différente (enseignant spécialisé ou clinique; pédagogue spécialisé dans l'éducation précoce ou dans le domaine préscolaire; enseignant dans une école spécialisée ou enseignant de ...).

Selon l'usage linguistique en vigueur, les dénominations «d'enseignante ou d'enseignant spécialisé» ou de «pédagogue spécialisé» se réfèrent avant tout au titre de fin d'études ou de formation et non pas à un statut professionnel concret ou uniforme. En d'autres termes: on devient enseignant/e ou pédagogue spécialisé/e en ayant suivi une formation en enseignement spécialisé ou en pédagogie spécialisée qui mène à l'exercice de diverses fonctions dans différents champs professionnels. Cependant, cette différenciation entre *dénomination des formations et profession*, qui comporte l'avantage de la flexibilité professionnelle, n'est pas appliquée partout.

C.5.3.1.3. Manque de clarté dans la classification

La classification de la formation en pédagogie spécialisée dans le système de formation a été réalisée en grande partie dans le sillage de sa reconnaissance par la CDIP ainsi que de la création des hautes écoles spécialisées et des hautes écoles pédagogiques qui lui ont permis d'être attribuée au degré tertiaire de la formation. Cependant l'harmonisation par la CDIP ne couvre que les formations dispensées dans les universités, les hautes écoles pédagogiques ou tout établissement de formation du degré tertiaire.

Il y a certes encore quelques filières de formation qui ne sont pas ancrées clairement dans le degré tertiaire de la formation en haute école ou qui, par manque de logique, sont attribuées à des établissements de formation sociale et non pas pédagogique (par exemple psychomotricité, ou éducation préscolaire spécialisée).

Par ailleurs, le fait de hisser les formations en pédagogie spécialisée suivies dans un séminaire au niveau des formations suivies dans une haute école pédagogique a impliqué l'émergence d'une situation toute nouvelle, qui pose des problèmes en matière de collaboration et de délimitation.

C.5.3.1.4. Changement dans les relations avec les formations voisines

La relation entre pédagogie spécialisée et *éducation spécialisée* a été modifiée; en effet, cette dernière a vu sa formation passer du niveau d'une école professionnelle supérieure à celui d'une haute école, ce qui permettrait de nouvelles synergies dans la formation, mais pourrait également entraîner des frictions dans les domaines extrascolaire et professionnel.

Par ailleurs, les réformes dans la *formation des enseignants* sont tout particulièrement responsables de l'émergence d'une nouvelle situation. Tout d'abord, la tertiarisation de la formation des enseignants rend nécessaire la restructuration de la formation en enseignement spécialisé (voir C.5.3.3.4.). Ensuite, dans le cadre de l'introduction du profil des maîtres semi-généralistes, un premier pas vers une spécialisation des enseignants en pédagogie spécialisée est envisageable (Bürli 1999; CDIP 1997). En troisième lieu, une introduction à la pédagogie spécialisée est entre-temps devenue obligatoire pour tous les futurs enseignants. Ces deux derniers facteurs auront des conséquences pour la formation en pédagogie spécialisée non seulement sur les cursus mais aussi sur les structures (voir C.5.3.3.; C.5.3.4.).

Perspectives

C.5.3.1.5. Clarification du positionnement dans la science et dans le système de formation

La discipline scientifique de la pédagogie curative et spécialisée est *la première science de référence* des formations en pédagogie spécialisée. Ce serait une bonne chose si des domaines tels que la logopédie et la psychomotricité pouvaient se positionner de manière plus univoque et plus uniforme.

Dans l'intérêt de la discipline et de son statut professionnel, des *dénominations* uniformes seront utilisées pour les formations. Les personnes ayant fini leurs études porteront le titre d'«enseignant/e spécialisé/e» ou de «pédagogue spécialisé/e» en mentionnant éventuellement les options suivies.

La formation scientifique en pédagogie spécialisée est sise au *degré tertiaire de la formation*, elle est donc ancrée dans une université, dans une haute école pédagogique ou – exceptionnellement – dans un autre établissement de formation de ce degré. Dans ce cas, elle est attribuée au domaine pédagogique (et non social). Il existe parallèlement des formations dans d'autres degrés de formation qui donnent également une préparation à une profession dans le domaine du handicap.

Les changements intervenus dans la formation des enseignants (voir C.5.4.) mais aussi des professionnels de l'éducation spécialisée (voir C.5.5.) impliquent un *repositionnement structurel* (voir C.5.3.2.) en plus d'une adaptation du cursus de la formation en pédagogie spécialisée (voir C.5.3.4.).

C.5.3.2. Etablissements de formation

Situation

C.5.3.2.1. Une riche palette de solutions institutionnelles

La formation en pédagogie spécialisée en Suisse est dispensée dans des instituts universitaires, dans les hautes écoles pédagogiques ou spécialisées (suite à la suppression des séminaires de pédagogie spécialisée, et dans une haute école consacrée exclusivement à la pédagogie spécialisée mais également à titre partiel dans le cadre de la formation initiale (ou continue) des enseignants; dans les écoles professionnelles (supérieures) ou encore en tant qu'offre de formation initiale à part entière.

Le règlement concernant la reconnaissance des diplômes de hautes écoles de *logopédie* et des diplômes de hautes écoles de *psychomotricité* (du 3 novembre 2000) se réfère à l'article 2 aux diplômes «qui certifient que la formation a été accomplie dans une haute école».

Le Règlement de la CDIP concernant la reconnaissance des diplômes d'enseignement *spécialisé* (du 27 août 1998) se réfère quant à lui à l'article 2 aux diplômes d'enseignement «qui certifient que la formation a été accomplie dans une université, dans une haute école pédagogique ou dans un autre établissement de formation du degré tertiaire». Du fait que le degré tertiaire comprend des établissements autres que les universités et les HES, cette formulation permet d'envisager également d'autres solutions institutionnelles et cela même dans les cas où il s'agit de formations en pédagogie spécialisée non réglementées par la CDIP.

La vaste palette de prestataires de la formation peut d'une part être considérée comme source d'une *grande multiplicité* de solutions flexibles, cependant à long terme elle dessert la pédagogie spécialisée en sa qualité de discipline et de corps professionnel.

C.5.3.2.2. Coordination et collaboration entre les établissements de formation

L'Union suisse des instituts de formation en pédagogie curative (UIPC), réunissant la majorité des établissements de formation, existe depuis des décennies. L'association a pour objectifs la promotion et la coordination de la formation en pédagogie spécialisée. Pour différentes filières, l'UIPC était parfaitement habilitée à la formulation de conditions générales.

Par contre, on ne peut pas parler d'une collaboration efficace ni d'un partage concerté des tâches dans l'enseignement et la recherche entre établissements de formation. Face aux défis actuels et futurs, comme l'augmentation du nombre d'étudiants, les problèmes de financement, etc., la collaboration dans le cadre de réseaux régionaux et l'utilisation des synergies s'imposent, comme c'est le cas dans d'autres domaines (CUS 1998). En raison de leur taille relativement modeste, les établissements de formation ne peuvent pas individuellement garantir une offre et une qualité suffisantes.

C.5.3.2.3. Classification institutionnelle des établissements de formation

Il existe des établissements de formation qui ont des liens plus ou moins lâches avec les institutions et qui ne sont pas intégrés dans une unité de formation d'importance. Ce phénomène pourrait avoir des retombées négatives sur la qualité et l'ouverture de la formation.

Il y a en outre le danger que les instituts universitaires autonomes de pédagogie spécialisée n'aient pas des liens institutionnels et organisationnels assez étroits avec les instituts des domaines voisins (par exemple en pédagogie générale ou en éducation spécialisée), ce qui serait contraire aux idées et aux revendications actuelles en matière d'intégration.

C.5.3.2.4. Dénomination des établissements de formation

Le manque d'uniformité qui caractérise la discipline professionnelle et les titres de fin de formation règne également dans la dénomination des *établissements de formation*. Toutefois, les expressions «pédagogie curative» et «pédagogie spécialisée» sont les plus fréquemment utilisées, mais parfois on entend aussi «pédagogie et psychologie spéciales».

Perspectives

C.5.3.2.5. Amélioration de l'intégration et de la collaboration des établissements de formation

A l'avenir, la formation en pédagogie spécialisée sera avant tout dispensée par des *universités et des hautes écoles pédagogiques ou spécialisées*.

Les établissements de formation élaboreront et développeront ensemble des *programmes de formation*, ils régleront les *priorités* à établir au niveau national ou régional, ils collaboreront par le biais de l'échange de professeurs dans la formation et ils se feront les promoteurs de la mobilité nationale et internationale des étudiants, comme le prévoit la loi sur l'aide aux universités (1991).

Les établissements de formation en pédagogie spécialisée *se mettront en réseau* avec d'autres institutions de leur domaine, avec les universités, avec les hautes écoles pédagogiques et d'autres hautes écoles spécialisées, et dans la mesure du possible, avec la formation continue des enseignants, les associations spécialisées et professionnelles sans oublier les organisations d'entraide.

Ils utiliseront les termes de «pédagogie curative» ou «pédagogie spécialisée» pour leur *dénomination*.

C.5.3.3. Filières de formation et titres de fin de formation

Les tableaux et schémas 5.3.3. présentent une vue d'ensemble sommaire des filières de formation avec leurs titres de fin de formation en pédagogie spécialisée existant actuellement en Suisse (détails dans Rosenberg & Walther-Müller 2002). Sur la base de cette présentation, la situation de départ peut donc être décrite comme suit:

Situation

C.5.3.3.1. Diverses formes de filières et de titres de fin de formation

En Suisse, la pédagogie spécialisée connaît une *multitude de filières de formation différentes* avec les titres de fin de formation et les structures qui leur sont propres. Sur le plan historique, elles sont largement indépendantes les unes des autres et elles sont apparues parfois pour combler des besoins pratiques ou locaux. Nombreuses sont celles réservées à un groupe restreint d'étudiants ou de destinataires. Les formations reconnues par la CDIP (voir C.5.3.3.2.) sont les plus aisément comparables entre elles.

Les filières de formation sont, à l'exception des études universitaires, avant tout organisées *de façon rigoureuse et autonome*, en partie dans des établissements et sans perméabilité réciproque ou interinstitutionnelle; elles mènent à une qualification déterminée (titre de fin de formation) pour un domaine d'activité clairement circonscrit.

C.5.3.3.2. Différences dans la reconnaissance des titres de fin de formation

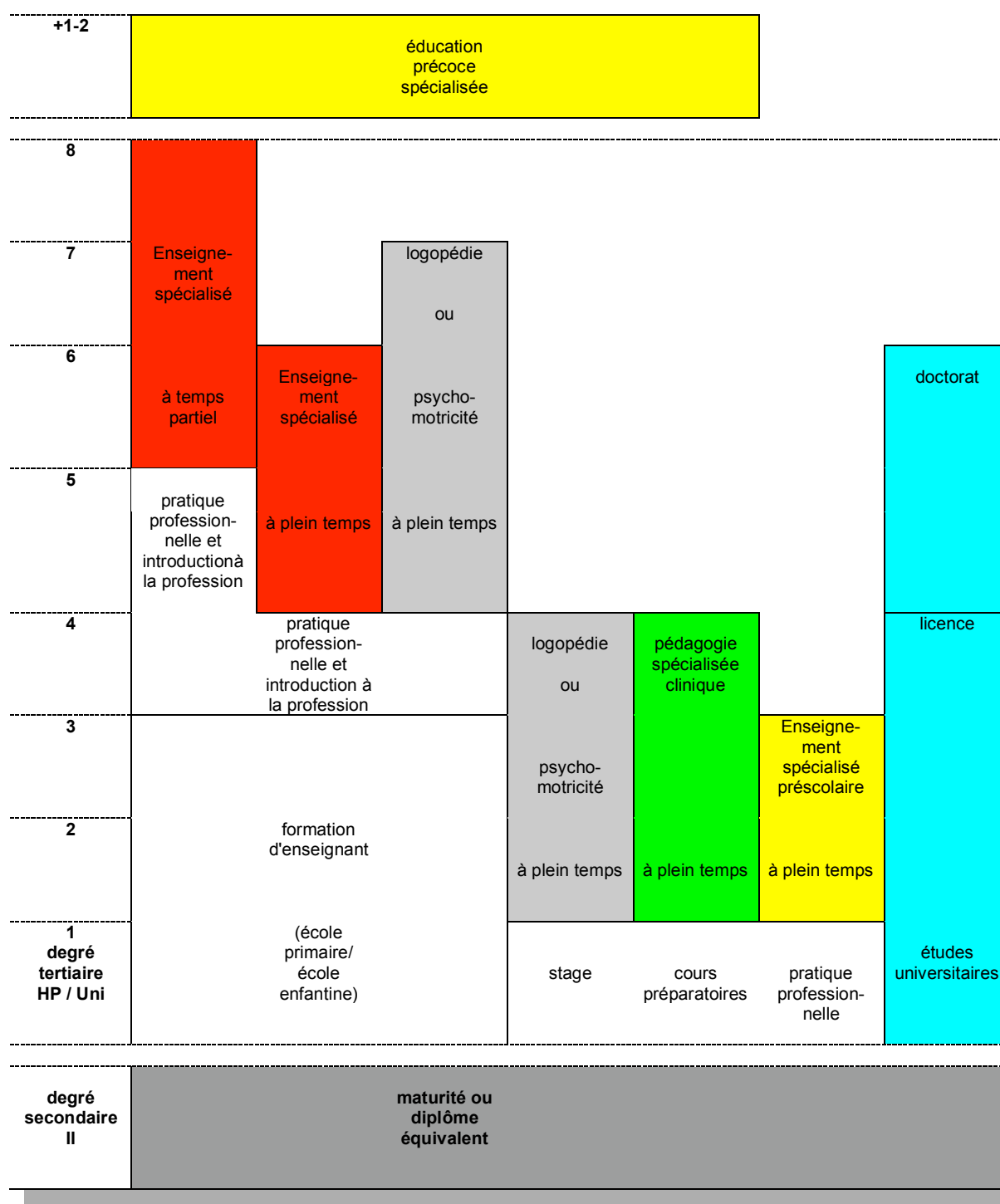
La Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (*CDIP*) a réglementé jusqu'à présent la *reconnaissance* de la formation à l'enseignement spécialisé, en logopédie et en psychomotricité au niveau national. Cela a clarifié et structuré la situation de la formation et cela a permis d'obtenir une uniformisation minimale des normes et de la terminologie.

Cependant, la situation n'est pas encore satisfaisante parce qu'actuellement seuls les diplômes en «enseignement spécialisé» sont reconnus par la CDIP et non pas les diplômes de pédagogie spécialisée.

Dans le sillage de la reconnaissance, (par exemple pour l'éducation précoce spécialisée), il apparaît qu'il n'a pas été suffisamment discuté de la relation réciproque entre les différentes filières et niveaux de formation ainsi que de la complémentarité entre formation initiale et formation continue ou formation complémentaire (spécialisation) en pédagogie spécialisée/enseignement spécialisé (voir C.5.3.3.5.).

Filières (titre de fin d'études)	Admission	Expérience pratique préalable	Durée de la formation
Enseignement spécialisé (diplôme)	▷ formation pédagogique initiale (diplôme d'enseignement ordinaire) ▷ licence	▷ à plein temps: 1 an ▷ à temps partiel: 2-3 ans Pratique adéquate de l'enseignement	▷ à plein temps: min. 2 ans ▷ à temps partiel: 3 ans
Logopédie (diplôme)	▷ maturité (ou équivalent) ▷ formation initiale en pédagogie	généralement 1 an	▷ à plein temps: min. 3 ans ▷ licence + à plein temps 1 an + stage
Psychomotricité (diplôme)	▷ maturité (ou équivalent) ▷ formation en pédagogie ou équivalente	généralement 1 an	à plein temps: min. 3 ans + stage
Pédagogie curative clinique et éducation spécialisée (diplôme)	maturité (ou équivalent)	volontariat: 1 an	à plein temps: 3,5 ans + stage
Formation anthroposophique en éducation spécialisée (diplôme)	▷ formation initiale en pédagogie	stage	à plein temps: 2 ans stage compris
Education précoce spécialisée études complémentaires (diplôme complémentaire)	diplôme en ▷ enseignement spécialisé ▷ logopédie ▷ psychomotricité ▷ licence		à temps partiel: 1 an
Education préscolaire spécialisée (diplôme)	▷ formation préalable en pédagogie	expérience pratique: 2 ans	à plein temps: 2 ans + stage
Enseignant pour handicapés mentaux (diplôme)	▷ école degré diplôme ▷ apprentissage	expérience pratique: 1,5 an	à plein temps: 4 ans + stage
Interprète en langue des signes (diplôme)	▷ maturité (ou équivalent) ▷ première formation		cours préalable à plein temps 1an + à temps partiel 4 ans
Enseignement spécialisé/ pédagogie spécialisée (licence)	▷ maturité (ou équivalent) ▷ diplôme en enseignement spécialisé, logopédie	▷ stage	à plein temps: 4 ans
Enseignement spéc./ pédagogie spécialisée (doctorat)	licence		

Tab. C.5.3.3.6.: Offres de formation actuelles (▷ = alternatives)
voir Strasser 2002, tabl. 1; Rosenberg & Walther-Müller 2002



Tab. C.5.3.3.: structure actuelle des principales filières

(sous forme simplifiée)

d'après Strasser 2002, schéma 1; voir également Rosenberg et Walther-Müller 2002)

En fin de compte, les règlements actuels de reconnaissance des diplômes ne prennent en compte que quelques critères formels et statiques, ce qui ne correspond plus à une assurance qualité et une certification suffisantes des formations.

C.5.3.3.3. Prolongation de la durée de la formation ou retardement de l'entrée dans la profession

Les stages durant une voire plusieurs années, l'obligation d'avoir une expérience pratique avant ou après la formation, tout cela prolonge considérablement la durée de la formation et par conséquent l'entrée dans la profession et dans la vie active. Ce phénomène rend la formation bien moins attrayante, entraînant ainsi un manque de personnes qualifiées. Selon la terminologie de la CDIP, l'introduction à la profession constitue une phase séparée dans la formation (voir C.5.1.3.). Les stages préalables à la formation ne sont pas pris en compte dans la durée de la formation, mais sont considérés comme une condition d'accès à la formation.

C.5.3.3.4. Problèmes structurels de la formation à l'enseignement spécialisé

La CDIP distingue dans son règlement de reconnaissance (1998) trois variantes dans la formation à l'enseignement spécialisé (art. 4, al. 2):

- a) Variante de complément de formation: formation en enseignement spécialisé faisant suite à un diplôme d'enseignement ordinaire
- b) Variante combinatoire: formation en enseignement spécialisé intégrée dans une formation en enseignement ordinaire
- c) Variante consécutive: formation en enseignement spécialisé faisant suite à des études dans une haute école en sciences de l'éducation, en pédagogie ou en psychologie à condition de disposer d'une expérience adéquate de l'enseignement.

En Suisse, le principe dominant est qu'une *formation complète d'enseignant est la condition sine qua non* pour toute activité professionnelle en enseignement spécialisé. Tandis que la variante de complément de formation et la variante combinatoire répondent à ce principe, la variante consécutive bénéficie de plus de générosité et n'y est donc pas assujettie, une «pratique adéquate de l'enseignement» suffit.

Si dans la *variante combinatoire* les diplômés (selon le rapport de la CDIP de 1998) doivent en règle générale être titulaires d'un diplôme reconnu en enseignement spécialisé ainsi que d'un diplôme d'enseignant pour l'école ordinaire sans que cela abrège la durée de la formation, l'interprétation et l'application de la *variante consécutive* tendent davantage vers la prise en compte des prestations individuelles préalables. Face à de telles conditions, la variante combinatoire est une forme de formation peu attrayante et irréaliste.

Si l'on veut maintenir ce principe (déjà enfreint officiellement par la variante consécutive) selon lequel la formation en enseignement spécialisé présuppose une formation complète d'enseignant pour l'école ordinaire, la *tertiarisation de la formation des enseignantes et des enseignants*, qui remplace la formation traditionnelle en 2-3 ans, crée un problème structurel considérable encore aggravé par l'exigence de l'expérience pratique. Il en découle que 6-8 années de formation et de pratique sont nécessaires avant de pouvoir exercer la profession d'enseignant spécialisé, ce qui est disproportionné par rapport à d'autres formations (voir tabl. C.5.3.3.).

Le même problème se pose lors de l'entrée en formation d'enseignant spécialisé après avoir suivi des études complètes dans une haute école en sciences de l'éducation, en pédagogie ou en psychologie (art. 4 du règlement concernant la reconnaissance des diplômes d'enseignement spécialisé de la CDIP) ou lorsqu'une formation en logopédie est consécutive à une formation d'enseignant (voir tabl. C.5.3.3.). Ce dernier cas ne correspond plus à une exigence réglementaire et devrait de ce fait devenir de plus en plus rare.

C.5.3.3.5. Relation entre formation initiale et continue

Dans le domaine de la pédagogie spécialisée comme dans d'autres, la relation entre formation initiale et continue *n'est ni clarifiée* ni totalement explorée. Il n'existe pas non plus un système suisse harmonisé pour les études postgrades. Un exemple parmi d'autres illustre parfaitement l'incertitude dans la distinction entre ce qui appartient plutôt à la formation initiale et ce qui ressort davantage de la formation continue: il s'agit de l'éducation précoce spécialisée.

On peut juger ce problème à partir de différents points de vue. Une spécialisation précoce et restreinte mène à des professions isolées («impasse») manquant de flexibilité et de mobilité. Or, il faut souvent mobiliser de grandes ressources pour former un petit groupe d'étudiants, sans pouvoir

recourir à des effets de synergie avec d'autres formations proches. Par comparaison, le système de formation initiale et continue échelonné en deux ou trois paliers présente d'indéniables avantages sur les plans de la profession, de l'organisation et de l'économie de la formation.

En Suisse, les filières de pédagogie spécialisée aboutissent avant tout et de plus en plus souvent à un diplôme de *généraliste* (par exemple, enseignant spécialisé) couplé avec la possibilité d'une option interne (par exemple, difficultés d'apprentissage) plutôt qu'à un diplôme de *spécialiste* (par exemple, enseignant pour élèves ayant des difficultés d'apprentissage). Cette conception exige également la création d'un système de formations continues permettant d'approfondir les connaissances et de se spécialiser. Il faut trouver un savant dosage de formation initiale étendue, d'options internes à la formation et de formation continue (spécialisation) consécutive (voir Bürli 1999; CDIP 1997).

Dans le domaine de la formation, différentes raisons (selon GFE 2000) plaident en faveur de la diversification des fonctions et du besoin de formation complémentaire. Il s'agit de prendre en compte des raisons de politique de la formation (hétérogénéité croissante, élargissement des contenus d'apprentissage, nouvelles formes d'apprentissage et d'évaluation, tâches de direction découlant de l'autonomie partielle des établissements, problématiques sociales, formation tout au long de la vie) mais aussi des aspects en relation avec le statut (profession peu attrayante, perspectives limitées de mobilité et de carrière). La valorisation de la diversification et de la mobilité est favorisée par quelques formations complémentaires évoquées ci-dessous qui, une fois complétées en vue du groupe cible (handicaps), peuvent également être appliquées dans la pédagogie spécialisée:

- a) Formations complémentaires en relation avec l'enseignement: qualification pour
 - de nouveaux degrés
 - de nouvelles disciplines
 - de nouvelles méthodes d'enseignement et d'apprentissage
 - des domaines d'apprentissage pluridisciplinaires, éventuellement compétence d'expert au sein de l'équipe des enseignants
 - pédagogie spécialisée, pédagogie interculturelle, informatique etc.
- b) Formations complémentaires spécifiques à la future fonction:
 - direction/gestion de l'établissement
 - développement de l'établissement
 - conseil
 - garantie et promotion de la qualité

Perspectives

C.5.3.3.6. Réforme des filières et des titres de fin de formation

La mise sur pied, la durée et le nombre des filières existantes ainsi que les titres de fin de formation seront revus et réformés en fonction de la *réforme structurelle* consécutive à la déclaration de Bologne (voir C.5.3.6.).

Dans ce dessein, les filières qui, jusqu'à présent, étaient organisées de façon rigoureuse et isolée, seront «assouplies» et rendues plus perméables grâce à la *modularisation*. Elles pourront ainsi être «parcourues» de manière relativement flexible et individuelle tout en menant à une qualification déterminée (diplôme).

Les formations ne doivent plus être conçues selon des catégories rigides (par exemple en fonction du handicap) mais au contraire dans un esprit pluridisciplinaire tant sur le plan de la discipline elle-même que de la formation à l'enseignement. Cela entraîne toutefois une déréglementation consécutive des *conditions d'engagement*.

Dans la perspective de la réforme des études après Bologne, la *reconnaissance par la CDIP* des formations en pédagogie spécialisée sera soumise à une *révision totale*. Les formations qui n'ont pas encore fait l'objet d'une réglementation seront incluses dans la reconnaissance pendant ou après le processus de réforme. Ce faisant, les divers degrés de formation et de formation continue (études postgrades) seront clairement distingués les uns des autres. La reconnaissance par la CDIP doit continuer à évoluer dans l'esprit d'une garantie de la qualité moderne.

Au lieu de prolonger la *durée* des formations initiales, il conviendrait de mettre à profit les avantages des modèles à deux (ou éventuellement plusieurs) niveaux (bachelor/master/formation continue/formation tout au long de la vie). Dans ce contexte, la fonction et la durée des stages

préalables et postérieurs à la formation, qui prolongent la formation et retardent l'entrée dans la vie professionnelle, devraient être réévaluées.

Dans le sillage de la tertiarisation de la formation des enseignantes et enseignants, la durée et le cursus de la *formation en enseignement spécialisé* doivent impérativement être adaptés de toute urgence. Ce qui est en jeu n'est pas simplement un raccourcissement de la durée de ladite formation mais bien une nouvelle répartition des compétences en pédagogie spécialisée sur *trois niveaux*:

- a) formation initiale d'enseignant incluant obligatoirement une introduction à la pédagogie spécialisée
- b) possibilité d'une option en pédagogie spécialisée dans le cadre de la formation initiale d'enseignant (dans le sens d'une formation de maître semi-généraliste)
- c) formation en enseignement spécialisé dont le contenu et la durée sont redimensionnés en conséquence.

Cette adaptation doit au plus tard être mise en œuvre dans le cadre de la réforme structurelle consécutive à la déclaration de Bologne (voir C.5.3.6.).

L'élaboration d'un *système national cohérent d'offres de formation continue* doit être le fruit d'une collaboration interinstitutionnelle (voir CDIP 2002; 2004a; 2004b). Ce système, comportant des conditions claires et utilisant une terminologie uniforme, sera garanti par des règlements de reconnaissance.

C.5.3.4. Orientation dans le contenu et dans le cursus

Les formations en pédagogie spécialisée transmettent des compétences permettant de maîtriser une problématique déterminée. Traditionnellement, on distingue ces compétences entre savoir, savoir-faire et savoir-être. Les compétences, au sens de capacités et de qualifications, jouent un rôle de médiateur entre la théorie et la pratique.

Situation

C.5.3.4.1. Contenus de formation prescrits

Les contenus de formation sont prescrits par les règlements de reconnaissance de la CDIP (art. 3) concernant respectivement l'enseignement spécialisé, la logopédie et la psychomotricité; leur application requiert évidemment de les nuancer et de les concrétiser. Ces prescriptions valables sur l'ensemble du territoire suisse font défaut dans les formations non reconnues par la CDIP.

C.5.3.4.2. Concertations concernant le contenu et le cursus

La réforme consécutive à la déclaration de Bologne implique une modification de *l'architecture des études* et une meilleure répartition des offres de formation initiale et continue.

En outre, les *compétences* en pédagogie spécialisée ne sont plus seulement transmises dans le cadre des filières classiques mais également dans des formations proches, notamment dans la formation initiale des enseignants.

Ces modifications réclament des concertations et des décisions en faveur d'une (nouvelle) répartition des contenus d'enseignement, évitant ainsi à l'avenir doublons et redites.

C.5.3.4.3. Préparation à tous les degrés de formation

Dans la perspective d'une orientation spécifique à chaque degré, il est frappant de constater que la formation en pédagogie spécialisée s'est jusqu'à présent tournée en priorité vers l'école primaire, parfois également vers l'éducation préscolaire. Il n'existe pour ainsi dire aucune offre de formation initiale ou continue spécifique aux degrés secondaires I et II ni aux degrés tertiaire et quaternaire.

C.5.3.4.4. Prise en compte du champ professionnel en pleine mutation

Science/formation d'une part et pratique de l'autre sont en *interaction*. Toutes les deux sont soumises à *des changements constants*. Les décalages intervenus au cours des dernières années sont illustrés par les exemples ci-dessous:

La toile de fond théorique et les problèmes pratiques de la pédagogie générale et de la pédagogie spécialisée se sont rapprochés sous le signe de l'intégration et de l'inclusion. Cette proximité a nettement modifié les rôles professionnels (voir la pédagogie spécialisée ambulatoire) et de ce fait, leur collaboration est devenue une véritable priorité.

La pensée par catégorie de handicaps s'est partiellement substituée à la notion des besoins éducatifs spécifiques, entraînant un nouvel état d'esprit (voir C.2.) et de nouvelles voies d'accès.

Dans les écoles spéciales, il y a au moins le même nombre d'enfants et d'adolescents immigrés qu'à l'école ordinaire, et dans les classes spéciales, leur effectif est presque le double par rapport aux classes ordinaires. C'est pour cette raison justement que les professionnels de la pédagogie spécialisée doivent disposer de savoirs et de compétences en pédagogie interculturelle et en didactique intégrative (voir Dossier CDIP 2000).

Le travail de la pédagogie spécialisée est désormais moins centré sur l'individu ou sur l'enfant qu'auparavant, il se penche plutôt sur l'environnement et ses interactions sociales. La position des parents, à la fois modifiée et renforcée, a mis en valeur la tâche de conseil parallèlement à l'activité d'enseignement et d'éducation, l'objectif étant de combiner de manière constructive la connaissance professionnelle et la sphère privée quotidienne.

En outre, les formes d'apprentissage en pédagogie générale et en pédagogie spécialisée ont été modifiées par les technologies de l'information.

Finalement, la relation avec la recherche et la compréhension de celle-ci, avec les attitudes critiques et réflexives qui vont de pair, reçoivent ainsi une nouvelle place.

C.5.3.4.5. Faible importance du caractère professionnel de la pédagogie spécialisée

Il y a peu d'intérêt pour la question de savoir s'il existe ou doit exister un caractère professionnel spécifique à la pédagogie spécialisée et quand on l'évoque, les points de vue sont très différents (Heinrich 1994; Zaskaliczky 1994; Kanter 1997; Lindmeier 2000; Benkmann 2001; Haeberlin 2002; Dlugosch 2003). La réponse dépend en grande partie de la perception que la pédagogie spécialisée a d'elle-même à savoir, est-elle une discipline séparée ou une pédagogie intégrative? Y répondre aurait un grand impact sur la conception du cursus des formations en pédagogie spécialisée.

Perspectives

C.5.3.4.6. Planification et réforme du contenu et du cursus

L'ensemble du système de formation en pédagogie spécialisée sera soumis à une planification et à une réforme du contenu et du cursus.

Ces formations feront constamment l'objet d'un contrôle pour garantir qu'elles transmettent les *compétences nécessaires* à l'exercice d'une profession en mutation.

On clarifiera quelles sont les *compétences clés* (Kanter 1997) qui doivent être transmises dans la formation initiale et quelles sont les qualifications spécifiques qui doivent l'être dans la formation continue ou complémentaire.

Une formation en pédagogie spécialisée ne prépare pas seulement à travailler dans les domaines préscolaire et primaire mais également aux degrés secondaires I et II ainsi qu'au degré tertiaire et à la formation continue.

C.5.3.5. Types de formation

Situation

C.5.3.5.1. Opposition entre formation à plein temps et formation à temps partiel

La question de savoir si parallèlement à la formation à plein temps, il pouvait également y avoir une formation en cours d'emploi ou à temps partiel a déclenché pendant plusieurs années une véritable controverse qui, tout en paraissant désormais apaisée, reparaît de façon récurrente. Les formes de la modularisation, des études par correspondance et le e-learning (voir ci-dessous) ont quelque peu relativisé la situation.

Ce qui pose encore problème c'est le cas où la formation à temps partiel représente une solution incomplète et à bon marché et qui, de ce fait, ne donne pas le même niveau de connaissances que la formation à plein temps.

C.5.3.5.2. Prudence vis-à-vis de la modularisation

La reconnaissance réciproque par le biais du Système européen de transfert de crédits ainsi que l'assouplissement des formations sont les conditions nécessaires à la modularisation de la formation. Tout en étant bien avancée dans de nombreux domaines, toutefois en pédagogie spécialisée cette évolution n'en est qu'à ses premiers balbutiements.

Or la modularisation facilite de façon croissante la mobilité, la reconnaissance des formations et la prise en compte des résultats individuels (de formation). En cas de lacunes dans la formation, elle permet d'acquérir après coup une qualification à la fois ciblée et efficace. Elle contribue à éviter «une pédagogie spécialisée à deux vitesses» et par conséquent le recrutement de personnel insuffisamment formé, en rétablissant un bon équilibre entre les diverses qualifications et en couvrant le besoin de professionnels hautement qualifiés.

C.5.3.5.3. Réticences vis-à-vis des études par correspondance

Des réticences existent un peu partout, et pas seulement dans le milieu de la pédagogie spécialisée, vis-à-vis de la formation à distance. Or, dans certains pays, cette forme d'études universitaires remonte au XIX^{ème} siècle, mais elle n'a vraiment pignon sur rue que depuis les années trente avec le *grand élan* que lui ont donné la création d'universités à distance autonomes et le développement des technologies de la communication et de l'information (Münch 1999).

La relation entre formation d'enseignants et études à distance n'est pas une nouveauté dans le monde germanophone ou au niveau international. Face à la grande pénurie durable d'*enseignants formés à l'enseignement dans les écoles spécialisées*, la Fernuniversität de Hagen (Allemagne) propose depuis plus de 20 ans des cours qui soutiennent la comparaison avec le contenu et le statut juridique de ceux des universités habituelles.

A cela s'ajoute que les changements intervenus dans les problèmes auxquels se trouvent confrontée la pédagogie spécialisée dans les écoles spéciales, les écoles régulières et les institutions psychosociales de la formation préalable et en cours d'emploi des enseignants ont rendu de nouvelles procédures organisationnelles et didactiques indispensables. Dans le sillage de ces changements, un système de transmission d'informations fondées scientifiquement devrait être offert à un grand nombre de destinataires hétérogènes. Les arrangements pédago-didactiques organisés pour un apprentissage proche de la problématique individuelle et du quotidien devraient également être mis à disposition de groupes (Münch 1999).

C.5.3.5.4. Potentiel du e-learning non exploité

Les nouvelles technologies de l'information et de la communication recèlent un potentiel considérable dont l'enseignement et la recherche peuvent et doivent bénéficier (selon CUS 1998). Les études sur Internet représentent le marché de la formation de l'avenir. Le paysage de la formation et les formes d'apprentissage devraient être durablement modifiés par le e-learning. Les cours sur Internet remplaceront les cours ex cathedra dispensés par des professeurs – du moins dans le premier cycle. Le coaching se substituera à la transmission hiérarchique du savoir; cela libérera du temps pour les enseignants, temps qu'ils pourront consacrer à d'autres tâches. Il ne s'agit plus de se demander si l'enseignement virtuel va s'imposer mais uniquement de savoir comment faire le meilleur usage des nouvelles possibilités existantes. Les étudiants veulent être en mesure de déterminer quand et à quel rythme ils souhaitent se familiariser avec la matière à étudier. Une certaine harmonisation des filières découlera du e-learning du fait que des modules au contenu semblable pourront être proposés dans différentes hautes écoles (voir aussi Sturny-Bossart 2004).

Le «Campus virtuel suisse» (CVS), programme commun de toutes les universités et hautes écoles spécialisées, entrera dans une phase de consolidation à partir de 2004. Le domaine de la pédagogie spécialisée n'est pour l'instant que faiblement touché par ces développements.

Perspectives

C.5.3.5.5. Utilisation des types de formation divers et nouveaux

Les formations à plein temps et en cours d'emploi sont des variantes équivalentes dans la mesure où elles permettent d'atteindre le même niveau de compétences. Les deux formes doivent coexister.

Les institutions dans le domaine de la formation encouragent d'un commun accord la *modularisation de la formation* dans l'intérêt de la mobilité nationale et internationale des étudiants et de la flexibilisation, de la perméabilité ainsi que de la reconnaissance réciproque des formations. La modularisation comprend également la prise en compte des compétences et de l'expérience acquises grâce à d'autres formations ou en dehors des filières formellement établies.

Les possibilités offertes par les *études à distance et le e-learning* seront exploitées et les offres encore déficitaires seront développées en commun dans la mesure du possible.

C.5.3.6. Réforme des études suite à la déclaration de Bologne

Les chapitres suivants montrent que la réforme des études déclenchée par la déclaration de Bologne (Joint declaration 1999) sera très probablement appliquée en Suisse au cours des années à venir et qu'elle inclura également les formations en pédagogie spécialisée.

Situation

C.5.3.6.1. Déclaration de Bologne

En juin 1999, 32 pays européens y compris la Suisse ont signé une déclaration commune d'uniformisation et d'harmonisation de la formation dans les hautes écoles. (<http://europa.eu.int/comm/education/bologna>)

Les *grandes orientations* de la réforme introduite par cette déclaration sont les suivantes: a) harmonisation de la structure des études en Europe; b) amélioration de la mobilité des étudiants et des professeurs; c) renforcement du lieu de formation Europe dans le contexte de la concurrence mondiale.

Les *mesures* suivantes sont appelées à renforcer la coopération européenne dans le domaine de la formation: a) organisation générale des études dans les hautes écoles en filières de bachelor et de master (BA/MA); b) uniformisation des critères applicables lors de la mise sur pied du European Credit Transfer System (ECTS); c) reconnaissance mutuelle des études effectuées et des diplômes; d) collaboration entre les Etats en matière de gestion de la qualité et d'accréditation.

La structure des études en deux cycles vaut autant pour les universités que pour les hautes écoles spécialisées; les diplômes qu'elles établissent (BA et MA) sont de même valeur.

Le titre de *bachelor* s'obtient au bout de trois années d'études (à plein temps) et correspond environ à la formation nécessaire à l'obtention d'une demi-licence à l'université ou au diplôme dans une HES.

Le titre de *master* peut être obtenu suite au bachelor au bout de deux années d'études supplémentaires (à plein temps). La formation menant au titre de master fait partie des formations menant à la licence (2^{ème} cycle) et non pas de la formation continue; cela signifie qu'elle est soumise aux réglementations portant sur les contributions aux hautes écoles et sur les bourses d'études. Elle est à la disposition des étudiants particulièrement doués tant qu'elle ne devient pas un diplôme réglementaire de fin d'études.

Cependant, certains établissements de formation proposent déjà le titre d'«*Executive master*» (exec.MA); il ne s'agit pas ici du master tel qu'il est décrit ci-dessus mais d'une formation continue dans le sens des filières d'études postgrades (FEP). Dans le cadre du processus de Bologne, il a été proposé de remplacer les FEP par la désignation de exec. MA (Bürgisser 2002). La formation tout au long de la vie conserve toute sa valeur car elle permet de réduire à l'essentiel la durée de la formation initiale.

La relation entre *formation initiale et formation continue* peut, d'une part, être évaluée en fonction du nombre de crédits ECTS: pour obtenir un bachelor, il faut 180 crédits, pour un master 120 crédits ECTS, alors que 60 crédits suffisent pour les filières d'études postgrades (FEP). D'autre part, les FEP et les cours postgrades (CP) visent des spécialisations dans les tâches, les méthodes ou les fonctions, alors que les filières d'études de master sont caractérisées par un élargissement et un approfondissement de la formation initiale ainsi que par une ouverture à la recherche et au développement. En outre, le financement de la formation continue doit être couvert par les frais d'inscription (Bürgisser 2002).

Les *études effectuées* seront donc attestées par le nombre de *crédits ECTS*. Le système européen de transfert de crédits (European Credit Transfer System) a été développé au départ (1988-1995) dans le cadre du programme Erasmus de l'UE. Au bout d'une longue phase d'essai, la Commission européenne (1998) a mis en libre pratique cet instrument de mesure et de comparaison des connaissances acquises, qui permet également de les créditer lors du passage d'un établissement de formation à un autre (<http://europa.eu.int/comm/education/ects>).

Les crédits ECTS permettent de quantifier le volume de travail que l'étudiant est supposé fournir, qui comprend les cours magistraux, les travaux pratiques, la participation à des séminaires, le travail personnel (laboratoire, bibliothèque, études à domicile) ainsi que les travaux d'examen et d'évaluation. 1 crédit ECTS représente 30 heures de travail sous forme de fréquentation de cours, préparation et suivi, travail personnel et enseignement à distance. 60 crédits représentent une année

d'études (1800 heures d'études), 30 crédits un semestre (6 mois). Les crédits sont attribués après avoir terminé avec succès (examens, évaluations) les unités de cours nécessaires.

La mise en œuvre des crédits présuppose la *modularisation* de la formation. Un module est une unité thématique achevée, transmise ou élaborée pendant une durée déterminée et qui se termine par une attestation des résultats. Le catalogue des modules fréquentés et des crédits ECTS obtenus est indiqué dans le Supplément au diplôme.

La modularisation facilite ou tout au moins allège le passage d'une haute école à une autre ou d'une HES à une université. Des passerelles sont prévues à cet effet. En outre, la modularisation tient compte des besoins des étudiants à temps partiel (qui exercent une activité lucrative parallèlement à leurs études), des personnes ayant des intérêts interdisciplinaires et des personnes souhaitant suivre une formation continue (formation tout au long de la vie).

C.5.3.6.2. Mise en œuvre de la déclaration de Bologne en Suisse

La Suisse a donc signé la déclaration de Bologne. La Conférence des recteurs des universités suisses (CRUS) et la Conférence suisse des hautes écoles spécialisées saluent le principe qui anime les objectifs généraux de la déclaration et en soutiennent la mise en œuvre (CRUS/CSHES 2001). Ces deux instances émettent les propositions suivantes sur l'échelonnement des filières d'études:

Les études de *bachelor* lorsqu'elles sont suivies dans les universités permettent d'obtenir une formation scientifique fondamentale et lorsqu'elles sont suivies dans les hautes écoles spécialisées, une formation orientée vers la pratique qui repose sur des bases scientifiques. En règle générale, le titre de fin d'études dans les hautes écoles spécialisées sera le bachelor.

Le *master* représente un approfondissement de la discipline et permet de réaliser ses premières recherches. La majorité des étudiants à l'université devraient terminer leurs études par un master.

Le *doctorat* (PhD) universitaire est le fruit d'un travail intense de recherche. Les hautes écoles spécialisées ne proposent pas le doctorat.

Les universités peuvent offrir des *cours de formation continue* d'une durée d'un an au moins suite à des cursus de bachelor ou de master. Ces cours, favorisant l'approfondissement scientifique ou la spécialisation professionnelle, sont sanctionnés par le titre de «scientifique, professionnel, executive, etc. master (voir les diplômes actuels DEA, DESS, FEP). Le même principe vaut pour les hautes écoles spécialisées, à la différence cependant que ces possibilités de formation continue ne sont pas directement consécutives aux cursus de bachelor ou de master.

En Suisse, la dualité du système des hautes écoles existant, (universités et hautes écoles spécialisées) doit être préservée (CRUS/CSHES 2001).

Les idées fondatrices de la déclaration de Bologne ne doivent pas seulement être mises en œuvre dans les hautes écoles sous compétence cantonale mais elles doivent également entrer dans la *loi fédérale sur les hautes écoles spécialisées*, qui est en cours de révision, la nouvelle loi devant entrer en vigueur en 2004 au plus tôt. (www.bbt.admin.ch).

Il va de soi que des *réserves* sont émises vis-à-vis du modèle de Bologne, notamment le rôle prédominant de la discussion sur la forme au détriment du débat sur les contenus des études, de la réforme structurelle pure sur la réforme des contenus; en outre, la rigidité du système, le danger de scolarisation et de nivellement, l'abandon du savoir réflexif, les concepts d'efficacité et d'économie, etc. suscitent également des critiques. La volonté internationale politique de suivre cette voie est très forte et elle ne pourra pas être endiguée. Face aux nombreux avantages offerts par le modèle de Bologne, il est indiqué pour des raisons pragmatiques de donner son accord tout en espérant une optimisation des études aux niveaux de la didactique et du contenu.

C.5.3.6.3. Mise en œuvre de la déclaration de Bologne dans la formation des enseignantes et des enseignants

Le Conseil des hautes écoles spécialisées (CHES 2002) de la *CDIP* a émis en décembre 2002, à la demande de la Conférence suisse des hautes écoles spécialisées (CSHES) et de la Conférence suisse des recteurs des hautes écoles pédagogiques (CSHEP), des «*Directives pour la mise en œuvre de la déclaration de Bologne dans les hautes écoles spécialisées et pédagogiques*». Ces directives, qui ont qualité de règlement cadre obligatoire, déterminent les critères fondamentaux dans la réorganisation de la formation des enseignants et enseignantes.

Le texte précise que les études de bachelor comprennent 180 crédits, celles de master de 90 à 120 crédits. Ces deux cursus remplacent les actuelles études de diplôme. En ce qui concerne la

durée du financement des études et des bourses ainsi que les taxes de cours, les études de bachelor et de master constituent ainsi l'une ou les deux phases d'une seule filière d'études (art. 1).

Les hautes écoles spécialisées et les hautes écoles pédagogiques attribuent des *crédits* conformément au système européen de transfert de crédits d'études (ECTS) sur la base de prestations d'études contrôlées. Un crédit correspond à une qualification qui peut être obtenue au bout de 30 heures de travail (art. 2).

Les autorités compétentes fixent la dénomination des *diplômes de fins d'études*, et ce de manière conforme aux dénominations internationalement reconnues. Les hautes écoles spécialisées et les hautes écoles pédagogiques unifient la dénomination de leurs *diplômes de formation continue* par une réglementation élaborée en commun et conforme aux dénominations internationalement reconnues (art. 4).

Au plus tard avant la fin 2005, les hautes écoles spécialisées et les hautes écoles pédagogiques adopteront les règlements nécessaires à la nouvelle structure des filières d'études ainsi que les plans de mise en œuvre ainsi que la réglementation commune relative à la dénomination des diplômes. La mise en œuvre des nouvelles structures pour l'ensemble des filières d'études de toutes les hautes écoles spécialisées et hautes écoles pédagogiques sera achevée au plus tard avant la fin 2010 (art. 5).

Ces directives du Conseil des hautes écoles spécialisées (CHES 2002) de la *CDIP* ont servi de point de départ pour un congrès consacré à la mise en œuvre de la déclaration de Bologne dans la formation des enseignantes et enseignants; le congrès était organisé sous l'égide de la Conférence suisse des recteurs des hautes écoles pédagogiques (CSHEP), en collaboration avec la Conférence des recteurs des universités suisses (CRUS). La constatation suivante figure dans le communiqué de presse du 19 juin 2003, paru immédiatement après le congrès: «Pour ce qui est des degrés préscolaire et primaire, une formation de trois ans est prévue qui débouche sur un bachelor et qui peut être complétée par un master (demandant une à deux années d'études supplémentaires). La formation des enseignantes et enseignants du secondaire I devrait à moyen terme conduire à un master...Titulaires d'un master dans leurs disciplines d'enseignement, les enseignantes et les enseignants du secondaire II devront, comme par le passé, suivre une formation didactique (durant une année environ) qu'ils pourront effectuer pendant leurs études ou après celles-ci. La situation des filières d'études dans le domaine de l'enseignement spécialisé est, en raison des différentes structures existantes, beaucoup plus complexe. Suivant la spécialité choisie par l'étudiant, elle pourra déboucher sur un bachelor ou un master. La décision finale en matière de certification ...reviendra, en fin de compte, à la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) et à la Conférence universitaire suisse (CUS).»

Le développement des hautes écoles pédagogiques (2002) et la modularisation de leurs filières (2002) sont bien avancés.

C.5.3.6.4. Mise en œuvre de la déclaration de Bologne dans la formation en pédagogie spécialisée

La réforme de la formation des enseignants selon le modèle de Bologne pose les premiers jalons visibles pour l'orientation de la formation en pédagogie spécialisée. En effet, la formation des enseignants a toujours servi de référence pour la majeure partie de la formation en pédagogie spécialisée. Par ailleurs, les deux groupes professionnels collaborent souvent étroitement sur le terrain (Strasser 2003).

La discussion quant au positionnement des formations en pédagogie spécialisée face au concept de réforme de Bologne n'est pour l'instant pas terminée (fin 2003) mais elle bat son plein entre l'Union suisse des instituts de formation en pédagogie curative (UIPC) et le groupe de travail Pédagogie spécialisée au sein de la Conférence suisse des hautes écoles pédagogiques (CSHEP) en se fondant sur l'exposé de Strasser (2003). La *mise en œuvre* de la déclaration de Bologne dans la formation en pédagogie spécialisée reste toutefois controversée.

En prenant les idées de Strasser (2003) comme point de départ, il est possible d'envisager les perspectives suivantes, accompagnées de propositions:

Perspectives

C.5.3.6.5. Propositions concernant la mise en œuvre de la déclaration de Bologne

Diverses options sont envisageables pour la formation en enseignement spécialisé (voir tab. C.5.3.6. et ill. C.5.3.6.):

Option 1: les étudiants ayant une formation pédagogique initiale (180 crédits ECTS) obtiennent le titre master en enseignement spécialisé dans une HEP au bout de 1,5 à 2 ans d'études à plein temps ou 3 ans à temps partiel (90 – 120 crédits ECTS).

Option 2: les enseignants du degré préscolaire et primaire ayant un titre de bachelor et dont la formation initiale comprend une option en pédagogie spécialisée peuvent obtenir le titre de master en enseignement spécialisé au bout de 3 semestres au moins (90 crédits ECTS).

Option 3: en cas de maintien de la possibilité d'études consécutives, désormais reconnue (formation en enseignement spécialisé suite à des études en sciences de l'éducation, en pédagogie ou en psychologie dans une haute école, à condition d'avoir une pratique suffisante de l'enseignement; voir C.5.3.3.4.), l'option 1 serait envisageable si les passerelles correspondantes existaient.

Option 4: études de trois ans en enseignement spécialisé (180 crédits ECTS) menant au bachelor. Cette proposition implique l'existence de deux échelons dans la formation en enseignement spécialisé (BA/MA) et aboutirait à un enseignant spécialisé sans formation préalable à l'enseignement.

Il faut s'attendre à de nombreuses réserves vis-à-vis de l'option 4, même si le principe «enseignement spécialisé sans formation préalable à l'enseignement» est désormais officiellement admis (voir option 3). Il resterait à clarifier la possibilité d'un lien avec une autorisation limitée à enseigner, et si cela devait être le cas, de quelle limitation il s'agit exactement.

Option 5: les étudiants détenteurs d'un bachelor en enseignement spécialisé (180 crédits ECTS) peuvent obtenir un master dans une HEP au bout de 1,5 à 2 ans d'études à plein temps ou de 3 ans à temps partiel (90 – 120 crédits ECTS).

A la différence de Strasser (2003, tab. 3), l'orientation en pédagogie spécialisée pendant la formation initiale d'enseignant n'est pas prise en compte dans les filières de formation en pédagogie spécialisée (voir C.5.4.).

On ne peut que se féliciter de l'existence parallèlement à l'enseignement spécialisé d'une formation menant au *domaine extra-scolaire* (sans obtention de l'autorisation d'enseigner). Ce type de formation existe actuellement sous le nom de «Pédagogie spécialisée clinique et éducation sociale». Le contenu se rapproche des études (générales) en pédagogie spécialisée à l'université. Cette orientation transformée en une filière de *bachelor* pourrait à l'avenir servir de base à des études de *master* en offrant la possibilité de se spécialiser en pédagogie spécialisée dans la formation des adultes ou en pédagogie spécialisée dans le domaine de l'école enfantine ou du degré préscolaire.

Il reste à éclaircir le statut et la relation entre les deux formations (complémentaires) parfois combinées en *pédagogie spécialisée dans le domaine préscolaire* et *dans l'éducation précoce*.

Il faudrait qu'à l'instar de la formation d'enseignant la formation des professionnels du domaine préscolaire (maîtresse d'école enfantine, éducateur/trice de la petite enfance) permette de *mettre l'accent sur la pédagogie spécialisée* (30 crédits ECTS).

Une filière à part entière serait envisageable sous la dénomination «*Pédagogie spécialisée dans le domaine de la petite enfance et du degré préscolaire*». Dans la réalité, cependant, ce domaine spécialisé est trop réduit pour constituer et maintenir une filière de formation consécutive au niveau du bachelor. Au mieux, une spécialisation dans ce domaine serait envisageable et c'est pourquoi la «*Pédagogie spécialisée dans le domaine de la petite enfance et du degré préscolaire*» pourrait être proposée sous forme d'*études de master*. L'avantage de cette formule est que les diplômés et les professionnels provenant de diverses filières de bachelor (pédagogie spécialisée, pédagogie, psychologie) pourraient s'y inscrire, ce qui représenterait un véritable enrichissement.

Filière	Option	Qualification préalable requise	Durée Nombre de crédits ECTS	Diplôme
Enseignement spécialisé	1	Formation initiale en pédagogie (bachelor)	Plein temps: 1,5 – 2 ans 180 crédits ECTS à temps partiel: 3 ans 90 – 120 crédits ECTS	master
	2	comme Option 1 + option en pédagogie spécialisée (30 crédits ECTS) dans la formation initiale	Plein temps: 1,5 ans 90 crédits ECTS	master
	3	études complètes en pédagogie ou psychologie dans une haute école + pratique de l'enseignement	(comme Option 1): Plein temps: 1,5 – 2 ans à temps partiel: 3 ans 90 – 120 crédits ECTS	master
	4	maturité ou équivalent	Plein temps: 3 ans 180 crédits ECTS	bachelor
	5	bachelor (voir également Option 4)	(comme Option 1): Plein temps: 1,5 – 2 ans 180 crédits ECTS à temps partiel: 3 ans 90 – 120 crédits ECTS	master
Pédagogie spécialisée clinique		maturité ou équivalent	Plein temps: 3 ans 180 crédits ECTS	bachelor
		bachelor	Plein temps: 1,5 – 2 ans 90 – 120 crédits ECTS	master
Logopédie		maturité ou équivalent	3 ans 180 crédits ECTS	bachelor
		bachelor	Plein temps: 2 ans 90 – 120 crédits ECTS	master
Psychomotricité		maturité ou équivalent	3 ans 180 crédits ECTS	bachelor
		bachelor	Plein temps: 2 ans 90 – 120 crédits ECTS	master
Pédagogie spécialisée dans le domaine de la petite enfance et dans le domaine préscolaire	1	bachelor (pédagogie spécialisée, pédagogie, psychologie)	Plein temps: 1,5 – 2 ans à temps partiel: 3 ans 90 – 120 crédits ECTS	master
	2	comme Option 1 + spécialisation en pédagogie spécialisée (30 crédits ECTS) dans la formation initiale	Plein temps: 1,5 ans 90 crédits ECTS	master
Pédagogie spécialisée (université)		maturité ou équivalent	Plein temps: 3 ans	bachelor (Uni)
		bachelor (pédagogie spécialisée, pédagogie, psychologie, éducation sociale)	Plein temps: 2 ans	master (Uni)
		master	2 – 3 ans	doctorat (Uni)

Tab. C.5.3.6. Indications concernant les filières principales selon le modèle de Bologne
(voir Strasser 2003, tab. 3)

7						Doctorat (Uni)
6						
Passerelle	Passerelle					
5 master 90-120 crédits ECTS	master Enseignement spécialisé	master Pédagogie spécialisée (clinique)	master pédagogie spécialisée (domaine de la petite enfance/ préscolaire)	master logopédie	master Psychomotricité	master (Uni)
4						
Passerelle	Passerelle					
3 bachelor 180 crédits ECTS	bachelor Enseignement préscolaire / primaire	bachelor enseignement spécialisé	bachelor Pédagogie spécialisée clinique	bachelor logopédie	bachelor Psychomotricité	bachelor (Uni)
2						
1 Degré tertiaire						études universitaires en pédagogie spécialisée
Degré secondaire II	maturité ou équivalent					

III. C.5.3.6. Indications concernant les filières principales selon le modèle de Bologne

(simplification schématique; sans prise en compte des stages préalables, de l'introduction à la profession, de l'expérience pratique)

(voir Strasser 2003, schéma 2; le tab. 3 inclut les stages préalables et l'expérience pratique)

La formation en *logopédie* et en *psychomotricité* doit s'articuler selon la durée de formation existant actuellement et en relation avec les autres professions: des études de trois ans (180 crédits ECTS) dans une haute école pédagogique ou dans une université aboutissant à un bachelor et incluant la possibilité de les approfondir (par exemple en logopédie clinique) au niveau d'un master.

Les études universitaires en pédagogie spécialisée feront également l'objet d'une restructuration en fonction du modèle de Bologne qui leur donnera un profil propre. Seules les universités sont habilitées (pour l'instant) à décerner le doctorat.

C.5.3.6.6. Conclusions

Les négociations entamées dans le cadre de la réforme des études en pédagogie spécialisée selon Bologne se poursuivront entre les institutions partenaires concernées, en tenant compte des bases jetées (voir C.5.3.6.4.), jusqu'au moment où elles atteindront la maturité nécessaire à une décision pour être ensuite soumises aux organes décisionnels.

De nouvelles possibilités de coopération et de nouvelles synergies peuvent et doivent être mises à profit entre les diverses filières de formation (notamment également au niveau bachelor).

La mise en œuvre des réformes consécutives à la déclaration de Bologne simplifiera et améliorera la structuration des filières en pédagogie spécialisée, les rendra plus facilement comparables entre elles et clarifiera leur relation avec les autres formations. Cela permettra également de résoudre de nombreuses exigences formulées en vue d'améliorer la situation de la formation en pédagogie spécialisée (voir C.5.3.) en Suisse:

- Clarification du positionnement dans le système de formation (voir C.5.3.1.)
- Clarification de la relation entre les différentes formations et les établissements de formation (voir C.5.3.1.; C.5.3.2.)
- Mise en réseau, perméabilité et collaboration entre les différentes formations (voir C.5.3.1.; C.5.3.2.)
- Uniformisation des dénominations des formations et des diplômes (voir C.5.3.1.; C.5.3.3.)
- Allègement de la procédure de reconnaissance internationale et intercantonale des formations (voir C.5.3.3.)
- Clarification indirecte de l'orientation du contenu des formations (voir C.5.3.4.)
- Amélioration de la structuration de la formation initiale et continue (voir C.5.3.3.)
- Inclusion de types de formation différents et nouveaux (voir C.5.3.5.)
- Flexibilisation de la formation grâce à la modularisation (voir C.5.3.5.)
- Promotion de la mobilité des étudiants, des professionnels et des formateurs.

C.5.3.7. Champ de la pratique en pédagogie spécialisée

Situation

C.5.3.7.1. Dénominations uniformes des professions de la pédagogie spécialisée

Pour les dénominations des professions de la pédagogie spécialisée, la situation est en partie la même que pour les professions dans le monde du handicap (voir C.5.2.), c'est-à-dire que la compréhension uniforme des dénominations professionnelles n'existe pas. Un exemple parmi tant d'autres est le titre d'enseignant spécialisé, qui, indépendamment de son utilisation pour décrire une formation, est utilisé en partie pour la pédagogie spécialisée ambulatoire ou intégrative et en partie pour les thérapeutes de la dyslexie.

C.5.3.7.2. Pénurie permanente de professionnels de la pédagogie spécialisée

Le problème sous-jacent dans la pédagogie spécialisée est d'une actualité brûlante lorsqu'il s'agit de la profession en général. En été 2001, la CDIP a mis sur pied une Task force «Perspectives professionnelles dans l'enseignement» qui se penche sur les perspectives à long terme de la profession enseignante sous quatre angles: a) formation initiale et continue des enseignantes et des enseignants; b) image de la profession enseignante; c) recrutement des enseignantes et des enseignants; d) communication ciblée en matière des perspectives de la profession enseignante. Les documents suivants ont été publiés: «Profession enseignante – lignes directrices» (CDIP 2003b; EDK 2003b) ainsi que le rapport «Stratégie de recrutement des enseignantes et enseignants» (CDIP 2003a; EDK 2003a).

Depuis des décennies, la pénurie en personnel qualifié règne dans le domaine de la pédagogie spécialisée – notamment dans le domaine scolaire, même si le tableau doit être nuancé par des différences régionales et inhérentes à la profession. La grande féminisation de ces professions et la rotation qui va de pair jouent sans doute un rôle considérable dans cette situation. La conséquence inéluctable en est l'engagement de personnel insuffisamment formé. Face aux nouvelles structures de la formation en pédagogie spécialisée, ce manque structurel menace de s'aggraver si aucune mesure appropriée n'est prise. La qualité du travail dans ce domaine et l'image positive de la profession pourraient en souffrir.

Perspectives

C.5.2.7.3. Améliorations dans le champ professionnel

Dans l'intérêt de la compréhension réciproque, les *dénominations des professionnels de la pédagogie spécialisée* doivent être harmonisées le plus possible sur l'ensemble du territoire national.

Le *manque en personnel formé et qualifié* doit être comblé pour garantir la qualité du travail en pédagogie spécialisée. Une offre suffisante en places de formation et une réforme structurelle de la formation en enseignement spécialisé peuvent combler cette pénurie (voir C.5.2.6.). En outre, les efforts déployés par la CDIP et les nouvelles connaissances qu'elle a acquises sur la profession enseignante pourraient également être bénéfiques à la pédagogie spécialisée.

Quand bien même l'assurance-invalidité devrait supprimer dans le cadre de la RPT le versement de ses contributions aux établissements de formation, un nombre suffisant de places de formation et de personnes qualifiées doit être garanti (voir Bürli 2004a; 2000b).

C.5.4. La pédagogie spécialisée dans la formation des enseignantes et enseignants

Depuis de nombreuses années, la thématique de la pédagogie spécialisée dans la formation des enseignantes et enseignants de même que la problématique de la pédagogie interculturelle (CDIP/EDK 2000) préoccupent de plus en plus le monde suisse de la formation (CDIP 1994, p. 61 ss). Ce phénomène est étroitement lié au caractère de plus en plus hétérogène de l'école et à la revendication de l'intégration.

Situation

C.5.4.1. Travaux préparatoires

Le *coup d'envoi* fut donné lorsque la CDIP mit sur pied un groupe d'étude, intitulé «Pédagogie spécialisée dans la formation des enseignants du degré préscolaire et de l'école obligatoire», qui a publié ensuite le *rapport* contenant le résultat de ses travaux (CDIP/EDK 1994).

Par la suite, la CDIP a renoncé à formuler des recommandations officielles et elle a préféré confier au SPC en 1994 un projet visant *l'application pratique* des conclusions du rapport. Toujours dans ce contexte, diverses *conférences spécialisées* régionales ont été organisées avec les personnes responsables des établissements de formation d'enseignantes et enseignants. Les formatrices et formateurs d'enseignants ont pu bénéficier de *formation continue*. Un document complémentaire portant sur l'application des principes développés a été rédigé (CDIP 1997). D'autres contributions ont suivi, étayant le débat théorique et la mise en pratique (Beiträge 1995; Büchel 1995; Heilpädagogik 2003; Thommen 1998; Landert 1999; Zingg 2000) ainsi que l'éclairage international de la problématique (Bürli 1995). Les établissements suisses de formation en pédagogie spécialisée ont exprimé leur conception des compétences en pédagogie spécialisée qu'il convient de transmettre aux enseignantes et enseignants dans le cadre de leur formation (UIPC 2002; VHPA 2002).

Sans de entrer dans les détails des travaux préparatoires, nous en présentons les éléments principaux sous forme synthétique (C.5.4.2. – C.5.4.6.), pour ensuite en dégager les perspectives et formuler des propositions (C.5.4.7.).

C.5.4.2. Hétérogénéité comme dominante de la réalité

La croyance en l'homogénéité de la population scolaire relève de plus en plus de la *fiction*. L'école doit désormais répondre aux besoins d'enfants et d'adolescents connaissant des situations d'éducation et de formation les plus variées, des modes de vie et des environnements linguistiques et culturels radicalement différents. En outre, la volonté d'intégrer et de soutenir au sein de l'école ordinaire les enfants ayant un handicap ou des besoins éducatifs spécifiques accroît encore davantage le caractère hétérogène de l'école. La démarche de la «*pédagogie de la diversité*» s'impose (Demmer & Struck 2001; Prengel 1995).

Il faut *préparer* les futurs enseignantes et enseignants à cette nouvelle donne sans avoir la prétention de transformer l'enseignant de l'école ordinaire en un spécialiste tout-puissant qui

assumerait également toutes les tâches de la pédagogie spécialisée. Il s'agit ici bien davantage de nouveaux modes de *collaboration* et de *répartition des tâches* entre d'une part le corps enseignant de l'école ordinaire et d'autre part les enseignants spécialisés et les spécialistes disposant de connaissances spécialisées approfondies. (CDIP 1997, p. 5 ss). La formation du personnel n'est *qu'un* facteur parmi d'autres pour garantir la réussite scolaire (ressources personnelles et matérielles, dimension des locaux, effectif des classes, mesures complémentaires de soutien et de prise en charge, conseil pour les enseignantes et enseignants).

La prise en charge des difficultés d'apprentissage et de comportement, de l'altérité, de la déviance, de l'hétérogénéité, des besoins particuliers d'éducation et de formation n'appartient progressivement plus au seul domaine de la pédagogie spécialisée et de ses institutions, mais constitue de plus en plus une tâche, un *défi* que doivent aussi affronter et relever la pédagogie générale et l'école publique (CDIP 1997, Thèse 1, p. 3).

C.5.4.3. Convergence entre pédagogie générale et pédagogie spécialisée

Un phénomène de convergence s'est précisé entre la pédagogie générale et la pédagogie spécialisée en raison de développements théoriques et pratiques (Thommen 1998).

Les *limites* entre la pédagogie générale et la pédagogie spécialisée sont *moins clairement définies* (CDIP 1997, p. 4). Cela tient surtout au fait que la pédagogie spécialisée ne s'attache plus seulement à l'étude des *handicaps* dans le sens de caractéristiques exclusivement individuelles mais bien, *dans une perspective systémique*, des conditions liées à l'environnement social et institutionnel qui entraînent des troubles de l'apprentissage et du comportement. Dans cet esprit, la prudence est devenue de mise lorsqu'il s'agit d'orienter d'une manière définitive un enfant vers une institution spécialisée.

Si traditionnellement la pédagogie spécialisée se consacrait à dispenser le meilleur enseignement possible à des enfants handicapés placés dans des *institutions ségréguées*, elle est actuellement de plus en plus appelée à répondre à une nouvelle tâche, à savoir de prévenir la séparation et la désintégration dans les *écoles ordinaires*, des enfants et des adolescents ayant des besoins éducatifs spécifiques. L'extension et le recours aux systèmes de soutien de la pédagogie spécialisée a atteint ses limites organisationnelles et financières. C'est pourquoi la prévention et l'intégration dans les écoles publiques s'introduisent avec force au sein des préoccupations de la pédagogie spécialisée (CDIP 1997; UIPC 2002).

Qu'il s'agisse de définir les objectifs, d'aborder les problèmes, de concevoir les tâches et la pratique de l'enseignement, on observe de plus en plus de convergences et de recoupements entre la pédagogie générale et la pédagogie spécialisée (CDIP 1997, Thèse 2, p. 3). Il en découle qu'une collaboration et une nouvelle répartition des tâches s'imposent de plus en plus entre elles (CDIP 1997, Thèse 3, p. 3).

C.5.4.4. Compétences et éléments pertinents de la pédagogie spécialisée

Dès lors que l'on veut introduire des éléments pertinents de la pédagogie spécialisée dans la formation initiale des enseignantes et des enseignants, se pose la question de l'état d'esprit, des contenus et des compétences qu'il convient de transmettre (CDIP 1994, p. 87 ss; CDIP 1997, p. 8; p.a. Obolenski 2001).

Une sélection de contenus et de compétences relevant du domaine de la pédagogie spécialisée doit être transmise dans le cadre de la formation initiale des enseignantes et enseignants (CDIP 1997, Thèse 4, p. 3; UIPC 2002, p. 12). Les règlements de reconnaissance des formations d'enseignants toutes catégories confondues le prévoient expressément.

Trois compétences de base assorties des instruments permettant de les transmettre figurent dans le document d'application pratique (CDIP 1997, p. 8 ss).

C.5.4.4.1. Prise en charge de l'hétérogénéité (compétence de base 1)

La prise en charge de classes hétérogènes fait partie du cahier des charges de l'école. Il appartient aux enseignantes et enseignants de concevoir leur enseignement de manière à tenir compte, parallèlement aux objectifs fixés par le plan d'études, des besoins et des possibilités individuels de chaque enfant.

C.5.4.4.2. Le travail en équipe et la collaboration (compétence de base 2)

Les enseignantes et enseignants d'une école se considèrent comme une équipe dans laquelle les membres se soutiennent mutuellement pour mener à bien leurs tâches et être à la hauteur des défis qui leur sont posés. Les problèmes ne sont pas exclusivement de la seule responsabilité de l'enseignant mais de l'ensemble de l'école. L'utilisation des ressources présentes au sein de l'équipe et la collaboration avec des spécialistes permettent de résoudre les problèmes.

C.5.4.4.3. La participation au projet d'établissement (compétence de base 3)

L'école constitue une organisation. L'enseignant et sa classe constituent une partie de cette organisation. La composition de la classe, la tâche et le rôle de l'enseignant de même que le travail en classe dépendent de l'école en tant qu'organisation qui les environne. L'équipe enseignante d'un établissement est coresponsable de l'organisation de l'école.

C.5.4.5. Formes possibles de la transmission de compétences en pédagogie spécialisée

La pédagogie spécialisée dans la formation des enseignantes et des enseignants n'est pas conçue en premier lieu comme la transmission d'une nouvelle discipline venant se surajouter au programme. Il convient bien plus d'intégrer dans les contenus de formation déjà existants la transmission des compétences spécifiques telles que l'approche et le respect de l'altérité et des différences (CDIP 1997, 6 ss; UIPC 2002, p. 9).

La transmission de compétences en pédagogie spécialisée ne doit pas se cantonner à la période de formation initiale des enseignants mais elle doit pénétrer en force dans la phase d'introduction à la profession et dans la formation continue (CDIP 1997, 6 ss; UIPC 2002, p. 11).

La transmission de compétences en pédagogie spécialisée s'effectue d'une part dans des modules spécifiques de pédagogie spécialisée et d'autre part également dans le cadre de divers modules de pédagogie, psychologie, didactique et didactique des disciplines (UIPC 2002, P. 10).

Des formatrices et formateurs en pédagogie spécialisée sont chargés de la transmission de ces compétences éventuellement avec des formatrices et formateurs en pédagogie générale et en didactique des disciplines (UIPC 2002, p. 11).

C.5.4.6. Contenus de la transmission de compétences en pédagogie spécialisée

Les contenus de formation en pédagogie spécialisée doivent trouver une place dans la formation générale des enseignants en tant que partie de la pédagogie différenciée. Les hautes écoles pédagogiques orientent en principe leurs cursus selon une pédagogie de la diversité (UIPC 2002, p. 9).

Les futurs enseignants sont préparés en premier lieu au contact avec des élèves ayant des difficultés d'apprentissage, des retards de développement et des troubles du comportement (UIPC 2002, p. 10).

Perspectives

C.5.4.7. Idées de fond, postulats et propositions en matière de formation des enseignants

Il ressort de tout ce qui précède et de la vision de la pédagogie spécialisée que l'on peut formuler les idées fondamentales et soumettre les propositions suivantes en matière de formation des enseignants (voir Thommen 1998).

C.5.4.7.1. L'hétérogénéité prise comme un défi général

La gestion de l'hétérogénéité, des difficultés d'apprentissage et des troubles relationnels aggravés ou des besoins éducatifs spécifiques n'incombe pas seulement à la pédagogie spécialisée, à sa formation et à ses institutions mais elle représente également un défi et une mission pour la pédagogie, la formation des enseignants et l'école en général.

C.5.4.7.2. Convergence entre pédagogie générale et pédagogie spécialisée

Dans la formation des enseignants, le rapprochement entre la pédagogie générale et la pédagogie spécialisée concernant la manière de définir les objectifs, d'aborder les problèmes et de concevoir les tâches est mis en évidence et encouragé dans la perspective de la pratique de l'enseignement.

C.5.4.7.3. Collaboration entre pédagogie générale et pédagogie spécialisée

Un renforcement de la collaboration entre pédagogie générale et pédagogie spécialisée est nécessaire tant dans la formation des enseignants que dans la pratique de l'enseignement.

C.5.4.7.4. Transmission de compétences en pédagogie spécialisée

Dans l'esprit de la pédagogie différenciée, la transmission d'une sélection de contenus relatifs à la pédagogie spécialisée est effectuée au cours de toutes les phases de la formation des enseignants des divers degrés (formation initiale, introduction à la profession, formation continue) par des personnes compétentes par le biais de modules spécifiques ou en étant intégrée dans d'autres disciplines.

Il s'agit d'exploiter dès l'abord la possibilité d'intégrer des aspects et des revendications de la pédagogie spécialisée dans l'élaboration des structures et des cursus des hautes écoles pédagogiques.

C.5.5. Personnel spécialisé du domaine social

Entre la pédagogie spécialisée et le travail social (pris comme notion faîtière du service social, de l'éducation spécialisée ou sociale et de l'animation socioculturelle), il y a de profondes affinités tant entre les contenus de formation que dans le champ professionnel, et nous allons les évoquer au début de ce chapitre (voir C.5.5.1.).

Les changements intervenus dans les formations (voir C.5.5.2.) et dans le champ professionnel (voir C.5.5.3.) du domaine social proche doivent être pris en compte car ils ont des retombées sur la pédagogie spécialisée.

Situation

C.5.5.1. Relations entre pédagogie spécialisée et travail social

La frontière entre la pédagogie spécialisée et le travail social, et tout particulièrement l'éducation spécialisée ou sociale peut se fonder sur des arguments scientifiques (voir C.1.1.3.2.). Pour simplifier le discours et le placer dans une perspective de pratique professionnelle, la formation et l'éducation ont été divisées en quatre domaines schématiques.

C.5.5.1.1. Champs professionnels

On peut distinguer *d'une part* entre domaine proche de l'école (dont l'exemple type est le cours) et domaine éloigné de l'école ou extra-scolaire (dont le prototype est l'éducation donnée par les parents). Une *deuxième subdivision* concerne la formation et l'éducation dans les conditions ordinaires et dans les conditions aggravées ou particulières telles qu'elles existent en cas de besoins éducatifs spécifiques. Le schéma ci-dessous (tab. C.5.5.1.1.) illustre ces quatre domaines de la formation et de l'éducation.

La *section II* représente l'école ordinaire avec les offres qui lui sont proches ou rattachées. La *section I* est le domaine de l'enseignement spécialisé et à ce titre, sa qualification professionnelle est clairement délimitée et réglementée en Suisse (voir C.5.3.).

L'attribution des profils professionnels et des champs d'activité est tout aussi claire pour la *section IV*, qui représente le domaine classique de l'éducation spécialisée ou sociale. Ce dernier contient toujours également des aspects inhabituels puisqu'en Suisse il reste réservé aux parents (dans le cas normal) et qu'il ne requiert pas de ce fait l'intervention de professionnels.

Par contre, pour la *section III*, il existe un champ de tensions entre pédagogie spécialisée et éducation sociale ou spécialisée, et cela tant au niveau du statut professionnel que de celui de la compétence scientifique. Traditionnellement, la pédagogie spécialisée englobe «la théorie et la pratique de l'éducation et de la formation dans les cas de troubles relationnels et de difficultés

d'apprentissage» (Haeberlin 1996, p. 15). De ce fait, elle se recouvre avec l'éducation extra-scolaire. Si l'éducation spécialisée ou sociale étend son influence sur ce domaine, la pédagogie spécialisée se voit écartée du domaine de la formation et de l'éducation extra-scolaires. En Allemagne, la démarcation est encore plus nette entre enseignement spécialisé d'une part, et enseignement spécialisé extra-scolaire, d'autre part.

C.5.5.1.2. Qualifications

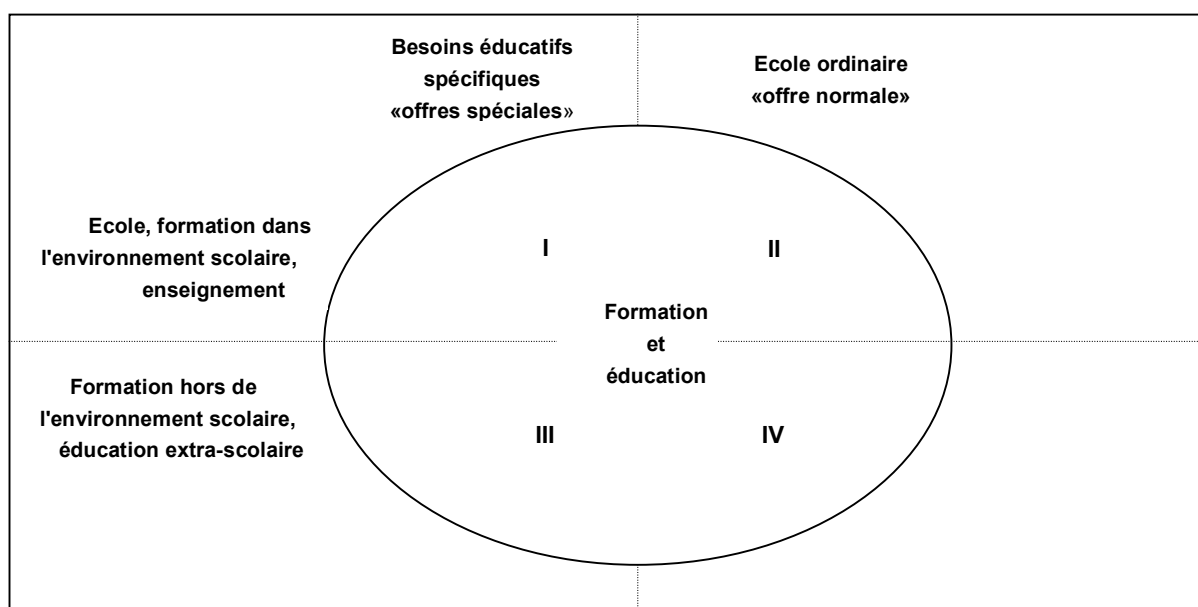
La formation en éducation sociale ou spécialisée ne donne pas le droit *d'enseigner*, la didactique ne faisant pas partie du plan d'études. Cela devrait constituer une différence nette, même si elle n'est pas décisive, avec l'enseignement spécialisé.

On pourrait se demander quelles sont les compétences spécifiques qui distinguent l'éducation spécialisée ou sociale de l'enseignement spécialisé. La *prise en charge de l'hétérogénéité*, à savoir la prise en charge des différences sociales et culturelles dont l'éducation spécialisée ou sociale a une longue pratique, alors qu'elle est un défi relativement nouveau pour la pédagogie spécialisée, pourrait être une réponse à cette question.

Une autre différence découle des divers niveaux de qualification dans le travail social, tandis que la pédagogie spécialisée ne connaît qu'un seul niveau de qualification dans le domaine scolaire. Si l'*compétence collaborative* au sein d'une équipe hétérogène est un élément important dans le travail social, cet aspect n'est passé au premier plan de l'enseignement spécialisé que dans le cadre d'une intégration renforcée.

L'université de Fribourg accorde une place toute particulière à la formation en *pédagogie curative clinique et en pédagogie curative scolaire*. La qualification obtenue permet d'exercer une activité professionnelle dans la section III décrite ci-dessus car, à la différence des formations habituelles en éducation sociale ou spécialisée, une grande part est consacrée à la formation spécifique au handicap. Cette formation combinée pose de part et d'autre des problèmes de reconnaissance de diplôme.

Certaines personnes ayant une formation et exerçant une activité professionnelle dans le travail social travaillent parfois également dans l'environnement scolaire, que ce soit dans le service social scolaire ou dans le soutien aux enfants, adolescents et adultes polyhandicapés ou handicapés mentaux. Si la *division des tâches* entre enseignants et assistants sociaux est claire dans le cadre du



Tab. C.5.5.1.1.: Domaines de la formation et de l'éducation

service social scolaire, dans les écoles spécialisées, les éducateurs sociaux/spécialisés assument de plus en plus des fonctions semblables à celles des enseignants spécialisés.

C.5.5.1.3. Statut professionnel

En Suisse, le travail social et la pédagogie spécialisée ont des associations *d'établissements de formation* (Union suisse des instituts de formation en pédagogie curative / UIPC; Conférence suisse des hautes écoles spécialisées et des écoles supérieures de travail social / SASSA).

Le travail social possède également son *association professionnelle* en Suisse, l'Association suisse des professionnels de l'action sociale (ASPAS), qui défend ses membres dans le domaine de la politique professionnelle. Il n'existe plus d'association comparable pour la pédagogie spécialisée. En effet, la Schweizerische Berufsverband der Heilpädagoginnen und Heilpädagogen (SBH) et la Föderation heil-/sonderpädagogischer Berufsverbände (FHS) n'ont connu qu'une courte existence avant d'être dissoutes.

Le *statut professionnel* et tout particulièrement le niveau salarial des enseignants formés en pédagogie spécialisée est en général nettement supérieur à la rémunération des éducateurs spécialisés.

C.5.5.2. La formation professionnelle en travail social est en pleine mutation

Une nouvelle base juridique a ouvert la voie à de nouvelles structures de formation et de professions dans le domaine social.

C. 5.5.2.1. Nouvelle base juridique pour les formations et les professions dans le travail social

Les formations sociales en service social, en éducation sociale ou spécialisée et en animation socioculturelle sont soumises à des réformes. Elles étaient subordonnées jusqu'à présent aux directions cantonales des affaires sociales et à la Conférence suisse des directeurs cantonaux des affaires sociales (CDAS). L'adoption de la nouvelle Constitution fédérale (1999) et le cadre de la nouvelle *Loi sur la formation professionnelle* (nLFPr) font passer sous compétence fédérale les professions de la santé, du social et des arts. Cela permet une structuration plus transparente et plus uniforme de la formation dans ces domaines tout en rendant possible la reconnaissance des professions au niveau fédéral.

Cependant, la formation professionnelle est une tâche *commune* de la Confédération, des cantons et des organisations du monde du travail. Dans la phase de transition, ce principe de la nLFPr revêt une importance particulière parce que les acteurs doivent veiller à ce que les solutions soient assumées par le plus grand nombre possible de milieux concernés. L'Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie (OFFT) travaille en étroite collaboration avec les conférences de l'instruction publique et de la santé publique (Rapport 2000; Formation professionnelle 2001; Filières 2001).

C. 5.5.2.2. Nouvelles structures des formations et des professions dans le domaine social

Un des problèmes des filières sociales résidait jusqu'à présent dans la classification peu claire des structures éducationnelles. La majorité de ces filières ne pouvaient pas être attribuées clairement au degré secondaire II ou au degré tertiaire. Les nouvelles branches professionnelles de la nLFPr conféreront transparence et cohérence aux niveaux de qualification et à la perméabilité tant sur le plan national qu'international. Il convient de redéfinir les voies d'accès aux divers degrés de formation, de délimiter les degrés de qualification et de réglementer les conditions de reconnaissance.

A la différence de la pédagogie spécialisée, (voir C.5.3.), il existe *deux niveaux de qualification* dans le travail social, à savoir au degré secondaire II et au degré tertiaire. Une nouvelle charpente se dessine (voir Rapport 2000; Formation professionnelle 2001; Fempel-Anner 2000; 2001; Filières 2001; Karas 2000; Suter, 2001; documents de séances et communiqués de l'OFFT sur le projet Transition):

Le *degré tertiaire* se compose du domaine des hautes écoles et du domaine extérieur aux hautes écoles. Dans le *domaine des hautes écoles*, il existe d'une part des universités et d'autre part des hautes écoles spécialisées (actuellement, 9 HES), qui forment des assistants sociaux HES, des éducateurs sociaux HES et des animateurs socioculturels HES. La majorité des écoles supérieures ayant été hissées au niveau de hautes écoles spécialisées, il convient désormais d'adapter le contenu de la formation et des cursus à cette nouvelle position. La Confédération a une loi spécifique, actuellement en révision, sur les hautes écoles spécialisées.

Dans le *domaine extérieur aux hautes écoles*, il existe d'une part l'examen professionnel et l'examen professionnel supérieur. Les certificats professionnels suivants rentrent en ligne de compte: directeur ou directrice d'institution sociale dipl. féd., moniteur socioprofessionnel dipl. féd., agent ou agente de détention. D'autre part les écoles supérieures (ES) continueront d'exister parallèlement aux hautes écoles spécialisées. Les diplômes professionnels sont dans ce cas: éducateur ou éducatrice spécialisé ES, éducateur ou éducatrice de la petite enfance, maître socioprofessionnel, thérapeute d'animation.

Au *degré secondaire II*, dans certains cas, l'offre doit être parfois clarifiée, parfois complétée, parfois encore être créée, sans oublier la réglementation de l'accès aux formations et aux professions du domaine tertiaire.

Dans les offres *non liées à la profession* du degré secondaire II on trouve la maturité et les écoles de degré diplôme (dont la nouvelle dénomination est écoles de culture générale).

Parmi les offres *liées à la profession*, on compte les écoles professionnelles et l'apprentissage dans le milieu social, dont la réalisation est planifiée. Les certificats professionnels sont les suivants: gestionnaire en économie familiale, accompagnant ou accompagnante de personnes handicapées, éducatrice de la petite enfance, accompagnant ou accompagnante de personnes âgées, sociologue, operatore socio-assistenziale, aide familiale, assistante en soins, accompagnante sociale.

C. 5.5.3. Champs professionnels du domaine social en pleine mutation

La hiérarchie des formations (voir la création des hautes écoles spécialisées et extension du degré secondaire II) entraîne dans son sillage une *hiérarchie des professions*, ce qui n'est pas sans retombées négatives; cependant, la différenciation introduite par cette hiérarchie pourrait aussi permettre à davantage de personnes de s'intéresser aux formations et aux professions sociales (Fempel-Anner 2000).

Quoi qu'il en soit, la question du personnel se pose à nouveau aux institutions: de quelles personnes ont-elles besoin pour quelles activités? Des jeunes de 16 ans sont-ils à même de suivre un apprentissage dans une profession sociale? Quelles sont les retombées financières de la réforme sur les salaires? Est-ce que les hautes écoles spécialisées impliquent une «académisation» des professions sociales? Il est bien connu que dans les institutions sociales les employeurs attachent beaucoup d'importance à une formation orientée vers la pratique, ce qui permettrait à l'école supérieure spécialisée, quelque peu tombée dans l'oubli, de connaître une renaissance.

D'autres facteurs vont concourir à remettre en question le champ professionnel de l'éducation spécialisée ou sociale, tels que les *changements et les évolutions démographiques* que l'on peut résumer par les termes suivants: migration, vieillissement croissant de la société, augmentation des familles monoparentales et des crèches. Cela devrait entraîner un besoin considérable en personnel de l'accompagnement, de l'assistance et de l'éducation de jeunes et d'adolescents, ainsi que de personnes handicapées et dépendantes (Fempel-Anner 2000). L'objectif visé est de couvrir le besoin en personnel bien formé en offrant des possibilités de formation attrayantes et clairement différenciées.

Perspectives

C.5.5.4. Soutien et application des réformes

L'objectif des démarches de réforme et de coordination actuellement en cours est double: d'une part, entourer, dans toutes les situations de la vie, les personnes qui ont besoin d'aide, de conseil et d'accompagnement de *professionnels compétents et qualifiés*.

D'autre part, il faut proposer aux professionnels du domaine social un *système de formation générale* qui englobe le développement et les changements dans la carrière professionnelle. Au nom de l'équivalence et de l'attractivité, les structures des formations sociales doivent être adaptées aux structures des autres professions OFFT.

Les jeunes qui éprouvent de l'intérêt pour une formation et une activité professionnelle sociale auront désormais la possibilité de suivre une formation professionnelle sociale de façon appropriée dans le *degré secondaire II*, c'est-à-dire immédiatement après la fin de la scolarité obligatoire (donc à 16 ans); si leurs résultats sont satisfaisants, ils peuvent envisager de passer une maturité professionnelle qui leur ouvre la possibilité de poursuivre leur formation dans le degré tertiaire.

En dernier lieu, la création des *hautes écoles spécialisées* promet de donner de nouvelles impulsions complémentaires à la recherche et au développement dans le domaine social.

Tous ces développements dans le domaine social requièrent dans la *formation* davantage de perméabilité vis-à-vis de la pédagogie spécialisée et, dans le champ professionnel, de nouveaux rôles professionnels et de modes de collaboration. Les fortes différences de statut entre les pédagogues spécialisés, les enseignants spécialisés et les éducateurs sociaux/spécialisés grevant la collaboration devraient être appelées à disparaître.

[Résumé voir D.3.5.]

C.6. Recherche et développement

? Question:

Qu'en est-il de la recherche et du développement en pédagogie spécialisée en Suisse?

! Thèse:

En Suisse, il y a un grand besoin de recherche et de développement dans le domaine de la pédagogie spécialisée.

-> Perspectives:

Il faut optimiser en quantité et en qualité la recherche et le développement sur la pédagogie spécialisée en Suisse pour tenir compte des changements intervenus dans les défis scientifiques, sociaux et pratiques.

Dans tous les champs de spécialisation et d'activité – et par conséquent aussi pour la théorie et la pratique de la pédagogie spécialisée – la recherche et le développement sont d'une importance vitale.

Dégager les caractéristiques déterminantes de la situation de la recherche et du développement sur la pédagogie spécialisée en Suisse devrait permettre d'en mettre en évidence les perspectives, les objectifs et des propositions concrètes. En (C.6.1.) on examine la question sous l'angle de la quantité, en (C.6.2.) sous l'angle de la qualité et en (C.6.3.) on examine le contenu.

C.6.1. Besoin en recherche et développement

Situation

La pédagogie spécialisée ou en d'autres termes les conditions de vie et la promotion des personnes handicapées doit faire face à une multiplicité de *défis* posés par la médecine, l'éthique et la technologie (voir B.1. Contextes), par la politique financière, sociale et éducative (voir C.3. Conditions cadres) ainsi que par les changements au sein de la matière elle-même. Seuls la recherche et le développement sont en mesure de donner des réponses et des solutions dans des champs problématiques complexes.

Les *universités* ne sont pas les seules à pouvoir faire état d'une longue tradition de recherche et de développement en pédagogie spécialisée; les départements de recherche et de développement dans l'administration de la formation les pratiquent également. Quelques instituts universitaires se distinguent par une recherche continue, intense et bien ciblée sur des thèmes déterminés. N'oublions pas non plus la contribution non négligeable apportée par les doctorants dans leurs travaux de thèse (cf. Rosenberg 2000).

L'obligation imposée aux futures *Hautes écoles pédagogiques* (et pédagogiques spécialisées) de pratiquer la recherche et de proposer des services de recherche et développement pourrait augmenter le volume de recherche et développement en pédagogie spécialisée (Criblez 2001; BBT 2000).

Perspectives

Il résulte des défis sociaux et des changements dans le contexte de la pédagogie spécialisée un *besoin accru* en recherche et développement. Les efforts et les activités déployés dans ce domaine doivent bénéficier d'encouragements (ressources financières, postes de recherche, communication) pour être améliorés et poursuivis de façon plus intense.

L'obligation imposée aux futures Hautes écoles pédagogiques comble ce besoin en partie. Mais les étudiants ne peuvent pas au cours d'un cursus de trois ans suivre une formation de chercheurs qualifiés. Ils peuvent tout au plus participer à la recherche après avoir suivi un cours d'introduction.

Dans l'ensemble du domaine tertiaire (universités, hautes écoles pédagogiques ou hautes écoles spécialisées), il faut garantir un nombre suffisant de personnes qualifiées pour la recherche. Une évolution allant dans le sens d'une «recherche à deux vitesses» doit être évitée.

La communication entre les chercheurs eux-mêmes et entre les chercheurs et les domaines pratiques implique à tous les stades des projets l'existence de bases de données fiables en pédagogie spécialisée.

C.6.2. Planification et mise en réseau de la recherche et du développement

Situation

Dans une optique formelle, on peut dire que la recherche en pédagogie spécialisée en Suisse n'est pas assez planifiée ni suffisamment mise en réseau. Le retard accusé par l'Allemagne, constaté par Klauer (1999/ 2001) qui a d'ailleurs amorcé la discussion sur le sujet (cf. entre autres Schlee 2001), n'est qu'une maigre consolation.

A quelques exceptions près, la recherche en pédagogie spécialisée en Suisse donne l'impression d'un *déficit* de planification et de systématique voire même d'une trajectoire au petit bonheur. On ne détecte que vaguement une politique de recherche à long terme et les sujets actuels brûlants ne sont même pas effleurés.

Une analyse de projets portant sur les deux dernières décennies a mis en évidence la *faible mise en réseau* de la recherche en Suisse dans le domaine de la pédagogie spécialisée (Rosenberg 2000; 2002). 75% des projets ont été organisés de façon isolée; la moitié environ a été élaborée en équipe mais sans être mise en réseau aux niveaux interinstitutionnel, interrégional, interdisciplinaire ou international.

Il existe certes des approches allant dans le sens d'une (meilleure) mise en réseau: grâce à l'Union suisse des Instituts de formation en Pédagogie curative (UIPC) des relations et des initiatives se sont matérialisées (par exemple dans la réalisation de conférences de recherche). En outre, un réseau pour chercheurs en pédagogie spécialisée est en construction; il est orienté vers l'interdisciplinarité et vers l'intensification de la mise en réseau avec la recherche générale en formation.

Les divers programmes nationaux interdisciplinaires de recherche témoignent de la faible participation interdisciplinaire de la pédagogie spécialisée (Haug 2001; 2002).

Perspectives

Les efforts déployés par la Confédération laissent espérer une meilleure *planification* et une plus grande concentration de la recherche et du développement; en effet, la Confédération exige un renforcement de la mise en réseau des hautes écoles, prévoit de nouveaux instruments susceptibles de promouvoir la recherche (programmes ciblés et création de centres de compétence) et vise également un ancrage renforcé du réseau des hautes écoles suisses dans la coopération internationale (cf. Loi sur les universités du 1^{er} avril 2000; Message du Conseil fédéral sur la promotion de la formation, la recherche et la technologie 2000-2003; Thèses sur la formation professionnelle 2000). Dans cette optique, il faut développer également pour la pédagogie spécialisée une organisation de la recherche fondée sur la coopération.

Un autre fait plaide en faveur d'une meilleure *mise en réseau* et d'une plus grande coopération interpersonnelle, interinstitutionnelle et internationale: les instituts suisses de formation et de recherche en pédagogie spécialisée sont relativement petits et ils disposent de ressources personnelles et financières également relativement faibles. Il convient donc de poursuivre et de renforcer les démarches allant dans le sens d'une meilleure mise en réseau.

Le fait que de nombreux problèmes dans le domaine du handicap ne relèvent pas au départ de la pédagogie spécialisée pousse à une coopération heuristique *interdisciplinaire* qui seule permet d'aborder ces questions. C'est dans ce sens que les programmes nationaux interdisciplinaires de recherche offrent d'importantes possibilités de recherche que la pédagogie spécialisée pourrait encore utiliser davantage et de façon plus coordonnée.

Il reste à trouver une relation optimale entre le principe de la *liberté de recherche* d'une part et la planification et la coordination de la recherche d'autre part.

La recherche fondamentale et la recherche appliquée ou encore la recherche en action doivent se compléter. La mise en réseau et l'action féconde réciproques entre recherche, enseignement et pratique méritent toute notre attention.

C.6.3. Points forts dans la recherche et le développement

Situation

La première question à se poser est celle du choix du contenu des thèmes de recherche et l'adéquation des sujets choisis à la problématique d'actualité aujourd'hui. On est en droit de supposer que ce choix est souvent laissé au hasard.

Dans la recherche en pédagogie spécialisée comme dans la recherche en formation générale (voir Hofstetter & Schneuwly 2001a; 2001b), on privilégie certains degrés de formation et on en néglige d'autres (Rosenberg 2000; 2002). Le degré primaire, suivi du degré secondaire I sont les domaines de prédilection de la recherche en pédagogie spécialisée (voir Institut 1999; Gretler 2000). Le degré tertiaire, la formation des adultes et la formation professionnelle n'ont pas bénéficié de la même attention.

Perspectives

En pédagogie spécialisée, il convient d'élaborer un *programme de recherche* commun, englobant des universités, des hautes écoles spécialisées et des hautes écoles pédagogiques. Le nouveau mandat de recherche octroyé aux hautes écoles spécialisées et aux hautes écoles pédagogiques exige d'éviter la création d'un tableau de recherche non coordonné, fragmenté et flou dans une discipline relativement restreinte (Criblez 2001).

Le contenu des sujets de recherche en pédagogie spécialisée doit être choisi de façon ciblée et mis en relation les uns avec les autres dans le sens d'une *politique constante de la recherche* si l'on veut atteindre un meilleur impact de cette recherche (cf. Conférence suisse de coordination 1994). Pour une politique de la recherche plus percutante, la stratégie d'information et de communication (recherche – politique – opinion publique) mériterait une réflexion approfondie.

Le contenu de la recherche et du développement en pédagogie spécialisée part des besoins existants dans la pratique en pédagogie spécialisée, des changements actuels et des réformes dans la politique de la formation ainsi que de problèmes fondamentaux théoriques et professionnels. Elle met l'accent sur les *points forts* suivants:

Bases: théorie et perception de soi de la pédagogie spécialisée, relations et coopération avec les sciences voisines (entre autres, relations avec la pédagogie interculturelle, soutien aux surdoués et doués, pédagogie spéciale)

Degrés de formation: pédagogie spécialisée dans la formation professionnelle (Sec. II) (formation professionnelle pratique, offres de passerelles, plans de carrière des personnes handicapées), dans les domaines tertiaire et quaternaire (apprentissage tout au long de la vie, intégration sociale)

Structures de la formation: écoles partiellement autonomes (impact sur la différence des résultats, polarisation sociale et formation démocratique); flexibilité de l'organisation

Milieu personnel environnant: travail sur les facteurs handicapants (entre autres, influence des facteurs spécifiques à la différence des sexes)

Méthodologie/Didactique: traitement de l'hétérogénéité; recherche en matière de plans d'études (effets de la dispense de plans d'études dans les écoles et les classes spéciales sur l'évolution des résultats et la réintégration des enfants et adolescents ayant un handicap et des difficultés d'apprentissage); acquisition d'une langue étrangère; nouvelles technologies d'apprentissage dans les écoles et classes spéciales ainsi que offres de formation de faible qualification (chances de réussite professionnelle et future des personnes handicapées et des personnes ayant des difficultés d'apprentissage); recherche dans la salle de classe (didactique intégrative, nouvelles formes de soutien apportées par la pédagogie spécialisée dans les classes ordinaires); utilisation et impact des TIC

Qualité: mesure internationale des résultats (participation des écoles et classes spéciales à PISA entre autres); impact des mesures thérapeutiques pédagogiques

Economie de la formation: caractère économique de la formation; nouvelles conditions de financement des mesures particulières de formation (impact sur la qualité de formation et de vie des personnes handicapées)

Pour être à la hauteur des défis et des changements sociaux et scientifiques, la recherche appliquée et la recherche fondamentale en pédagogie spécialisée doivent être renforcées et mises en réseau aux niveaux interinstitutionnel, interdisciplinaire et international. La recherche part des problèmes scientifiques fondamentaux et des besoins pratiques, ainsi que des modifications dans la

politique de la formation. En outre, elle développe un programme de recherche commun et pluriannuel dont le contenu présente un certain nombre de points forts.

[Résumé voir D.3.6.]

D. Résumé

D.1. Le mandat et sa réalisation (cf. chap. A)

Fin 1999, après plusieurs initiatives et travaux préparatoires, la Commission Formation générale (CFG) de la Conférence suisse des directrices et directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) a chargé le «Centre suisse de pédagogie spécialisée» (CSPS), à Lucerne et Lausanne, de dresser, d'une part, un tableau d'ensemble de la situation actuelle axé sur les problèmes de l'enseignement spécialisé et, d'autre part, d'établir des perspectives et de formuler des recommandations.

Les tenants et aboutissants du projet étaient les suivants: utiliser les synergies; encourager l'échange d'information, la collaboration intercantonale, la réalisation d'un consensus, l'harmonisation, la cohérence du système, la prise de conscience des problèmes et de la réforme, la pensée prospective; la liaison avec le système d'enseignement général; la mise en évidence du point de vue pédagogique ainsi que l'actualisation des recommandations.

Sous la direction d'Alois Bürli, directeur du CSPS jusqu'à fin 2001, les collaborateurs scientifiques du CSPS à Lucerne et Lausanne se sont mis à la tâche.

Le travail a été soutenu par un groupe d'accompagnement de la CDIP composé de neuf experts représentant toutes les régions politiques et linguistiques de Suisse (président: Mauro Martinoni). Les membres du groupe d'accompagnement se sont réunis 15 fois (la plupart du temps pendant des journées entières, quelquefois sur deux jours) et ont débattu des projets du rapport et surtout des recommandations qu'il propose.

La *communication externe* s'est faite de la manière suivante: d'une part, tenue de deux journées publiques et, d'autre part, publication de nombreuses contributions écrites dans des revues spécialisées et, oralement, conférences, présentations et discussions à l'occasion de divers séminaires, au sein d'instituts de formation, d'associations et de comités spécialisés.

La direction du projet a moins mis l'accent sur la description actuelle précise que sur *l'orientation future*. Par des descriptions éclairantes, on a voulu montrer que les points positifs doivent être développés et les futures possibilités de développement présentées.

En termes de contenu, la présente étude prospective doit s'exprimer sur la situation présente et future de la pédagogie spécialisée en Suisse à tous les niveaux de formation, mais en priorité aux niveaux de la préscolarité et de l'école obligatoire.

D.2. Contextes de la pédagogie spécialisée (cf. chap. B)

Pour pouvoir évaluer la situation initiale et les perspectives de la pédagogie spécialisée en Suisse, cette dernière doit être placée dans un contexte plus vaste englobant les différents domaines de la société, les déclarations internationales concernant les questions liées aux personnes handicapées ainsi que les principales idées force du domaine de la pédagogie spécialisée.

D.2.1. Le contexte sociétal (cf. chap. B.1.)

La pédagogie spécialisée suisse n'est pas isolée, mais doit trouver sa place dans divers domaines de la société, voire dans le domaine scientifique. Elle n'en est d'ailleurs pas uniquement dépendante, car, dans les échanges, elle peut et doit montrer ses propres contributions spécifiques. Les huit domaines suivants prouvent, s'il en est besoin, des interrelations existantes:

Pour ce qui est de la *formation* en général, les exigences liées à la qualité, à l'efficacité, à l'égalité des chances et à la compétition sont très élevées. Le *monde actuel* est de plus en plus influencé par de nouvelles valeurs, la perte de certaines autres et le manque de solidarité. Le *système de santé* très développé mais coûteux peut mieux remédier aux déficiences et préserver des vies handicapées. Tout en étant déjà fortement sollicitée au niveau professionnel et financier, la *société* voit s'ajouter des problèmes supplémentaires. La *population* suisse se distingue par un taux

de natalité très bas, un fort vieillissement et un pourcentage d'étrangers en constante évolution et stabilisation. L'accélération de la globalisation de *l'économie* néolibérale implique des bouleversements dans le processus de la production et dans les technologies et induit des luttes politiques qui veulent toutes bénéficier de la manne financière. Pour les personnes handicapées, la *technologie* est à double tranchant, car, d'une part, elle leur facilite la vie, et, d'autre part, paradoxalement, elle peut avoir des effets contraires. Les nouvelles formes de *gestion publique* contribuent certes à plus de transparence et de flexibilité, mais exercent également une pression sur les coûts.

Toutes ces interactions apportent des *avantages* aussi bien que des *inconvenients* à la pédagogie spécialisée, et aux personnes handicapées.

D.2.2 Principes internationaux fondamentaux (cf. chap. B.2.)

La deuxième question qui se pose est liée aux droits et principes fondamentaux que la communauté internationale (par exemple les déclarations de l'ONU, de l'UNESCO et de l'Union européenne) établit et stipule pour les personnes handicapées et qui sont aussi significatifs et déterminants pour la pédagogie spécialisée en Suisse.

Il en ressort clairement que les personnes handicapées ont les mêmes droits que le reste des citoyens. De ce fait, le droit à une pleine participation aux activités sociales, à la qualité de vie et à des conditions de vie normales, à l'égalité des chances et à la non-discrimination leur est reconnu.

Pour ce qui est de la formation de ces personnes, les déclarations internationales (explicitement ou implicitement) proclament le droit à la normalisation, à l'intégration et à l'inclusion. Par conséquent, les personnes handicapées ont droit à une formation: les offres correspondantes font partie intégrante du système éducatif; on prendra donc en compte les besoins de formation spécifiques grâce à une large palette d'offres (différence externe) qui englobe également des mesures de soutien et des formes de scolarisation spécialisée (intégration). Par ailleurs, «l'école pour tous» (inclusion) peut rendre justice à l'hétérogénéité et à la différenciation des apprenants par l'intermédiaire d'un plan d'études flexible et adapté (différence interne) (cf. C.4.4.6.).

D.2.3. Idées force dans le contexte de la pédagogie spécialisée (cf. chap. B.3.)

Les idées force de normalisation, d'intégration, d'inclusion et de différenciation ne sont pas l'apanage des déclarations internationales; en tant que principes fondamentaux, elles imprègnent également la théorie et la pratique de la pédagogie spécialisée (voir chap. C. et paragraphe D.3.) ainsi que le monde propre aux personnes handicapées. Elles sont toutes accompagnées d'une double exigence, d'individualisation (acceptation et épanouissement de l'individu dans sa singularité et dans son unicité) et celle de la différenciation, c'est-à-dire de l'adaptation des offres et de leurs procédures (voir C.4.3.8.).

Le principe de *normalisation* est étroitement associé à l'idée de permettre aux personnes handicapées de mener une vie aussi proche que possible de la normale, et d'en améliorer la qualité, de valoriser le rôle social, de renforcer l'acceptation; ce principe implique également la non-discrimination, les droits légaux, l'autodétermination, le recours à ses propres possibilités, l'orientation selon les désirs de la personne concernée et ses besoins, la décentralisation, la désinstitutionnalisation.

L'application du principe d'*intégration* dans le domaine de la formation implique la prise en compte des diverses significations et divers niveaux. Il s'agit par exemple de l'intégration juridique, administrative, terminologique, locale ou sociale, de l'intégration dans le cursus scolaire et didactique, de l'intégration modèle, proclamée ou pratiquée, et, finalement, de l'intégration partielle ou totale.

Dans le contexte de la formation, on peut considérer que le but de l'intégration est d'assurer aux personnes ayant des besoins de formation spécifiques une scolarisation et une éducation dans un environnement le moins limitatif possible au sein de structures d'offres et de procédures différenciées correspondant de manière optimale à leurs conditions personnelles et aux conditions cadres externes du moment. – La *démarche de l'inclusion* en revanche part du principe que la

différenciation interne permet de réserver le meilleur accueil possible à la totalité des apprenants dans une école pour tous (voir C.4.4.6.).

Les principes fondamentaux évoqués ci-dessus ne sont pas une figure de rhétorique, mais visent bien à une optimisation de la qualité de vie et de formation dans l'intérêt des personnes handicapées tout en tenant compte de leurs besoins individuels. En accentuant la différence dans les catégories d'êtres humains et de systèmes, on augmente l'écart existant.

D.3. Situation et perspectives de la pédagogie spécialisée (cf. chap. C.)

Après l'exposé de la situation de la pédagogie spécialisée dans le contexte social et international (voir paragraphe D.2), nous allons maintenant évoquer la situation actuelle ainsi que le développement possible et souhaité. Dans cet ordre d'idées, examinons les cas de figure suivants:

Comment, en théorie et en pratique, se nomme et se définit la pédagogie spécialisée en Suisse? Comment se situe-t-elle au niveau scientifique (cf. D.3.1)? Le public cible et le champ problématique dont elle est responsable (cf. D.3.2), les conditions cadres, les structures d'offres (cf. D.3.3.), les procédures et les tâches (cf. D.3.4.) ainsi que les professionnels et leur formation dans le domaine de la pédagogie spécialisée (cf. D.3.5.) représentent des éléments supplémentaires déterminants dans son approche globale. Et finalement, comment, en tant que discipline spécifique, poursuivre son développement par la recherche (cf. D.3.6.)?

Le but premier des perspectives étant d'offrir des améliorations et des clarifications, il tombe sous le sens que la situation initiale sera principalement caractérisée par l'exposé des problèmes et des imprécisions (et que très peu par les dernières nouveautés positives).

D.3.1. Approche globale de la pédagogie spécialisée (cf. chap. C.1.)

La pédagogie spécialisée (suisse) se considère comme une *discipline* scientifique que comme un domaine relativement autonome et spécifique dans sa mise en œuvre pratique. Cependant, ce domaine est interdisciplinaire, en particulier en rapport avec la pédagogie et les sciences de l'éducation. Dans le sillage des démarches intégrative et inclusive, la pédagogie spécialisée se rapproche nettement de la pédagogie (générale ou ordinaire). Ses questions et ses problèmes spécifiques justifient toutefois son existence de sous-système subsidiaire et complémentaire dans la pédagogie et dans le système éducatif.

En tant que discipline, la pédagogie spécialisée a plusieurs dénominations en Suisse, dont la principale est pédagogie spécialisée, correspondant en partie à l'orientation théorique.

Selon la nouvelle description du public cible et du champ problématique (cf. D.3.2.), la pédagogie spécialisée ne se consacre plus seulement à la formation d'enfants et d'adolescents handicapés, mais elle inclut également leur environnement. De plus, on est passé du concept de catégories de handicaps spécifiques à celui de besoins éducatifs spécifiques ou même à celui d'apprenants de types divers (hétérogénéité). Ceci a permis de la rapprocher d'autres disciplines, telles la pédagogie sociale et la pédagogie interculturelle. La pédagogie spécialisée ne se limite donc pas aux enfants et adolescents (cf. D.3.2) ou au domaine de l'école obligatoire, mais elle s'étend à tous les degrés (cf. D.3.3.) de la formation dans l'optique des besoins éducatifs spécifiques.

En regard de ses *structures* (cf. D.3.3.) et de ses procédures (cf. D.3.4.), la pédagogie spécialisée est de plus en plus guidée par le principe de l'intégration, et de l'inclusion. C'est ainsi qu'elle tente de plus en plus de soutenir et d'encourager activement les structures de formation générales.

Grâce à la formation, la pédagogie spécialisée est un champ d'activité professionnalisée. Les divers professionnels de ce domaine, dont les tâches spécifiques varient sans cesse, travaillent ensemble en contact étroit avec leur environnement.

En sa qualité de discipline scientifique, la pédagogie spécialisée dépend du fait de son rapport étroit avec la formation, de la recherche et du développement (voir D.3.6.). Ces dernières doivent être pratiquées de façon plus intensive et plus systématique et se mettre en réseau avec d'autres domaines, d'où une orientation plus interdisciplinaire.

En résumé, on peut dire que l'approche globale de la pédagogie spécialisée en Suisse est perçue comme celle d'une discipline scientifique pédagogique; de plus partageant avec d'autres disciplines l'idée force de l'intégration, de l'inclusion, de l'individualisation et de la différenciation, elle vise à garantir aux personnes ayant des besoins éducatifs spécifiques une formation et une éducation optimales grâce à des offres, des procédures et des conditions cadres les plus régulières possibles dispensées par des professionnels formés de manière adéquate.

D.3.2. Le public cible et le champ problématique (cf. chap. C.2.)

La définition du public cible et du champ problématique est un élément constitutif important pour l'approche globale de la pédagogie spécialisée. Cela est rendu possible par la description, d'une part, des catégories de handicaps et de déficiences et, d'autre part, des besoins éducatifs spécifiques. Cette dernière description suit depuis peu la Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF). Pour sa part, la pédagogie inclusive n'a pas de public cible ou de champ problématique particuliers.

La description du public cible et du champ problématique au moyen des *handicaps* et des *déficiences* repose sur une longue tradition et elle est très répandue dans la pédagogie spécialisée. Cependant, les définitions, terminologies, classifications et interprétations correspondantes sont diverses et variées selon chaque point de vue (paradigme) et discipline scientifique (pédagogie, psychologie, médecine, sociologie, philosophie), mais aussi selon le contexte culturel et le domaine d'utilisation (par exemple. législation). Conséquence: il est très difficile de procéder à des statistiques des handicaps, de les interpréter et de les comparer.

En gros, les handicaps et déficiences sont considérés, d'une part, comme *caractéristique de l'individu*, et d'autre part *comme résultat d'un processus social*. L'idée que seul le handicap définit une personne est de plus en plus écartée, le handicap étant perçu au contraire comme un état relatif qui est dépendant des normes sociales, des attributions et des systèmes interactionnels.

Certes, la description des déficits dans le public cible et le champ problématique sert à communiquer et déclencher des mesures, mais comporte comme inconvénient le danger de discrimination, de stigmatisation, de limitation et de négligence d'aspects individuels. Malgré le doute qui subsiste quant à son importance pédagogique, cette approche est encore fortement ancrée dans la pédagogie spécialisée.

Une deuxième approche de la définition du public cible et du champ problématique est la description des *besoins de formation spécifiques*. De plus en plus, ce point de vue pédagogique favorise le passage de l'évaluation de l'orientation vers le déficit à l'orientation vers les ressources, de la question étiologique vers la question téléologique, de la pensée par catégorie vers celle de la dimension, du point de vue institutionnel vers l'optique de la personne. Dans cet ordre d'idées, l'intention est de déterminer individuellement les situations où il y a des besoins, les conditions handicapantes chez l'individu et dans les différentes sphères de sa vie pour en tirer les conclusions qui s'imposent et de lui procurer les aides personnelles et de tiers qui lui sont nécessaires. Ce faisant, il faut tenir compte du fait que le public cible de la pédagogie spécialisée s'en trouve sensiblement étendu et qu'il n'inclut pas seulement des apprenants handicapés, mais des personnes qui ont un niveau socio-culturel très bas, ou qui sont de langue étrangère ou encore qui sont surdouées. Mentionnons ici quelques dangers parmi d'autres: la possibilité d'être «étiqueté», l'utilisation abusive du label ainsi que l'influence du jugement du besoin d'accompagnement par des ressources existantes.

La troisième approche pour définir le public cible et le champ problématique est une vision multidimensionnelle qui inclut les aspects personnels et sociaux. La classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF) de l'Organisation mondiale de la santé (OMS) y répond. La CIF détermine systématiquement les divers éléments du fonctionnement et du handicap qui favorisent ou empêchent la mise en relation des facteurs contextuels. Sa qualité de répertoire des concepts et des notions en vigueur fait de la CIF un outil recommandé en pédagogie spécialisée.

Pour la pédagogie inclusive, la différence existant entre les apprenants (hétérogénéité) n'est pas une problématique ou une symptomatique à mettre particulièrement en évidence, mais représente bien au contraire un avantage et une situation allant de soi.

Selon le concept actuel, *les parents, les responsables de l'éducation et les familles* font également partie du public cible, en deuxième position. Les droits des parents ont été renforcés, leur rôle en tant qu'«objet» a été modifié dans le nouveau modèle de coopération. Cependant, le besoin de soutien et une situation ressentie comme pesante persistent pour les parents et les familles avec un enfant handicapé.

Le point de vue des parents et celui des professionnels du public cible (premier et deuxième cercle) de la pédagogie spécialisée a également bien changé. On le perçoit clairement dans les revendications d'auto-détermination, d'entraide et de participation à la vie politique et sociale.

D.3.3. Conditions cadres et structures des offres (cf. chap. C.3.)

En Suisse, la pédagogie spécialisée est dépendante de conditions cadres d'ordre juridique, organisationnel, administratif ainsi que de la politique financière. De plus, elle offre une situation d'offres spécifique pour tous les degrés de formation.

En ce qui concerne les conditions cadres *juridiques*, la Constitution fédérale, la législation fédérale et les législations cantonales ont fait des déclarations sur la pédagogie spécialisée et la position des personnes handicapées. Dans ce domaine, la Constitution fédérale a fixé les droits fondamentaux, les droits civiques, les buts sociaux ainsi que les compétences dans le domaine de la formation. Une nouvelle loi fédérale sur l'égalité pour les handicapés (LHand) est entrée en vigueur le 1^{er} janvier 2004. De nombreux règlements dans la loi fédérale de l'Assurance invalidité concernant la position et l'accompagnement des personnes handicapées seront modifiés dans le cadre de la «Réforme de la péréquation financière et de la nouvelle répartition des tâches entre Confédération et cantons (RPT)».

Pour ce qui des conditions cadre au sein de *l'organisation administrative*, le système de paiement à plusieurs niveaux par la Confédération, les cantons et les institutions est très complexe et peu transparent. Il nécessite des éclaircissements et des simplifications. Les statistiques de formation et le monitoring de la formation en constante augmentation est à mettre sur le compte de la pédagogie spécialisée. Le contrôle au niveau des institutions se fera par la surveillance, la direction et l'assurance qualité.

En ce qui concerne les conditions cadres *de la politique financière*, le rapport de l'Assurance invalidité sur la scolarisation spécialisée a été maintes fois analysé et thématiqué et des propositions de réformes ont été déposées, mais peu d'entre elles ont été réalisées. Dans le cadre de la RPT, l'assurance invalidité va se retirer de la scolarisation spécialisée, laquelle sera du ressort des cantons uniquement. Ce retrait apporte certes une certaine clarté et des simplifications, cependant les nouveaux règlements correspondants doivent encore être promulgués au niveau cantonal et intercantonal.

En général, les structures pour les offres en matière de pédagogie spécialisée qui sont encore caractérisées par leur aspect ponctuel, la séparation, la confusion et une terminologie déconcertante, devraient être reliées au système éducatif général et y être incorporées. C'est seulement ainsi qu'un système éducatif cohérent peut être mis sur pied, dont la coopération et la transparence sont de plus en plus assurées. Il est de plus en plus courant que l'accompagnement en pédagogie spécialisée n'est plus (exclusivement) lié à un endroit spécifique, mais qu'au contraire, selon le principe d'intégration, les besoins éducatifs spécifiques doivent être pris en compte en priorité au sein de l'école ordinaire; ce faisant, les offres de pédagogie spécialisée ont une fonction subsidiaire et de soutien. Dans la démarche menant à une école (plus) intégrative, les offres en pédagogie spécialisée se sont différenciées en de nombreux systèmes de soutien flexibles. Elles ne doivent toutefois pas, en ayant une action séparative, atténuer la force intégrative de l'école ordinaire à laquelle elles appartiennent. L'organisation est dominée par l'idée d'établir un réseau d'offres décentralisées à proximité du domicile, qui sont garanties par des conditions cadre fixées de façon centralisée et où les ressources régionales sont parties prenantes de l'intégration.

Pour ce qui est *des niveaux de formation*, on peut dire que les offres en matière de pédagogie spécialisée sont bien structurées, en particulier dans l'école pré-obligatoire et l'école obligatoire, moins cependant dans le secondaire II, dans le tertiaire et le domaine de la formation quaternaire.

Sur le plan de l'éducation précoce en pédagogie spécialisée et des écoles enfantines, l'introduction du cycle élémentaire soulève quelques questions fondamentales quant à l'offre de la pédagogie spécialisée.

Avec ses groupes d'apprenants et de prestations hétérogènes, *l'école primaire* est en principe en mesure d'offrir à tous ses élèves de nombreuses possibilités pour un apprentissage cognitif et social. Il existe toutefois le risque de vouloir résoudre le problème de l'hétérogénéité en procédant à la «mise à l'écart» dans des classes spéciales ou à effectif réduit ou encore dans des écoles spéciales. Simultanément, les formes de formation intégrative augmentent dans tous les cantons.

Les exigences de prestations augmentant, le *niveau secondaire I* est formé de trois à quatre types d'écoles. En général, les formes intégratives sont moins fréquentes et plus difficiles à réaliser.

Le *niveau secondaire II* comprend, d'une part, les écoles de formation générale et, d'autre part, les formations de base professionnelles. Les offres de la formation professionnelle suivent la nouvelle loi sur la formation professionnelle, qui prévoit des cursus et des diplômes différenciés pour les différents groupes d'élèves.

Dans le *tertiaire*, il n'y a aucune structure d'offres spécifiques pour les personnes handicapées, exception faite des services de conseil. Cependant, certains développements tiennent compte des besoins éducatifs spécifiques (comme le système par module).

Le domaine de formation *quaternaire* avec ses offres de formation continue ou de formation d'adultes, est d'une grande importance pour les personnes ayant des besoins éducatifs spécifiques ou porteurs de handicap; ce domaine est plus ou moins bien développé selon le genre de handicap.

D.3.4. Processus et tâches (cf. chap. C.4.)

En complément aux aspects structurels des institutions, (cf. D.3.3.), les points de vue de la pédagogie spécialisée en matière de processus se focalisent en premier lieu sur le diagnostic et l'attribution des mesures, sur la planification de la formation et du soutien ainsi que sur la planification de l'accompagnement, l'éducation et l'enseignement. La réorientation intégrative de la pédagogie spécialisée suscite la question de savoir si et dans quelle mesure ces processus et ces tâches sont des fonctions à la pédagogie spécialisée qui lui sont *spécifiques* et qui de ce fait se distinguent des fonctions de la pédagogie générale.

Le diagnostic dans la pédagogie spécialisée est en grande partie dépendant de ce qui est considéré comme public cible et comme champ problématique (handicap, besoins éducatifs spécifiques, etc.). Selon les cas, le diagnostic de statut doit céder la place au diagnostic de soutien. Les procédures de recensement, du diagnostic et d'attribution ne sont pas unifiées et ne suivent aucune règle. Un même concept et une même langue (comme la CIF le propose) devraient apporter une aide décisive à la professionnalisation et à la position du diagnostic de pédagogie spécialisée. Malgré des approches autonomes des diagnostics, la pédagogie spécialisée doit développer une collaboration interdisciplinaire avec d'autres professionnels, mais également avec les parents concernés.

Les personnes ayant des besoins éducatifs spécifiques ont droit à un accompagnement planifié et systématique. Dans ce dessein, il faut partir du plan d'études régulier qui doit être ensuite adapté et développé comme plan individuel d'accompagnement. Le processus de formation sera constamment appuyé et dirigé par le diagnostic d'accompagnement.

Tant la pédagogie générale que la pédagogie spécialisée élaborent des *processus de formation* caractérisés par le déplacement de la scolarisation ordinaire et spéciale de groupes d'apprentissage homogènes au profit d'une formation intégrative-inclusive dans des groupes d'apprentissage hétérogènes. Cela devrait être le fait davantage d'une individualisation ainsi que d'une différenciation interne de l'enseignement et des offres d'enseignement que d'une différenciation externe de ses offres. Parmi les formes favorisant l'intégration citons un enseignement ouvert, un enseignement coopératif, un accompagnement systématique et une résolution commune des problèmes.

Dans ce contexte, les éléments suivants sont particulièrement importants: la notion étendue à la pédagogie spécialisée de l'éducabilité; le rapprochement entre éducation et soins; la différence entre éducation/formation et thérapie.

D.3.5. Personnel spécialisé (cf. chap. C.5.)

Dans le domaine lié aux personnes handicapées, les professionnels viennent de formations variées issues de disciplines, de plans d'études et de niveaux de formation divers; leurs qualifications, qualités, méthodes et les dénominations de métiers sont elles aussi variées. Ceci est le résultat d'un paysage de la formation caractérisé par une extrême variété et par une mutation constante. Une clarification est nécessaire au sein de cette multiplication, car elle occasionne des problèmes au moment où il faut collaborer, où il faut faire preuve de souplesse et où il faut délimiter les parcours de formation ainsi que le positionnement des professionnels.

Comme aide à l'intégration et au renforcement des compétences en pédagogie spécialisée dans l'école en général, les *enseignants ordinaires* bénéficient, lors de la formation initiale et de la formation continue, des connaissances de base nécessaires utiles à la maîtrise de l'hétérogénéité dans la classe

La formation des pédagogues spécialisés se fait au niveau tertiaire, à l'université aussi bien que des hautes écoles spécialisées ou pédagogiques, études qui se terminent par un diplôme, une licence ou un doctorat. Dans le sillage de la tertiarisation de la formation des enseignants, la structure des études d'enseignement spécialisé doit être remaniée, et ce également en relation avec la mise en œuvre de la déclaration de Bologne. Pour répondre à la carence constante de possibilités de formation, il faut encourager la formation par module, en cours d'emploi et par e-learning. Le système de formation initiale et continue, qui pour l'instant n'existe qu'à titre d'ébauche, doit être amplifié de façon systématique. La formation doit être réorientée en tenant compte des changements intervenus dans l'exercice pratique de la profession (intégration, conseil, développement d'écoles, etc.)

Le reste du personnel spécialisé, qui travaille partiellement ou principalement sur le plan pédagogique dans le secteur du handicap, est formé et établi dans le domaine du *travail social* que ce soit au niveau du secondaire II, dans une école spécialisée, dans une haute école spécialisée ou à l'université. Des trois formations dans le travail social, l'éducation sociale est la plus proche de la pédagogie spécialisée. En général, les développements dans la formation et dans les professions du travail social impliquent un réexamen des liens existant entre travail social et pédagogie spécialisée.

D.3.6. Recherche et Développement (cf. chap. C.6.)

La pédagogie spécialisée et l'accompagnement de personnes handicapées doivent faire face à une multiplicité de défis posés par la société, la science et la pratique. Par rapport aux modifications, aux imprécisions et aux incertitudes qui en découlent, il *existe un besoin* accru en recherche et développement dans ce domaine.

Des améliorations ne peuvent être obtenues que par la planification systématique de la recherche et de son développement et par la mise en réseau sur le plan international de l'interdisciplinarité et des institutions entre elles.

En partant des questions scientifiques fondamentales ainsi que des besoins pratiques et des changements en matière de politique de l'éducation, il faut de plus élaborer des programmes de recherche communs et déterminer les points forts de la recherche.

D.3.7. Vision d'avenir

Des efforts constants sont indispensables à la généralisation de comportements tolérants et accueillants, qui seront propices à la recherche de solutions pédagogiques optimales pour les élèves et à la participation active des membres de leurs familles.

Le maintien d'un noyau d'écoles et d'institutions extrêmement spécialisées est souhaitable à plus d'un titre: soit en tant que partie de l'offre pédagogique ou comme solution transitoire permettant une protection spéciale des élèves, soit en guise de solution institutionnelle pour les cas particulièrement lourds soit encore en tant que centres de compétences à la disposition de l'ensemble du système scolaire.

Un réseau à maillage serré entre écoles, établissements spécialisés, hautes écoles pédagogiques et universités dans les domaines de la formation, de la recherche et de l'acquisition de connaissances est nécessaire pour former un personnel spécialisé prêt à assumer une prise en charge, de soutien, d'évaluation, de conduite, de médiation, de création de centres de compétences ayant un rayonnement d'excellence national et international. Sans recherche ni formation poursuivies à un niveau élevé, il n'existe pas de qualité opérationnelle dans le contact avec les élèves.

Pendant les phases d'évaluation et de décision, la prise en charge des élèves dans les écoles générales bénéficie du soutien de professionnels compétents. Les parents sont impliqués dans les processus de décision. Les directions des écoles sont responsables de la gestion générale et du bon climat au sein de l'institution. Elles soutiennent la collaboration entre les professionnels, la création d'équipes ainsi que la conduite sous forme de projets.

La CDIP négocie des accords entre les cantons qui contiennent des critères de qualité clairement définis, des déclarations concernant le financement et la collaboration intercantonale, et des critères communs en matière d'engagement de professionnels dans le domaine de la pédagogie spécialisée. Les cantons garantissent le financement qui était précédemment assuré par l'AI. Ils reconnaissent que la scolarisation d'élèves handicapés ou ayant des besoins éducatifs spécifiques entraîne des coûts supérieurs à ceux de la scolarisation ordinaire, et ce quelle que soit la forme de différenciation ou d'intégration choisie.

Les cantons reconnaissent l'importance d'une consolidation du partenariat avec les organisations de handicapés et de parents, pour ne citer que celles-ci, afin de garantir l'information et la communication avec le grand public. Ce partenariat permet de mieux définir les besoins du public cible de la pédagogie et d'étayer diverses formes de travail bénévole et de soutien financier. Ces formes de coopération si elles sont ancrées dans la pédagogie spécialisée, pourraient constituer un élément innovant dans la conduite du système éducatif.

Tableau synthétique

P/S = Pédagogie spécialisée

Référence	Situation (passé)	Perspectives (futur)
B. Contextes et idées force de la pédagogie spécialisée		
B.1.	Contextes sociaux	
	Abandon de l'environnement sociétal de la P/S	Prise en compte et traitement de l'environnement de la P/S
	La P/S isolée dans un ghetto	Conception systémique dans la P/S
	P/S comme système séparé et isolé	P/S comme système intégré et subsidiaire
B.2.	Principes internationaux	
	Bienfaisance, affaires sociales	Droits civiques, politique du handicap
	Discrimination	Dignité de l'homme, égalité des droits
	Handicap	Egalité des chances
	Exclusion sociale	Participation sociale
	Dépendance sociale, économique	Sécurité sociale, économique
		Droit à l'occupation
	Abandon	Droit à une prise en charge et à un traitement
	Dépendance personnelle	Epanouissement personnel
		Auto-responsabilité
	Exclusion de la formation	Droit à la formation
	Limitation à la formation	Egalité des chances de formation
	Formation séparative	Formation intégrative et inclusive
	Barrières architecturales	Accès libre à tous les bâtiments
B.3.	Idées force	
B.3.1.	Normalisation	
	<i>Public cible:</i>	
	Evaluation négative	Evaluation positive
	Vision «biologisante» de l'être humain	Vision humaniste de l'être humain
	Catégories de handicaps	Rejet des étiquettes
	Discrimination	Reconnaissance de la dignité humaine
		Reconnaissance des droits civiques
	<i>Structures:</i>	
	Grandes institutions centralisées	Institutions décentralisées
	Institutionnalisation	Désinstitutionnalisation
		Réseaux sociaux
	Hospitalisation	Déshospitalisation
		Logement indépendant/encadré
	<i>Processus:</i>	
	Placement	Appui (pédagogique)
	Absence de formation ou formation séparative	Priorité donnée à la formation intégrative
	Ségrégation, exclusion sociale	Intégration, participation à la société
		Cultiver des relations
	Discrimination	Aménagement autonome de la vie, qualité de vie
	Orientation selon le déficit	Orientation selon les ressources
		Orientation selon les besoins
	Dépendance	Entraide

Référence	Situation (passé)	Perspectives (futur)
B.3.2.	Intégration / Inclusion	
	<i>Intégration juridique:</i>	
	Exclusion ou privation de formation	Droit à la formation
		Intégration dans la législation
	<i>Intégration administrative:</i>	
	Administration distincte de la formation	Intégration dans l'administration générale de la formation
	<i>Intégration terminologique:</i>	
	Statut particulier dû à une terminologie pathologisante	Absence de toute terminologie discriminante
	<i>Intégration spatiale et locale:</i>	
	Formation dans des locaux séparés	Formation en proximité spatiale, Points de rencontre avec des valides
	<i>Intégration sociale:</i>	
	Espaces de vie séparés	Promotion de la coexistence
	Peu/pas d'interaction	Promotion de l'interaction
	<i>Intégration dans le cursus:</i>	
	Plans d'études séparés, réductionnistes	Cursus adaptés, individualisés, à partir des plans d'études ordinaires
	<i>Impact de l'intégration/inclusion sur:</i>	
	C.1.; C.2.; C.3.; C.4.; C.5.; C.6.	(voir ces chapitres)
C. Situation et perspectives de la pédagogie spécialisée		
C.1.	Conception que la P/S a d'elle-même	
C.1.1.	Discipline scientifique	
	<i>Idées directrices et approches intellectuelles:</i>	
	Une théorie globale, transparente (davantage sur les paradigmes dans C.2.)	Réduction ou clarification de la complexité
	Conception linéaire	Pluridimensionnalité
	(Mono)causalité	Conception systémique
	Séparation	Architecture causale complexe
		Intégration/inclusion
	<i>Position de la P/S:</i>	
	Système séparé, autonome	Sous-système subsidiaire, complémentaire, coopératif
	Crise, remise en question, auto-dissolution	Sub-système important
	Problématisation par l'intégration/inclusion	Défi lancé à la P/S
		Repositionnement, réorientation
	Crise dans la référence à la théorie et à la pratique	Preuve de l'efficacité et de la qualité
	<i>Référence à la science:</i>	
	Eloignement de la pédagogie générale	Rapprochement de la pédagogie générale
	Changement constant de ce lien, des idées directrices dominantes et de la terminologie	Domination de l'approche intégrative/inclusive
	Délimitation par rapport à des disciplines telles que l'éducation spécialisée, la pédagogie interculturelle	Rapprochement de ces disciplines
		Relation complémentaire

Référence	Situation (passé)	Perspectives (futur)
C.1.2.	Ensemble de notions	
	<i>Dénomination de la discipline:</i>	
	Changement constant comme symptôme de crise ou d'évolution	Limitation à la dénomination de pédagogie spécialisée ou curative
C.1.3.	Autres composantes de la perception que la P/S a d'elle-même:	
	C.2. Public cible et champ problématique	
	C.3. Structures de l'offre	
	C.4. Processus et tâches	
	C.5. Personnel spécialisé	
	C.6. Recherche et développement	voir ci-dessous
C.2.	Public cible et champ problématique	
C.2.1.	Descriptions diverses du public cible	
	<i>Influence des paradigmes:</i>	
	Nombreux points de vue et types d'action: notamment le paradigme médical et orienté vers la personne	Paradigme interactionniste Paradigme systémique Paradigme sociétal
	<i>Description orientée vers le déficit:</i>	
	Le handicap considéré comme une caractéristique individuelle	Le handicap comme attribution Le handicap comme conséquence de la rationalité du système Le handicap comme produit de la société
	Le handicap comme catégorie	Décatégorisation Relativité du handicap
	Le handicap comme donné	Le handicap comme construction
	<i>Description orientée vers les besoins:</i>	
	Besoin d'une école spéciale	Besoins éducatifs spécifiques
	Catégories de handicaps	Inclusion du contexte
	Orientation vers le déficit	Orientation vers les besoins
	Vision étiologique	Vision téléologique
	Attribution forfaitaire de mesures	Clarification individuelle des besoins
	Public cible restreint (handicapés)	Public cible élargi (toute personne ayant des besoins).
		Personnes désavantagées socioculturellement, migrantes, surdouées
	<i>Description selon la classification CIF:</i>	
	Description partielle du handicap	Description multidimensionnelle de la situation du handicap
	Abandon de l'environnement	Inclusion de facteurs contextuels
	Vision monocausale	Vision relationnelle, interactive
	Caractéristiques dichotomisées	Capacités fonctionnelles comme continu
	Absence d'une langue commune	Terminologie harmonisée et standardisée
	<i>Hétérogénéité considérée comme champ problématique:</i>	
	Groupes de handicaps homogènes	Différences entre les apprenants comme
	Besoins éducatifs spécifiques	- un fait allant de soi
		- une situation favorable

Référence	Situation (passé)	Perspectives (futur)
	<i>Terme linguistique approprié:</i>	
	Le handicapé	La personne handicapée
		Etre humain/personne ayant un handicap ou une incapacité
		Etre humain/personne en situation handicapante ou situation de handicap
C.2.2.	Parents en qualité de personnes concernées à titre secondaire	
	Dépendance vis-à-vis des experts	Emancipation
	Profanes n'y connaissant rien	Droit à la participation
	Destinataires de conseils	Rôle d'experts en tant que parents, renforcement du rôle des parents
	Cothérapeutes	Partenariat; coopération
	Etat d'abandon	Besoin de soutien / droit au soutien
	Mise sous tutelle	Droit à la consultation des dossiers
C.2.3.	Perception de leur rôle par les personnes concernées	
	Rôle de «l'objet» (réification)	Rôle du «sujet» (subjectivation)
	Attitude passive	Agir actif
	Possibilités institutionnelles générales	Besoins individuel, participation
	Mise sous tutelle	Auto-détermination, émancipation
	Professionnalisme, monde des experts	Mouvement d'entraide
		Engagement politique
	Financement d'Institutions	Paiements directs aux personnes concernées
C.3.	Conditions cadres/Structure de l'offre	
C.3.1.	Conditions cadres légales	
	<i>Constitution fédérale (également pour handicapés):</i>	Non-discrimination
		Egalité, égalité des chances
		Sécurité sociale
		Intégration
		Ecole obligatoire gratuite assurant un enseignement satisfaisant
	<i>Egalité des personnes handicapées:</i>	Amélioration de la position sociale
		Diminution des formations initiales et continues exclusivement pour handicapés
		Enseignement obligatoire correspondant aux besoins
		Défense de l'intégration scolaire
	<i>Assurance invalidité:</i>	Consolidation financière
		Réformes administratives
		Sortie de la scolarité spéciale (voir RPT)
	<i>Législation en matière de formation professionnelle:</i>	Nouvelles voies de formation pour les plus faibles aussi
		Perméabilité
		Adaptations individuelles
	<i>Législation cantonale de la formation:</i>	Diversité fédérale
		Renforcement de la coordination et de la coopération

Référence	Situation (passé)	Perspectives (futur)
C.3.2.	Conditions cadres définies par la politique financière	
	<i>Contributions de l'assurance invalidité à:</i>	<i>Retrait de l'AI de ces domaines (conséquence de la RPT)</i>
	Scolarisation spéciale et mesures pédagogiques	Cantonalisation assortie de coopération et de péréquation des charges
		Réforme du financement des écoles spéciales (pilotage; contrôle de la qualité; voir C.3.3)
	Contributions à la construction et à l'exploitation	Cantonalisation
	Lieux de formation pour personnel spécialisé	Cantonalisation; contributions se fondant sur d'autres lois et accords
	<i>Péréquation intercantonale des charges:</i>	
	Convention intercantonale relative aux homes	Convention intercantonale relative aux institutions sociales (CIIS)
C.3.3.	Conditions cadres administratives	
	<i>Pilotage du système de formation:</i>	
	Complexité, points obscurs	Meilleur pilotage à tous les niveaux
	<i>Modèle administratif:</i>	
	Administration traditionnelle	Administration orientée vers l'efficacité
	<i>Gestion de la qualité:</i>	
	Pas de contrôle systématique de la qualité	Inspection scolaire professionnelle; évaluation
		Développement de standards
		Budget global; accords sur les prestations
	<i>Statistique de la formation et monitoring de la formation:</i>	
	Statistique lacunaire	Amélioration/harmonisation des statistiques
	Absence de données de pilotage	Implication dans le monitoring de la formation
		Implication dans les mesures internationales des résultats
C.3.4.	Structures de l'offre en général	
	<i>Charpente / terminologie:</i>	
	non harmonisées	Charpente / terminologie harmonisées
	<i>Relation entre écoles ordinaire et spéciale:</i>	
	Systèmes séparés	Système de formation intégral; l'école pour tous
	Peu perméables	Coopération et perméabilité
	<i>Empreinte fédéraliste:</i>	
	Diversité non harmonisée	Approvisionnement de base garanti
		Fédéralisme coopératif
	Offres décentralisées	Conditions cadres fixées de façon centralisée
	<i>Elargissement/Différenciation de l'offre:</i>	
	Sommet atteint ou dépassé	Offres de soutien (plus) polyvalentes
	Sortie des compétences de la P/S de l'école ordinaire	Retour des offres différenciées à l'école ordinaire
		Renforcement de la capacité intégrative de l'école

Référence	Situation (passé)	Perspectives (futur)
	<i>Affectation des ressources spéciales:</i>	(s.a. C.4.2.)
	En général échelle différenciée	Analyse de l'affectation des ressources
	Variation selon le type des ressources	Optimisation de la procédure d'attribution
	Augmentation générale	Analyse de l'augmentation des ressources
	Augmentation différenciée	Motivation de l'augmentation
	<i>Concentration de l'offre de soutien:</i>	
	Etablissements séparés, indépendants	Centre de compétences polyvalent, coopératif avec finalité intégrative
	<i>Réseau intégratif des offres:</i>	
	Pensée et action isolées	Point de vue systémique
	Délégation à des établissements séparés	Primat de l'intégration
	Système scolaire divisé (école ordinaire versus P/S)	Subsidiarité de la P/S
	P/S liée aux établissements spéciaux	P/S indépendante du lieu de soutien
	Agir isolé dans un microsystème	Agir au sein d'une organisation
	Monopole des écoles spéciales	Offres différenciées
	Délégation des problèmes à la P/S	Compétence de résolution des problèmes restituée au système ordinaire de formation
	Etablissements scolaires indépendants	Centres scolaires coopératifs
	Offres et responsabilité centralisée	Réseaux locaux; responsabilités locales
	Appareil de mise en œuvre	Offre de prestations de services
	Organisation rigide et fixe	Développement de l'organisation
	Ecole fortement structurée vis-à-vis de l'extérieur	Objectif: école intégrative
C.3.4.	Structures de l'offre selon les degrés de formation	Voir texte: de C.3.4.2. Education précoce spécialisée à C.3.4.8. Domaine de formation quaternaire
C.4.	Processus et tâches	
C.4.1.	Diagnostic	
	Objet vague	Clarification de l'objet
	Position fragile du diagnostic P/S	Uniformisation des instruments
		Collaboration interdisciplinaire
	Diagnostic de classification	Diagnostic de soutien
	Diagnostic réalisé uniquement par les experts	Inclusion des parents
C.4.2.	Affectation des ressources	(voir également C.3.4.)
	Mise en réseau automatique des besoins et de l'attribution des mesures	Assouplissement du lien entre besoins et attribution des mesures
	Les besoins entraînent les mesures	Les ressources disponibles régulent les besoins
	Le handicap/les besoins sont des notions tiroir	Le handicap/les besoins sont des notions clairement circonscrites
	Affectation des ressources selon la personne	Affectation des ressources orientée selon le système
	Affectation décidée par les experts	Affectation décidée par tous les acteurs!
C.4.3.	Planification de la formation et plan de formation	
	Cursus spécifiques pour la P/S	Orientation selon les cursus ordinaires
		Plans de soutien adaptés aux besoins individuels

Référence	Situation (passé)	Perspectives (futur)
C.4.4.	Processus de formation et de soutien	
	Pas ou peu de disposition à suivre une formation	Pas de limitation a priori dans la disposition des personnes handicapées à suivre une formation
	Séparation stricte entre traitement et éducation	Rapprochement entre traitement et éducation
	Boom de la thérapie en P/S	Meilleure distinction entre thérapie et éducation/formation
	Scolarisation spéciale	Processus de formation intégrative-inclusive
	Différenciation externe (intégration)	Différenciation interne (inclusion)
	Homogénéité des groupes d'apprentissage	Hétérogénéité des apprenants
	Enseignement dans des classes homogènes	Enseignement coopératif
		Apprentissage coopératif
	Solutions forfaitaires	Individualisation, différenciation
	Offres séparées, différenciées	Développement d'une école pour tous
C.5.	Personnel spécialisé	
C.5.2.	Personnel spécialisé en général	
	Diversité professionnelle	Professionnalisation
	Changement dans la formation initiale	Présentation / mise en relation systématique
	Changement dans les professions	Renforcement du côté attrayant
C.5.3.	P/S Personnel spécialisé	
	<i>Positionnement:</i>	Orientation scientifique et éducative-structurelle claires
	<i>Lieux de formation initiale:</i>	Coordination et collaboration
		Classement institutionnel
	<i>Filières de formation initiale/ titres de fin de formation:</i>	Reconnaissance conséquente Concentration de la durée, avancement de l'entrée dans la profession Relation claire entre formation initiale et continue
	<i>Orientation du contenu et du cursus:</i>	Préparation à tous les degrés de formation Prise en compte des modifications intervenues dans le champ professionnel
	<i>Formes de formations initiales:</i>	Formation à temps plein/partiel; modularisation des études à distance / e-learning
	<i>Réforme de Bologne:</i>	Mise en œuvre du BA et du MA dans toutes les formations initiales en pédagogie spécialisée
C.5.4.	P/S dans la formation des enseignants	
	<i>Bases CDIP existantes:</i>	Mise en œuvre des concepts
	<i>Hétérogénéité prise comme réalité:</i>	Défi lancé à l'école
	<i>Convergence entre pédagogie générale et P/S:</i>	Coopération entre les deux systèmes
	<i>Contenus et compétences:</i>	Acquisition des compétences clé nécessaires
	<i>Formes/moment exact de la transmission:</i>	Dans différentes phases de formation des enseignants
C.5.5.	Personnel spécialisé dans le domaine social	
	<i>Rapport avec la P/S:</i>	Clarification des différences existant dans les champs professionnels; les qualifications et le statut professionnel
		Coopération renforcée
	<i>Champs professionnels en pleine mutation:</i>	Hiérarchisation; nouveaux domaines modifiés

Référence	Situation (passé)	Perspectives (futur)
C.6.	Recherche et développement (R & D)	
C.6.1.	Besoin en R & D	
	Défi lancé par les sciences, la politique, les modifications internes au domaine spécialisé	Besoin accru
	Obligation de pratiquer la recherche dans les hautes écoles pédagogiques	Elargissement des capacités de recherche
C.6.2.	Planification / mise en réseau de la R & D	
	Peu systématique	Planification systématique
	Peu mise en réseau	Meilleure mise en réseau des ressources
	Faiblement interdisciplinaire	Coopération interdisciplinaire accrue
C.6.3.	Points forts du contenu	
	Peu de points forts	Points forts choisis clairement et en fonction des besoins

E. Propositions de recommandations CDIP

Le groupe d'accompagnement de la CDIP Pédagogie spécialisée s'est tout particulièrement penché sur la formulation d'éventuelles recommandations concernant la pédagogie spécialisée en Suisse.

Sur la base du présent rapport, ce groupe d'accompagnement de la CDIP présente à la Conférence suisse des directrices et directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) les propositions de recommandations suivantes:

Principe

La CDIP réaffirme le principe selon lequel tous les enfants et adolescents doivent trouver une place dans l'école publique, ceci dans le respect de leur différence. Les recommandations tendent vers cet objectif global.

- Les recommandations
- forment un ensemble de mesures interdépendantes
- ont un caractère évolutif
- requièrent une mise en œuvre coordonnée et échelonnée dans le temps
- porteront pleinement effet à moyen et à long terme
- se rapportent en principe à tous les niveaux de formation, mais tout particulièrement au domaine de l'école obligatoire.

Recommandation No 1: Droit à une formation appropriée

Toute personne, y compris celles à besoins éducatifs spécifiques ou en situation de handicap, a droit à une formation et une éducation appropriées qui soient, d'une part, adaptées à leurs besoins et, d'autre part, orientées dans la mesure du possible vers les objectifs généraux de formation. La Confédération et les cantons sont les garants de ce droit dans le cadre de notre système de formation.

Commentaire

Les *déclarations internationales* stipulent que chaque individu a droit à une éducation appropriée. Ce droit s'applique en particulier à tous les enfants sans distinction aucune, y compris en présence d'un handicap. Les personnes en situation de handicap ont droit, en plus, à des mesures thérapeutiques, à des conseils et à la réadaptation.

La *Constitution fédérale* (Cst.) du 18 avril 1999 instaure le droit à un enseignement de base suffisant et gratuit ouvert à tous les enfants (art. 19 et 62 Cst.). La Confédération et les cantons s'engagent en faveur du droit permettant aux enfants et aux adolescents ainsi qu'aux personnes en âge de travailler de recevoir une formation initiale, continue et complémentaire selon leurs capacités (art. 41, al.1, Cst.). – La réforme de la péréquation financière et de la répartition des tâches entre la Confédération et les cantons (RPT), prévoit un complément à la Constitution (art. 62, al. 3) selon lequel les cantons pourvoient à la formation spéciale des jeunes handicapés et ce, jusqu'à l'âge de vingt ans révolus.

La *loi sur l'égalité pour les handicapés* (en vigueur depuis le 1^{er} janvier 2004) fixe les conditions cadres qui facilitent aux personnes handicapées l'accès à la formation initiale et continue (art. 1, al. 2 LHand). Cette loi préconise à l'art. 20, al. 1 que les cantons veillent à ce que les enfants et adolescents handicapés bénéficient d'un enseignement de base adapté à leurs besoins spécifiques et ce, jusqu'à l'âge de vingt ans révolus.

Ce droit fondamental (selon l'art. 41, al. 1, Cst.) doit être garanti et concrétisé par les *législations cantonales* en particulier, puisque la formation est en premier lieu du ressort des cantons.

(Pour de plus amples informations, cf. le rapport d'experts: B.2.; C.3.1.)

Recommandation No 2: L'école pour tous

Le système de formation comprend toutes les offres pédagogiques, y compris les offres en pédagogie spécialisée. Le système de formation englobe tous les apprenants, y compris ceux ayant des besoins éducatifs spécifiques ou en situation de handicap. Ils doivent avoir la possibilité de participer au système de formation d'une manière largement intégrée et en même temps optimale. Le système de formation tient compte de l'hétérogénéité des apprenants et différencie ses structures et ses moyens pour être en mesure d'atteindre les objectifs de formation fixés.

Commentaire

Les personnes à besoins éducatifs spécifiques ou en situation de handicap obtiennent, selon les *déclarations et idées directrices internationales*, une formation dans des dispositifs aussi intégratifs que possible.

Selon la *loi sur l'égalité pour les handicapés* (en vigueur depuis le 1^{er} janvier 2004), les cantons «encouragent l'intégration des enfants et adolescents handicapés dans l'école régulière par des formes de scolarisation adéquates pour autant que cela soit possible et serve le bien de l'enfant ou de l'adolescent handicapé» (art. 20, al. 2, LHand).

Dans le cadre d'une perspective intégrative, l'intégration de personnes à besoins éducatifs spécifiques ou en situation de handicap devient la règle et non pas l'exception. Cette perspective intégrative voit ses effets s'étendre à la législation, l'administration, aux structures, à l'enseignement et à la formation du personnel (cf. les recommandations ci-dessous).

Pour répondre aux besoins spécifiques de formation, il est possible d'intervenir, d'une part, sur le plan de la *différenciation interne* (diagnostic approprié, planification optimale de la formation, processus didactique) et d'autre part sur le plan de la *différenciation externe* (palette d'offres diversifiées), sans pour autant négliger la cohésion sociale.

(Pour de plus amples informations, cf. le rapport d'experts: B.2.; B.3.; C.3.4.; C.4.4.)

Recommandation No 3: Nouveau positionnement de la pédagogie spécialisée

Conformément à la position intégrative fondamentale, la pédagogie spécialisée, en sa qualité de science et de pratique, fait partie intégrante d'un tout. Elle est de plus en plus impliquée dans la mise en réseau des ressources issues du développement scientifique et social. En tant que partie prenante, elle contribue pleinement à façonner le système éducatif par rapport à ses objectifs et à ses problématiques sans oublier ses compétences particulières et ses perspectives complémentaires.

La pédagogie spécialisée n'est pas cantonnée au domaine de la formation des personnes handicapées, mais son rayon d'action s'étend à toutes les personnes ayant des besoins éducatifs spécifiques. Elle préfère déployer son activité en étroite coopération avec le système général de formation plutôt que dans des institutions séparées.

Commentaire

Au cours de ces dernières années, la pédagogie spécialisée est passée du statut de pédagogie spéciale et destinée aux personnes handicapées à celui de *pédagogie intégrative*. «Pédagogie spécialisée» est l'expression recommandée par la *terminologie*.

La pédagogie spécialisée en tant que discipline scientifique et dans sa mise en œuvre pratique est *un domaine spécifique relativement autonome*, mais elle ne doit ni ne peut s'enfermer dans une bulle. Elle se trouve dans un processus d'échanges; elle est dépendante des développements de la société ainsi que des connaissances d'autres disciplines scientifiques.

Fixant comme priorité l'idée directrice d'intégration et de différenciation, elle se définit comme une discipline scientifique et pratique à caractère pédagogique visant à assurer une formation et une éducation optimale à des personnes ayant des besoins éducatifs spécifiques ou porteuses de handicaps. Ces personnes doivent pouvoir bénéficier d'offres, de conditions-cadre et de processus

supplémentaires et spécifiques dans un environnement aussi ordinaire que possible et dispensés par des professionnels bien formés.

Conformément à la compréhension que la pédagogie spécialisée a d'elle-même, elle ne se concentre pas en tout premier lieu sur les déficits et les handicaps, mais elle s'attache fondamentalement à *tout besoin éducatif spécifique* (le cas échéant également à la surdouance, à la migration, au dénuement). De pair avec d'autres disciplines, (comme la pédagogie ordinaire, l'éducation sociale, la pédagogie interculturelle, etc.), elle apporte sa contribution à la maîtrise pédagogique de l'hétérogénéité.

(Pour de plus amples informations, cf. le rapport d'experts: B.1.; C.1.; C.2.1.)

Recommandation No 4: Formation et formation continue des professionnels

Pour garantir la différenciation interne de l'enseignement, des connaissances en matière de pédagogie spécialisée sont dispensées à *tous les enseignants* au cours de leur formation initiale et continue.

La formation initiale des *professionnels en pédagogie spécialisée* doit être modifiée et restructurée en tenant compte des modifications apportées au paysage de la formation et des métiers, ainsi que des réformes dans des domaines voisins et des accords intercantonaux et internationaux. Dans ce contexte, les cursus et les diplômes de fin d'études doivent être harmonisés, les formations initiales, continues et complémentaires fixées d'un commun accord.

La formation en pédagogie spécialisée prend en compte la *réorientation* de la discipline et les changements intervenus dans ses modes et ses domaines de travail.

Le *besoin* en places de formation et en personnel qualifié est couvert, notamment grâce à des conditions cadres attrayantes également sur le plan financier.

Commentaire

La *formation de base des enseignants* a été indiscutablement attribuée au secteur tertiaire de la formation. Celle-ci est souvent une exigence préalable à la formation complémentaire en éducation spécialisée. Dans la formation initiale, les enseignants sont de plus en plus formés à des tâches relatives à la pédagogie spécialisée. La CDIP a élaboré divers documents à ce sujet (notamment le Dossier 27: Pédagogie spécialisée dans la formation des enseignants) qu'il ne reste qu'à mettre en œuvre.

Pour ce qui est de la formation en pédagogie spécialisée en général et du domaine pédagogique et social en particulier, un *processus de réformes* est en cours (tertiarisation, modularisation, reconnaissance des formations au niveau suisse). Tous ces changements doivent se refléter, avec les adaptations qui s'imposent, dans la formation en pédagogie spécialisée. Cette dernière doit reconnaître les acquis obtenus dans d'autres formations, soutenir la perméabilité et, le cas échéant, raccourcir sa durée de formation. Il faut réglementer à neuf la transmission des compétences en pédagogie spécialisée, c'est-à-dire préciser lesquelles doivent figurer dans la formation préalable, dans la formation initiale et dans la formation continue ou dans la spécialisation.

Le système de modules de la formation, le «European Credit Transfer System / ECTS» ainsi que les modifications apportées au niveau de la formation tertiaire selon la déclaration de Bologne facilitent la mobilité internationale et la reconnaissance. Les règlements de reconnaissance de la CDIP doivent être révisés afin de prendre en compte tous ces nouveaux développements auxquels la pédagogie spécialisée est appelée à participer.

L'influence de tous ces facteurs, de même que la prise de conscience d'une nouvelle approche dans le domaine des champs d'activité (comme les formes de scolarisation intégratives, le conseil, la coopération) conduisent à un nouvel aménagement et à une nouvelle structure dans le domaine de la formation initiale et continue en matière de pédagogie spécialisée.

Dans l'ensemble, la couverture des *besoins* en places de formation en pédagogie spécialisée et tout particulièrement en personnel qualifié reste insuffisante. Parmi les raisons susceptibles d'en être la cause, nous pourrions évoquer l'insuffisance de places de formation, la durée trop longue des études, la féminisation de la profession, les conditions de travail peu attrayantes. Ces carences doivent être combattues par des réformes dans la formation et des mesures d'ordre financier.

(Pour de plus amples informations, cf. le rapport d'experts: C.5.)

Recommandation No 5: Recherche et développement

La recherche appliquée et la recherche fondamentale en pédagogie spécialisée seront renforcées. Les ressources seront principalement affectées aux domaines interdisciplinaires et interinstitutionnels reconnus prioritaires.

La formation post-obligatoire prend de plus en plus d'importance pour tous les apprenants, y compris pour ceux ayant des besoins de formation spécifiques ou en situation de handicap. A la suite de cette étude prospective, une étude complémentaire spécifique doit être effectuée.

Commentaire

La recherche dans le domaine de la pédagogie spécialisée s'effectue en grande partie dans des réseaux interinstitutionnels, au sein d'une collaboration interdisciplinaire ainsi qu'en interaction entre la formation et la pratique. Elle peut être élargie puisque les hautes écoles pédagogiques sont dorénavant chargées de faire de la recherche. Les étudiant-e-s sont impliqué-e-s dans la recherche.

Pour ce qui est du contenu, la recherche appliquée s'oriente en particulier vers des questions relatives à la pratique en matière de pédagogie spécialisée, notamment: conditions, moyens et effets de la différenciation; gestion de l'hétérogénéité; flexibilité organisationnelle et pédagogique; utilisation et effet des TIC; didactique intégrative.

Pour répondre à l'accroissement des exigences et aux rapides changements de l'économie et de la société, la formation post-obligatoire de tous les apprenants prend par conséquent de plus en plus d'importance. La formation initiale professionnelle et la formation continue n'ont été abordées que succinctement dans le cadre de cette étude prospective. Les instances responsables de la formation (CDIP, Confédération) veilleront à ce que l'état et les perspectives de la formation post-obligatoire des personnes nécessitant des besoins éducatifs spécifiques ou en situation de handicap soient examinés plus à fond dans les études à initier.

(Pour de plus amples informations, cf. le rapport d'experts: C.6.)

Recommandation No 6: Harmonisation de la terminologie

La terminologie sera harmonisée dans tous les champs de la pédagogie spécialisée tant au niveau suisse qu'au niveau de la région linguistique. Quant aux définitions des offres et des professionnels qui les proposent, d'une part, et des groupes de personnes concernées, respectivement de leurs besoins en matière de formation, d'autre part, elles sont établies selon la terminologie interdisciplinaire reconnue sur le plan international.

La classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF), établie par l'Organisation mondiale de la santé (OMS), est adoptée pour définir les personnes concernées.

Commentaire

Dans le domaine de la pédagogie spécialisée, les dénominations sont extrêmement divergentes, tant pour les formes d'écoles et les types de classes, que pour les processus et les diverses offres thérapeutiques, la description du public cible et du personnel spécialisé. Pour que la compréhension intercantonale, l'efficacité et le professionnalisme soient garantis au mieux, cette terminologie doit être harmonisée.

La classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF) («International Classification of Functioning, Disability and Health» / ICF) doit être utilisée comme cadre commun pour la compréhension interdisciplinaire entre tous les professionnels concernés ainsi que pour la description des situations problématiques et de la planification des mesures. Le développement d'outils et de processus importants dans le cadre scolaire, compatibles avec la CIF, doit être coordonné au niveau suisse.

(Pour de plus amples informations, cf. le rapport d'experts: C.2.; C.3.4.; C.4.; C.5.)

Recommandation No 7: Garantir la qualité et monitoring de la formation

La qualité de l'ensemble des offres en matière de pédagogie et de pédagogie spécialisée est soumise à évaluation au sein d'un dispositif évolutif. Cette assurance qualité se base sur des standards suisses qui tiennent compte des différences entre apprenants et de la multiplicité des offres de formation.

Les offres en matière de pédagogie spécialisée comme les autres offres de formation sont recensées au moyen d'indicateurs appropriés dans le cadre d'un monitoring de la formation. Celui-ci sert à l'analyse globale du système éducatif et à sa composition. Les indicateurs servent d'aide à la planification et à la gestion des mesures et équipements ainsi qu'au contrôle des standards fixés; ils visent ainsi à la transparence. Les indicateurs sont basés sur des données statistiques, sur des enquêtes qualitatives et des résultats de recherche ainsi que sur des systèmes de catégories unifiés.

Commentaire

Selon les lignes directrices de la CDIP du 5 juillet 2001 (pt I.8), la pédagogie spécialisée définit elle-même des méthodes de qualité dans le cadre de la garantie générale de la qualité du système de formation. Les objectifs et les critères par rapport aux résultats à atteindre doivent être formulés sous l'angle de la pédagogie spécialisée. Les standards de qualité sont donc déterminés en fonction des moyens mis à disposition (input), du processus (process), des résultats (output) et de l'impact (outcome).

Les questions liées à la pédagogie spécialisée sont très peu documentées au niveau des statistiques fédérales. Les données sont en effet insuffisantes, pour plusieurs raisons: manque de données; système de catégorisations insatisfaisant; écarts terminologiques; interprétation imprécise et disparate des catégories utilisées.

L'emploi d'indicateurs statistiques uniformes au niveau suisse contribue à la garantie de la qualité, à l'évaluation continue et au monitoring de formation au niveau national. La coopération intercantonale et les comparaisons internationales sont ainsi facilitées. La pédagogie spécialisée doit être partie prenante de ces démarches.

(Pour de plus amples informations, cf. le rapport d'experts: C.3.; C.4.)

Recommandation No 8: Coordination et coopération intercantonale

Le droit à une formation appropriée et la plus intégrative possible implique l'instauration de conditions-cadre applicables dans toute la Suisse. Les modalités d'application font notamment l'objet de conventions intercantionales qui déterminent les prestations auxquelles ont droit les apprenants à besoins éducatifs spécifiques ou porteurs de handicaps ainsi que les dispositions relatives à la gestion et au coût des mesures.

Afin de répondre de façon adéquate aux besoins éducatifs spécifiques, des ressources adéquates doivent être libérées pour assurer la mise en œuvre des mesures de pédagogie spécialisée et ce, dans l'esprit des recommandations existantes. Ce processus peut se dérouler dans le cadre de la coordination et de la coopération intercantionales.

Le financement des mesures de pédagogie spécialisée doit atteindre des objectifs de transparence, de simplicité, de continuité et d'efficacité. Les ressources à disposition doivent permettre de répondre à tous les besoins de formation.

La CDIP fixe les principales conditions cadres pour garantir la coordination et la coopération intercantionales.

Commentaire

A elles seules, les particularités du domaine propre de la pédagogie spécialisée exigent la mise en place de conditions cadres suisses ou intercantionales, car son volume restreint l'oriente vers la coordination et la collaboration intercantionales, dont elle est même tributaire. Ces conditions permettent également une mise en œuvre à la fois systématique et coordonnée des recommandations existantes. Dans le cadre de la réforme de la péréquation financière et de la

nouvelle répartition des tâches (RPT) entre la Confédération et les cantons, une attention particulière doit être accordée au financement des mesures de pédagogie spécialisée. La RPT prévoit de mettre fin au financement fédéral de l'école spécialisée dans le cadre de l'assurance-invalidité; dès lors, cette charge incombera aux cantons uniquement. Cette réforme amène quelques avantages; cependant, certaines prestations et mécanismes de compensation ne seront plus assurés. Cette lacune doit être rapidement comblée par d'autres standards au niveau national afin d'éviter une brèche dans la qualité et des inégalités de chances.

Tout en respectant la Constitution fédérale, ainsi que les législations fédérales et cantonales, les conditions-cadre sont à fixer au niveau national; sont concernés, entre autres, la responsabilité politique, le support financier (Confédération, canton, commune), le droit aux prestations, l'instance de décision pour l'octroi des prestations, les standards de qualité, le droit de co-décision des responsables légaux, la protection des données.

Les conditions-cadre unifiées sur le plan suisse peuvent être définies comme suit: extension au concordat scolaire, collaboration intercantonale avec péréquation des charges selon les propositions de la RPT (accord cadre intercantonal avec déclaration de force obligatoire ou obligation de participation).

(Pour de plus amples informations, cf. le rapport d'experts: C.2.; C.3.; C.4.)

Annexes

F.1. Bibliographie

(s. auch F.2. Abkürzungsverzeichnis)

A. Introduction

(A.4.3.4. Etudes prospectives et études de planification cantonales: voir ci-après)

(A.4.3.6. Planifications et études prospectives étrangères: voir ci-après)

- Bürli, A. (1992). Grundzüge der Sonderpädagogik in der Schweiz (2. überarb. Auflage). Luzern: Edition SZH/SPC
- Bürli, A. (1993). Special Education in Switzerland. Lucerne: Edition SZH/SPC
- Bürli, A. (1997). Sonderpädagogik international. Vergleiche, Tendenzen, Perspektiven. Luzern: Edition SZH/SPC
- Bürli, A. (2001). Heilpädagogik neu definieren oder abschaffen? Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 11, S. 18–24
- Bürli, A. (2002a). Die Zukunft der Schweizer Heilpädagogik hat schon begonnen! Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 2, S. 5–15
- Bürli, A. (2002b). L'avenir de la pédagogie spécialisée suisse se conjugue au présent! Pédagogie spécialisée, No 2, p. 8–18
- Bürli, A.; Besse, A.-M. (1994). Caractéristique de la pédagogie spécialisée en Suisse (2ème édition revue et augmentée). Lucerne: Edition SZH/SPC
- Bürli, A.; Martinoni, M. (1993). La pedagogia specializzata in Svizzera. Lucerna: Edition SZH/SPC
- Dittli, D.; Sturny-Bossart, G. (1991). Besondere Schulung im Bildungssystem der Schweiz. Luzern: Edition SZH/SPC
- Rosenmund, M.; Zulauf, M. (2004a). Um-bilden. Welches Bildungssystem für das lebenslange Lernen? Bern: EDK (Studien + Berichte 20A)
- Rosenmund, M.; Zulauf, M. (2004b). Trans Formation. Quel système de formation pour un apprentissage à vie? Bern: CDIP (Etudes + Rapports 20B)
- Sturny, G. (1984). Die Schulung Lernbehinderter in der Schweiz. Luzern: SZH
- Sturny, G. (1985). Scolarisation des élèves ayant des difficultés d'apprentissage en Suisse. Lucerne: SPC
- Sturny-Bossart, G.; Fröhlich A.; Büchner, Ch. (Hrsg.) (1999). Zukunft Heilpädagogik. Luzern: Edition SZH/SPC

A.4.3.4. Etudes prospectives et études de planification cantonales (dès 1995)

- AG Gesundheitsdepartement/Erziehungsdepartement (1998). Der soziale Auftrag des Kantons Aargau in den Bereichen Sonderschulung und Heime, Werkstätten, Wohnheime und Institutionen der Suchthilfe. Grundlagenpapier. Aarau: Kanton Aargau
- AR Erziehungs- und Kulturdirektion (1997). Die sonderpädagogischen Angebote im Kanton Appenzell Ausserrhoden: «Ist-Zustand und Perspektiven». Herisau: Kanton Appenzell-Ausserrhoden
- BE Reber, H. (2000). Besondere pädagogische Aufwendungen im Kindergarten und in der Volksschule im Kanton Bern. Ist-Zustand, Beurteilung und Vorschläge zur weiteren Entwicklung. Schlussbericht des Projekts Besondere pädagogische Aufwendungen. Bern: Kanton Bern
- BL Schulinspektorat (1996). Integrative Schulungsformen (ISF) – Alternative zur Kleinklasse. Handreichungen. Liestal: Kanton Baselland
- BS Erziehungsdepartement (1998). Sonderpädagogisches Leitbild Basel-Stadt. Basel: Kanton Basel-Stadt
- BS Erziehungsdepartement (1998). Erläuternder Bericht zum Sonderpädagogischen Leitbild Basel-Stadt mit Vorschlägen zur konzeptuellen Umsetzung. Basel: Kant. Erziehungsdepartement
- BS Erziehungsdepartement (2001). Erwachsene Menschen mit einer Behinderung im Kanton Basel-Stadt. Basel: Kanton Basel-Stadt

- GR Erziehungs-, Kultur- und Umweltschutzdepartement (1998). Konzept zur Integration von Kindern mit Behinderungen in das bündnerische Schulsystem. Chur: Kanton Graubünden
- LU Erziehungs- und Kulturdepartement (1995). Integrative und separative Schulungsformen in der Volksschule: Modelle und Rahmenbedingungen. Luzern: Kanton Luzern
- LU Fachkommission für Kinder- und Jugendheimfragen (1996). Rahmenkonzept für Kinder- und Jugendheime im Kanton Luzern. Luzern: Kanton Luzern
- LU Kantonale Fachkommission für Behindertenfragen (1998). Erwachsene mit Behinderungen im Kanton: Gestaltung der Angebote im ambulanten und stationären Bereich. Grundlagenbericht. Luzern: Kanton Luzern
- LU Erziehungs- und Kulturdepartement (1998). Heilpädagogischer Zusatzunterricht (HZU). Luzern: Kanton Luzern
- LU Erziehungs- und Kulturdepartement (1998). Schulische Integration von Kindern mit einer geistigen Behinderung: Rahmenbedingungen. Luzern: Kanton Luzern
- NW Bildungsdirektion (1998). Sonderpädagogische Förderung auf der Orientierungsstufe. Schlussbericht der Arbeitsgruppe. Stans: Kanton Nidwalden
- OW Bildungs- und Kulturdepartement (1999). Bildungskonzept Kanton Obwalden. Sarnen: Kanton Nidwalden
- SG Erziehungsdepartement (1995). Richtlinien für integrative Schulungsformen im Kanton St. Gallen. Vorschlag des Projekts «Unterstützung von Schülerinnen und Schülern mit Schulschwierigkeiten». St. Gallen: Kanton St. Gallen
- SG Erziehungsdepartement (1997). Unterstützungsangebote im Schulbereich. Leitbild. St. Gallen: Kanton St. Gallen
- SZ Integrative Massnahmen in der Volksschule. Rahmenbedingungen für integrierte Schulung behinderter Kinder. Merkblatt. Schwyz: Kanton Schwyz
- ZG Direktion des Innern (2000). Behindertenhilfe im Kanton Zug. Leitsätze, Angebot, Entwicklung, Probleme, Massnahmen. Zug: Kanton Zug
- ZH Erziehungsrat (1999). Sonderpädagogisches Konzept für den Kanton Zürich. Zürich: Kanton Zürich
- ZH Bildungsdirektion (1999). Unsere Schule unsere Zukunft. Zürcher Volksschulreform: Reorganisation des sonderpädagogischen Angebots (RESA). Unterstützung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Bedürfnissen. Zürich: Kanton Zürich
- ZH Milic, A. (1999). Reorganisation des sonderpädagogischen Angebots im Kanton Zürich. (RESA-Projekt). Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 10, S. 6–13
- ZH Bildungsdirektion (2001). Schwerpunkt: Angebote für Kinder mit besonderen Bedürfnissen / «RESA». Reformjournal. Informationen zur Zürcher Volksschulreform. Zürich: Kanton Zürich
- ZH Bildungsdirektion des Kantons Zürich (o.J.). Unsere Schule unsere Zukunft. Zürcher Volksschulreform; Unterstützung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Bedürfnissen (Projekt RESA). Überblick. Zürich: Kanton Zürich

A.4.3.6. Planifications et études prospectives étrangères

- Department of Education and Science (DES) (1978). Special Educational Needs (The Warnock Report). London: HMSO
- Eberwein, H. (1998). Die Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates «Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher» von 1973 – Ein Rückblick nach 25 Jahren Integrationsentwicklung. Gemeinsam leben, Nr. 2, S. 61–64
- Hannig, Ch. (1994). Zu den Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung der Kultusministerkonferenz. Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 7, 1994, S. 483–494
- Lemke, W.; Schuck, K.D. (2002). Bezugspunkte der Sonderpädagogischen Förderung in schuladministrativer Sicht: Die KMK-Empfehlungen von 1994 zwischen Entwicklungs- und Defizitorientierung. Die neue Sonderschule, Nr. 2, S. 85–102
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (1994). Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 6. Mai 1994
- Sonderpädagogische Förderung in der Bundesrepublik Deutschland (1999). Förderschwerpunkte, Förderung in den Ländern, Lehrerbildung. Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 4 (Themenheft)
- Weigt, M. (1998). 25 Jahre Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates und was davon schulpolitisch übrigblieb. Gemeinsam leben, Nr. 2, S. 52–56

B. Contextes et idées force de la pédagogie spécialisée

B.1. La pédagogie spécialisée dans son contexte social

B.1.1. Formation

- BFS/EDK (Hrsg.) (2002). Für das Leben gerüstet? Grundkompetenzen der Jugendlichen. Nationaler Bericht der Erhebung PISA 2000. Bildungsmonitoring Schweiz. Neuenburg: BFS und EDK
- Bürli, A. (2001). Bildungserschwerisse in Zahlen und Vergleichen. Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 1, S. 15–21
- EDK (Hrsg.) (2000). Schulische Leistungen im internationalen Vergleich. Ausgewählte schweizerische Ergebnisse aus internationalen Leistungsvergleichen bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen. Bern: EDK
- OECD (2000a). Bildung auf einen Blick. OECD Indikatoren. Ausbildung und Kompetenzen. Paris: OECD
- OECD (2000b). Special Needs Education. Statistics and Indicators. Paris: OECD
- PISA 2000 (2003). Bibliographie. Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 1, S. 31
- Rosenberg, S. (2000). Zukunft der Bildung – Differenzierung oder Demokratie? Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik. Nr. 7/8, S. 26–31
- Walther-Müller, P. (2003) PISA: Kein Zutritt für die Heilpädagogik. Trotzdem betreffen die Resultate auch die Heil- und Sonderpädagogik. Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 1, 21–27

B.1.2. Idéologie

- Bartels, H.-P. (2000). Wühlen im Kinderparadies: Hans-Peter Bartels über die von Florian Illies erfundene «Generation Golf». Der Spiegel, Nr. 8
- Bolz, N. (2001). Sucht nach Befehlen. Das Magazin, Nr. 30, 56–59
- Bovay, C. (1997). L'évolution de l'appartenance religieuse et confessionnelle en Suisse. Berne: OFS
- Häussler, M. (2000). Heilpädagogische Haltung. Zur aktuellen Bedeutung eines traditionsreichen Begriffs. Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 8, S. 327–334
- Illies, F. (2001). Generation Golf. Eine Inspektion. Frankfurt/M.: Fischer
- Jakobs, H. (1997). Heilpädagogik zwischen Anthropologie und Ethik. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt
- Saner, H. (1998). «Sie werden sich die Quälgeister vom Leib schaffen»: Hans Saner über die Diktatur des Ökonomischen, Gott und die Phantasie. Weltwoche, Januar
- Schmid, P. (1999). Die Werte zerfallen nicht, sie wandeln sich. Kindergarten, Nr. 11, S. 6–7
- Speck, O. (1999). Die Ökonomisierung sozialer Qualität. Zur Qualitätsdiskussion in Behindertenhilfe und Sozialer Arbeit. München, Basel: Ernst Reinhardt

B.1.3. Santé

- Antor, G.; Bleidick, U. (1998). Ethische Grundprobleme in der Behindertenpädagogik. Fernuniversität Hagen
- Bill, M.; Schwab, M. (1998). Zur Diskussion um Eugenik, Euthanasie und pränatale Diagnostik: Begriffsklärung, Hintergründe, Positionen und Fragen aus der Sicht der Heilpädagogik. VHN, 67, 221–242
- Biomédecine: chance ou danger (1998). Bienne: insieme (Dossier)
- Eugénisme (1996). Pages romandes, No. 1, p. 7–15 (Dossier)
- Feuser, G. (1992). Wider die Unvernunft der Euthanasie. Grundlagen einer Ethik in der Heil- und Sonderpädagogik. Luzern: Edition SZH/SPC
- Hollenweger, J. (1995). Pränatale Entwicklungsbeeinträchtigungen: Theoretische Grundlagen und Folgerungen für die Sonderpädagogik. Zürich: Zentralstelle der Studentenschaft
- Koch, J. (2000). Kabel im Kopf. Spiegel, Nr. 19, S. 136–138
- Lambert, Jean-Luc (1997). La nouvelle tentation eugénique. Lausanne: Edition des Sentiers
- La pédagogie spécialisée face aux enjeux du diagnostic prénatal (1997). Lucerne: SZH/SPC (Dossier; 51)
- L'interruption de grossesse (2001). Pages romandes, No. 4, 2–19 (Dossier)
- Merz, H.-P.; Frei, E.X. (Hrsg.) (1994). Behinderung – verhindertes Menschenbild. Luzern: Edition SZH/SPC

- Mürner, Ch. (Hrsg.) (1996). Ethik – Genetik – Behinderung. Kritische Beiträge aus der Schweiz (2. Auflage). Luzern: Edition SZH/SPC
- Mürner, Ch. (Hrsg.) (2002). Die Verbesserung des Menschen. Von der Heilpädagogik zur Humangenetik. Luzern: Edition SZH/SPC
- Schumann, M. (2000) Zur Behindertenpädagogik im Zeitalter von Biomedizin und Bioethik. Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 8, S. 310–320
- Traufetter, G. (2000) Tauchen im Nanokosmos. Der Spiegel, Nr. S. 168–174
- Von Bredow, R.; von Blumencorn, M. M. (2000). Die Gen-Revolution. Der Spiegel, Nr. 26, S. 78–90'

B.1.4. Le domaine social

- Armut – auch in der Schweiz eine Realität (2003). (Schwerpunkt in:) Soziale Sicherheit CHSS, Nr. 4
- BFS (Hrsg.) (2000). Wirksamkeit und Umverteilungseffekte staatlicher Sozialleistungen. info:social, Nr. 3
- BFS (Hrsg.) (2001a). Gesamtrechnung der Sozialen Sicherheit. Erste Ergebnisse für die Schweiz nach Essos-Methodik von Eurostat. info:social, Nr. 4
- BFS (Hrsg.) (2001b). Working poor in der Schweiz. Eine Untersuchung zu Ausmass, Ursachen und Problemlage. Info:social, Nr. 5
- Breitenmoser, B. et al. (1999). Warum nimmt die Zahl der IV-Rentenbezügerinnen und -bezüger zu? Soziale Sicherheit, Nr. 6, S. 288–292
- Die Situation der Working Poor im Sozialstaat Schweiz (2001). (Schwerpunkt in:) Soziale Sicherheit (BSV), Nr. 3
- Familienpolitik: was bringt die Zukunft? (1999). Informationsbulletin Familienfragen (BSV), Nr. 2
- FNS (Ed.) (1999). Problèmes de l'Etat social. Plan d'exécution du programme national de recherche. Berne: FNS
- OFS (Ed.) (2001a). Les comptes globaux de la protection sociale. Premiers résultats pour la Suisse selon la méthodologie Sespros d'Eurostat. info:social, No 4
- OFS (Ed.) (2001b). Les working poor en Suisse. Etude de la problématique, de l'employeur du phénomène et de ses causes. info:social, No 5
- Politique familiale: de quoi demain sera-t-il fait? (1999) Bulletin d'information Questions familiales (OFAS), No. 2
- SNF (Hrsg.) (1999). Probleme des Sozialstaats. Ausführungsplan zum Nationalen Forschungsprogramm. Bern: SNF
- Weiss, H. (2001). Armut und soziale Benachteiligung: Was bedeuten sie für die Heil- und Sonderpädagogik. Die neue Sonderschule, Nr. 5, S. 350–367

B.1.5. Démographie

- BFS (1996a). Szenarien zur Bevölkerungsentwicklung der Schweiz 1995–2050. Bern: BFS
- BFS (1996b). Herausforderung Bevölkerungswandel: Perspektiven für die Schweiz. Bericht des Perspektivstabes der Bundesverwaltung. Bern: BFS
- BFS (2001). Szenarien zur Bevölkerungsentwicklung der Schweiz 2000–2060. Demos 1+2/2001. Neuenburg: BFS
- OFS (1996). Les scénarios de l'évolution démographique de la Suisse 1995–2050. Berne: OFS
- OFS (2001). Les scénarios de l'évolution démographique de la Suisse 2000–2060. Demos 1+2/2001. Neuchâtel: OFS
- Schmelzer, P. (1999). Zur Lage der Menschheit. GEO, Nr. 10 (Poster)
- Schöps, H.J. (2000). Die Lawine schwillt an. Der Spiegel, Nr. 20, S. 142–148

B.1.6. Economie

- Caroli, E. (1998). Technical change, work organisation and skills: Theoretical background and implications for education and training policies. In: CEDEFOP (Hrsg.). Vocational education and training – the European research field. Background report. Luxembourg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften
- Lischer, E. (1999). Weiterbildung an der Schwelle zum 21. Jahrhundert. Education permanente, Nr. 1, S. 56–58
- Sheldon, G. (2000). Die berufspraktische Bildung aus ökonomischer und sozialer Sicht. In: Schweizerisches Institut für Berufspädagogik (Hrsg.). Berufspraktische Bildung:

Dokumentation zur Impulstagung vom 12. Mai 2000. Zollikofen: SIBP (SIBP Schriftenreihe; 11) (S. 9–15)

Tessaring, M. (1998). The future of work and skills – visions, trends and forecasts. In: CEDEFOP (Hrsg.). Vocational education and training – the European research field. Background report. Luxembourg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften

Tessaring, M. (1999). Ausbildung im gesellschaftlichen Wandel: Ein Bericht zum aktuellen Stand der Berufsbildungsforschung in Europa 1998. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften

B.1.7. Technologie

Bruderer, H. (1999). Moyens auxiliaires électroniques pour handicapés. Clin d'œil, No. 4, Fondation Suisse des téléthèses, p. 1–2

Brunelles, P. (2000). Aides techniques: l'efficacité au prix d'une réflexion éthique. La nouvelle revue de l'AS, No 1, p. 136–143

Deleau, M. (1997). Les déficiences et l'approche comparative du développement. In: Moro C.; Schneuwly B.; Brossard, M. (Eds.). Outils et signes. Berne: P. Lang, p. 65–78

European Agency (2001). Information and Communication Technology (ICT) in Special Needs Education (SNE). (E-report)

Fournier, M. (2000). Les nouvelles technologies à l'école. Sciences Humaines, 106, p. 8–9

Linard, M. (2000). La distance en formation: une occasion de repenser l'acte d'apprendre: Proceedings of the international conference «Open and distance learning, critical success factors». Genève

Mendelsohn, P.; Jermann, P. (1997). La recherche en Suisse dans le domaine des nouvelles technologies de l'information appliquées à la formation. Aarau: Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation (CSRE). Berne: Direction du Programme national PNR 33

Pahud, L. (2000). Nouvelles technologies: quel profit pour les malentendants. Aux écoutes, No 1, p. 6–12

Petitpierre, G. (2002). Technische Kommunikationshilfen und Aufschwung neuer Technologien. Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 1, S. 24–27

Tiberghien, G. (1999). La psychologie cognitive survivra-t-elle aux sciences cognitives. Psychologie Française, 44, p. 265–283

B.1.8. Administration

Baptiste, R. (1996). Le social mérite mieux! Comment améliorer la qualité des prestations sociales. Genève: Edition des Deux Continents

Bernath, K. (1997). Nager dans les eaux de la Nouvelle Gestion. Pédagogie spécialisée, No. 3, p. 6–11

Blindenbacher, R.; Hablützel, P.; Letsch, B. (2000). Vom Service Public zum Service au Public. Zürich: Neue Zürcher Zeitung

Botschaft des Bundesrats zur Neugestaltung des Finanzausgleichs und der Aufgaben zwischen Bund und Kantonen (NFA) vom 14. Nov. 2001. Bern: EMDZ

Message sur la réforme de la péréquation et de la répartition des tâches entre la Confédération et les cantons (RPT) du 14 nov. 2001. Berne: EMDZ

Schedler, K.; Proeller, I. (2000). New Public Management. Stuttgart: Uni-Taschenbücher

Varone, F. (1998). Nouvelle Gestion Publique: Enjeux pour l'enseignement. Pédagogie spécialisée, No. 4, p. 7–13

Walther-Müller, P. (2001). Grundlagen der Qualität sonderpädagogischer Angebote. Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 10, S. 10–12

Wolter, S. C. (2000). Bildungsfinanzierung zwischen Markt und Staat. Zürich: Rüegger

B.2. Principes internationaux fondamentaux pertinents pour la pédagogie spécialisée

Bürli, A. (1997). Sonderpädagogik international. Vergleiche, Tendenzen, Perspektiven. Luzern: Edition SZH/SPC

Droits des enfants – C'est clair? (2001). Famille et société. Berne: OFAS (Hors-série du bulletin Questions familiales; No. 3)

- Europäische Kommission (1996). Europäischer Leitfaden für empfehlenswerte Praktiken auf dem Weg zur Chancengleichheit für behinderte Menschen. Brüssel: EU
- Kinderrecht – Kinderwohl – Kinderschutz (2001). VHN, Nr. 4
- Kinderrechte – alles klar? (2001). Familie und Gesellschaft. Bern: BSV (Sonderreihe des Bulletins Familienfragen; 3)
- Lindqvist, B. (1995). Europa sollte die Führung übernehmen. Helicope, Nr. 6, S. 2–3
- UNESCO (1994). The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Adopted by the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality. Salamanca, Spain, 7–10 June 1994. Paris: UNESCO
- UNESCO (1994). Déclaration de Salamanque et Cadre d'Action pour les besoins éducatifs spéciaux. Adoptés par la Conférence mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux: Accès et qualité. Salamanque, Espagne, 7–10 juin 1994. Paris: UNESCO
- UNESCO (1995). Final Report: World Conference on Special Needs Education: Access and Quality. Salamanca, Spain, 7–10 June 1994. Paris: UNESCO
- UNESCO (1995). Rapport final: Conférence mondiale sur les besoins éducatifs spéciaux: accès et qualité. Salamanque, Espagne, 7–10 juin 1994. Paris: UNESCO

B.3. Idées directrices dans le contexte de la pédagogie spécialisée

B.3.1. Normalisation

- Bächtold, A. (1987). Normalisierung, Normalisierungsprinzip. Sonderpädagogik, Nr. 3, S. 138–140
- Bank-Mikkelsen, N.E. (1999). Historische Entwicklung und eine Zukunft mit Perspektiven. In: Kreuzer M. (Hrsg.): S. 211–219
- Barow, Th. (2002). Schwedens Weg der Integration. Bengt Nirje und Karl Grunewald, zwei «Pioniere» der Sonderpädagogik in Nordeuropa, über Eugenik, Mentalitätsveränderungen und Normalisierung. Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 8, S. 314–321
- Beck, I. (2001). Normalisierung. In: Antor G.; Bleidick U. (Hrsg.). Handlexikon der Behindertenpädagogik: Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis. Stuttgart: Kohlhammer (S. 82–85)
- Bürli, A. (2003). Normalisierung und Integration aus internationaler Sicht. In: Leonhardt, A.; Wember F.B. (Hrsg.): Grundfragen der Sonderpädagogik. Bildung – Erziehung – Behinderung. Ein Handbuch. Weinheim: Beltz
- Kreuzer M. (1999) (Hrsg.): Behindertenhilfe und Sonderpädagogik: Erfahrungen und Praxisbeispiele aus Dänemark. Neuwied, Berlin: Luchterhand
- Nirje, B. (1994). Das Normalisierungsprinzip – 25 Jahre danach. VHN, Nr. 1, S. 12–32
- Schildmann, U. (1997). Integrationspädagogik und Normalisierungsprinzip – ein kritischer Vergleich. Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 48, S. 90–96
- Schildmann, U. (1999). Normalisierung. In: Bundschuh, U. et al. (Hrsg.). Wörterbuch Heilpädagogik: Ein Nachschlagewerk für Studium und pädagogische Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (S. 214–216)
- Vaney, L. et al. (1991). Valorisation des rôles sociaux: Textes choisis. Genève: Ed. des Deux Continents
- Wolfensberger, W. (1972). The Principle of Normalization in Human Services. Toronto
- Wolfensberger, W. (1983). Social role valorization: A proposed new term for the principle of normalization. Mental Retardation, Nr. 21, p. 6
- Wolfensberger, W. (1991). La valorisation des rôles sociaux: introduction à un concept de référence pour l'organisation des services. Genève: Editions de Deux Continents
- Wolfensberger, W. (1999). A contribution to the history of Normalization, with primary emphasis on the establishment of Normalization in North America between 1967–1975. In: Flynn R.J.; K.E. Lemay (Eds.). A quarter-century of Normalization and Social Role Valorization: Evolution and impact. Ottawa
- Wolfensberger, W.; Glenn, L. (1973). Pass 3: Programme d'analyse des systèmes de services: Méthode d'évaluation quantitative des services humains. Genève: Ed. des deux continents
- Wolfensberger, W.; Thomas, S. (1983). PASSING: Program Analysis of Services Systems' Implementation of Normalization Goals. Downsview (USA)
- Wolfensberger, W.; Thomas, S. (1988). PASSING (Edition revue et augmentée). Genève: Editions de Deux Continents

Wolfensberger, W.; Thomas, S. (1988). *Passing: Programme d'analyse des systèmes de services: Application des buts de la valorisation des rôles sociaux*. Downsvlew: Les Communications Opell

B.3.2. Intégration

- Bleidick, U. (1995). Das Dilemma mit der Integration. *Die Sonderschule*, Nr. 5, S. 329–346
- Bless, G. (1995). Zur Wirksamkeit der Integration. *Forschungsüberblick, praktische Umsetzung einer Schulform, Untersuchungen zum Lernfortschritt*. Bern: Haupt
- Bless, G.; Kronig, W. (1999). Wie integrationsfähig ist die Schweizer Schule geworden? Eine bildungsstatistische Analyse über schulorganisatorische Massnahmen bei «Normabweichungen». *VHN*, Nr. 4, S. 414–426
- Bless, G.; Kronig, W. (2000). Im Schatten der Integrationsbemühungen steigt die Zahl der Sonderklassenschüler stetig an. *Schweizer Schule*, Nr. 2, S. 3–12
- Bundschuh, K.; Heimlich, U.; Krawitz, R. (1999). Integration. In: Bundschuh, K.; Heimlich, U.; Krawitz, R. (Hrsg.). *Wörterbuch Heilpädagogik. Ein Nachschlagewerk für Studium und pädagogische Praxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 144–147
- Bürli, A. (2003). Normalisierung und Integration aus internationaler Sicht. In: Leonhardt, A.; Wember F.B. (Hrsg.): *Grundfragen der Sonderpädagogik. Bildung – Erziehung – Behinderung. Ein Handbuch*. Weinheim: Beltz
- Bürli, A. (2004). Sonderpädagogik in Europa. Anspruch und Wirklichkeit. In: Sasse, A.; Vitková, M.; Störmer, N. (Hrsg.): *Integrations- und Sonderpädagogik in Europa. Professionelle und disziplinäre Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- CIIP (2003). *Déclaration de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) relative aux finalités et objectifs de l'Ecole publique du 30 janvier 2003*
- Eberwein, H. (Hrsg.) (1999). *Handbuch Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Behinderung lernen gemeinsam* (5. Auflage). Weinheim: Beltz
- Heimlich, U. (1999). Integrationsforschung. In: Bundschuh, K.; Heimlich, U.; Krawitz, R. (Hrsg.): *Wörterbuch Heilpädagogik. Ein Nachschlagewerk für Studium und pädagogische Praxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 147–149
- Hinz, A. (1993). *Heterogenität in der Schule. Integration – Interkulturelle Erziehung – Koedukation*. Hamburg: Curio, 1993
- Hinz, A. (2002). Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, Nr. 9, S. 354–361
- Kobi, E.E. (1983). Praktizierte Integration: eine Zwischenbilanz. *VHN*, Nr. 2, S. 196–216
- Meijer, C. W. (1998). *Integration in Europe – Provisions for Pupils with Special Educational Needs. Trends in 14 European Countries*. Middelbart: European Agency
- Mittler, P. (2000). *Working Towards Inclusive Education. Social Contexts*. London: Fulton
- OCDE (Ed.) (1995). *L'intégration scolaire des élèves à besoins particuliers*. Paris: OCDE
- OECD (Ed.) (1995). *Integrating students with special needs into mainstream schools*. Paris: OCDE
- OECD (Ed.) (1997). *Implementing Inclusive Education*. Paris: OCDE
- Panchaud Mingrone, I.; Lauper, H. (Ed.) (2001). *L'école en changement*. Berne: Haupt
- Plaisance, E. (1999). Quelle intégration? *La nouvelle revue de l'AS*, No 8, p. 61–73
- Prengel, A. (1993). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Opladen
- Sander, A. (2002). Internationaler Stand und Konsequenzen für die sonderpädagogische Förderung in Deutschland. In: Hausotter, A.; Boppel, W.; Meschenmoser, H. (Hrsg.): *Perspektiven Sonderpädagogischer Förderung in Deutschland. Dokumentation der Nationalen Fachtagung vom 14.–16. November 2001 in Schwerin*. Middelbart: European Agency, S. 143–164
- Schwerpunkt: Integration (2001). *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. Nr. 2
- Speck, O. (2003). *System Heilpädagogik. Eine ökologisch reflexive Grundlegung*. München: Reinhardt
- UNESCO (Ed.) (2000). *Des écoles accueillantes. Les élèves handicapés dans les écoles ordinaires*. Paris: UNESCO
- UNESCO (Ed.) (2001). *Open File on Inclusive Education. Support Materials for Managers and Administrators*. Paris: UNESCO

Wocken, H. (2001). Integration. In: Antor, G.; Bleidick, U.: Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis. Stuttgart: Kohlhammer, S. 76–79

C. Situation et perspectives de la pédagogie spécialisée

C.1. Conception que la pédagogie spécialisée a d'elle-même

(* = manuels, ouvrages de référence)

- Albrecht, F.; Hinz, A.; Moser, V. (Hrsg.) (2000). Perspektiven der Sonderpädagogik. Neuwied: Luchterhand
- Angerhoefer, U. (1997). Sägt die Sonderpädagogik den Ast ab, auf dem sie sitzt? – Schulische Sonderpädagogik auf dem Weg ins 21. Jahrhundert. Die neue Sonderschule, Nr. 1, S. 66–70
- *Antor, G.; Bleidick, U. (Hrsg.). Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis. Stuttgart: Kohlhammer
- Bach, H. (1987). Zukunftsperspektiven der Sonderpädagogik. Sonderpädagogik, Nr. 2, S. 49–59
- Bach, H. (1995a). Sonderschule gestern, heute, morgen: Perspektiven schulischer Förderung beeinträchtigter Kinder und Jugendlicher. Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 1, S. 4–7
- Bach, H. (1995b). Was unterscheidet Heilpädagogik in theoretischer und praktischer Hinsicht von anderer Pädagogik? VHN, Nr. 2, 159–165
- *Bach, H. (1999). Grundlagen der Sonderpädagogik. Bern/Stuttgart/Wien: Paul Haupt (UTB)
- Baumgartner, St. (1994). Sprachheilpädagogik als Heilpädagogik – ein Versuch. Die Sprachheilarbeit, Nr. 3, S. 140–151
- Becker, K.-P. (1984). Rehabilitationspädagogik (2. Aufl. 1984). Berlin
- *Bleidick, U. (1972/1984) Pädagogik der Behinderten. Grundzüge einer Theorie der Erziehung behinderter Kinder und Jugendlicher (1. Auflage 1972; 5. Auflage 1984). Berlin: Marhold
- Bleidick, U. (1977a). Zum Begriff der Behinderung in der sonderpädagogischen Theorie. In: Bürli, A. (Hrsg.), S. 29–45
- Bleidick, U. (1977b). Pädagogische Theorien und ihre Verknüpfung. Zeitschrift für Heilpädagogik. Jg. 28, S. 207–229
- Bleidick, U. (1994). Pädagogik der Behinderten auf dem Weg in die Postmoderne. Die Sonderschule, Nr. 1, S. 2–17
- *Bleidick, U. (1999). Behinderung als pädagogische Aufgabe: Behinderungsbegriff und behindertenpädagogische Theorie. Stuttgart/Berlin/Köln: W. Kohlhammer
- Böhm, W. (2000). Sonderpädagogik. (Stichwort in:) Wörterbuch der Pädagogik. Stuttgart: Kröner, S. 497–498
- Bonfranchi, R. (1997). Löst sich die Sonderpädagogik auf? Luzern: Edition SZH/SPC
- *Borchert, J. (Hrsg.) (2000). Handbuch der Sonderpädagogischen Psychologie. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe
- *Bundschuh, K.; Heimlich, U.; Krawitz, R. (Hrsg.) (1999): Wörterbuch Heilpädagogik. Bad Heilbronn: Klinkhardt
- Bürli, A. (Hrsg.) (1977). Sonderpädagogische Theoriebildung – Vergleichende Sonderpädagogik. Luzern: SZH
- Bürli, A. (1997). Sonderpädagogik international. Vergleiche, Tendenzen, Perspektiven. Luzern: Edition SZH/SPC
- Bürli, A. (2001). Heilpädagogik neu definieren oder abschaffen? Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 11, S. 18–24
- Bürli, A. (2004a). Sonderpädagogik und Interkulturelle Pädagogik. Geschwister – Verwandte – Bekannte. EDK (Hrsg.): Schul- und Bildungslaufbahn von immigrierten «leistungsschwachen» Schülerinnen und Schülern. Bern: EDK (Studien und Berichte 19A)
- Bürli, A. (2004b). Liens entre la pédagogie spécialisée et la pédagogie interculturelle: sont-elles des sœurs, des cousines, ou de simples relations? In: CDIP (Ed.): Le parcours scolaire et de formation des élèves immigrés à «faibles» performances scolaires. Berne: CDIP (Etudes et rapports 19B)
- Capul, M. & Lemay, M. (1996). De l'éducation spécialisée. Ramonville St-Agnes: Erès
- Chatelangat, G.; Pelgrims, G. (2003). Education et enseignement spécialisés: ruptures et intégration. Bruxelles: De Boeck & Lacier
- *Chaulet, E. (1994). Manuel de pédagogie spécialisée. Toulouse: Editions Privat
- Cloerkes, G. (2001). Soziologie der Behinderten. Eine Einführung. Heidelberg: Winter

- Department of Education and Science (DES) (1978). Special Educational Needs (The Warnock Report). London: HMSO
- *Dohrenbusch, H.; Blickensdorfer, J. (Hrsg.) (1999). Allgemeine Heilpädagogik. Eine interdisziplinäre Einführung (2 Bände). Luzern: Edition SZH/SPC
- Eberwein, H. (1995). Zur Kritik des sonderpädagogischen Paradigmas und des Behinderungsbegriffs. Zeitschrift für Heilpädagogik, Jg. 46, S. 468–476
- *Eberwein, H. (1988/1999). Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik (1. Aufl. 1988; 5. Aufl. 1999). Weinheim/Basel: Beltz
- Ellger-Rüttgardt, S. (2001). Rehabilitation. In: Antor, G.; Bleidick, U. (Hrsg.), S. 88–91
- Grohnfeldt, M. (1994). Die Sprachheilpädagogik im Spannungsfeld von Generalisierung und Spezialisierung, Einordnung und Abgrenzung. Die Sprachheilarbeit, Nr. 4, S. 197–210
- Grohnfeldt, M. (2001). Sprachbehinderung, Sprachbehinderte, Sprachbehindertenpädagogik. In: Antor, G.; Bleidick, U. (Hrsg.), S. 135–138
- *Gröschke, D. (1997). Praxiskonzepte der Heilpädagogik. Anthropologische, ethische und pragmatische Dimensionen (2. Auflage). München, Basel: Ernst Reinhardt (UTB)
- Hagmann, Th.; Simmen, R. (2000). Systemisches Denken und die Heilpädagogik (4. Auflage). Luzern: Edition SZH/SPC
- Hamburger, F. (1999). Sozialpädagogik. In: Bundschuh, K.; Heimlich, U.; Krawitz, R. (Hrsg.), S. 270–273
- *Haeberlin, U. (1996). Heilpädagogik als wertgeleitete Wissenschaft. Ein propädeutisches Einführungsbuch in Grundfragen einer Pädagogik für Benachteiligte und Ausgegrenzte. Bern, Stuttgart
- Heidtmann, H. (1999). Logopädie. In: Bundschuh, K.; Heimlich, U.; Krawitz, R. (Hrsg.), S. 202
- Heimlich, U. (1996). Orte und Konzepte sonderpädagogischer Förderung. Ökologische Entwicklungsperspektiven der Heilpädagogik. Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 2, S. 46–54
- *Hensle, U.; Vernooij, M. A. (2000). Einführung in die Arbeit mit behinderten Menschen I. Wiebelsheim: Quelle & Meyer
- Hölter, G. (1998). Entwicklungslinien der Psychomotorik im deutschsprachigen Raum. Motorik, Nr. 2, 43–49
- Hillenbrandt, C. (1999). Paradigmenwechsel in der Sonderpädagogik? Eine wissenschaftstheoretische Kritik. Zeitschrift für Heilpädagogik, Jg. 50, S. 240–246
- Hillenbrandt, C. (2001). Verhaltensstörung, Verhaltensgestörte, Verhaltensgestörtenpädagogik. In: Antor, G.; Bleidick, U. (Hrsg.), S. 144–148
- Jantzen, W. (1995). Bestandsaufnahme und Perspektiven der Sonderpädagogik als Wissenschaft. Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 8, S. 368–377
- Kanter, G. (1993). Brennpunkte veränderter Theorie und Praxis in der sonderpädagogischen Förderung. Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 2, 74–82
- Klein, F. (1997). Heilpädagogik in der «Wendezeit» – Perspektiven der Rehabilitationspädagogik. Skizze einer persönlichen Erfahrung. Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 9, S. 354–360
- *Klein, F.; Meinertz, F.; Kausen, R. (Hrsg.) (1999). Heilpädagogik (10. Aufl.). Bad Heilbrunn
- Krawitz, R. (1999). Bildung. In: Bundschuh, K.; Heimlich, U.; Krawitz, R. (Hrsg.), S. 44–47
- Kobi, E. E. (1977). Modelle und Paradigmen in der heilpädagogischen Theoriebildung. In: Bürli, A. (Hrsg.), S. 13–28
- *Kobi, E.E. (1993). Grundfragen der Heilpädagogik: Eine Einführung in heilpädagogisches Denken (5. Auflage). Bern/Stuttgart/Wien: Haupt
- Kuhn, T. S. (1962). Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen (5. Aufl. 1981). Frankfurt a.M.
- Lambert, J.-L. (1982). Enseignement spécial et handicap mental. Bruxelles: Mardaga
- *Leonhardt, A.; Wember, F. B. (2003). Grundfragen der Sonderpädagogik. Bildung, Erziehung, Behinderung. Ein Handbuch. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz
- Leyendecker, Ch. (2001). Bewegung, Bewegungsförderung. In: Antor, G.; Bleidick, U. (Hrsg.), S. 236–238
- Lindmeier, Chr. (2001). Die Legitimation der Heilpädagogik im Spannungsfeld der ethischen und politischen Anerkennung von Gleichheit und Verschiedenheit. Die neue Sonderschule, Nr. 6, S. 404–421
- Mand, J. (2003). Nach dem Paradigmenwechsel. Neue Aufgaben für die Arbeit mit auffälligen Kindern und Jugendlichen. Behinderte, Nr. 1, S. 60–65
- Merten, R. et al. (Hrsg.) (1996). Sozialarbeitswissenschaft – Kontroversen und Perspektiven. Neuwied: Luchterhand

- Merten, R. (2001). Differenzierungsgewinne? Zum Verhältnis von Allgemeiner Pädagogik und Sozialpädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, Nr. 5, S. 661–691
- Merz, K. (1999). Interkulturelle Pädagogik. In: Bundschuh, K.; Heimlich, U.; Krawitz, R. (Hrsg.), S. 160–163
- Merz, H.-P.; Herzog, F. (Hrsg.) (1998). Wende statt Ende. Blickwinkel sozial- und heilpädagogischer Haltungen um die Jahrtausendwende. Luzern: Edition SZH/SPC
- Möckel, A. (1996). Krise der Sonderpädagogik? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, Nr. 3, S. 90–95
- *Moor, P. (1999). Heilpädagogik. Ein pädagogisches Lehrbuch (Studienausgabe) (1. Auflage 1995). Luzern: Edition SZH/SPC
- Moser, V. (1998). Die wissenschaftlichen Grundlegung der Heilpädagogik in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. *Heilpädagogische Forschung*, Nr. 2, S. 75–83
- Moser, V. (2000) Disziplinäre Verortungen. Zur historischen Ausdifferenzierung von Sonder- und Sozialpädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, Nr. 2, S. 175–191
- Moser, V. (2004). Konstruktion und Kritik. Sonderpädagogik als Disziplin. Opladen: Leske+Budrich
- Müller, M. (1991). Denkansätze in der Heilpädagogik. Eine systematische Darstellung heilpädagogischen Denkens und der Versuch einer Überwindung der «unreflektierten Paradigmenkonkurrenz». Heidelberg: Schindele
- Opp, G. (1995). Neue Modelle schulischer Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Lern- und Verhaltensstörungen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, Nr. 11, S. 520–529
- Puhl, R. (Hrsg.) (1996). Sozialarbeitswissenschaft. Neue Chancen für theoriegeleitete Soziale Arbeit. Weinheim, Basel: Beltz
- *Reinhold, G.; Pollak, G.; Heim, H. (Hrsg.) (1999). Pädagogik-Lexikon. München/Wien: R. Oldenbourg Verlag
- Reiser, H. (1993). Entwicklungsperspektiven der (Sonder-) Pädagogik. *Die Sonderschule*, Nr. 6, S. 329–339
- Reiser, H. (2002). Kernthemen zur zukünftigen sonderpädagogischen Entwicklung in Deutschland. In: Hausotter, A.; Boppel, W.; Meschenmoser, H. (Hrsg.). *Perspektiven Sonderpädagogischer Förderung in Deutschland*. Middelfart: European Agency
- Reyer, J. (2001). Der Theorieverlust der Sozialpädagogik: Verfallsgeschichte oder Diversifizierung? Eine historische Rekonstruktion. *Zeitschrift für Pädagogik*, Nr. 5, S. 641–661
- *Rondal, J.-A.; Comblain, A. (sous la direction de) (2001). *Manuel de psychologie des handicaps. Sémiologie et principes de remédiation*. Bruxelles: Mardaga
- Sander, A. (1999). Ökosystemische Ebenen integrativer Schulentwicklung – ein organisatorisches Innovationsmodell. In: Heimlich, U. (Hrsg.) *Sonderpädagogische Fördersysteme. Auf dem Weg zur Integration*. Stuttgart: Kohlhammer
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (1994). Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 6. Mai 1994
- Seewald, J. (1998). Zwischen Pädagogik und Therapie – Entwicklungsförderung als Paradigma der Psychomotorik. *Praxis der Psychomotorik*, Nr. 3, S. 136–143
- Speck, O. (1997). System Heilpädagogik – ein ökologischer Ansatz. System – ein verfremdender Begriff? *Heilpädagogik*, Nr. 4, S. 13–28
- *Speck, O. (2003). System Heilpädagogik. Eine ökologisch reflexive Grundlegung (5., neu bearb. Aufl.). München: Reinhardt
- Stadler, H. (2001). Körperbehinderung, Körperbehinderte, Körperbehindertenpädagogik. In: Antor, G.; Bleidick, U. (Hrsg.), S. 114–117
- Thümmel, I. (1997). Sonderpädagogik im Spannungsfeld zwischen Selbstauflösung und Neuorientierung. Von der Notwendigkeit, nach der UNESCO-Konferenz in Salamanca (1994) das Selbst- und Aufgabenverständnis der deutschen Sonderpädagogik neu zu denken. *Die neue Sonderschule*, Nr. 6, S. 414–421
- Wagner, A. (1995). Zur Debatte um eine eigenständige Sozialarbeitswissenschaft. Wissenschaftstheoretische Anmerkungen. *Sozialarbeit*, Nr. 9/10, S. 290–297
- Wember, F. B. (2003). Bildung und Erziehung bei Behinderungen – Grundfragen einer wissenschaftlichen Disziplin im Wandel. In: Leonhardt, A.; Wember, F. B. (Hrsg.), S. 12–57
- Ziegler, A.-K. (2000). Psychomotorische Therapie – eine umfassende Entwicklungsbegleitung. Bewegung und Spiel als zentrale Erfahrungs- und Interaktionsmedien. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, Nr. 4, S. 7–15
- *Zribi, G.; Poupée-Fontaine, D. (1995). *Dictionnaire du Handicap*. Rennes: Editions ENSP

C.2. Public cible et champ problématique

C.2.1. Description du public cible et du champ professionnel

- Antor, G.; Bleidick, U. (1995). Recht auf Leben – Recht auf Bildung. Aktuelle Fragen der Behindertenpädagogik. Heidelberg
- Bach, H. (1993). Zusätzlicher Förderbedarf. Begriff und Begründung von zusätzlichem Förderbedarf eines Kindes in der Schule. VHN, Nr. 2, S. 137–143
- Bach, H. (1999). Grundlagen der Sonderpädagogik. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt
- Barsch, S.; Bendokat, T. (2002). Political Correctness in der Heilpädagogik. Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 11, S. 451–455
- Bauer, L. (1996). Was ist sonderpädagogischer Förderbedarf? Erläuterungen zur praxisgerechten Handhabung. Heilpädagogik, Nr. 5, S. 2–3
- Beck, I. (1996). Behinderung – spezielle Erziehungsbedürfnisse – sonderpädagogischer Förderbedarf: Theoretische Begründungs- und Vermittlungsprobleme einer «lebensweltlich» und final orientierten Bestimmung des individuellen Bedarfs an Hilfen. Die neue Sonderschule, Nr. 6, S. 443–455
- BFS (2001). Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF). StatSanté (BFS), Nr. 2, S. 10–16
- Begemann, E. (2002). Sozio-kulturelle Benachteiligung pädagogisch verstehen. Die neue Sonderschule, Nr. 3, S. 191–216
- Benkmann, R. (1994). Dekategorisierung und Heterogenität. Aktuelle Probleme schulischer Integration von Kindern mit Lernschwierigkeiten in den Vereinigten Staaten und der Bundesrepublik. Sonderpädagogik Nr. 1, S. 4–13
- Bleidick, U. (1999). Behinderung als pädagogische Aufgabe: Behinderungsbegriff und behindertenpädagogische Theorie. Stuttgart/Berlin/Köln: W. Kohlhammer
- Bleidick, U. (2000a). Konstruktion und Perspektivität behindertenpsychologischer Theoriebildung. In: Borchert, J. (Hrsg.) 2000, S. 127–134
- Bleidick, U. (2000b). Medizinisches Modell. In: Borchert, J. (Hrsg.) 2000, S. 183–189
- Bleidick, U. (2000c). Interaktionstheorie. In: Borchert, J. (Hrsg.) 2000, S. 189–199
- Bleidick, U. (2000d). Systemtheoretische Ableitung. In: Borchert, J. (Hrsg.) 2000, S. 200–209
- Bleidick, U.; Hagemeyer, U. (1998). Allgemeine Theorie der Behindertenpädagogik. Einführung in die Behindertenpädagogik, Bd. 1 (6. Auflage). Stuttgart: Kohlhammer
- Borchert, J. (Hrsg.) (2000). Handbuch der Sonderpädagogischen Psychologie. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe
- Bürli, A. (2000). Tabellarische Übersicht über heilpädagogische Paradigmen. In: Fröhlich, A. (2000), S. 38
- Bürli, A. (2001). Bildungserschwernisse in Zahlen und Vergleichen. Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 1, S. 13–21
- Bürli, A.; Bless, G.; Hollenweger, J. (1997). Behinderte Kinder zählen! Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 6, S. 20–25
- Cloerkes, G. (2001). Soziologie der Behinderten. Eine Einführung. Heidelberg: Winter
- Department of Education and Science (DES) (1978). Special Educational Needs (The Warnock Report). London: HMSO
- DIMDI (Hrsg.) (2002). ICF. Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit. Entwurf zu Korrekturzwecken. Stand: 24. Sept. 2002
- Dreher, W. (2000). Eine Gesellschaft für alle Menschen – ohne besondere Bedürfnisse. Behinderte, Familie und Gesellschaft, Nr. 23, S. 50–57
- Eberwein, H. (1999). Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik (5. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz
- Europäische Kommission (1996). Europäischer Leitfaden für empfehlenswerte Praktiken auf dem Weg zur Chancengleichheit für behinderte Menschen. Brüssel: EU
- Feuser, G. (1996). «Geistigbehinderte gibt es nicht!». Projektionen und Artefakte in der Geistigbehindertenpädagogik. Geistige Behinderung, Nr. 1, S. 18–25
- Fröhlich, A. (2000). König Kunde oder Bettelmann. Die neuen Paradigmen. Behinderte, Nr. 3, S. 29–38
- Fröhlich, A. (2002). Bettelmänner oder königliche Kunden. Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 6, S. 9–16
- Gruber, H. (1996) Richtlinien zum sonderpädagogischen Förderbedarf. Heilpädagogik, Nr. 5, S. 4–7

- Haeberlin, U. (1994). Das Menschenbild in der Heilpädagogik. Einführung in die Heilpädagogik. Bern: Haupt
- Hensle, U.; Vernooij, M. A. (2000). Einführung in die Arbeit mit behinderten Menschen I (6. Auflage). Wiebelsheim: Quelle & Meyer
- Hollenweger, J. (1998). «Behinderung» neu denken: Ein Schritt nach vorn? Die Revision der internationalen Klassifikation der Schädigungen, Fähigkeitsstörungen und Beeinträchtigungen (ICIDH). Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 12, S. 24–29
- Hollenweger, J. (2001). Die internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICIDH-2) in der Schule: Auf der Suche nach einer gemeinsamen Sprache. In: K. Aregger, R. Hofer & W. Schley (Hrsg.). Forschung Heilpädagogik. Ausbildungsinstitute im Dialog. Aarau: Sauerländer, S. 199–223
- Hollenweger, J. (2003a). Die Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF) und ihre Bedeutung für Bildungssysteme (Teil I). Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 10, S. 4–8
- Hollenweger, J. (2003b). Die Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF) und ihre Bedeutung für Bildungssysteme (Teil II). Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 11, S. 40–46
- Holtz, K. L.; Nassal, A. (1999). Epidemiologische Analysen zur Zusammensetzung der Schülerschaft an Schulen für Geistigbehinderte unter besonderer Berücksichtigung der schweren und schwersten geistigen Behinderung. Erste Ergebnisse einer bundesweiten Untersuchung. Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 3, S. 90–98
- Hoyningen, U.; Lienhard, P. (1998). Hochbegabung als sonderpädagogisches Problem. Luzern: Edition SZH
- Karnes, F. A.; Marquardt, R. (1997). Know your legal rights in gifted education. ERIC Digest, Febr. 1997
- Kobi, E. E. (1993). Grundfragen der Heilpädagogik. Eine Einführung in heilpädagogisches Denken. Bern, Stuttgart, Wien: P. Haupt
- Kornmann, R. (1996). Der sonderpädagogische Förderbedarf – seine Feststellung und Einlösung. Behinderte, Nr. 1, S. 15–22
- Lindmeier, Ch. (1993). Behinderung – Phänomen oder Faktum? Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Lindmeier, Ch. (2002). Rehabilitation und Bildung – Möglichkeiten und Grenzen der neuen WHO-Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF). (Teil I:). Die neue Sonderschule, Nr. 6, S. 411–425
- Lindmeier, Ch. (2003). Rehabilitation und Bildung – Möglichkeiten und Grenzen der neuen WHO-Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF). (Teil II) Sonderpädagogische Förderung, Nr. 1, S. 3–23
- Moor, P. (1965). Heilpädagogik. Ein pädagogisches Lehrbuch. Bern: Huber
- Moser, V. (2004). Konstruktion und Kritik. Sonderpädagogik als Disziplin. Opladen: Leske+Budrich
- Müller, M. (1991). Denkansätze der Heilpädagogik. Eine systematische Darstellung des heilpädagogischen Denkens und der Versuch zur Überwindung der «unreflektierten Paradigmenkonkurrenz». Heidelberg: Schindele
- OFS (2001). Classification internationale du fonctionnement du handicap et de la santé (CIF). Stat-Santé (OFS), No 2, S. 10–16
- OMS (2001). Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé CIF. Genève: OMS.
- Palmowski, W. (1997). Behinderung als eine Kategorie des Beobachters. Sonderpädagogik, Nr. 3, S. 147–157
- Rath, W. (2001). Statistik von Behinderungen. In: Antor, G.; Bleidick, U. (Hrsg.). Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis. Stuttgart: Kohlhammer, S. 216–217
- Schildmann, U. (2000). Forschungsfeld Normalität. Reflexionen vor dem Hintergrund von Geschlecht und Behinderung. Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 3, S. 90–94
- Schuntermann, M. F. (2002). Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF) der Weltgesundheitsorganisation (WHO). Einführung und Kurzfassung. (www.vdr.de). Zusammenfassung des Referats «ICF und ihre Auswirkungen auf die logopädische Praxis» an der SAL-Tagung vom 29. November 2002 in Zürich
- SKBF (Hrsg.) (1999). Begabungsförderung in der Volksschule – Umgang mit Heterogenität. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung

- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (1994). Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 6. Mai 1994; Originalfassung 19 S.; publiziert in: Zeitschrift für Heilpädagogik, 1994, Nr. 7, S. 484–494
- Smith, D. D. (1998). Introduction to special education: teaching in an age of challenge. Needham Heights, MA (USA): Allyn and Bacon
- Speck, O. (1995). Aktuelle Fragen sonderpädagogischer Förderung. Die Sonderschule, Nr. 3, S. 166–181
- Speck, O. (1997). Ist der Behinderungsbegriff ein heilpädagogischer Leitbegriff oder ein Hindernis für eine integrative Heilpädagogik? Die neue Sonderschule, Nr. 4, S. 253–265
- Urban, K. K. (2001). Hochbegabung. In: Antor, G.; Bleidick, U. (Hrsg.). Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis. Stuttgart: Kohlhammer, S. 248–249
- Wehrli, P. (2003). ICF: Brauchen wir Betroffenen das?. Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 10, S. 9–14
- WHO (2001). International Classification of Functioning, Disability and Health. Geneva: WHO
- Wocken, H. (1996a). Sonderpädagogischer Förderbedarf als systemischer Begriff. Sonderpädagogik, Nr. 1, S. 34–38
- Wocken, H. (1996b). Das Ende der kategorialen Behindertenpädagogik. Sonderpädagogik, Nr. 1, S. 57–62
- Wolf, D. (2001). L'accompagnement des enfants surdoués: un déficit à la mode? Lucerne: Edition SPC

C.2.2. Parents

- Antor, G.; Bleidick, U. (Hrsg.) (2001). Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis. Stuttgart: Kohlhammer
- Frühauf, Th. (2001). Elternarbeit. In: Antor, G.; Bleidick, U. (Hrsg.): Handlexikon, S. 318–320
- Füssel H.-P. (2001). Schulrecht. In: Antor, G.; Bleidick, U. (Hrsg.). Handlexikon, S. 311–312
- Seifert, M. (2001). Zur Rolle der Familie im Kontext von Autonomie und Abhängigkeit geistig behinderter Menschen. Geistige Behinderung, Nr. 3, S. 247–222
- Speck, O. (2003) System Heilpädagogik. Eine ökologisch reflektive Grundlegung. München/Basel (5. Aufl.)
- Speck, O. (1998) Professionelle und Eltern in der heilpädagogischen Arbeit. Heilpädagogik, Nr. 5, S. 7–21
- Speck, O. (1989). Das gewandelte Verhältnis zwischen Eltern und Fachleuten in der Frühförderung. Speck, O.; Warnke, A., (Hrsg.). Frühförderung mit den Eltern. München/Basel 1989 (2. Aufl.), S. 13–20
- Thimm, W. (2001). Familie, Familienentlastung. In: Antor, G.; Bleidick, U. (Hrsg.): Handlexikon, S. 323–325
- Wolf, D. (1997). Wissen partnerschaftlich teilen. Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 9, S. 21–22
- Wolf, D.; Besse Caiazza, A.-M. (1999). De la Suisse romande à l'Europe. Renforcer les compétences face au polyhandicap. Lucerne: Edition SPC (Série «aspects» 76)

C.2.3. Modification de la perception des personnes cibles et de leur rôle

- Beck, I. (2001). Selbsthilfe und Selbsthilfegruppen. In: Antor, G.; Bleidick, U. (Hrsg.): Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis. Stuttgart: Kohlhammer, S. 344–347
- Fornefeld, B. (2000). Selbstbestimmung und Erziehung von Menschen mit Behinderung. Ein Widerspruch? Behinderte, Nr. 1, S. 27–34
- Haeberlin, U. (1996). Selbständigkeit und Selbstbestimmung für alle – pädagogische Vision und gesellschaftliche Realität. Zeitschrift für Heilpädagogik, 12, S.486–492
- Steiner, G. (1999). Die Idee der Selbstbestimmung. Inforum, 3, S. 44–51
- Theunissen, G. (2002). Empowerment und Heilpädagogik. Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 5, S. 178–182
- Theunissen, G.; Hoffmann, C. (1997). Empowerment – Ein neuer Wegweiser für die Arbeit mit Menschen, die als geistig behindert gelten. Die neue Sonderschule, Nr. 5, S. 334–345

- Weiss, H. (2000). Selbstimmung und Empowerment – Kritische Anmerkungen zu ihrer oftmaligen Gleichsetzung im sonderpädagogischen Diskurs. *Behindertenpädagogik*, Nr. 3, S. 245–260
- Wöhler, K. (1986). Wie die Sonderpädagogik zum Behinderten kam und kommt. *Der Behinderte als Objekt und Subjekt*. *Behinderte*, Nr. 5, S. 2–12
- Zentrum für Selbstbestimmtes Leben (1997). *Bildungspolitik*. ZSL-Grundlagenpapier. Zürich: Zentrum für Selbstbestimmtes Leben
- Zentrum für Selbstbestimmtes Leben (2002). *Assistenzentschädigung*. ZSL-Grundlagenpapier. Zürich: Zentrum für Selbstbestimmtes Leben

C.3. Conditions générales et structures de l'offre

C.3.1. Aspects législatifs

- Boillat, J.-M. (Ed.) (1999). *L'enseignement spécialisé en Suisse romande et au Tessin*. Lucerne: Edition SPC (aspects No. 75)
- Botschaft (2000) zur Volksinitiative «Gleiche Rechte für Behinderte» und zum Entwurf eines Bundesgesetzes über die Beseitigung von Benachteiligungen behinderter Menschen vom 11. Dezember 2000
- Botschaft (2001) zur 4. IV-Revision. Bern: EDMZ
- BSV: Invalidenversicherung. Bundesgesetz, Verordnungen, Sachregister. Bern: EDMZ (Aktuellste Versionen s. unter: www.bsv.admin.ch)
- Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft vom 18. April 1999 (Stand 1.1.2000)
- Bürli, Alois: Sonderschulwesen. In: *Das schweizerische Bildungssystem*. Schweizer Beitrag für die Datenbank «Eurybase – the Information Database on Education System in Europe» Stand 1.1.2001. Bern: EDK 2001, S. 204–229
- CDIP (2001). *Déclaration de la CDIP relative au 30e anniversaire du concordat sur la coordination scolaire*, du 3 novembre 2000
- CDIP (2001). *Lignes directrices de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP)*, du 5 juillet 2001
- Concordat (1972) sur la coordination scolaire du 29 octobre 1970 (www.edk.ch/f/CDIP/)
- Constitution fédérale de la Confédération suisse du 18 avril 1999
- Dittli, D.; Sturny, G.: *Besondere Schulung im Bildungssystem der Schweiz*. Luzern: Edition SZH, 1991 (aspekte Nr. 41)
- Dossier Gleichstellung Behinderter Menschen, Verein Volksinitiative zur Gleichstellung Behinderter, info@egalite-handicap.ch
- EDK (2000): Erklärung der EDK zum 30-jährigen Bestehen des Schulkonkordats. Bern: 3. Nov. 2000
- EDK (2001): Leitlinien der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. Bern: EDK, 5. Juli 2001, 4 S.
- Gysi, B.: *Pädagogische Förderung Behinderter in der Schweiz*. Erste Auswertung der kantonalen Gesetzgebungen zur erzieherischen, schulischen und beruflichen Förderung Behinderter. Luzern: SZH 1979
- Kantonale Gesetzgebungen zur erzieherischen, schulischen und beruflichen Förderung Behinderter. Zusammengestellt und bearbeitet von B. Gysi und A. Bürli. Luzern: SZH 1977 ff
- Konkordat (1972) über die Schulkoordination vom 29.10.1970 (www.edk.ch)
- Législations cantonales des handicapés. Rassemblées et éditées par Barbara Gysi et Alois Bürli. Lucerne: SPC 1977
- Message (2000) relatif à l'initiative populaire fédérale «Droits égaux pour les personnes handicapées» et au projet de loi fédérales sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées du 11 décembre 2000
- Message (2001) relatif à la quatrième révision de l'Assurance Invalidité. Berne
- OFAS: Assurance Invalidité. Loi fédérale, règlement, index. Berne (voir: www.ofas.admin.ch)
- ORESp (1972). Ordonnance du DFI du 11 septembre 1972 sur la reconnaissance d'écoles spéciales dans l'assurance-invalidité (ORESp)
- Plotke, H. (2003). *Schweizerisches Schulrecht* (2., vollst. überarbeitete und stark erweiterte Auflage). Bern: Haupt
- SZV (1972). Verordnung des Eidg. Departements des Innern vom 11. September 1972 über die Zulassung von Sonderschulen in der Invalidenversicherung.

C.3.2. Aspects de politique financière

- Aebischer, M.; Detreköy, C. (2001). Sonderschuleinrichtungen brauchen vergleichbare Rahmenbedingungen: die Grundlage der Qualität. Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 10, S. 5–9
- Botschaft (2001) des Bundesrats zur Neugestaltung des Finanzausgleichs und der Aufgaben zwischen Bund und Kantonen (NFA) vom 14. Nov. 2001. Bern: EMDZ
- BSV/EDK/FDK-Arbeitsgruppe Sonderschulfinanzierung (1996): Reformansätze zur Sonderschulfinanzierung. Zwischenbericht. Luzern: SZH
- BSV/EDK/FDK-Arbeitsgruppe Sonderschulfinanzierung (1997): Reformansätze zur Sonderschulfinanzierung. Erläuterungen zum «Abgeltungsmodell» (Verbundaufgabe) und zum «Rückzugsmodell» (Kantonalisierung) betreffend IV-Leistungen im Schulbereich. Luzern: SZH (30.6.1997)
- Büchner, Ch. (1997): Die Invalidenversicherung unterstützt integrative Massnahmen. Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 12, S. 8–9
- Bürli, A. (2003a). Sonderschulung ohne Invalidenversicherung. Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 7/8, S. 32–38
- Bürli, A. (2003b). Enseignement spécialisé sans assurance invalidité. Pédagogie spécialisée, No. 4, p.17–24
- Bürli, A. (2004a). Ausbildungsstätten ohne Beiträge der Invalidenversicherung. Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 4, S. 42–48
- Bürli, A. (2004b). Les instituts de formation en pédagogie spécialisée privés de subventions assurance invalidité. Pédagogie spécialisée, No. 3, p. 10–15
- Bürli, A.; Sturny, G. (Hrsg.) (1988): Sonderschulung zwischen Pädagogik und Finanzen. Luzern: SZH
- Financement (1994) de l'enseignement spécialisé. Analyse et modèles concernant le financement de mesures de formation scolaire spéciales au sens de la loi fédérale sur l'assurance-invalidité. Rapport du 31 août 1993 à l'attention de l'Office fédéral des assurances sociales (OFAS), de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) et la Conférence suisse des directeurs cantonaux des affaires sociales (CDAS). Lucerne: SZH/SPC
- Groupe de travail OFAS/CDIP/CDAS (1996): Financement de l'enseignement spécialisé: tentatives de réformes. Rapport intermédiaire. Lucerne: SZH/SPC
- IVSE (2002). Interkantonale Vereinbarung für Soziale Einrichtungen vom 20.9.2002. Bern: SODK
- Kommentar (2002) zur Interkantonalen Vereinbarung für soziale Einrichtungen (IVSE) und Vortrag zum Beitrittsverfahren zu Handen der Kantone. Bern: SODK 6. Juni 2002
- Kramer, Urs (1997). Reform der Sonderschulfinanzierung vor der Entscheidung. Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik Nr. 9, S. 8–9
- Lünnemann, P. (1998). Methoden zur Darstellung der öffentlichen Aufgaben für schulische Bildung nach Bildungsstufen sowie zur Berechnung finanzstatistischer Kennzahlen für den Schulbereich. Statistisches Bundesamt: Wirtschaft und Statistik 1998, S. 141–152
- Meijer, C. J. W. (Hrsg.) (1999): Finanzierung der sonderpädagogischen Förderung. Eine Studie über den Zusammenhang zwischen Finanzierung und sonderpädagogischer bzw. integrativer Förderung in 17 europäischen Ländern. Middelfart DK: European Agency for Development in Special Needs Education
- Meijer, C. J. W. (Ed.) (1999): Le Financement de l'Education Spéciale. Une étude du rapport entre le financement de l'éducation spéciale et l'inclusion des enfants à besoins éducatifs spécifiques dans dix-sept pays. Middelfart DK: European Agency for Development in Special Needs Education
- Message concernant la Réforme de la péréquation financière et de la répartition des tâches entre la Confédération et les cantons (RPT) du 14 novembre 2001
- OECD (1995). Integrated Students with special Needs into Mainstreaming Schools. Paris: OECD
- Parrish, T.B. (1995). Criteria for effective special education funding formulas. Palo Alto: CSEF
- Preuss-Lausitz, U. (2000). Gesamtbetrachtung sonderpädagogischer Kosten im Gemeinsamen Unterricht und im Sonderschulsystem. Ergebnisse einer empirischen Studie. Zeitschrift für Heilpädagogik Nr. 3, S. 95–101
- Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik: Vernehmlassung / Stellungnahme Neuer Finanzausgleich Bund/Kantone (NFA); Schreiben vom 13.8.1999. Mit Anhang: NFA. Der Neue Finanzausgleich zwischen Bund und Kantonen. Synoptische Darstellung der NFA-Vorschläge sowie der Bedenken aus der Sicht der Sonderschulung bzw. der Heil- und Sonderpädagogik.

- Zusammengestellt von der Schweizerischen Zentralstelle für Heilpädagogik (SZH) Luzern aufgrund verfügbarer Stellungnahmen und Dokumente (Stand 10.8.1999)
- Sonderschulfinanzierung (1994). Analyse und Lösungsansätze zur Finanzierung von Sonderschulmassnahmen im Sinne des Invalidenversicherungsgesetzes. Bericht vom 31. August 1993 zuhanden des Bundesamtes für Sozialversicherung (BSV), der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) und der Konferenz der kantonalen Fürsorgedirektoren (FDK). Luzern: SZH
- Wettstein, G. (2003). Neugestaltung des Finanzausgleichs und der Aufgabenteilung zwischen Bund und Kantonen. Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 5, S. 5–10

C.3.3. Aspects administratifs

- Ambühl, H.; Gilomen, H.; Oggenfuss, F. (2002) Bildungsmonitoring Schweiz. Skizze. Bern: 5. April
- Bachmann, B. (1998) Wirkungsorientierte Verwaltung – Möglichkeiten und Grenzen des NPM in einer sonderpädagogischen Institution. In: Merz, H.-P. & Herzog, F. (Hrsg.). Wende statt Ende. Luzern: Edition SZH, S. 101–106
- Bernath, K. (Hrsg.) (2000). Qualitätsmanagement – vom Unterschied zwischen Sportwagen und sozialen Dienstleistungen. Luzern: Edition SZH
- BFS/OFS (1999). Bildungsindikatoren Schweiz 1999. Bundesamt für Statistik, Neuchâtel
- BFS/OFS (2003). Schülerinnen, Schüler und Studierende 2002/2003. Neuenburg: BFS
- BFS/EDK (2000). Test 2000. Ausschluss von Schüler/innen. 9.3.2000
- Bildungsmonitoring Schweiz (2002). Für das Leben gerüstet? Grundkompetenzen der Jugendlichen – Nationaler Bericht der Erhebung PISA 2000. Neuenburg: BFS und EDK
- Bildungsstandards für die Schweiz (2004). Education.CH. Bern: EDK, Nr. 6 (Schwerpunkt)
- Bless, G.; Kronig, W. (2000). Im Schatten der Integrationsbemühungen steigt die Zahl der Sonderklassenschüler stetig an. Schweizer Schule Nr. 2, S. 3–12
- Boillat, J.-M. (Hrsg.) (1999). L'enseignement spécialisé en Suisse romande et au Tessin. Luzern: Edition SZH
- Buschor, E. (1994). New Public Management – der Ansatz zur Ergebnisgeführten Verwaltung. Zürich (Manuskript Dezember)
- Buschor, E. (1995). Das Konzept des New Public Management. Schweizer Arbeitgeber, Nr. 6, S. 272–276
- Buschor, E. (2001). Elemente eines schweizerischen Bildungsmonitorings. Zürich: Bildungsdepartement, 17. September
- Dittli, D.; Sturny-Bossart, G. (1991). Besondere Schulung im Bildungssystem der Schweiz. Luzern: Edition SZH (Aspekte Nr. 41)
- Dubs, R. (1996). Schule, Schulentwicklung und New Public Management. Institut für Wirtschaftspädagogik St. Gallen
- Dubs, R. (2003). Qualitätsmanagement an Schulen. St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik
- EDK (Hrsg.) (2001). Leistungsförderung und Bildungschancen. Bern: EDK (Studien + Berichte; 14A)
- EDK (Hrsg.) (2003). EDK-Empfehlungen zur Selbstevaluation im Schulwesen. Bern: EDK, Entwurf vom 31.7.2003
- Erne, H. (2001). Der Weg vom Qualitätsmanagement zur lernenden Organisation als Entwicklungschance. VHN, Nr. 3, S. 238–248.
- Erziehungs- und Kulturdepartement des Kantons Luzern (1999): Schulpflege. Stellung und Aufgaben. Luzern: EKD
- Evans, P. (2000/2001). Créer un capital identitaire: Quelques questions théoriques et solutions pratiques. Arbeitspapier OECD/CERI
- Fournier, D. (2000). Qualité de vie au travail. Instrument d'évaluation relatif aux personnes présentant une déficience intellectuelle. Lucern: Edition SZH/SPC
- Gilomen, H. (2000). Bildungsindikatoren Schweiz: Strategien für die Zukunft. Bundesamt für Statistik, Referat an der Tagung 28.–30. August 2000 in Wildhaus
- Hablützel, R. (o.J.). New Public Management. Ein Verwaltungsreformkonzept für die Schweiz? Bern: Eidg. Personalamt
- Hablützel, R.; Haldemann, T.; Schedler, K.; Schwaar, K. (1995). Umbruch in Politik und Verwaltung. Bern: Haupt
- Hochreutener, M.-A.; Eichler, K. (1998). Messung der Ergebnis-Qualität im Kanton Zürich, Verein Outcome (www.vereinoutcome.ch)

- Hollenweger, J.; Meili, S.; Stalder, K. (1998). PISA and Youth with Disabilities in Switzerland. December 2000
- Hollenweger, J.; Haskell, S. (Ed.) (2002). Quality Indicators in Special Needs Education. An International Perspective. Luzern: Edition SZH
- Hutmacher, W. (2000). Towards a system of Equality and Equity indicators. Congrès à Wildhaus, 28 au 30.8.2000. Université de Genève, 15.6.2000
- IEDK (1999). Konzept für ein IEDK-Projekt Sonderschulplätze im Bereich IV – regionale Planung. Innerschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz, 25. November 1999
- INTEGRAS (2001). Standards in der Sonderschulung – minimale Rahmenbedingungen für Qualität. Zürich: INTEGRAS, 18.6.2001 (4 S.)
- Kaschubowski, G. (1999). Zur Frage der Wirksamkeit in der heilpädagogischen Arbeit. Luzern: Edition SZH (Dornacher-Reihe Nr. 3)
- Klicpera, Ch.; Gasteiger-Klicpera, B. (1995). Qualitätssicherung in Einrichtungen für Menschen mit Behinderungen. Überlegungen zu den Realisierungsmöglichkeiten. Geistige Behinderung, Nr. 1, S. 48–61
- Klieme, E. et al. (2003). Expertise. Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung. Frankfurt a.M.: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung
- Meijer, C. J. W.; Walther-Müller, P. (Hrsg.) (2002). Inklusion im Klassenzimmer. Eine Studie zur Praxis in 18 europäischen Ländern. Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 9, S. 16–21
- Moser, U. (2001a). Der Mythos der Chancengleichheit. In: Aeberli, C. & Landers, C. (Hrsg.): Potenzial Primarschule. avenir suisse, S. 46–52
- Moser, U. (2001b). Für das Leben gerüstet? Die Grundkompetenzen der Jugendlichen – Kurzfassung des nationalen Berichts PISA 2000. Bundesamt für Statistik, Neuenburg / Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, Bern
- OECD PISA (1999). PISA Sampling Manual. Main Study Version 1, August 1999
- OECD (2000). Special Needs Education. Statistics and Indicators. Paris: OECD
- OECD (2001 ff.). Bildung auf einen Blick: OECD Indikatoren. Paris: OECD
- Oelkers, J. (2003). Standards für Ausbildungen im Schulbereich. Vortrag Hochschule für Heilpädagogik Zürich, 20. August 2003
- OFS (2003). Elèves et étudiants 2002/2003. Neuchâtel: OFS
- PISA 2000 (2003). Bibliographie. Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 1, S. 31
- Plotke, H. (2003). Schweizerisches Schulrecht (2., vollst. überarbeitete und stark erweiterte Auflage). Bern: Haupt
- Qualitätsstandards (2003). Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 6 (Themenheft)
- Rosenberg, S. (2002). Einblick in die (sonderpädagogische) Bildungsstatistik. Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik. Nr. 1, S. 4–11)
- Rhyn, H. (1997). Schulaufsicht und Schulleitung in der deutschsprachigen Schweiz. Länderbericht für das OECD/CERI-Seminar vom 7. bis 13. Oktober 1997 in Innsbruck. Bern: EDK
- Rhyn, H. (2003). Zum Verhältnis von interner und externer Evaluation: Konzepte, Erfahrungen und Ansprüche aus der Sicht der Bildungspolitik. Referat ARGEV-Tagung vom 23. Juni 2003
- Schedler, K. (1995). Ansätze einer wirkungsorientierten Verwaltungsführung. Bern: Haupt
- Schopler, E. et al. (1995). Profilo psicoeducativo-revisato (PER-R). Strumento per la valutazione e la programmazione d'intervento individualizzato per bambini autistici e con ritardo generalizzato di sviluppo. Lucerna: Edition SZH/SPC
- Schratz, M.; Iby, M.; Radnitzky, E. (2000). Qualitätsentwicklung. Weinheim: Beltz
- Schulqualität und New Public Management (1997). Schweizer Schule, Nr. 2 (Themenheft)
- Schwerpunkt Qualitätsmanagement im Bildungswesen (2002). Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Nr. 4
- Speck, O. (1999). Die Ökonomisierung sozialer Qualität: zur Qualitätsdiskussion in Behindertenhilfe und sozialer Arbeit. München: E. Reinhardt.
- Speck, O. (2002). Sonderschulpädagogische Professionalität durch Qualitätsentwicklung – Begriffe, Modelle, Probleme. Heilpädagogische Forschung Nr. 1, S. 2–15
- Stadelmann, W. (1999). Organisations- und Qualitätsentwicklung an Schulen. SAL-Bulletin, Nr. 94
- Stamm, M. (2003). Konzept «Bildungsmonitoring Schweiz». Aarau: Institut für Bildungs- und Forschungsfragen, 17. April 2003

- Strittmatter, A. (2001). L'autoévaluation dans les établissements scolaires et le rôle des autorités scolaires. In: Pelletier, G. et al. (Ed.): Autonomie et décentralisation en éducation: entre projet et évaluation. Montréal: Editions de l'AFIDES
- Strittmatter, A. (2002). Qualitätsmanagement und Evaluation an Schulen. In: Thom, N.; Ritz, A. & Steiner, R. (Hrsg): Effektive Schulführung. Bern: Haupt, S. 89–112
- Theiss-Scholz, M. (2000). Qualitätsentwicklung – ein Schlüsselbegriff auch für die sonderpädagogische Förderung von lernbeeinträchtigten Schülern? Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 10, S. 417–421
- Walther-Müller, P.U. (2001). Grundlagen der Qualität sonderpädagogischer Angebote. Eine wichtige und aktuelle Herausforderung. In: Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik. Nr. 11, S. 10–12
- Walther-Müller, P. (2002). Qualitätsmanagement als Kommunikationsinstrument: Wer sind die Kunden der Heilpädagogik? Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 1, S. 17–21
- Walther-Müller, P. (2003) PISA: Kein Zutritt für die Heilpädagogik. Trotzdem betreffen die Resultate auch die Heil- und Sonderpädagogik. Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 1, S. 21–27
- Weiss, J. (2001). L'évaluation interne et externe des établissements scolaires, des pratiques non-concurrentes. In: Pelletier, G. et al. (Ed.): Autonomie et décentralisation en éducation: entre projet et évaluation. Montréal: Editions de l'AFIDES
- Wettstein, E.; Leumann, E. (1996). Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung. Panorama, S. 7–11
- Wottawa, H. & Thierau, H. (1998). Lehrbuch Evaluation. Bern: Huber
- WOV-Glossar (o.J.). Kantonale Verwaltung Luzern. Geschäftsstelle Wirkungsorientierte Verwaltung (WOV)
- Zutter Baumer, B. (2003). Heilpädagogik und New Public Management. Ein Pädoyer für fachlich reflektierte Leistungsvereinbarungen. Luzern: Edition SZH

C.3.4.1. Les structures de l'offre en général

- Aeberli, C.; Landert, C. (2001). Potential Primarschule. Eine Auslegeordnung, einige weiterführende Ideen und ein Nachgedanke. Avenir suisse
- Ambühl, H. (2001). Heilpädagogik und schweizerische Bildungspolitik. Referat am Schweizer Heilpädagogik-Kongress 2001 in Bern
- BFS (jährlich). Schülerinnen, Schüler und Studierende. Neuenburg: Bundesamt für Statistik
- Bleidick, U.; Rath, W.; Schuck, K.D. (1995). Die Empfehlungen der Kulturmisterkonferenz zur pädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland. Zeitschrift für Pädagogik, S. 247–264
- Bless, G. (1999). Förderklassen – ein Weg zur integrationsfähigen Schule ?. In: Heimlich, U. (Hrsg.): Sonderpädagogische Fördersysteme. Auf dem Weg zur Integration. Stuttgart: Kohlhammer, S. 97–109
- Bless, G. ; Kronig, W. (1999). Wie integrationsfähig ist die Schweizer Schule geworden? Eine bildungsstatistische Analyse über schulorganisatorische Massnahmen bei «Normabweichungen». VHN, Nr. 4, S. 414–426
- Bless, G.; Kronig, W. (2000). Im Schatten der Integrationsbemühungen steigt die Zahl der Sonderklassenschüler stetig an. Schweizer Schule, Nr. 2, S. 3–12
- Bundschuh, K.; Heimlich, U.; Krawitz, R. (Hrsg.) (1999). Wörterbuch Heilpädagogik. Ein Nachschlagewerk für Studium und pädagogische Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Bürli, A. (1981). Schulorganisatorische Integrationsmodelle. In: Bonderer, E.; Bächtold, A. (Hrsg.): Schweizer Beiträge zur Integration Behinderter. Luzern: Verlag der SZH, S. 93–108
- Bürli, A. (1992). Grundzüge der Sonderpädagogik in der Schweiz (2. Aufl.). Luzern: Edition SZH (Aspekte; 20)
- Bürli, A. (1997). Sonderpädagogik international. Vergleiche, Tendenzen, Perspektiven. Luzern: Edition SZH
- Bürli, A. (2001a). Bildungserschwerisse in Zahlen und Vergleichen. Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 1, S. 15–21
- Bürli, A. (2001b). Annäherungsversuche zwischen Regel- und Sonderpädagogik. Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 10, S. 13–21
- Bürli, A. (2002). Die Zukunft der Schweizer Heilpädagogik hat schon begonnen! Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 2, S. 5–15

- Bürli, A. (2003). Normalisierung und Integration aus internationaler Sicht. In: Leonhardt, A.; Wember, F. B. (Hrsg.) (2003). *Grundfragen der Sonderpädagogik. Bildung – Erziehung – Behinderung. Ein Handbuch.* Weinheim: Beltz
- Bürli, A.; Büchner, Ch. (1994). *Behindertenpädagogische Angebote konzipieren und planen.* Luzern: Edition SZH
- Bürli, A.; Besse, A.-M. (1994). *Caractéristiques de la pédagogie spécialisée en Suisse (2ème éd.).* Lucerne: Edition SPC (Aspects; 30)
- Bürli, A.; Martinoni, M. (1993). *La pedagogia specializzata in Svizzera.* Lucerna: Edition SPC (Aspects; 40)
- CDIP (2001). *Lignes directrices de la Conférence suisse des directeurs canonaux de l'instruction publique (CDIP), du 5 juillet 2001*
- Chatelanat, G.; Pelgrims, G. (Ed.) (2003). *Education et enseignement spécialisés: ruptures et intégrations.* Bruxelles: De Boeck (Raisons éducatives)
- Dittli, D.; Sturny-Bossart, G. (1991). *Besondere Schulung im Bildungssystem der Schweiz.* Luzern: Edition SZH
- Deutscher Bildungsrat (1973). *Empfehlungen der Bildungskommission. Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher.* Bonn: KMK
- Doudin, P. A. (1996). *Elèves en difficultés. La pédagogie compensatoire est-elle efficace?.* Psychoscope, Nr. 9, p. 4–7
- EDK (Hrsg.) (2000). *Schulische Leistungen im internationalen Vergleich. Ausgewählte schweizerische Ergebnisse aus internationalen Leistungsvergleichen bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen.* Bern: EDK (Studien + Berichte; 10)
- EDK (2001). *Leitlinien der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).* Bern: EDK, 5. Juli 2001
- Haeblerlin, U.; Bless, G.; Moser, U.; Klaghofer, R. (Hrsg.) (1999). *Die Integration von Lernbehinderten. Versuche, Theorien, Forschungen, Enttäuschungen, Hoffnungen.* Bern: Haupt
- Hagmann, Th. (2002). *Das Haus des Lernens – eine Baustelle?* Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 5, S. 7–16
- Heimlich, U. (1996). *Orte und Konzepte sonderpädagogischer Förderung.* Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 2, S. 46–54
- Heimlich, U. (Hrsg.) (1999a). *Sonderpädagogische Fördersysteme. Auf dem Weg zur Integration.* Stuttgart: Kohlhammer
- Heimlich, U. (1999b). *Subsidiarität sonderpädagogischer Förderung – Organisatorische Innovationsprobleme auf dem Weg zur Integration.* In: Heimlich, U. (Hrsg.) (1999a): S. 13–32
- Jülich, M. (1996). *Schulische Integration in den USA. Bisherige Erfahrungen bei der Umsetzung des Bundesgesetzes «Public Law 94–142» – dargestellt anhand einer Analyse der «Annual Reports to Congress».* Bad Heilbronn: Klinkhardt
- Jülich, M. (1998). *Flexible Organisationsformen sonderpädagogischer Förderung: Königsweg, Kompromiss oder Irrweg? Ein Blick auf Entwicklungen und Erfahrungen in den USA.* Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 4, S. 179–188
- Klein, F. (1999). *Institutionen, heilpädagogische.* In: Bundschuh, K.; Heimlich, U.; Krawitz, R. (Hrsg.) (1999): S. 141–143
- KMK (1994). *Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland.* Bonn: KMK (s.auch.: Zeitschrift für Heilpädagogik 1994, S. 484–494)
- LCH (1999). *Schulen können Integrationsaufgaben meistern – aber nur mit der nötigen Ausrüstung. Merkblatt.* Zürich: Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer (LCH)
- Lienhard, P. (2002a). *Unaufhaltsam mehr geistig behinderte Kinder im Kanton Zürich?* Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 10, S. 13–16
- Lienhard, P. (2002b). *Wissenschaftliche Evaluation über die Zuweisung zu Heilpädagogischen Tagessonderschulen im Kanton Zürich im Auftrag der Bildungsdirektion des Kantons Zürich. Schlussbericht Kurzversion.* Zürich: Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik (44 S.)
- Meijer, C. J. W. (1998). *Integration in Europe. Provisions for pupils with special educational needs.* Middelfart (DK): European Agency
- Meijer, C. J. W.; Walther-Müller, P. (2002). *Inklusion im Klassenzimmer. Eine Studie zur Praxis in 18 europäischen Ländern.* Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 9, S. 16–21
- Mettauer Szaday, B. (1995). *Ambulante sonderpädagogische Angebote: Darstellungen, Interpretationen und Perspektiven.* Luzern: Edition SZH

- Mierke, Ch.; Wachtel, P. (Hrsg.). (1996). Sonderpädagogische Förderzentren im internationalen Vergleich. Würzburg: Verband Deutscher Sonderschulen
- Milic, A. (1999). Reorganisation des sonderpädagogischen Angebots im Kanton Zürich (RESA-Projekt). Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 10, S. 6–13
- Moser, U.; Keller, K.; Tresch, S. (2003). Schullaufbahn und Leistung. Bildungsverlauf und Lernerfolg von Zürcher Schülerinnen und Schülern am Ende der 3. Volksschulklasse. Bern: h.e.p.-Verlag
- OECD (2000a). Bildung auf einen Blick. OECD-Indikatoren 2000. Paris: OECD
- OECD (2000b). Special Needs Education. Statistics and Indicators. Paris: OECD
- OECD (2001). Bildung auf einen Blick. OECD-Indikatoren 2001. Paris: OECD
- OFS (annuellement). Elèves et étudiants. Neuchâtel: Office Fédéral de Statistique
- Plotke, H. (2003). Schweizerisches Schulrecht. Bern/Stuttgart: Haupt
- Reiser, H. (2002). Kernthemen zur zukünftigen sonderpädagogischen Entwicklung in Deutschland. In: Hausotter, A.; Boppel, W.; Meschenmoser, H. (Hrsg.) (2002). Perspektiven Sonderpädagogischer Förderung in Deutschland. Middelfart: European Agency
- Sander, A. (1999a). Förderzentrum. In: Bundschuh, K.; Heimlich, U.; Krawitz, R. (Hrsg.): S. 86–88
- Sander, A. (1999b). Bildungssystem. In: Bundschuh, K.; Heimlich, U.; Krawitz, R. (Hrsg.): S. 47–50
- Sander, A. (1999c). Ökosystemische Ebenen integrativer Schulentwicklung – ein organisatorisches Innovationsmodell. In: Heimlich, U. (Hrsg.) (1999a): S. 33–44
- Schor, B. J. (2003). Die Differenziertheit des deutschen Bildungswesens – Chance oder Hemmnis? Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 9, S. 370–376
- Sieber, P. (2002). Evaluation der Situation der Einschulungs- und Kleinklassen im Kanton Aargau. Schlussbericht (13. Mai 2002). Zürich: Univ. Zürich, Forschungsbereich Schulqualität & Schulentwicklung
- Sieber, P. (2003). Im Kanton Aargau steigt die Zahl der Schülerinnen und Schüler in Sonderklassen an. Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 1, S. 14–20
- Speck, O. (2003). System Heilpädagogik. Eine ökologisch reflexive Grundlegung. München: Reinhardt
- Sturny, G. (1984). Die Schulung Lernbehinderter in der Schweiz. Luzern: Verlag der SZH
- Sturny, G. (1985). Scolarisation des élèves ayant des difficultés d'apprentissage. Editions du SPC
- Sturny-Bossart, G. (Hrsg.) (1995a). Schweizer Schulen – Schulen für alle? Nicht behinderte und behinderte Kinder gemeinsam schulen. Luzern: Edition SZH
- Sturny-Bossart, G. (Ed.) (1995b). L'école suisse – une école pour tous? Scolariser ensemble les enfants non-handicapés et handicapés. Lucerne: Edition SZH/SPC
- Sturny-Bossart, G. (1999a). Sonderschülerquote in der Schweiz weiterhin steigend. Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 5, S. 12–16
- Sturny-Bossart, G. (1999b). Integrative Schulungsformen in der Schweiz: wo stehen wir heute? Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 9, S. 9–16
- Thimm, W. (1994). Leben in Nachbarschaften. Hilfen für Menschen mit Behinderung. Freiburg i.Br.
- Thimm, W. (2001). Leben in Nachbarschaften. Struktur und Konzeption eines gemeindenahen Systems besonderer pädagogischer Förderung. Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 9, S. 354–359
- VDS (1994a). Organisationsformen sonderpädagogischer Förderung in den Bundesländern. Zeitschrift für Heilpädagogik, S. 700–738
- VDS (1994b). Leitlinien zur pädagogischen Förderung Behinderter. Zeitschrift für Heilpädagogik, S. 739–750
- Wocken, H. (1999). Ambulanzlehrerzentren – Unterstützungssystem für integrative Förderung. In: Heimlich, U. (Hrsg.) (1999a): S. 79–95
- Wolf, D. (2000). La Commission de l'Enseignement spécialisé de la Suisse romande et du Tessin. Pédagogie spécialisée, No 2, p. 27–29
- Zeitschrift für Heilpädagogik (1999). Sonderpädagogische Förderung in der Bundesrepublik Deutschland. Förderschwerpunkte, Förderung in den Ländern, Lehrerausbildung. Würzburg: vds, Nr. 4
- Zemke, C. (1996). Überlegungen zur bildungspolitischen Standortbestimmung des Sonderpädagogischen Förderzentrums. Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 5, S. 196–200.

C.3.4.2. Structures de l'offre en éducation précoce spécialisée

C.3.4.3. Structures de l'offre dans le degré de l'école enfantine et du cycle élémentaire

- Büchner, Ch. (2002). Einführung der Basis- oder Grundstufe. Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 7, S. 11–17
- CDIP (Ed.) (1991). Education précoce spécialisée en Suisse. Situation, perspectives, recommandations. Berne: CDIP (Etudes et rapports; 6)
- CDIP (Ed.) (1997). Formation et éducation des enfants de quatre à huit ans en Suisse. Berne: CDIP (Dossiers; 48B)
- CDIP (Ed.) (1999). La formation des enseignantes et enseignants du cycle élémentaire: étude prospective. Berne: CDIP (Dossiers; 57B)
- Chatelanat, G.; Panchaud Mingrone, I. (1996). Petites personnes, grands projets. Projets pédagogiques pour jeunes enfants handicapés. Lucerne: Edition SPC
- EDK (Hrsg.) (1991). Heilpädagogische Früherziehung in der Schweiz (2. Aufl. 1994). Bern: EDK
- EDK (Hrsg.) (1997). Bildung der vier- bis achtjährigen Kinder in der Schweiz. Bern, 1997 (Dossier; 48A)
- EDK (Hrsg.) (1999). Die Ausbildung von Lehrpersonen für die Basisstufe. Prospektivstudie. Bern: EDK (Dossier; 57A)
- Früherfassung (2003). Schweizerische Zeitschrift, Nr. 3 (Themenheft)
- Guralnick, M.J.; Neville, B. (1997). The effectiveness of early intervention. Baltimore
- Integrative Arbeitsformen (2001). Einen gemeinsamen Kindergarten für behinderte und nichtbehinderte Kinder gestalten. Kindergarten. Zeitschrift für Erziehung im Vorschulalter (Themenheft September)
- Kühl, J. (2001). Was bewirkt Frühförderung? Über die Schwierigkeit, Wirkungszusammenhänge zu objektivieren. In: Frühförderung interdisziplinär, Nr. 1, S. 1–10
- Lambert, J.-L. (2001). Früherziehung von Kindern mit einer geistigen Behinderung: Ist die kindliche Entwicklung ein valides Kriterium für deren Wirksamkeit? In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN), Nr. 1, S. 1–13
- Lanners, R.; Lambert, J.-L. (2002). L'intervention précoce en éducation spécialisée. Bilan et perspectives. Lucerne: Edition SZH/SPC
- Meyer, G.; Spack, A.; Schenk, S. (2002). Politique de l'éducation préscolaire et de l'accueil socio-éducatif de la petite enfance en Suisse. Lausanne: EESP (Cahiers de l'EESP)
- Scheithauer, H.; Niebank, K.; Petermann, F. (2000). Biopsychosoziale Risiken in der frühkindlichen Entwicklung. In: Petermann, F.; Niebank, K.; Scheithauer, H. (Hrsg.): Risiken in der frühkindlichen Entwicklung. Entwicklungspsychopathologie der ersten Lebensjahre. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe, S. 65–91
- Schlienger, I.; Jantsch, H.; Hasemann, K. (1996). Interdisziplinäre Kooperation unter Beteiligung der Eltern. Das KREIS-Verfahren als innovativer Handlungsansatz im Frühbereich. In: Peterander, F.; Speck, O. (Hrsg.): Frühförderung in Europa. München: Reinhardt,
- UNESCO (Ed.) (1997). Consultation internationale sur l'éducation de la petite enfance et les besoins éducatifs spéciaux. Paris: UNESCO
- Vorschulkinder in der Schweiz (2002). Bildungspolitische Rahmenbedingungen für die Erziehung und Betreuung von kleinen Kindern. «undKinder», Nr. 68
- Was wirkt in der Frühförderung? (2002). Empirie, Reflexion und Perspektiven – Teil 1. Themenheft Frühförderung interdisziplinär, Nr. 1, 2002; Teil 2: Nr. 2
- Weiss, H. (2002). Was wirkt in der Frühförderung? – Eine Analyse aus einem pädagogischen Blickwinkel. In: Frühförderung interdisziplinär, Nr. 2, S. 74–87

C.3.4.4 Structures de l'offre au degré primaire

C.3.4.5 Les structures de l'offre dans le degré secondaire I

- Bless, G. (1995). Zur Wirksamkeit der Integration. Forschungsüberblick, praktische Umsetzung einer integrativen Schulform, Untersuchungen zum Lernfortschritt. Bern: Haupt
- Bless, G.; Kronig, W. (1999). Wie integrationsfähig ist die Schweizer Schule geworden? Eine bildungsstatistische Analyse über schulorganisatorische Massnahmen bei «Normabweichungen». Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbarwissenschaften VHN, Nr. 4, S. 414–426
- Büchner, Ch. (1997). Die Invalidenversicherung unterstützt integrative Massnahmen. Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 12, S. 8–9

- Bürli, A. (2001). Annäherungsversuche zwischen Regel- und Sonderpädagogik. Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 10, S. 13–21
- CDIP (Ed.) (1995a). Nouvelles formes d'enseignement et d'organisation scolaire. Tendances et illustrations. Berne: CDIP (Dossier; 34B)
- CDIP (Ed.) (1995b). Secondaire I: Perspectives d'avenir. Berne: CDIP
- CDIP (Ed.) (2001). Promotion de la réussite scolaire et de l'égalité des chances en éducation: Assurer la qualité dans des classes et des écoles hétérogènes sur les plans linguistique, social et culturel. Bern: CDIP
- Dubs, R. (1997). Die Gestaltung der Sekundarstufe I. Dreiteilige Oberstufe vs. gesamtschulartige Formen. Die Volkswirtschaft, Nr. 3, S. 60–67
- EDK (Hrsg.) (1995a). Neue Unterrichts- und Organisationsformen. Dossier 34A. Bern: EDK
- EDK (Hrsg.) (1995b). Perspektiven für die Sekundarstufe I. Bern: EDK
- EDK (Hrsg.) (1997). Reformprojekte Schule Schweiz: Trendbericht. Bern: Information Dokumentation Erziehung Schweiz (IDES)
- EDK (Hrsg.) (2000). Schulische Leistungen im internationalen Vergleich. Ausgewählte schweizerische Ergebnisse aus internationalen Leistungsvergleichen bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen. Bern: EDK (Studien + Berichte; 10)
- EDK (Hrsg.) (2001). Leistungsförderung und Bildungschancen. Qualitätssicherung in sprachlich, kulturell und sozial heterogenen Klassen und Schulen. Bern: EDK
- Grossenbacher, S. (1993). Stützen und fördern in der Schule. Zur Entwicklung integrativer Schulformen in der Schweiz. Trendbericht der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung. Aarau: SKBF
- Haeblerlin, U.; Bless, G.; Moser, U.; Klaghofer, R. (1999). Die Integration von Lernbehinderten. Versuche, Theorien, Forschungen, Enttäuschungen, Hoffnungen (3. Aufl.). Bern: Haupt
- Kanton Zürich (1999). Unsere Schule unsere Zukunft. Zürcher Volksschulreform: Reorganisation des sonderpädagogischen Angebots. Zürich: Kant. Bildungsdirektion
- Kronig, W. (2000). Die Integration von Immigrantenkinder mit Schulleistungsschwächen. Eine vergleichende Längsschnittuntersuchung über die Wirkung integrierender und separierender Schulformen. Zürich
- Kronig, W.; Haeblerlin, U.; Eckhart, M. (2000). Immigrantenkinder und schulische Selektion. Pädagogische Visionen, theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Wirkung integrierender und separierender Schulformen in den Grundschuljahren. Bern; Stuttgart; Wien: Haupt, 2000
- Kummer, A. (2001). Integrative Schulungsformen in der Schweiz – Trends auf kantonaler Ebene. Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 5, S. 6–10
- Kummer, A.; Moser Opitz, E.; Notter-Binder, M.; Wettstein, S. (2002). Integrative Schulung: Wenn Netzwerkarbeit Früchte trägt. Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 4, S. 20–24
- Lienhard, P. (1997). Die sonderpädagogischen Angebote im interkantonalen Vergleich. Projektgruppe RESA (Revision sonderpädagogisches Angebot). Zürich: Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, Pädagogische Abteilung
- Meijer, C.; Walther-Müller, P. (2002). Inklusion im Klassenzimmer. Eine Studie zur Praxis in 18 europäischen Ländern. Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 9, S. 16–21
- Mettauer Szaday, B. (1995). Ambulante sonderpädagogische Angebote: Darstellungen, Interpretationen und Perspektiven. Luzern: Edition SZH
- Netzwerk Integrative Schulungsformen (2002). Integrative Schulungsformen in Kindergarten und Volksschule. Empfohlene Rahmenbedingungen. (Bezugsquelle:) Luzern: SZH
- Rosenberg, S. (2001). Forschungsergebnisse zur integrativen Unterrichtspraxis im Klassenzimmer. Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 2, S. 10–19
- Schnyder, B. (1997). Die Finanzierung der Integration. In: Integration durch Bildung – gemeinsam lernen, gemeinsam leben. Insieme-Dossier: Biel: Insieme
- Sturny-Bossart, G. (1999a). Rechtliche und finanzielle Grundlagen der Integration. In: Irman, E.; Lauper, H.: Integration: Unterwegs zu einer gemeinsamen Schule. Ein Wegweiser für Eltern von Kindern mit speziellem Förderbedarf und andere Fachleute. Bern: Haupt, S. 39–51
- Sturny-Bossart, G. (1999b). Integrative Schulungsformen in der Schweiz: wo stehen wir heute? Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 9, S. 9–16

C.3.4.6. Structures de l'offre dans le degré secondaire II

C.3.4.7. Structures de l'offre dans le degré tertiaire

C.3.4.8. Structures de l'offre dans le domaine de la formation continue (ou quaternaire)

- Babst, C.; Bernath, K.; Kirstein, J. (1996). Offene Türen, aber... : Erwachsenenbildung Behinderter heute. Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 5, S. 23–26
- Bericht (2000) des Bundesrates über Elemente einer Bundespolitik für die Weiterbildung in der Schweiz. Bern
- Bernath, K. (1985). Die berufliche Eingliederung behinderter Menschen. Theoretische Grundlagen – Schweizerische Verhältnisse. Luzern: Edition SZH/SPC
- Bernath, K.; Besse A.-M. (Hrsg.) (1986). Keine Chancen auf dem Arbeitsmarkt? Zur Ausbildung der Auszubildenden von behinderten Jugendlichen und Erwachsenen. Luzern: Edition SZH
- Buchmann, M.; König, M.; Hong Li, J.; Sacchi, St. (1999). Weiterbildung und Beschäftigungschancen. Chur: Rüegger
- BFS (Hrsg.) (2000). Berufslehre: Lehrabschlussprüfungen und Lehrverträge (BBG) nach Berufsart 1999. Neuenburg: Bundesamt für Statistik
- BFS (Hrsg.) (2000). Schülerinnen, Schüler und Studierende 1998/99. Neuenburg: Bundesamt für Statistik
- BFS (Hrsg.) (2001). Weiterbildung in der Schweiz 2001. Auswertungen der schweizerischen Arbeitskräfteerhebungen 1996–2000. Neuenburg: Bundesamt für Statistik
- Circulaire (1983) concernant les mesures de réadaptation professionnelle. Berne: OFAS
- Conseil de l'Europe (Ed.) (1997). L'enseignement secondaire en Europe: Problèmes et perspectives, par D. Kallen. Strasbourg: Conseil de l'Europe
- Caroli, E. (1998). Technical change, work organisation and skills: Theoretical background and implications for education and training policies. In: CEDEFOP (Hrsg.): Vocational education and training – the European research field. Background report. Luxembourg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften
- CDIP (Ed.) (1996). Projet secondaire II. Berne: CDIP (Dossier; 43B)
- CDIP/OFFT (Ed.) (2000). Le secondaire II à venir: Rapport final du groupe de projet secondaire II. Berne: CDIP
- CEDEFOP (Hrsg.) (1999). Europäische Trends in der Berufs- und Qualifikationsentwicklung. Band I. Luxembourg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften
- DBK (Hrsg.) (2000). Die praktische Lehre in der Schweiz. Bestandesaufnahme und Diskussion. Luzern: Deutschweizerische Berufsbildungsämter-Konferenz
- EDK (Hrsg.) (1996). Projekt Sekundarstufe II. Bern: EDK (Dossier; 43A)
- EDK (Hrsg.) (2000). Schulische Leistungen im internationalen Vergleich: Ausgewählte schweizerische Ergebnisse aus internationalen Leistungsvergleichen bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen. Bern: EDK
- EDK/BBT (Hrsg.) (2000). Die Sekundarstufe II hat Zukunft: Schlussbericht der Projektgruppe Sekundarstufe II. Bern: EDK
- Eurydice (2000). Lifelong learning: the contribution of education systems in the Member States of the European Union. Results of the Eurydice Survey. Brussels: Eurydice
- Gindroz, J.-P.; Jost, R. et al. (1999). Berufliche Weiterbildung im Baukastensystem. Schlussbericht über die Pilotphase 1996 bis 1998. Altendorf: MODULA Schweizerische Modulzentrale
- Hollenweger, J. (2000). Studierende mit Behinderungen zwischen Hochschule und beruflicher Integration. Die neue Sonderschule, Nr. 1, S. 21–27
- Knutti, P. (2000). Ein nationales Projekt für die «Berufspraktische Bildung». Von der Anlehre zu etwas Neuem, Umfassendem, Besseren. Berufsbildung Schweiz, Nr. 10, S. 4–7
- Lischer, E. (1999). Weiterbildung an der Schwelle zum 21. Jahrhundert. Education permanente, Nr. 1, S. 56–58
- Lischer, E. (2000a). Die Zukunft der Anlehre für Behinderte Jugendliche. Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 7/8, S. 12–16
- Lischer, E. (2000b). Berufspraktische Bildung für Jugendliche mit einer Behinderung. In: Schweiz. Institut für Berufspädagogik (Hrsg.): Berufspraktische Bildung. Dokumentation zur Impulstagung vom 12. Mai 2000. Zollikofen: SIBP, S. 36–37 (SIBP Schriftenreihe; 11)
- Lischer E. (2000c). L'avenir de la formation élémentaire pour les jeunes handicapés. Pédagogie spécialisée, 2000, no 4, p. 6–10

- Lischer, E.; Hollenweger, J. (2002). Übergang «Ausbildung – Erwerbsleben» für Jugendliche mit Behinderungen. Expertenbefragung in den deutschsprachigen Ländern. Länderbericht Schweiz. Luzern: SZH
- Schöler, J. (Hrsg.) (2000). Integrative Erwachsenenbildung für Menschen mit Behinderung. Praxis und Perspektiven im internationalen Vergleich. Berlin: Luchterhand
- SVEB (1998). Statistik der Schweizerischen Erwachsenenbildung 1997. Zürich: Schweizerische Vereinigung für Erwachsenenbildung
- Sheldon, G. (2000). Die berufspraktische Bildung aus ökonomischer und sozialer Sicht. In: Schweiz. Institut für Berufspädagogik (Hrsg.): Berufspraktische Bildung. Dokumentation zur Impulstagung vom 12. Mai 2000. Zollikofen: SIBP, S. 9–15 (SIBP Schriftenreihe; 11)
- Skelton R.; Ryffel G. (2001). Integrierte Erwachsenenbildung in Zürich. Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 1, S. 10–13
- Tessaring, M. (1998). The future of work and skills – visions, trends and forecasts. In: CEDEFOP (Hrsg.): Vocational education and training – the European research field. Background report. Luxembourg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften
- Tessaring, M. (1999). Ausbildung im gesellschaftlichen Wandel. Ein Bericht zum aktuellen Stand der Berufsbildungsforschung in Europa 1998. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften
- Wettstein, E. (1999). Berufliche Bildung in der Schweiz (2. Auflage). Luzern: Deutschschweizerische Berufsbildungsämter-Konferenz (DBK)

C.4. Processus et tâches

- Bleidick, U. (1999). Behinderung als pädagogische Aufgabe. Behinderungsbegriff und behindertenpädagogische Theorie. Stuttgart: Kohlhammer
- Bürli, A. (1998). Was wirkt in der Heilpädagogik? Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 7/8, S. 4–8
- Empfehlungen (1994) zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. Beschlossen von der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland am 6. Mai 1994. Abdruck in: Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 7, S. 484–494
- Hansen, G. (2001). «Behindert sind doch in erster Linie Menschen, und deshalb...» – Theoretische Argumente gegen die sukzessive Nivellierung sonder- und heilpädagogischen Spezialwissens. Sonderpädagogik, Nr. 1, S. 25–33
- Reiser, H. (2002). Kernthemen zur zukünftigen sonderpädagogischen Entwicklung in Deutschland. In: Hausotter, A.; Boppel, W.; Meschenmoser, H. (Hrsg.): Perspektiven Sonderpädagogischer Förderung in Deutschland. Middelfart; European Agency, S. 127–142
- Speck, O. (1995). Was bedeutet der neue Leitbegriff der «Sonderpädagogischen Förderung» für die Schulwirklichkeit?
- Wember, F. B. (2000). Didaktische Prinzipien. In: Borchert, J. (Hrsg.): Handbuch der Sonderpädagogischen Psychologie. Göttingen: Hogrefe, S. 341–352
- Walter, J. (2002). «Einer flog übers Kuckucksnest» oder welche Interventionsformen erbringen im sonderpädagogischen Feld welche Effekte. Ergebnisse ausgewählter amerikanischer Meta- und Mega-Analysen. Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 11, S. 442–450

C.4.1./C.4.2. Diagnostic et le diagnostic en faible posture

- Achermann, M.; Buholzer, A.: Förderdiagnostik am ISH: Ein Modell im Entstehen. In: Aregger, K.; Hofer, R.; Schley, W. (Hrsg.): Forschung Heilpädagogik. Ausbildungsinstitute im Dialog. Aarau: Sauerländer, 2001, S. 171–197
- Bigger, A.: Förderdiagnostik Schwer- und Schwerstbehinderter. Diagnostik und Förderung unter dem Aspekt der Kognition. Luzern: Edition SZH 2001 (5., unveränderte Auflage)
- Bleidick, U. (2002). Wechselnde Sprachmuster – vorschnell als neue Wirklichkeit gedeutet. Disput zu: Fördern, Förderung, Förderbedarf, Förderbedürfnis, Förderschwerpunkt, Förderdiagnostik, Förderschule, Fördersystem und einiges mehr. Die neue Sonderschule, Nr. 4, S. 291–298
- Büchner, Ch.: Auf dem Weg zu vergleichbaren statistischen Angaben. In: Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, 4/2002, S. 9–12

- Buholzer, A.; Meier, R.: Computerunterstützte Förderdiagnostik. In: Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, 8/2002, S. 24–29
- Bundschuh, K. (1999). Einführung in die sonderpädagogische Diagnostik. München: Reinhardt
- Eggert, D.: Von den Stärken ausgehen. Individuelle Entwicklungspläne in der Lernförderungsdiagnostik; ein Plädoyer für andere Denkgewohnheiten und eine veränderte Praxis. Dortmund: Borgmann, 1998 (3. verb. Auflage)
- Grohnfeldt, M. (1996). Zum Umgang mit Aporien: das Etikettierungs-Ressourcen-Problem. Sonderpädagogik, Nr. 1, S. 39–41
- Hollenweger J.: Die internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICIDH-2) in der Schule. Auf der Suche nach einer gemeinsamen Sprache. In: Aregger, K.; Hofer, R.; Schley, W. (Hrsg.): Forschung Heilpädagogik. Ausbildungsinstitute im Dialog. Aarau: Sauerländer, 2001, 199–223
- Hollenweger, J.; Lienhard, P. (2003). Interdisziplinäre diagnostische Einschätzung der Situation von Schülerinnen und Schülern der Kindergartenstufe, der Primarstufe und der Sekundarstufe I. Handreichung für die Durchführung von schulischen Standortgesprächen. Ein Verfahren auf der Basis der Internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF) der Weltgesundheitsorganisation (WHO). Zürich, Erprobungsfassung vom 30. Juni 2003
- Kleimann, P.; Steppacher, J.: FörderDiagnostischer Assistent (FDAss): eine Computeranwendung zur Beobachtung, Beurteilung und Förderung. Luzern: Edition SZH 2000 (2. überarb. Aufl.), aspekte 78
- Kobi, E. E. (2003). Diagnostik in der heilpädagogischen Arbeit. Luzern: Edition SZH (5., überarbeitete Auflage)
- Ledl, V.: Kinder beobachten und fördern. Eine Handreichung zur gezielten Beobachtung und Förderung von Kindern mit besonderen Erziehungsbedürfnissen. Wien: Verlag Jugend und Volk, 1998.
- Ledl, V.; Bettinger, Th.: Kinder beobachten und fördern. CD-ROM 1999 (Bestellung bei www.foerderdiagnostik/diagnosix.com/xyz/diagnose)
- Müller, E.: Kinder in der Schweiz – gleiche Recht für alle? In: Kinderrechte – alles klar. Familie & Gesellschaft. Sonderreihe des Bulletins Familienfragen. Bundesamt für Sozialversicherung. 3/2001, S. 25–28
- Niedermann, A.; Luder, R.; Buholzer, A.; Bleuler, T. (2004). Kenntnisse von heilpädagogischen Lehrpersonen über förderdiagnostische Materialien im Bereich der Basisfunktionen. Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 10, S. 6–10
- Rennen-Allhof, B., Allhoff, P., Bowi, U., Laaser, U.: Elternbeteiligung bei Entwicklungsdiagnostik und Vorsorge. Weinheim: Juventa 1993
- Schlatter, Ch.: Le Test d'Apprentissage de la Pensée Analogique (TAPA). Fondation théorique et empirique d'un outil d'évaluation pour personnes présentant un retard mental modéré. Thèse, Université de Genève, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education, Section des Sciences de l'Education, 1999
- Schlee, J.: Entwicklungen – Standort – Perspektiven. Sonderpädagogischer Kongress, Hannover 1998 (www.vds-bundesverband.de/Materialalt/kongress98/schlee.htm)
- Schuck, K. D. (2001). Psychodiagnostik und Begutachtung. In: Antor, G.; Bleidick, U. (Hrsg.): Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis: Stuttgart: Kohlhammer, S. 260–264
- Schweizerische Arbeitsgemeinschaft für Logopädie (SAL): ICF und ihre Auswirkungen auf die logopädische Praxis. Mitgliederversammlung und SAL-Tagung, Freitag, 29. November 2002
- Steppacher, J. (2004). Förderdiagnostik in der Schulischen Heilpädagogik. Eine kooperative und interdisziplinäre Aufgabe. Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 10, S. 18–23
- Strasser, U.: Wahrnehmen, Verstehen, Handeln: Förderdiagnostik für Menschen mit einer geistigen Behinderung. Luzern: Edition SZH 2001 (4. Auflage)
- Wocken, H. (1996). Sonderpädagogischer Förderbedarf als systemischer Begriff. Sonderpädagogik, Nr. 1, S. 34–38
- Wocken, H. (1996a). Das Ende der kategorialen Behindertenpädagogik. Sonderpädagogik, Nr. 1, S. 57–62

C.4.3. Planification de la formation et plan de formation

- Autorenteam (1987). Eine Schule für Kinder mit geistiger Behinderung. Handbuch für Heilpädagogen, Erzieher und Therapeuten. Lehrmittelverlag des Kantons Zürich
- Bähr, K. et al. (1999). Lehrplanarbeit – Strukturen, Erwartungen, Perspektiven. Umsetzungsbericht. Nationales Forschungsprogramm 33: Wirksamkeit unserer Bildungssysteme. Bern und Aarau
- Bürli, A. (1997). Sonderpädagogik international. Vergleiche, Tendenzen, Perspektiven. Luzern: Edition SZH
- Bürli, A. (2000). Braucht es sonderpädagogische Lehrpläne? Schweizer Schule, Nr. 2, S. 13–21
- Direktion für Bildung und Kultur des Kantons Zug (Hrsg.) (1999). Ganzheitlich stützen und fördern. Zug
- Fürsorgedirektion des Kantons Bern (Hrsg.) (1991). Bildungs- und Erziehungsrichtlinien für Menschen mit geistiger Behinderung im Kindes-, Jugend- und Erwachsenenalter. Bern: Fürsorgedirektion
- Ghisla, G. (1999). Lehrpläne und Lehrplanarbeit: Stiefkinder innovativer Pädagogik und Bildungspolitik? Bildungsforschung und Bildungspraxis / Education et recherche, Nr. 2, S. 137–139
- Gudjons, H. (2001). Lehr- und Lernplanung. In: Antor, G.; Bleidick, U. (Hrsg.): Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis. Stuttgart: Kohlhammer, S. 35–38
- Kleinmann, P.; Steppacher, J. (2000). FörderDiagnostischer Assistent (FDAss). Eine Computeranwendung zur Beobachtung, Beurteilung und Förderung. Luzern: Edition SZH
- Kretschmann, R.; Arnold K.-H.: Leitfaden für Förder- und Entwicklungspläne. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 9/1999, S. 410–420
- Künzli, R. et al. (1999). Lehrplanarbeit. Über den Nutzen von Lehrplänen für die Schule und ihre Entwicklung. Chur, Zürich: Rüegger
- Lehrplan Volksschule (1995). Lehrplanteil Kleinklasse A (KKA). Erziehungsdirektion des Kantons Bern
- Meijer, C. J. W. (Ed.) (1998). Integration in Europe. Provisions for pupils with special educational needs. European Agency for Development in Special Needs Education, Middelfart (DK)
- Meijer, C. J. W. (Ed.) (1998). Intégration en Europe: Dispositions concernant les élèves à besoins éducatifs spécifiques. Tendances dans 14 pays européens. European Agency for Development in Special Needs Education, Middelfart (DK)
- OECD (1995). Integrating students with special needs into mainstream schools. Paris: OECD
- Pluhar, Ch. (2003). Handreichungen zum Sonderpädagogischen Förderplan. Heilpädagogik, Nr. 4, S. 17–22
- UNESCO (1995). Final report: World Conference on Special Needs Education. Access and Quality. Salamanca, Spain, 7–10 June 1994. Paris: UNESCO

C.4.4. Processus de formation et de soutien

- Altrichter, H.; Schley, W.; Schrantz, M. (1998). Handbuch zur Schulentwicklung. Innsbruck: Studien-Verlag
- Antor, G.; Bleidick, U. (2001). Bildung, Bildungsrecht. In: Antor, G.; Bleidick, U. (Hrsg.): Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis. Stuttgart: Kohlhammer, S. 6–14
- Bleidick, U. (2002). Wechselnde Sprachmuster – vorschnell als neue Wirklichkeit gedeutet. Disput zu: Fördern, Förderung, Förderbedarf, Förderbedürfnis, Förderschwerpunkt, Förderdiagnostik, Förderschule, Fördersystem und einiges mehr. Die neue Sonderschule, Nr. 4, S. 291–298
- Bless, G. (1995). Zur Wirksamkeit der Integration. Forschungsüberblick, praktische Umsetzung einer Schulform, Untersuchungen zum Lernfortschritt. Bern: Haupt
- Blickensdorfer, R. et al. (2000). Schulerfolg: kein Zufall. Ein Ideenbuch zur Schulentwicklung im multikulturellen Umfeld. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich
- Brunner, J. (1991). Individualisierung und Differenzierung. Versuch einer terminologischen Klärung. Schweizer Schule, Nr. 12, S. 14–22
- BSF (2004). Kulturelle Vielfalt der Schulklassen. Neuenburg: Bundesamt für Statistik
- CDIP (1995) (Ed.). Nouvelles formes d'enseignement et d'organisation scolaire. Tendances et illustrations. Berne: CDIP

- CDIP (2001). Promotion de la réussite scolaire et de l'égalité des chances en éducation: Assurer la qualité dans les classes et des écoles hétérogènes sur les plan linguistique, social et culturel. Berne: CDIP
- Demmer-Dieckmann, I.; Struck, B. (Hrsg.). (2001). Gemeinsamkeit und Vielfalt. Pädagogik und Didaktik einer Schule ohne Aussonderung. Weinheim: Beltz
- EDK (Hrsg.) (1995). Neue Unterrichts- und Organisationsformen. Dossier 34A. Bern: EDK
- EDK (Hrsg.) (2001). Leistungsförderung und Bildungschancen. Bern: EDK (Studien + Berichte; 14A)
- Empfehlungen (1994) zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. Beschlossen von der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland am 6. Mai 1994. Abdruck in: Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 7, S. 484–494
- Feuser, G. (1995). Behinderte Kinder und Jugendliche zwischen Integration und Aussonderung. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft
- Feuser, G. (2002). Qualitätsmerkmale integrativen Unterrichts. Behinderte, Nr. 2/3, S. 67–82
- Feyerer, E. (2003). Pädagogik und Didaktik integrativer bzw. inklusiver Bildungsprozesse. Herausforderung an Lehre, Forschung und Bildungsinstitutionen. Behinderte, Nr. 1, S. 38–52
- Fröhlich, A. (2001). Pflege. In: Antor, G.; Bleidick, U. (Hrsg.): Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis. Stuttgart: Kohlhammer, S. 383–386
- Fröhlich, A.; Heinen, N.; Lamers, W. (Hrsg.) (2001). Schwere Behinderung in Praxis und Theorie. Düsseldorf: Verlag Selbstbestimmtes Leben
- Halahan, D. P.; Kauffman, J. M. (1997). Exceptional Learners. Introduction to Special Education. Needham Heights, Mass.: Allyn & Bacon
- Hildeschiedt, A.; Schnell, I. (Hrsg.) (1998). Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle. München: Juventa
- Hinz, A. (1993). Heterogenität in der Schule. Integration – Interkulturelle Erziehung – Kooedukation. Hamburg
- Hinz, A. (2002). Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 9, S. 354–361
- Hinz, A. (2003). Die Debatte um Integration und Inklusion – Grundlage für aktuelle Kontroversen in Behindertenpolitik und Sonderpädagogik? Sonderpädagogische Förderung, Nr. 4, S. 330–347
- Hinz, A. (2004). Entwicklungswege zu einer Schule für alle mit Hilfe des «Index für Inklusion». Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 5, S. 245–250
- Jenny, R. (2001). Kollegialer Austausch in heilpädagogischen und therapeutischen Berufen. Eine praxisorientierte Anleitung für die berufliche Reflexion in Gruppen. Luzern: Edition SZH
- Kobi, E.E. (1993). Grundfragen der Heilpädagogik: Eine Einführung in heilpädagogisches Denken (5. Auflage). Bern/Stuttgart/Wien: Haupt
- Lenzen, K.-D.; Tillmann K.-J. (1996). Gleichheit und Differenz. Erfahrungen in integrativer Pädagogik. Bielefeld
- Maulini, O. (2000). La négociation des différences. Ethique de la diversité et éthique de la discussion dans l'institution scolaire.
- Maulini, O. (2003). Der Umgang mit Unterschieden. Ethik der Vielfalt und Ethik der Diskussion in der Schule. Zeitschrift s+e, Nr. 4, S. 8–18
- Meijer, C. W. (Hrsg.) (2003a). Integrative Schulbildung und Unterrichtspraxis. Abschlussbericht. Middelart: European Agency
- Meijer, C. W. (Ed.) (2003b). Intégration scolaire et pratiques pédagogiques effectives. Rapport de Synthèse. Middelart: European Agency
- Meijer, C. W. (Ed.) (2003c). Integrazione Scolastica e Proposte Didattiche. Middelart: European Agency
- Mittler, P. (2000). Working Towards Inclusive Education. Social Contexts. London: Fulton
- Mittler, P. (2003). Building bridges between special and mainstream services. (http://www.eenet.org.uk/theory_practice/build_bridges.shtml)
- Mutzeck, W. (1996). Kooperative Beratung. Weinheim: Beltz
- Myschker, N.; Ortmann, M. (Hrsg.) (1999). Integrative Schulpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer
- Netzwerk integrative Schulungsformen (2002). Integrative Schulungsformen in Kindergarten und Volksschule. Empfohlene Rahmenbedingungen (Dritte, überarbeitete Fassung). Luzern: SZH (www.szh.ch)
- Opp, G. (1996). Schulische Integration: Impulse für eine Neubestimmung der Diskussion. Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 9, S. 254–359

- Palmowsky, W. (2002). *Der Anstoss des Steines. Systemische Beratung im schulischen Kontext.* Dortmund: Borgmann
- Perrenoud, Ph. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner.* Paris: Ed. ESF
- Perrenoud, Ph. (2001a). *Objectifs communs et parcours individualisés dans les cycles d'apprentissage pluriannuels.* Educateur, No. 10, p. 26–31
- Perrenoud, Ph. (2001b). *Individualisation des parcours et différenciation des prises en charge.* Educateur, No. 11, p. 26–31
- Philipp, E. (1996). *Gute Schulen verwirklichen. Ein Arbeitsbuch mit Methoden, Übungen und Beispielen der Organisationsentwicklung.* Weinheim: Beltz
- Philipp, E.; Rolff, H.G. (1998). *Schulprogramme und Leitbilder entwickeln. Ein Arbeitsbuch.* Weinheim: Beltz
- Prenzel, A. (1993). *Pädagogik der Vielfalt.* Opladen: Leske & Budrich
- Preuss-Lausitz, U. (2001). *Gemeinsamer Unterricht Behinderter und Nichtbehinderter. Ein Weg für die Sonderpädagogik und allgemeine Schulpädagogik zu einer gemeinsamen integrativen Pädagogik.* Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Nr. 2, S. 209–224
- Reiser, H. (2003). *Vom Begriff Integration zum Begriff Inklusion – Was kann mit dem Begriffswechsel angestossen werden?* Sonderpädagogische Förderung, Nr. 4, S. 305–312
- Sander, A. (2002). *Internationaler Stand und Konsequenzen für die sonderpädagogische Förderung in Deutschland.* In: Hausotter, A.; Boppel, W.; Meschenmoser, H. (Hrsg.): *Perspektiven Sonderpädagogischer Förderung in Deutschland.* Middelfart; European Agency, S. 143–164
- Sander, A. (2003). *Von Integrationspädagogik zu Inklusionspädagogik.* Sonderpädagogische Förderung, Nr. 4, S. 313–329
- Sander, A. (2004). *Konzepte einer Inklusiven Pädagogik.* Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 4, S. 240–244
- Schmitt, R. (Hrsg.) (2001). *Grundschule – Schule der Vielfalt und Gemeinsamkeit.* Frankfurt a.M.
- Schuck, K. D. (2001). *Fördern, Förderung, Förderbedarf.* In: Antor, G.; Bleidick, U. (Hrsg.): *Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis.* Stuttgart: Kohlhammer, S. 63–67
- Speck, O. (1995). *Was bedeutet der neue Leitbegriff der «Sonderpädagogischen Förderung» für die Schulwirklichkeit?* Sonderpädagogik in Schlesig-Holstein, Nr. S. 23–36
- Speck, O. (1995a). *Aktuelle Fragen sonderpädagogischer Förderung.* Die Sonderschule, Nr. 3, S. 166–181
- UNESCO (2001). *Open file on Inclusive Education. Support Materials for Managers and Administrators.* Paris: UNESCO
- Von der Groeben, A. (2003). *Lernen in heterogenen Gruppen. Chance und Herausforderung.* Pädagogik, Nr. 9, S. 6–9
- Wenning, N. (2004). *Heterogenität als neue Leitidee der Erziehungswirklichkeit? Zur Berücksichtigung von Gleichheit und Verschiedenheit.* Zeitschrift für Pädagogik, Nr. 4, S. 565–582
- Wocken, H. (2001). *Integration.* In: Antor, G.; Bleidick, U. (Hrsg.): *Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis.* Stuttgart: Kohlhammer, S. 76–80

C.5. Personnel spécialisé

- C.5.1. Remarques préalables sur la formation initiale, la formation continue et le perfectionnement professionnel**
- C.5.2. Présentation générale du personnel spécialisé dans le domaine du handicap**
- C.5.3. Professionnels de la pédagogie spécialisée**

- ALB (2000). *Arbeitsgruppe Lehrerbildung der EDK: KAB-Projekt B.3 «Zusatzausbildungen für Funktionen im Bildungsbereich».* Bern: EDK 17. August 2000 (6 S.)
- Benkmann, R. (2001). *Sonderpädagogische Professionalität im Wandel unter besonderer Berücksichtigung des Förderschwerpunkts Lernen.* Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 3, S. 90–98
- Bernath, K. (Hrsg.) (1992). *Sonderpädagogische Berufsfelder.* Luzern: Edition SZH
- Bildungsdirektion des Kantons Zürich (2001). *Sonderpädagogische Berufsfelder im Kanton Zürich.* Zürich: Volksschulamt
- Bürgisser, H. (2002). *Master wird den Bildungsmarkt längerfristig verändern.* WDFplus (Informationsbulletin des Instituts WDF Weiterbildung Dienstleistungen Forschung / Hochschule für Soziale Arbeit / Fachhochschule Zentralschweiz. Nr. 11, S. 1–3

- Bürli, A. (1993). Berufliche Identität und Professionalisierung in der Heilpädagogik. Luzern: Edition SZH (Reihe «aspekte» Nr. 46)
- Bürli, A. (1999). Heilpädagogische Generalisten oder Spezialisten? Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 3, S. 20–22
- Bürli, A. (2004a). Ausbildungsstätten ohne Beiträge der Invalidenversicherung. Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 4, S. 42–48
- Bürli, A. (2004b). Les instituts de formation en pédagogie spécialisée privés de subventions assurance invalidité. Pédagogie spécialisée, No. 3, p. 10–15
- CDIP (Ed.) (1993). Thèses relatives à la promotion des Hautes Ecoles Pédagogiques. Bern: CDIP (Dossier 24)
- CDIP (Ed.) (1997). Des maîtres semi-généralistes aux degrés primaire et secondaire I. Berne: CDIP (Dossier 47)
- CDIP (Ed.) (2000). Pour une formation des enseignantes et enseignants aux approches interculturelles. Berne: CDIP (Dossier 60)
- CDIP (2002). Directives concernant les études postgrades dans les hautes écoles spécialisées (du 28 février 2002)
- CDIP (Ed.) (2003a). Stratégie de recrutement des enseignantes et enseignants. Berne: CDIP (Etudes + Rapports 17B)
- CDIP (Ed.) (2003b). Profession enseignante – lignes directrices. Berne: CDIP (Etudes + Rapports 18B)
- CDIP (2004a). Règlement concernant la reconnaissance de certificats de formation complémentaire dans le domaine de l'enseignement (du 17 juin 2004)
- CDIP (2004b). Recommandations relatives à la formation continue des enseignantes et enseignants (du 17 juin 2004)
- CRUS/KFH (2001). Conférence des Recteurs des Universités Suisses / KFH – Konferenz der Fachhochschulen der Schweiz: Umsetzung der «Erklärung von Bologna» in der Schweiz. Stand der Erarbeitung gemeinsamer Thesen nach den Sitzungen der CRUS vom 16. Mai 2001 und der KFH vom 22. Mai 2001. Bern, 27. Juni 2001 (4 S.)
- CSPE / Conférence suisse des responsables du perfectionnement des enseignantes et enseignants (1997). Rapport et propositions du groupe de travail «Terminologie» adoptés par le Comité de la CSPE après consultation des régions. Lucerne: CSPE, 34 p.
- Die Entwicklung der pädagogischen Hochschulen (2002). Beiträge zur Lehrerbildung, Nr. 2, S. 137–215 (Schwerpunkt)
- Die Modularisierung der Studiengänge in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (2002). Beiträge zur Lehrerbildung, Nr. 1, S. 5–76 (Schwerpunkt)
- Dlugosch, A. (2003). Professionelle Entwicklung und Biografie. Impulse für universitäre Bildungsprozesse im Kontext schulischer Erziehungshilfe. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- EDK (Hrsg.) (1975). Lehrerbildung von morgen (LEMO). Grundlagen, Strukturen, Inhalte. Hitzkirch: Comenius
- EDK (Hrsg.) (1993). Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen. Bern: EDK (Dossier 24)
- EDK (Hrsg.) (1997). Fächergruppenlehrkräfte für die Primartufe und die Sekundarstufe I. Bern: EDK (Dossier 47)
- EDK (1998). Bericht zum Reglement über die Anerkennung der Lehrdiplome in Schulischer Heilpädagogik. Bern: EDK 2. Juli 1998
- EDK (Hrsg.) (2000). Interkulturelle Pädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bern: EDK (Dossier 60)
- EDK (2001). Richtlinien für Nachdiplomstudien an kantonalen Fachhochschulen (vom 28. Februar 2001)
- EDK (Hrsg.) (2003a). Strategie für die Rekrutierung von Lehrpersonen. Bern: EDK (Studien + Berichte 17A)
- EDK (Hrsg.) (2003b). Leitbild Lehrberuf. Bern: EDK (Studien + Berichte 18A)
- EDK (2004). Behördliche Vorgaben für die Umsetzung der Bologna-Deklaration in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Beschlussfassung. Bern: EDK, Beschluss Vorstand 29. April 2004 (3 S.)
- EDK (2004a). Empfehlungen zur Weiterbildung von Lehrpersonen (vom 17. Juni 2004)
- EDK (2004b). Reglement über die Anerkennung der Abschlüsse von Zusatzausbildungen für den Lehrberuf (vom 17. Juni 2004)
- Europäische Kommission (1998). Europäisches System zur Anrechnung von Studienleistungen. ECTS-Handbuch für Benutzer. Brüssel 31.03.1998

- FHK / EDK (2002). Richtlinien für die Umsetzung der Erklärung von Bologna an den Fachhochschulen und den Pädagogischen Hochschulen. Bern: EDK, vom 5. Dezember 2002 (2 S.)
- Haeblerlin, U. (2002). Sonderpädagogik studieren – eine Herausforderung an den ganzen Menschen. Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 10, S. 398–403
- Heinrich, P. (1994). Professionalismus und Berufung in der Sonderpädagogik. VHN, S. 439–443
- HFG (1991). Bundesgesetz über die Förderung der Universität und die Zusammenarbeit im Hochschulbereich
- Kanter, G.O. (1997). In Zusammenhängen denken und handeln – Zu Schlüsselqualifikationen für sonderpädagogisches Arbeiten. Heilpädagogische Forschung, Nr. 1, S. 3–9
- Lenzen, D. (Hrsg.) (1995). Pädagogische Grundbegriffe. rowohlts enzyklopädie
- Lindmeier, Ch. (2000). Heilpädagogische Professionalität. Sonderpädagogik, Nr. 3, S. 166–180
- Münch, J. (1999). Fernstudium und Lehrerbildung für sonderpädagogische Aufgabenstellungen. Kontext, Evaluation und Optionen. Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 3, S. 99–105
- Projektgruppe «Chancen in Beruf und Arbeit» (Hrsg.) (1998). Beratung, Betreuung, Therapie. Dübendorf: Schweizerischer Verband für Berufsberatung
- Projektgruppe «Chancen in Beruf und Arbeit» (Hrsg.) (1999). Bildung und Unterricht. Dübendorf: Schweizerischer Verband für Berufsberatung
- Projektgruppe «Chancen in Beruf und Arbeit» (Hrsg.) (2001). Gesundheitswesen: Pflege und Betreuung. Dübendorf: Schweizerischer Verband für Berufsberatung
- Rosenberg, S.; Walther-Müller, P. U. (2002). Studienziel Heil- und Sonderpädagogik – Ausbildungsgänge in der Schweiz. Etudes en pédagogie spécialisée: les formations en Suisse. Luzern/Lucerne: Edition SZH/SPC
- Schaub, H.; Zenke, K.G. (1997). Wörterbuch Pädagogik. Deutscher Taschenbuch Verlag
- SHK (1998). Schweizerische Hochschulkonferenz: Mehrjahresplan 2000–2003 der Schweizer Hochschulen. Bern: SHK Juli 1998
- SKLFB (1997) Schweizerische Konferenz der Verantwortlichen für Fort- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer: Terminologie. Bericht und Vorschläge der Arbeitsgruppe «Terminologie» vom Vorstand der SKLFB genehmigt nach Vernehmlassung in den Regionen. Luzern: SKLFB, 34 S.
- SKPH (2003) Schweizerische Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen: Umsetzung der Bologna-Deklaration in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Medienmitteilung 19. Juni 2003 (1 S.)
- Strasser, U. (2003). Die Umsetzung der Erklärung von Bologna und die heilpädagogischen Abschlüsse. Zürich: HfH 14.05.2003
- Sturny-Bossart, G. (2004). Per Mausklick zum heilpädagogischen Diplom. Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 4, S. 9–15
- Weber, K.; Stämpfli, T.; Gerlings, A. (2001). Harmonisierung der Höheren Fachschulen. Bestandesaufnahme der Bildungsprogramme im nichthochschulischen Tertiärbereich. Universität Bern: Koordinationsstelle für Weiterbildung
- Wolf, D. (1994) Champs d'activités en pédagogie spécialisée. Lucerne: Edition SPC
- Zaszkaliczky, P. (1994). Professionalität und Berufung in der Sonderpädagogik. VHN, Nr. 2, S. 435–439

C.5.4. La pédagogie spécialisée dans la formation des enseignantes et enseignants

- Beiträge zur Lehrerbildung (1995). Lehrerbildung für die Heil-/Sonderpädagogik: Schulische Heilpädagogik. Heft 2 (Themenheft)
- Büchel, F. (1995). Heilpädagogik in der Lehrergrundausbildung. Beiträge zur Lehrerbildung. Nr. 2, S. 139–144
- Bürli, A. (1995). Internationaler Stellenwert der Heilpädagogik in der Lehrergrundausbildung. Beiträge zur Lehrerbildung, Nr. 2, S. 131–139
- CDIP (Ed.) (1994). Pédagogie spécialisée dans la formation des enseignants. Berne: CDIP (Dossier 27)
- CDIP (Ed.) (2000). La pédagogie interculturelle dans la formation des enseignants. Berne: CDIP (Dossier 60)
- Demmer-Dieckmann, I.; Struck, B. (Hrsg.) (2001). Gemeinsamkeit und Vielfalt. Pädagogik und Didaktik einer Schule ohne Aussonderung. Juventa: Weinheim & München
- EDK (1994). Sonderpädagogik in der Lehrerbildung. Bern: EDK (Dossier 27)

- EDK (1997). Sonderpädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Thesen – Anstösse – Vorschläge – Ideen – Literaturhinweise. Ergänzendes Umsetzungspapier zum EDK-Dossier 27 «Sonderpädagogik in der Lehrerbildung». Bern: EDK
- EDK (2000). Interkulturelle Pädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bern: EDK (Dossier 60)
- Heilpädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (2003). Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 12 (Themenschwerpunkt)
- Landert, Ch.(1999). Lehrerweiterbildung in der Schweiz. Zürich/Chur: Rüegger
- Obolenski, A. (2001) Integrationspädagogische Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Grundlagen und Perspektiven für «eine Schule für alle». Klinkhardt, Bad Heilbrunn
- Prenzel, A. (1995). Pädagogik der Vielfalt. Opladen: Leske & Budrich
- Thommen, B. (1998). «Auch das noch. . .» oder «Machen wir schon. . .»?! Sonderpädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrergrundausbildung. Beiträge zur Lehrerbildung. Nr. 16 (3), S. 408–411
- UIPC (2002). Place de la pédagogie spécialisée dans la formation de base des futurs enseignants. Position de l'UIPC. Lucerne: UIPC 14.3.2002 (19 p.)
- VHPA (2002): Vermittlung heilpädagogisch relevanter Kompetenzen in der Lehrerinnen- und Lehrergrundausbildung. Positionspapier des VHPA. Luzern: VHPA 14.3.2002 (19 S.)
- Zingg, C.(2000). Sonderpädagogik als Übersetzungs- und Detektivarbeit. Gedanken zur Sonderpädagogik in der neuen Lehrer- und Lehrerinnenbildung. Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 10, S. 17–23

C.5.5. Personnel spécialisé du domaine social

- Bericht (2000) zu den Beschlüssen zu den Ausbildungen im Sozialbereich (EDK, vom 26. August 1999). Sozialpädagogik, Nr. 4, S. 11–12
- Berufsbildung der Sozialen Arbeit im Wandel (2001). Sozial Aktuell. Die Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik, Soziokulturelle Animation, Nr. 3 (Themenheft)
- Fempel-Anner, M. (2000). Veränderungen und Trends im sozialpädagogischen Berufsfeld. Sozialpädagogik Nr. 4, S. 7–10
- Fempel-Anner, M. (2001). Neue Ausbildungen im Sozialbereich. Wie reagieren wir SozialpädagogInnen darauf? Sozialpädagogik, Nr. 4, S. 12–14
- Filières sociales en mutation (2001). Action sociale. Bulletin d'information de l'Association suisse des professionnels de l'action sociale ASPAS, No. 3 (Numéro spécial)
- Haeberlin, U. (1996). Heilpädagogik als wertgeleitete Wissenschaft. Bern: Haupt
- Karas, M. (2000). Das sozialpädagogische Berufsfeld: Neuste Entwicklungen in der Ausbildungslandschaft. Sozialpädagogik, Nr. 4, S. 16–17
- Suter, C. (2001). Schlaglicht auf die neuen Umriss des Bildungs- und Sozialbereichs. SozialAktuell, Nr. 3, S. 44–53

C.6. Recherche et développement

- BBT (2000). Thesen zur Berufsbildungsforschung und Organisation des Leistungsbereichs. Bern: Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT), Mai 2000
- Criblez, L. (2001). Forschung an Pädagogischen Hochschulen: Funktionen – Standards – Illusionen. In: Aregger, K.; René Hofer. R.; Wilfried Schley (Hrsg.): Forschung Heilpädagogik: Ausbildungsinstitute im Dialog. Aarau: Sauerländer, S. 75–90
- Gretler, A. (2000). Die Schweizerische Bildungsforschung der Nachkriegszeit im Spiegel ihrer Institutionen und ihrer Themen – von der Geschichte zu aktuellen Fragestellungen. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, Nr. 1, S. 111–142
- Haug, M. (2001). Nationaler Forschungsschwerpunkt «Behinderte Menschen». Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 5, S. 11
- Haug, M. (2002). Behinderte Menschen in den neuen Nationalen Forschungsprogrammen. Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 4, S. 13–14
- Hofstettler, R.; Schneuwly, B. (2001a). Les sciences de l'éducation. Histoire, état des lieux, perspectives. Aarau: SKBF/CSRE
- Hofstettler, R.; Schneuwly, B. (2001b). Les sciences de l'éducation. Analyse de l'évolution d'une discipline et définition des perspectives. In: Bulletin SGBF No. 3, p. 17–25

- Institut romand de recherche pédagogique (IRDP) (1999). La recherche universitaire est demeurée à l'écart. Rapport sur les recherches en éducation en Suisse romande et au Tessin en 1998/99. In: SGBF Bulletin SSRE, No. 3, p. 4–15
- Klauer, K. J. (1999) Zur Neuordnung der Ausbildung der Sonderschullehrer. Materialband zum Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission, S. 45–56. Wiederabdruck (2001) in: Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 52, S. 33–37
- Rosenberg, S. (2000). Sonderpädagogische Forschungslandschaft Schweiz – Situation und Perspektiven. Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 10, S. 25–32
- Rosenberg, S. (2002). Forschung Sonderpädagogik Schweiz von 2000 bis 2002. Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 12, S. 23–31
- Schlee, J. (2001). Ist die sonderpädagogische Forschung in Deutschland provinziell und rückständig? In: Zeitschrift für Heilpädagogik Nr. 8, S. 331–337
- Schweizerische Koordinationskonferenz Bildungsforschung (CORECHED) (1994) / Conférence suisse de coordination pour la recherche en éducation (CORECHED): Leitlinien für die Entwicklung der schweizerischen Bildungsforschung vom 2. Dezember 1994 / Lignes directrices pour le développement de la recherche suisse en éducation du 2 décembre 1994
- Walther-Müller, P. (2003). Forschung und Entwicklung an den heilpädagogischen Ausbildungsstätten der Schweiz. Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 1, S. 28–29

F.2. Liste d'abréviations

Abbréviations/mots-clés		s.a./v.a.
ALB	Arbeitsgruppe Lehrerbildung (EDK)	GFE
AI	Assurances-invalidité	IV
BBT	Bundesamt für Berufsbildung und Technologie	OFFT
BFS	Bundesamt für Statistik	OFS
BSV	Bundesamt für Sozialversicherungen	OFAS
CDIP	Conférence suisse des directeurs de l'instruction publique	EDK
CFG	Commission Formation générale	KAB
CFP	Commission Formation professionnelle	KBB
CIF	Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé	ICF
CIIP	Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin	
CIIS	Convention intercantonale relative aux institutions sociales	IVSE
CRUS	Conférence des Recteurs des Universités Suisses Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten	CRUS
CSHES	Conférence suisse des hautes écoles spécialisées	FHK
CSPE	Conférence suisse des responsables du perfectionnement des enseignantes et enseignants	SKLFB
CSPS	Centre suisse de pédagogie spécialisée	SZH
CUS	Conférence des universités suisse	SUK
DEA	Diplôme d'études avancées	NDS
DIP	Département de l'instruction publique	ED
DIMDI	Deutsches Institut für medizinische Dokumentation und Information	
ECTS	European Credit Transfer System	
ED	Erziehungsdepartement	DIP
EDK	Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren	CDIP
EPS	Education précoce spécialisée	
FAG	Finanzausgleichsgesetz	LPF
FHK	Schweizerische Fachhochschulkonferenz	
FNS	Fonds National Suisse	SNF
GFE	Groupe de travail Formation des enseignants	ALB
HFE	Heilpädagogische Früherziehung	EPS
HFG	Hochschulförderungsgesetz	
HfH	Hochschule für Heilpädagogik (Zürich)	
IV	Invalidenversicherung	AI
IVG	Invalidenversicherungsgesetz	LAI
IVV	Invalidenversicherungsverordnung	RAI
IVSE	Interkantonale Vereinbarung für soziale Einrichtungen	CIIS
ICIDH	International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps (Internationalen Klassifikation der Schädigungen, Fähigkeitsstörungen und Beeinträchtigungen)	
ICT	Information & Communication Technology	

ICF	International Classification of Functioning, Disability and Health (Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit)	CIF
IRDP	Institut romand de documentation pédagogique	
KAB	Kommission Allgemeine Bildung (EDK)	CFG
KBB	Kommission Berufsbildung (EDK)	CFP
KMK	Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland	
KSBE	Kreisschreiben zur Beruflichen Eingliederung	
LAI	Loi Assurance-Invalidité	IVG
LPF	Loi sur la péréquation financière	FAG
NDS	Nachdiplomstudiengang	DEA
NGO	Non Governmental Organisation	ONG
NGP	Nouvelle gestion publique	NPM
NFA	Neugestaltung des Finanzausgleichs und der Aufgaben zwischen Bund und Kantonen	RPT
NPM	New Public Management	NGP
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques	OECD
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development (Organisation für wirtschaftliche Entwicklung und Zusammenarbeit)	OCDE
OFAS	Office fédéral des assurances sociales	BSV
OFFT	Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie	BBT
OFS	Office fédéral de la statique	BFS
OMS	Organisation Mondiale de la Santé	WHO
ONG	Organisation non-gouvernementale	NGO
PISA	Programme for International Student Assessment	
RAI	Règlement Assurance-Invalidité	IVV
RPT	Réforme de la péréquation financière et de la répartition des tâches entre la Confédération et les cantons	NFA
SHK	Schweizerische Hochschulkonferenz	
SKBF	Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung	CSRE
SKLFB	Schweizerische Konferenz der Verantwortlichen für Fort- und Weiter- bildung der Lehrerinnen und Lehrer	CSPE
SKPH	Schweizerische Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen	CSHEP
SNF	Schweizerischer Nationalfonds	FNS
SPC	Secrétariat suisse de pédagogie curative et spécialisée	CSPS
SUK	Schweizerische Universitätskonferenz	CUS
SZH	Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik	CSPS
UIPC	Union suisse des instituts de formation en pédagogie curative et spécialisée	VHPA
VDS	Verband Deutscher Sonderschulen	
VHN	Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete	
VHPA	Verband der Heilpädagogischen Ausbildungsinstitute der Schweiz	UIPC
WHO	World Health Organisation (Weltgesundheitsorganisation)	OMS