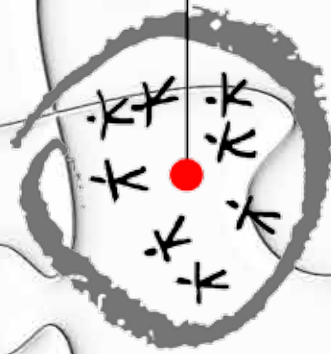


No 25 JUIN 2011

LA PÉDAGOGIE SPÉCIALISÉE



CONFÉRENCE INTERCANTONALE
DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE DE
LA SUISSE ROMANDE ET DU TESSIN

POLITIQUES DE L'ÉDUCATION ET INNOVATIONS

BULLETIN DE LA CIIP



LA PÉDAGOGIE SPÉCIALISÉE

Editorial

OLIVIER MARADAN
SECRÉTAIRE GÉNÉRAL DE LA CIIP

Vaste chantier que l'organisation de la pédagogie spécialisée, qui occupe actuellement tous les cantons. Mais il ne s'agit pas là d'un vent de réforme, simplement des effets de nouvelles obligations légales et constitutionnelles découlant de l'immense et complexe paquet d'une nouvelle répartition des tâches liée à la péréquation financière entre Confédération et cantons. L'occasion toutefois de revoir certains concepts, de débureaucratiser tant que faire se peut la gestion des cas individuels, mais avant tout de revenir à une situation naturelle, du moins dans la plupart des pays européens : celle d'un enseignement spécialisé organisé au sein du système éducatif plutôt que dans une logique d'assurance.

Devenant intégralement responsables, donc organisateurs-payeurs, de ce champ d'activité pour tous les enfants et les jeunes de zéro à vingt ans, les cantons sont simultanément confrontés à de multiples questions, à des situations toujours particulières, aux inquiétudes de tous les acteurs concernés : parents, enseignants, spécialistes, chefs d'établissement, associations professionnelles, parlement et communes. Il s'agit à la fois d'organiser un système gérable et rationnel, orienté sur le repérage précoce des handicaps et des besoins individuels éventuels et sur la mise à disposition des ressources et soutiens adéquats sur l'ensemble du territoire, le plus souvent dans le cadre de l'établissement scolaire, sinon de services et d'établissements spécialisés. En soi, le dispositif n'est pas à créer, il existe largement et doit être au besoin redéployé ou restructuré à l'échelle cantonale, avec quelques nécessités de collaboration supracantonale. Mais la gestion des flux et la planification des besoins ne sont pas toujours aisées, les besoins éducatifs individuels et particuliers sont multiples et exigeants et il se confirme souvent que, pour certains aspects, l'offre entretient la demande. Les défis sont donc nombreux dans chaque canton, les pouvoirs publics ne cherchant pas à « faire des économies sur le dos des plus faibles », comme l'ont craint les opposants à la RPT, mais à contenir et rationaliser les coûts dans un esprit de cohérence et d'équité.

L'enjeu principal réside toutefois dans l'organisation des partenariats, au travers de modalités de collaboration et de subsidiarité professionnelles bien définies, ainsi que dans l'équilibre à trouver entre les attentes des parents et des thérapeutes et les réponses les plus adéquates du système de formation à l'échelle locale. Privilégier les solutions intégratives comme le demande le concordat, « dans le respect du bien-être et des possibilités de développement de l'enfant ou du jeune concerné et en tenant compte de l'environnement et de l'organisation scolaires », ne signifie pas passer d'un zéro à un cent pour cent selon un modèle unifié, mais bien plutôt chercher la meilleure solution dans le contexte individuel et institutionnel présent, en étroite concertation et en mettant en place d'entente avec l'établissement des soutiens adéquats et proportionnés.

Les diverses contributions au présent bulletin ont pour but d'illustrer ces principes, ce questionnement et les redéploiements en cours. Nous remercions chaleureusement leurs auteurs et vous en souhaitons bonne lecture.

SOMMAIRE

Editorial	1
OLIVIER MARADAN	
Une base concordataire pour s'entendre sur les conditions cadre de la pédagogie spécialisée dans les cantons	3
OLIVIER MARADAN	
Qui sont les enfant à besoins éducatifs particuliers ?	6
GEORGE HOFFLIN	
Mise en œuvre de l'Accord intercantonal dans les cantons de la Suisse latine	
Un état des lieux	8
PHILIPPE NENDAZ	
Le projet COMOF	11
BÉATRICE KRONENBERG	
L'éducation précoce spécialisée (EPS)	13
CONFÉRENCE DES RESPONSABLES DES SERVICES EDUCATIFS ITINÉRANTS LATINS	
La procédure d'évaluation standardisée pour la détermination des besoins individuels	15
PATRICK BONVIN	
Vers une école inclusive: une problématique internationale	18
PIERRE-ANDRÉ DOUDIN ET OTTAVIA ALBANESE	
L'intégration d'un enfant différent n'est-elle qu'un parcours semé d'embûches ?	20
ANNE FROIDEVAUX	
Des spécialistes dans les classes	24
GEORGE HOFFLIN	
Le temps sur l'inclusion est bien lourd	26
GEORGES PASQUIER	
Le co-enseignement pour mieux soutenir les enfants en difficulté	28
ANNE FROIDEVAUX	
Le Tessin, pionnier de l'intégration	31
MARZIO BROGGI	
Le projet des écoles de Martigny: apprendre tous ensemble en respectant chacun	33
ANNE FROIDEVAUX	
Un observatoire pour renseigner les processus intégratifs	36
CHANTAL TIÈCHE CHRISTINAT & STÉPHANIE ALBER	
Pédagogie spécialisée et MITIC, un duo gagnant !	38
ELVIO FISLER	
Nouvelles de la CIIP	40
CAROLINE CODONI-SANCEY	
Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée, du 25 octobre 2007, texte intégral	42

Une base concordataire pour s'entendre sur les conditions cadre de la pédagogie spécialisée dans les cantons

OLIVIER MARADAN
SECRÉTAIRE GÉNÉRAL DE LA CIIP

Le 25 octobre 2007, la CDIP adoptait à l'unanimité un accord intercantonal dans le domaine de la pédagogie spécialisée, en vue de définir des conditions cadre communes pour la reprise des responsabilités et du financement relevant jusqu'ici de l'assurance invalidité pour les enfants et les adolescents, de la naissance à vingt ans révolus.

Conformément à l'agenda prévu par le Comité de la CDIP, ce concordat a pu entrer en vigueur le 1^{er} janvier 2011, au terme d'une phase transitoire de trois ans voulue par le parlement fédéral. Fin 2010, douze

cantons l'avaient ratifié, dont la moitié des cantons romands ainsi que le Tessin. Nous rappelons brièvement ci-après le contexte dans lequel cet accord a été conçu, ainsi que certains aspects de sa mise en œuvre.

L'enseignement spécialisé en Suisse

Une construction historique particulière

Depuis l'adoption de la loi fédérale sur l'assurance invalidité (LAI) le 19 juin 1959, et au fil des nombreuses révisions de celle-ci, se sont mis en place dans notre pays un encadrement et une scolarisation de plus en plus professionnels pour les enfants et les jeunes en situation de handicap. Auparavant, les offres de formation relevaient de conceptions et d'organisations religieuses, caritatives ou d'utilité publique. En 1956, une enquête de l'Office fédéral des assurances sociales (OFAS) révélait que les cantons ne faisaient que « peu, voire rien du tout » eu égard à l'enseignement spécialisé. La très progressiste loi AI changea rapidement cette situation dès les années soixante, en introduisant d'une part des mesures

de réadaptation, parmi lesquelles « la formation scolaire spéciale » afin de rétablir, maintenir ou améliorer la capacité de gain et d'employabilité des personnes handicapées, et d'autre part la rente devant pallier à l'impossibilité totale ou partielle de réadaptation. C'est ainsi une forme d'exception sur le plan international qui a vu la Suisse régir et encourager l'enseignement spécialisé au moyen d'un système d'assurance publique. Au fil des ans se sont développés des systèmes de critères, de catégories, de spécialisations et d'institutions sur lesquels les cantons n'exerçaient qu'un contrôle relatif - tout en payant grosso modo la moitié des coûts -, parfois même hors du système éducatif lui-même (c.à.d. dans le champ de responsabilité de la santé et des affaires sociales).

La crainte des effets négatifs de la péréquation

Lors des débats qui, dès 2003, ont précédé l'adoption par le peuple et les cantons, le 28 novembre 2004, des articles constitutionnels et des principes longuement négociés de la réforme de la péréquation financière et de la nouvelle répartition des tâches entre la Confédération et les cantons (RPT), les associations faitières des institutions pour handicapés comme la plupart des organisations de défense des intérêts des handicapés ont constitué le fer de lance des milieux appelant au rejet du projet. En cause à leurs yeux, le risque d'inégalité des chances et de mesures d'économie que les cantons pourraient

vouloir établir sur le dos des ayants droit. Les gouvernements cantonaux plaidaient ouvertement en faveur du désenchevêtrement des tâches et se devaient de prouver qu'ils étaient prêts à assumer leurs responsabilités et à offrir certaines garanties. C'est pourquoi la CDIP a mis en chantier un projet de concordat, qui prit finalement le titre d' « accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée ».

En termes financiers, les assurances sociales représentaient une somme très élevée dans le bilan global de la RPT. Mais tous les volets de cet immense

transfert ne requéraient pas forcément une entente intercantonale. Du fait de la suppression des subsides fédéraux aux frais de construction et d'exploitation des institutions (1,15 milliard), ces montants-là relèveraient directement des cantons concernés, ce qui ne nécessitait pas d'accord, sinon l'adhésion par tous les cantons à la convention déjà existante sur le placement extracantonal dans des institutions sociales (CIIS). D'un autre côté, les contributions de l'AI aux institutions de formation du personnel spécialisé (45

millions) allaient de toute manière disparaître avec les modifications des modalités de financement des HES. C'est donc en définitive uniquement les prestations de l'enseignement spécialisé proprement dit (contributions AI estimées à 730 millions par année) qui allaient constituer l'objet du concordat développé par la CDIP. En ce domaine, la part financière des cantons allait déjà en augmentant au fil des décennies, l'intégralité des frais de la logopédie leur ayant par exemple été récemment attribuée.

Retour au domaine éducatif

Fondamentalement, face à cette responsabilité nouvellement attribuée aux cantons, l'accord intercantonal permet de réaffirmer ou de préciser certains principes communs (qui sont les ayants droit, que comprend l'offre de base, quels sont les droits et les contributions des titulaires de l'autorité parentale?), ainsi que de rappeler que la loi fédérale sur l'égalité pour les personnes handicapées (LHand, 2002) impose déjà de privilégier dans toute la mesure du possible des solutions intégratives. Il s'agit également de prévoir le développement de certains instruments communs, pour pallier à la disparition d'une partie de l'outillage AI, permettant également par ce biais de moderniser certaines conceptions en s'inspirant des terminologies développées par l'OMS et tenant progressivement lieu de standard international.

Le cœur du concordat se situe dans l'affirmation du droit de chacun à une formation appropriée à ses besoins et, par conséquent à l'exercice d'un tel droit pour **les enfants et les jeunes « à besoins éducatifs particuliers »** (de zéro à vingt ans révolus, conformément à l'art. 62, al. 3 de la constitution fédérale). Cette dénomination élargit le champ des possibles et réintègre le secteur de l'enseignement spécialisé dans le domaine éducatif et, par voie de conséquence,

dans le giron des directions cantonales de l'instruction publique. Il n'y aura à ce sujet plus de distinction entre bénéficiaires et non-bénéficiaires de l'AI. S'offre également à chaque canton la possibilité de repenser l'articulation entre prestations individuelles et collectives. Des « besoins éducatifs particuliers » sont reconnus dès le moment où il est prouvé que la scolarisation n'est pas possible sans mesures de soutien, au sein de la classe ordinaire ou dans une classe spéciale, voire dans une autre structure si celle-ci peut s'avérer plus appropriée, par exemple dans le cas d'un handicap physique ou sensoriel, de graves difficultés d'apprentissage ou de troubles de comportement. Le concordat introduit en outre la notion de « mesures renforcées », dont la typologie et l'organisation doivent être définies par chaque canton et qui doivent être proposées à titre individuel si les mesures les plus fréquemment prodiguées avant l'entrée en scolarité ou dans le cadre de l'école ordinaire devaient s'avérer insuffisantes ou inappropriées. Une procédure d'évaluation standardisée des besoins individuels doit permettre d'analyser la situation individuelle avec les mêmes critères, même si les mesures attribuées ensuite peuvent varier selon l'endroit afin de tenir compte des possibilités les plus adéquates dans chaque contexte particulier.

Concepts cantonaux et entrée en vigueur de l'accord intercantonal

Les cantons ne peuvent être contraints par la Confédération à entrer dans le concordat, mais ils sont tenus par les dispositions de la RPT de concevoir et d'adopter un concept cantonal pour la prise en charge des handicapés. Le concept se rapportant aux adultes doit même être validé par le Conseil fédéral. Celui couvrant les enfants et les jeunes ne relève que des autorités politiques cantonales, mais tous les cantons comptent bien y respecter les conditions cadre communes déterminées lors de la mise au point du concordat. La plupart d'entre eux présentent d'ailleurs simultanément à leur parlement leur

concept cantonal, les éventuelles modifications légales nécessaires et l'adhésion à l'accord intercantonal. Autrement dit, c'est bien, vis à vis du droit fédéral, l'adoption par l'autorité cantonale d'un concept pour les enfants et les jeunes qui s'avère déterminante, et non la ratification de l'accord de la CDIP. Une fois son concept mis en vigueur, le canton n'est plus tenu, depuis cette année, d'offrir des prestations correspondant au niveau anciennement requis par l'AI, mais, s'il a adhéré au concordat, il ne peut offrir moins que les normes minimales qui y ont été définies.

Instruments communs

Le concordat introduit, de manière contraignante pour les cantons concordataires, une terminologie commune, des standards de qualité pour les prestataires et une procédure d'évaluation standardisée pour aider à constituer les dossiers individuels dans le cas de mesures renforcées pour répondre aux besoins individuels les plus lourds. Avec l'assistance du Centre suisse de pédagogie spécialisée (www.csps.ch), la CDIP assure le développement de ces instruments et conduit une coordination limitée. Elle est également l'instance responsable de la reconnaissance des

diplômes, suisses et étrangers, pour les professions de la pédagogie spécialisée (pédagogue, logopédiste, psychomotricien). Les interlocuteurs des associations professionnelles et des organisations faitières de soutien aux handicapés sont toutefois, dans tous les cas, les Directions cantonales de l'instruction publique et non la CDIP ou ses conférences régionales. Au niveau romand, la commission de l'enseignement spécialisé (CES) constitue, au sein des structures de la CIIP, le principal organe d'échanges et de coordination.

Lacunes statistiques

Il faut bien constater un certain nombre de méconnaissances et un manque de vision transversale en ce secteur. Même si la mise en œuvre du concordat repose sur des compétences et responsabilités strictement cantonales, une meilleure visualisation des réalités est indispensable. Or, plus que tout autre, ce secteur souffre d'un manque flagrant d'informations statistiques fiables, aussi bien quantitatives que qualitatives. L'enseignement spécialisé est la partie la plus congrue du Rapport

national sur l'éducation publié en 2010. Un groupe de travail mixte CDIP – OFS souhaite y pallier progressivement, dans le cadre du grand projet d'amélioration des statistiques sur l'éducation. Il pourra en particulier s'appuyer sur la terminologie commune découlant du concordat et, espérons-le, sur le nouveau numéro AVS 2013. D'ici quelques années, le paysage réel devrait enfin apparaître et améliorer l'analyse et le pilotage de l'enseignement spécialisé sous ses principales formes.

Transitions et continuité difficiles

L'accord intercantonal vient d'entrer en vigueur et tous les cantons sont en situation de réaménagement et de réglementation. Il est donc encore difficile d'avoir une vision générale stabilisée. Par contre, les principaux défis de cette mise en œuvre sont identifiés et ne découlent pas *stricto sensu* du concordat. Au niveau des institutions spécialisées, avec ou sans internat, prenant en charge les cas les plus lourds, peu de changements sont à attendre du fait du transfert à l'autorité cantonale. C'est surtout dans l'école régulière que l'intensification des soutiens individualisés se fait ressentir. Le premier défi porte sur les collaborations à instaurer entre acteurs

différents, intervenant de manière plus soutenue et régulière qu'auparavant au cœur même de l'établissement scolaire, et de la classe. Il n'est pas toujours aisé pour le titulaire généraliste d'organiser son enseignement en tenant compte d'intervenants extérieurs venant soutenir des élèves à titre individuel (enseignement renforcé, programme adapté, tutorat, traduction en langage des signes, etc.), ou d'un effectif très souvent réduit du fait des allées et venues d'enfants passant durant la journée chez la logopédiste, la psychomotricienne ou la psychologue. Le second défi, plus ardu, reste celui de la continuité : si les situations de pédagogie spécialisée intégrée à la classe régulière sont gérables à l'école primaire, leur organisation se complique et elles sont généralement moins bien accueillies dans les établissements au fur et à mesure que l'élève à besoins éducatifs particuliers progresse dans les degrés scolaires. Pour beaucoup de parents et de jeunes, le passage au degré secondaire I, puis II quand celui-ci est possible, présente des difficultés souvent incompréhensibles et frustrantes. Pourtant, beaucoup d'expériences positives existent, à partir desquelles il y a beaucoup à apprendre. Information, formation, échanges et analyses devront encadrer longtemps les processus en cours.



Qui sont les enfants à besoins éducatifs particuliers ?

GEORGE HOFFLIN, DIRECTEUR DE L'ECES,
ETABLISSEMENT CANTONAL VAUDOIS D'ENSEIGNEMENT SPÉCIALISÉ

Qu'entend-on par « enfants à besoins éducatifs particuliers », et donc concernés par l'Accord ? Englobe-t-on tant des enfants lourdement handicapés que des enfants surdoués, allophones ? Un spécialiste tente de répondre.

Au départ : l'AI

Cette question doit être remise dans son contexte de la fin de la phase transitoire de la RPT¹ dont les changements définitifs sont encore craints par la plupart des acteurs concernés. Rappelons que l'Assurance Invalidité (AI) trouve son origine en 1925, quand le peuple suisse approuvait en votation populaire l'article constitutionnel visant

à la créer. L'AI représente donc un acquis social fondamental qui a permis durant de nombreuses années d'accompagner les « enfants à besoins différents ». Centrée sur la notion de « diagnostic », cette assurance a garanti des prestations en nature (mesure de réadaptation) et une prévoyance en espèces (rente ou allocations).

S'adapter à la nouvelle loi

Pour aborder la question des « catégories » d'enfants concernés, il faudrait pouvoir discuter cette question en sortant des tabous qui existent à l'heure actuelle où le débat est encore dominé par les craintes légitimes de perte des acquis de l'AI qui ont accompagné la phase de transition ouverte par la RPT. Cette crainte a engendré des réactions contradictoires. On observe d'une part une augmentation de la séparation des élèves en situation de handicap de l'école régulière pratiquement dans l'ensemble des cantons suisses ; d'autre part, une attention positive toujours plus forte portée aux élèves en situation de handicap qui ont pu être maintenus au sein de l'école régulière. Ce double mouvement avait déjà été constaté antérieurement par la recherche COMOF². Le statut d'enfant « assuré » fait donc foi quand une situation de handicap est présente. Cette approche, qui consacre la différence et les besoins qui s'y rattachent, a fini par engendrer une limite importante :

celle qui consiste à sous-estimer les facteurs en rapport avec l'environnement comme la dépendance ou l'autonomie de l'enfant en situation de handicap, voir l'« invalidité » mais aussi la « validité » disponible chez tout enfant à besoins différents. L'expérience a montré qu'une dichotomie exacerbée de ces pôles contradictoires était réductrice et qu'un continuum est à considérer quand il s'agit d'évaluer ce qui caractérise un « enfant à besoins différents » et ce qui définit les modalités spécifiques des moyens qui seront mis à disposition pour amoindrir ses différences par une approche qui tienne plus compte de son adaptation à l'environnement. Dans les faits, on constate donc une sorte de « tuilage » au niveau de l'approche historique du traitement de l'enfant à besoins différents, considéré comme un « assuré », mais aussi dans la nouvelle approche comme un « participant » actif au sein de l'école régulière chaque fois que cela est possible.

Les propositions de l'OMS

Ce qui caractérise le mieux les nouveaux développements dans les représentations qui accompagnent la progression du statut de l'élève en situation de handicap, c'est bien la nouvelle approche proposée par la CIF³, justement pour élargir les horizons du concept d'évaluation de l'« enfant à besoins différents ». Articulé à l'appréciation des capacités d'autonomie disponibles, le diagnostic des fonctions organiques

et des structures anatomiques prend un sens nouveau. Il permet d'évaluer un profil en termes d'activités et de participation à même de déterminer les moyens pédagogiques différenciés à instaurer et, plus largement, les politiques à mettre en œuvre. Le traitement unilatéral d'une catégorie, quelle qu'elle soit, engendre de nouveaux ensembles catégoriels (cf. le DMS 5⁴ en préparation qui augmente

1 Réforme de la péréquation financière et de la répartition des tâches entre la Confédération et les cantons

2 Comment Maîtriser l'Offre spécialisée en regard de l'augmentation des effectifs des élèves en difficulté dans les systèmes scolaires

3 Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé

4 Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux

sensiblement le nombre de diagnostics différentiels). La nouvelle approche proposée par la CIF permet de prendre en compte la variabilité des situations de chacun des enfants à besoins particuliers et plus précisément du degré de participation scolaire et sociale auquel chacun d'entre eux peut prétendre. Le transfert du financement de moyens éducatifs et pédagogiques spécialisés de la Confédération aux cantons peut donc constituer une formidable occasion de faire évoluer le statut de l'enfant à besoins différents de simple « assuré » vers celui de « participant » à l'école en tant qu'« élève » et, par là, à la société à laquelle il appartient. Si nous admettons que l'appartenance scolaire de l'élève préfigure l'appartenance sociale du citoyen, la scolarisation à l'école régulière apparaît comme un extraordinaire vecteur de préparation pour l'élève en situation de handicap à la vie sociale. Toutefois, sans la prise en compte des besoins différents de ces mêmes élèves, la mission d'intégration peut être fortement compromise. Il est donc essentiel de se doter d'outils d'évaluations performants comme ceux de la CIF, capables non seulement de déterminer les éléments limitants du handicap, mais aussi de mettre en valeur les possibilités

de participation scolaire, si modestes soient-elles. La prise en compte de l'activité et de la participation de ces élèves peut révolutionner également nos actions de pédagogies spécialisées qui pourront s'inspirer directement, non seulement des limitations qu'il faut prendre en compte, mais dans le même temps des potentiels présents pour assurer une participation de ces élèves dans le respect de leurs possibilités. Cette approche innovante peut permettre de dépasser la notion de « catégorie » qui parfois s'avère par trop arbitraire et nous inviter à nous centrer sur une analyse plus fine des réponses aux besoins différents qui doivent être identifiés. Les outils performants, rattachés aux classifications internationales de l'OMS⁵, dont la Suisse souhaite se doter, contribueront très certainement à déterminer le plus objectivement possible quels sont les élèves qui auront besoin de mesures renforcées. Les structures prévues dans l'Art. 6 de l'Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée, sur l'attribution des mesures, offre un cadre intéressant pour une procédure d'évaluation standardisée qui saura certainement répondre à ce nouveau défi.

Distinguer différence et invalidité

Toutefois, parmi les nombreux défis que l'école doit relever, répondre à la question de savoir si l'on peut englober les élèves surdoués ou allophones dans une approche directement liée à la pédagogie spécialisée doit être mûrement réfléchi. A ce stade, les recherches internationales n'ont pas montré que la combinaison d'une approche séparative de pédagogie spécialisée répond efficacement aux besoins des élèves dits « surdoués ». Au contraire, seuls des dispositifs de regroupements ponctuels de ces élèves dans la semaine scolaire semblent porter leurs fruits (Bhatt, 2009; Steenbergen-Hu, 2010; Vaughn et al, 2008). Il en va de même pour les élèves allophones, sans compter les particularités linguistiques de la Suisse, dans un contexte où près de 22 % de la population en Suisse est d'origine étrangère. La pratique du plurilinguisme est devenue presque majoritaire par rapport à un monolingue strict utilisé au sein des familles. La pédagogie spécialisée n'est donc pas à même de répondre à ce besoin spécifique et sociétal. Rappelons que dans certaines classes de nos grandes villes, il est fréquent qu'un élève sur deux parle également une autre langue que la langue d'enseignement. L'utilisation d'une procédure d'évaluation standardisée pour la détermination des besoins individuels des élèves en grande difficulté, prévue par l'Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée, doit

permettre de dissocier la part qui revient à un manque d'adaptation dans les activités et la participation nécessaire à suivre l'enseignement de l'école ordinaire sans soutien spécifique, de la part qui revient à la condition même de l'élève. Par-là, il sera possible de définir ce qui chez ces élèves peut entraver leur développement et leur scolarité, indépendamment de leur situation qui dans la majorité des cas ne pose pas de problème de scolarisation et qui au contraire peut s'avérer être une richesse de la personnalité intellectuelle ou linguistique de ces élèves. Tant pour les élèves surdoués que pour les élèves allophones, leur situation ne peut être considérée comme relevant automatiquement de la pédagogie spécialisée, seule une désadaptation scolaire avérée et liée à d'autres facteurs qui pourraient entraver leurs possibilités de développement devraient être considérés. Il n'en reste pas moins que l'école devra poursuivre les efforts déjà engagés sous la forme de mesures d'appui ordinaires prodiguées par un grand nombre d'établissements scolaires pour relever les défis de la surdouance et de l'allophonie. Par contre, la pédagogie spécialisée, notamment au travers de la création des futurs Centres de référence, pourra servir de ressource précieuse par le biais de transferts de « savoirs », « savoir-faire » et de « savoir-être », pour assurer à l'école le développement de ses missions inclusives.

⁵ Organisation internationale de la santé

Mise en œuvre de l'Accord intercantonal dans les cantons de la Suisse latine

Un état des lieux

PHILIPPE NENDAZ, PRÉSIDENT
DE LA COMMISSION DE L'ENSEIGNEMENT SPÉCIALISÉ

La Réforme de la péréquation financière et de la répartition des tâches entre les cantons et la Confédération (RPT) a touché de manière très importante le domaine de la pédagogie spécialisée, déléguant aux cantons son entière responsabilité, laquelle était partagée avec l'OFAS jusqu'en 2008.

L'article 62 de la Constitution fédérale garantit, depuis le 1^{er} janvier 2008, que les « cantons pourvoient à une formation spéciale suffisante pour les enfants et adolescents handicapés, au plus tard jusqu'à leur 20^e anniversaire ». L'Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée (ci-après nommé Accord intercantonal) entré en vigueur le 1^{er} janvier 2011 a pour but d'assurer une harmonisation minimale entre les cantons quant à l'accès aux prestations, sur l'ensemble du territoire suisse. Au début de l'année 2011, douze cantons suisses avaient ratifié l'Accord intercantonal, dont cinq cantons latins (Tessin, Valais, Vaud, Fribourg et Genève). Les cantons concordataires pourront mettre progressivement en œuvre leur concept, et pour ceux qui n'ont pas encore ratifié l'Accord intercantonal un délai de six mois leur sera accordé dès la ratification.

Les cantons latins n'ont pas attendu l'entrée en vigueur de l'Accord pour travailler à la reprise des prestations de l'Assurance-Invalidité en 2008, à l'élaboration des concepts cantonaux et à la coordination intercantonale. Bien qu'il soit prématuré de dresser un bilan intermédiaire, nous allons aborder dans cet article les enjeux essentiels de l'Accord intercantonal à la lumière des développements cantonaux actuels, ainsi que les perspectives d'avenir pour la pédagogie spécialisée en Suisse et plus particulièrement en Suisse romande.

Assorti de trois instruments – une terminologie commune dans le domaine de la pédagogie spécialisée, des standards communs de qualité pour la reconnaissance des prestataires, ainsi qu'une procédure d'évaluation standardisée pour l'accès aux mesures renforcées de pédagogie spécialisée – l'Accord intercantonal pose des principes généraux permettant aux cantons concordataires de soutenir une vision et des objectifs communs.

Organisation variable selon les cantons

L'Accord intercantonal propose de considérer dorénavant le dispositif de pédagogie spécialisée comme faisant partie intégrante du mandat public de formation. Ce nouveau paradigme exige un changement de représentation majeur sur l'orientation des prestations de pédagogie spécialisée, en particulier des prestations de logopédie et de psychomotricité. Des discussions importantes ont lieu au sein de chaque canton sur ces questions, notamment avec les milieux médicaux ainsi qu'avec les partenaires en pratique privée. Les mutations des dispositifs structurels et organisationnels des cantons latins constituent une illustration de l'orientation épistémologique de la pédagogie spécialisée.

En Suisse latine, tous les organismes pilotant la pédagogie spécialisée relèvent



des départements de la formation ou de l'instruction publique. Quatre cantons latins intègrent directement la conduite de l'enseignement spécialisé au sein des services de l'enseignement obligatoire, alors que trois cantons (GE – FR – VD) dirigent les prestations d'enseignement spécialisé depuis un service ou un office externe au sein de leur département responsable de la formation. Les mesures de logopédie et de psychomotricité quant à elles sont coordonnées par des services externes aux services de l'enseignement obligatoire, à l'exception de FR, JU, NE et TI qui les intègrent au sein des entités administratives, elles-mêmes reliées aux services de l'enseignement obligatoire. Par ailleurs, à part VS et GE, dernier canton pour lequel la question du rattachement de l'organe d'octroi des mesures renforcées n'est pas définitivement tranchée à cette date (mars 2011), les cantons latins pilotent toutes les mesures de pédagogie spécialisée depuis la même entité administrative. VD quant à lui démarre un projet de réflexion visant à examiner l'opportunité et l'utilité de regrouper en une seule direction générale les missions actuelles du service de l'enseignement spécialisé et de l'appui à la formation (comprenant le domaine de la pédagogie spécialisée) et le service de protection de la jeunesse.

Le canton de Berne, rattaché à la CIIP pour sa partie francophone, déploie ses prestations de pédagogie spécialisée par le biais de deux départements qui se coordonnent entre eux : la Direction de la Santé publique et de la Prévoyance sociale pour les institutions d'enseignement spécialisé et la Direction de l'Instruction publique

pour la scolarisation au sein des écoles ordinaires coordonnent leurs actions et leurs prestations.

A l'instar des cantons suisses, tous les cantons latins se voient confrontés à une double contrainte : d'une part une pression constante sur les demandes d'orientation vers les structures d'enseignement spécialisé séparatives et d'autre part une augmentation difficilement maîtrisable des demandes de soutien pédagogique spécialisé au sein de l'école régulière, ainsi que des mesures individuelles de logopédie.

Le principe d'intégration prévu dans l'Accord intercantonal engendre cette double pression et interroge l'école régulière sur sa capacité à accueillir encore davantage la différence. La période « post RPT » a vu les critères de l'Assurance-Invalidité s'estomper au profit d'une appréciation plus globale des ressources et difficultés scolaires des élèves. Dans le domaine de la logopédie, la forte croissance des demandes – déjà conséquente avant la bascule RPT – s'est poursuivie et notablement renforcée par l'élargissement des « ayants-droit ».

Les cantons latins s'efforcent de maîtriser l'augmentation des prestations et des coûts par la détermination de critères opérationnels permettant notamment la distinction entre les mesures ordinaires et renforcées de pédagogie spécialisée et par la mise en œuvre de la procédure d'évaluation standardisée.

Il est donc essentiel pour les cantons de disposer à terme de nouvelles bases légales permettant une nouvelle gestion publique des prestations de pédagogie spécialisée.

Situations cantonales

Les travaux cantonaux et intercantonaux se déroulent de manière intensive, soit dans la perspective de la finalisation des concepts cantonaux pour les cantons ayant ratifié l'Accord intercantonal, soit dans la perspective de la ratification pour les cantons qui ne l'ont pas encore fait. Les stratégies cantonales diverses, les modes de financement, les prérogatives cantonales et communales, les bases légales antérieures, ainsi que l'extrême complexité du dossier de la pédagogie spécialisée, expliquent les différences dans les rythmes de mise en œuvre et dans l'organisation des dispositifs.

Voici très brièvement la situation des cantons latins dans l'ordre de la date de ratification de l'Accord intercantonal.

Valais : ratification le 8 octobre 2010.

Le concept cantonal pour la pédagogie spécialisée a été développé par le Service de l'enseignement et par le Service

cantonal de la jeunesse. Il vise à décrire et à organiser les mesures de pédagogie spécialisée. Le document, soumis à une vaste consultation sera présenté dans le courant de l'année 2011 ou 2012 au Conseil d'Etat, ainsi qu'au Grand Conseil. Il permettra le cas échéant une révision de la Loi sur l'enseignement spécialisé actuelle et impactera les révisions légales en cours, ainsi que la future loi sur le statut et le traitement du personnel enseignant.

Genève : ratification le 18 déc. 2008.

Le canton de Genève dispose depuis le 1^{er} janvier 2010 d'une « Loi sur l'intégration des enfants et des jeunes à besoins éducatifs particuliers ou handicapés ». Le règlement d'application de la Loi est en cours de finalisation. Il est prévu que le concept cantonal soit adopté par le Conseil d'Etat genevois dans les cinq ans qui suivent l'entrée en vigueur de la Loi.

Vaud: ratification le 25 mai 2009.

Dans le canton de Vaud, un avant-projet de Loi sur la pédagogie spécialisée est actuellement en consultation. Le projet de Loi issu de cette consultation sera soumis au Grand Conseil avant la fin de l'année civile. La nouvelle Loi sur la pédagogie spécialisée a été développée en cohérence avec la nouvelle loi sur l'enseignement obligatoire. Sa rédaction est le fruit d'un vaste projet participatif réunissant tous les milieux concernés par la pédagogie spécialisée. Le plan stratégique relatif à l'accueil et à l'hébergement a été réalisé en collaboration avec le domaine des adultes, celui-ci ayant été avalisé par le Conseil fédéral le 17 décembre 2010.

Tessin: ratification le 16 déc. 2009.

Le canton du Tessin prévoit également l'adoption d'une nouvelle Loi sur la pédagogie spécialisée. Le texte a été modifié après la phase de consultation et a été remis au Conseil d'Etat avec un exposé de ses motifs. Le parlement tessinois devra encore ratifier la nouvelle Loi.

Fribourg: ratification le 16 déc. 2009.

Dans le canton de Fribourg, un groupe de travail présidé par Isabelle Chassot, Conseillère d'Etat, Directrice de l'instruction publique, de la culture et du sport, a été constitué. Il est appuyé par 14 sous-groupes de travail qui traitent des domaines spécifiques. Les résultats de ces travaux devront constituer le concept cantonal de l'enseignement spécialisé et des mesures d'aide et déboucher, à l'horizon 2013, sur une nouvelle Loi sur l'enseignement spécialisé.

Jura: ratification prévue printemps 2011.

Dans le canton du Jura, les travaux préparatoires à la ratification de l'Accord intercantonal permettront de présenter le texte au parlement pour une ratification dès le printemps 2011. Puis une modification de la Loi scolaire actuelle, ainsi que l'élaboration d'une Ordonnance sur

la pédagogie spécialisée sont prévues. Le concept cantonal de pédagogie spécialisée devrait pouvoir ainsi entrer en vigueur à la rentrée scolaire 2012.

Neuchâtel: ratification prévue pour le deuxième semestre 2011.

L'office de l'enseignement spécialisé neuchâtelois est chargé d'élaborer le plan stratégique en matière de formation scolaire spéciale. Le Chef du Département de l'éducation, de la culture et du sport, Philippe Gnaegi, a mandaté un groupe de travail sur la thématique de l'intégration scolaire, lui demandant de profiler le développement d'une politique scolaire intégrative plus élargie. Le résultat de ces travaux permettra à l'autorité politique de finaliser le futur concept cantonal de pédagogie spécialisée qui devrait entrer en vigueur dès 2012.

Berne: ratification prévue dès 2015.

Depuis 2009, le canton de Berne utilise un « guide de la scolarisation intégrative » dans l'attente de l'élaboration du concept cantonal pour lequel les travaux ont débuté. Deux ordonnances émanant des Directions de l'instruction publique et de la santé publique et de la prévoyance sociale ont été élaborées: une Ordonnance sur l'enseignement spécialisé des enfants et adolescents invalides (OESEAI), ainsi qu'une Ordonnance régissant les mesures pédagogiques particulières à l'école enfantine et à l'école obligatoire (ODMPP). Dans la stratégie 2010 - 2015, les deux Directions impliquées confirment leur volonté d'en assumer la responsabilité conjointement: développer une conception de la pédagogie spécialisée, élaborer des bases légales et optimiser les interfaces entre l'enseignement spécialisé et l'école obligatoire, tels sont les buts poursuivis par les deux Directions, dont l'examen de l'adhésion du canton de Berne au concordat relatif à la pédagogie spécialisée fait partie.

Enjeux actuels et futurs

Les thématiques abordées dans chacun des cantons reprennent essentiellement celles de l'Accord intercantonal: scolarisation intégrative, critères d'octroi des mesures ordinaires et des mesures renforcées, organisation et procédure d'évaluation standardisée, rôle des parents, liens entre l'école régulière et l'école d'enseignement spécialisé, et contrats de prestations avec les écoles d'enseignement spécialisé privées reconnues d'utilité publique.

La CIIP, par le biais de sa Commission de l'enseignement spécialisé (CES), constitue la plaque tournante en termes d'informa-

tions mutuelles et de compréhension des enjeux essentiels de la pédagogie spécialisée. Le déploiement de la collaboration intercantonale, actuellement centrée sur les placements institutionnels intercantonaux et sur la création d'un observatoire romand concernant la surdité (OPERA), devra se poursuivre, notamment dans la mise en œuvre harmonisée de la procédure d'évaluation standardisée, afin de garantir la meilleure équité possible.

Le projet COMOF

ou « Comment maîtriser l'offre spécialisée au regard de l'augmentation des effectifs d'élèves en difficulté dans les systèmes scolaires »

BÉATRICE KRONENBERG

DIRECTRICE DU CENTRE SUISSE DE PÉDAGOGIE SPÉCIALISÉE (CSPS)

Basé sur un contrat entre la CIIP et le CSPS, ainsi qu'avec la Haute école pédagogique du canton de Vaud (HEP-VD), le projet COMOF s'est déroulé de 2005 à 2007, avec des données s'arrêtant à l'année scolaire 2003/2004. En 2006, il allait s'achever, au moment où battaient leur plein les travaux préparatoires pour l'Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie (ci-après l'Accord intercantonal) dans le cadre de la RPT.

L'origine du projet

Le projet COMOF, centré sur la Suisse latine, reprend les structures du projet alémanique WASA (Häfeli & Walter-Müller et al., 2005). WASA a été élaboré par la *Hochschule für Heilpädagogik* (HfH) et le Centre suisse de pédagogie spécialisée (CSPS), il implique les cantons d'Argovie, d'Appenzell Rhodes extérieures, de Bâle-Ville, de Nidwald, de Schaffhouse et de Thurgovie, avec des données statistiques s'arrêtant à l'année scolaire 2001/2002. Le début du projet a coïncidé avec le vote populaire sur la Nouvelle réforme de la péréquation financière et la répartition des tâches entre la Confédération et les cantons (RPT) en 2004. Les cantons de Fribourg, Genève, Jura, Neuchâtel, Valais, Vaud et Tessin y ont participé. Comme WASA, COMOF reposait sur l'hypothèse de la forte augmentation au cours des années 1990 et au début des années 2010 de l'orientation vers les écoles ou les classes spéciales. Cependant, les chiffres n'étaient pas les mêmes qu'en Suisse alémanique. L'analyse révélait que le taux d'élèves pris en charge par la pédagogie spécialisée était plus bas en Suisse latine que la moyenne suisse. Mais le taux d'élèves en école spécialisée était plus haut que cette moyenne et le taux d'élèves en classe spéciale plus bas.

Quelles en étaient les raisons, et comment pouvait-on piloter cette évolution de ma-

nière ciblée, tout en préservant la qualité de la formation des élèves ayant des besoins spécifiques? Le projet visait à examiner et à comparer l'évolution et l'organisation des offres d'enseignement spécialisé dans une perspective systémique. Cinq sous-projets ont été définis. Les quatre premiers étaient comparatifs et examinaient l'évolution de l'offre spécialisée dans les cantons participants. Les sous-projets 1 et 2 s'occupaient des bases légales et des données statistiques dans les domaines de l'éducation précoce spécialisée, des classes spéciales, des écoles spécialisées, du redoublement, de la scolarisation intégrée et des mesures pédago-thérapeutiques, de la psychologie scolaire et d'autres services. Les sous-projets 3 et 4 étaient consacrés à une recherche sur les représentations du corps enseignant et des psychologues scolaires. Le cinquième sous-projet constituait la synthèse.

Partant du principe que chaque canton pouvait tirer profit de l'expérience des autres, la recherche s'est attachée à mettre en exergue les différentes solutions développées dans les cantons pour des problèmes similaires. L'équipe travaillant sur le projet a également formulé quelques recommandations générales que chaque canton pouvait prendre en compte en fonction de son propre contexte (Kronenberg & Moulin, 2007).

Une série de recommandations

Comment se présentent les recommandations du projet COMOF en 2010, première année après la phase transitoire de la RPT? où en est-on? quelles sont les influences mutuelles entre l'Accord intercantonal et COMOF? Quels chantiers restent-ils ouverts?

Pour ne rien omettre, commençons par mentionner deux recommandations qui ne seront pas commentées. La première, **Adapter ou créer les bases légales**, concerne en effet chaque canton séparément, la deuxième, **Organiser des écoles intégratives**, est un sujet trop vaste pour être traité sérieusement ici.



Mettre sur pied un système de pilotage cohérent de l'enseignement spécialisé

Cette recommandation est la plus importante et la plus fondamentale si l'on vise la cantonalisation complète de la pédagogie spécialisée. Le système de pilotage est décrit dans le concept cantonal, qui est exigé par l'article transitoire de la Constitution fédérale. Il précise que les prestations de l'ancien article 19 de la LAI doivent être assumées par les cantons pendant au moins trois ans ou jusqu'à ce qu'ils aient défini leur propre stratégie (concept cantonal) en matière de scolarisation spéciale, et que celle-ci ait été approuvée. L'élaboration du concept reste un défi pour plusieurs cantons.

L'offre est un élément crucial du pilotage et donc du concept; or COMOF confirme que l'offre crée la demande. Aujourd'hui, dans plusieurs cantons, la demande ne cesse de croître dans certains domaines particuliers. On constate par exemple que l'élévation du nombre d'élèves scolarisés de façon intégrative n'entraîne pas une diminution des effectifs en écoles spécialisées; au contraire ils continuent aussi d'augmenter. Cela veut dire que la prévention de la scolarisation en école spécialisée peut être considérée comme une nouvelle offre. Un exemple opposé est le canton du Tessin où le taux de séparation est bas parce qu'il n'offre pas de classes spéciales.

Coordonner les décisions et le financement

Selon la logique de la RPT, celui qui paie commande et celui qui commande paie. Avant la RPT, la logique d'une assurance était d'une autre nature que celle du système éducatif. Quand l'assuré en a besoin, l'assurance paie automatiquement les prestations d'un professionnel choisi par l'assuré. L'école publique, elle, s'occupe de tous les élèves. Elle pilote le système et en définit les limites, par exemple le nombre maximal d'élèves par classe. L'autorité scolaire organise la classe de l'élève, engage les professionnels de l'éducation spécialisée et définit leurs prestations. Dans cette optique, l'Accord intercantonal requiert que la décision et l'exécution des mesures ne relèvent pas des mêmes instances que la procédure d'évaluation. Telles sont les conclusions de COMOF.

Si des prestations sont offertes par des spécialistes indépendants, on se trouve devant deux logiques difficiles à concilier.

Définir une vision politique et la transmettre

Ici, il s'agit surtout de soutenir le processus intégratif moyennant une vision politique claire *top down*. Aujourd'hui, l'exemple du canton de Zurich montre qu'une vision politique intégrative seule ne permet pas d'atteindre les objectifs visés, pour cela un processus *bottom up* est nécessaire en même temps.

Améliorer l'administration et la gestion des prestations

L'offre devrait dépendre d'un seul département qui coordonne tous les sous-systèmes. Les cantons ont été encouragés à utiliser des outils de pilotage (contrats de prestation, quotas, etc.). Après quelques années, on se rend compte que les petits cantons n'ont pas les mêmes problèmes que les grands.

Améliorer et adapter la formation des professionnels

Concernant la formation des spécialistes dans le domaine de la pédagogie spécialisée, plusieurs éléments se croisaient. L'article 74 1 d de la LAI, base du cofinancement des formations en pédagogie spécialisée a été supprimé une année avant la mise en œuvre de la RPT. Un autre élément fut la création du *master* et du *bachelor* dans le cadre du processus de Bologne. La CDIP a profité de ces changements pour ajouter à celui de l'enseignement spécialisé existant le *master* en pédagogie spécialisée avec pour point fort l'éducation spécialisée précoce.

Améliorer les bases statistiques

Le projet COMOF a très clairement montré que peu de données existaient pour évaluer des domaines comme la logopédie, la psychomotricité, la psychologie scolaire ou la scolarisation intégrative. L'équipe du projet a constaté que les chiffres disponibles ne permettaient pas de recenser l'intégration partielle ni le programme scolaire que suivent les élèves dits intégrés. Un groupe de travail s'occupe actuellement d'améliorer la situation en exploitant les constats du projet COMOF.

Pour résumer, sans fausse modestie, on peut conclure que le tour d'horizon des recommandations du projet COMOF révèle leur utilité et leur actualité.

Références

- Häfeli, Kurt & Walther-Müller, Peter (2005). Das Wachstum des sonderpädagogischen Angebots im interkantonalen Vergleich (WASA). Edition SZH/CSPS, Luzern
- Kronenberg, Beatrice & Moulin, Jean-Paul (2007). COMOF: Recommandations pour les six cantons romands et le Tessin. *Pédagogie spécialisée*, CSPS, 2007/2, 32-36.

L'Éducation précoce spécialisée (EPS)

CONFÉRENCE DES RESPONSABLES DES SERVICES
ÉDUCATIFS ITINÉRANTS LATINS

Depuis le début des années 2000, les responsables des Services Éducatifs Itinérants (SEI) de la Suisse romande et du Tessin se réunissent une à deux fois par année, pour échanger leurs réflexions et leurs préoccupations sur l'Éducation Précoce Spécialisée (EPS) et sur les différentes réalités cantonales. Zoom sur les changements en cours.

Les services éducatifs itinérants

Les SEI interviennent dès la naissance et jusqu'à l'âge maximum de 6 ans ou jusqu'au moment où l'enfant est scolarisé. Ils apportent leurs prestations le plus souvent au domicile de la famille dans une vision systémique complétée par une approche individuelle et globale. Les pédagogues en EPS répondent à toutes les situations d'enfants en difficulté. Ils favorisent leur développement, accompagnent et soutiennent les parents dans leur rôle éducatif et tiennent compte également de la famille élargie. Ils interviennent une à deux fois par semaine dans le but de stimuler la progression de chaque enfant et de préparer son inclusion sociale et scolaire.

Dès 2008, notre groupe appelé « Conférence des responsables des SEI latins » s'est principalement intéressé à l'accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée et à la

mise en application de la RPT. Pour rappel, jusqu'au 31 décembre 2007, l'octroi du financement de l'EPS était géré par des conventions tarifaires validées par l'OFAS et appliquées par les différents offices AI cantonaux.

Aujourd'hui, l'EPS fait partie intégrante de la pédagogie spécialisée. Elle est officiellement reconnue dans l'offre de base définie par le nouvel accord intercantonal. Ce secteur a donc été repris totalement par les cantons qui doivent désormais assumer son organisation et son financement.

Tous les cantons signataires sont ainsi amenés à répondre aux besoins spécifiques des enfants d'âge préscolaire (0-4 ans). Cette mesure réjouissante permet de soutenir le développement précoce des enfants ayant des besoins particuliers dès leur naissance.

Un nouveau paradigme

Quels sont les défis, les craintes et les avantages de ce nouveau paradigme ?

Ce changement invite tout d'abord chaque canton à élaborer un concept cantonal en matière de pédagogie

spécialisée comprenant notamment le domaine de l'EPS. Pour notre groupe de responsables SEI, plusieurs enjeux majeurs s'articulent autour de ce changement. À notre sens les points suivants nécessitent une attention particulière de la part des autorités cantonales :



- l'acceptation du fait que l'intervention à domicile par les SEI s'active le plus tôt possible, également à titre préventif, pour faciliter l'inclusion sociale et scolaire des enfants et limiter ainsi les coûts futurs ;
- la définition des critères d'octroi des mesures aux jeunes enfants dont le développement est entravé (« enfants à risques ») en tenant compte des recherches actuelles mettant en évidence l'importance d'une intervention précoce ;
- l'intégration dans l'évaluation des besoins, en plus des aspects médicaux, de l'analyse des besoins liés aux contextes environnementaux de l'enfant et de sa famille ;
- l'élargissement de l'implication des familles dans les demandes, l'analyse et les propositions de réponses aux besoins d'accompagnement spécialisé ;
- la garantie d'un niveau de prestations optimum et le renforcement du dispositif cantonal de prise en charge ;
- le développement de nouvelles prestations capables de répondre aux besoins des enfants (soutien à l'intégration dans les structures d'accueil de la petite enfance, création de centres de références pour le domaine préscolaire) ;
- la généralisation d'une collaboration avec le milieu scolaire lors de la préparation à l'entrée à l'école, et le maintien du suivi spécialisé à domicile pour l'enfant et sa famille dans cette phase de transition particulière ;
- la mise en place d'une procédure d'évaluation adaptée permettant de dépister le plus rapidement possible les situations nécessitant un suivi précoce spécialisé.

L'intervention précoce est une porte d'entrée dans les familles. Elle représente le début d'une chaîne et peut jouer le rôle de plaque tournante, d'organisatrice de réseaux entre les différents partenaires présents. Son regard de spécialiste de la

petite enfance en difficulté dans tous les domaines de développement lui permet d'avoir une vision globale tout en posant une analyse fine des besoins présents. Cette observation du fonctionnement de l'enfant dans son environnement va permettre l'orientation dans un deuxième temps et si le besoin est manifeste, vers d'autres professionnels.

L'action du SEI est spécifique et demande une qualification appropriée. C'est une activité de proximité, sur le terrain à un moment de vie très délicat pour des parents touchés par l'annonce d'un handicap, d'une maladie, par le constat d'un retard de développement ou vivant dans des situations de grande vulnérabilité. La possibilité d'avoir une personne de référence est une ressource précieuse pour ces familles. Cet accompagnement proche, dans leur quotidien, va permettre aux parents de retrouver leurs compétences, de se renforcer et de regagner leur autonomie.

C'est donc avec beaucoup de satisfaction que nous prenons connaissance des nouvelles conditions de formation des futurs intervenants en EPS. La mise sur pied d'un master en EPS nous permettra de collaborer avec le milieu académique en proposant des places de stage dans nos différents services.

En résumé, le véritable enjeu consiste à développer des prestations de qualité en EPS, permettant de répondre à des besoins évalués selon les standards et les définitions prévus dans l'accord intercantonal en matière de pédagogie spécialisée. Il s'agira donc de sortir de la logique des droits inventoriés selon les anciens critères AI qui prévalent actuellement pour oser aller dans l'octroi de mesures répondant à une réelle analyse des besoins de l'enfant et de sa famille au sens large. C'est à cette seule condition que l'accord déploiera tous ses effets en garantissant une équité de prise en charge entre les cantons y compris dans le domaine de l'éducation précoce spécialisée.

CONFÉRENCE DES RESPONSABLES DES SERVICES ÉDUCATIFS ITINÉRANTS LATINS

José Barroso, directeur SEI Fondation de Vernand, Cheseaux Vaud

Marie Gauch, responsable pédagogique, SEI Fribourg

Denise Lamon-Bruttin, responsable Office Éducatif Itinérant (OEI), Valais

Eric Métral, directeur SEI Astural, Genève

Martial Mischler, responsable SEI, Neuchâtel

Paola Morini, caposervizio orthopedagogico SOIC, TI-sottoceneri

Michel Zollinger, responsable SEI de la fondation de Verdeil, Lausanne

La procédure d'évaluation standardisée pour la détermination des besoins individuels

PATRICK BONVIN

PROFESSEUR FORMATEUR, HEP-VAUD
CHARGÉ DE COURS, UNIVERSITÉ DE FRIBOURG

Depuis 2008, l'ensemble des cantons Suisses connaît une transition importante dans le domaine de la pédagogie spécialisée: les mesures d'enseignement spécialisé ainsi que les mesures pédo-thérapeutiques qui étaient financées de manière centralisée sur le modèle de l'Assurance Invalidité (AI), passent sous la responsabilité des départements de l'instruction publique cantonaux¹.

Contexte

Les principes qui règlent la collaboration intercantonale future dans ce domaine sont édictés par la Conférence des Directeurs cantonaux de l'Instruction Publique (CDIP) sous la forme d'un Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée (CDIP, 2007)².

L'Accord fixe les dénominateurs minimaux pour la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée sous la forme de trois instruments communs: 1) une terminologie uniforme, 2) des standards uniformes de qualité pour la reconnaissance des prestataires, et 3) une *procédure d'évaluation standardisée* (PES) pour la détermination des besoins individuels. Cette PES vise à réaliser une évaluation pluridimensionnelle des besoins de l'élève, sur la base d'un relevé systématique et structuré d'informations et d'une réflexion centrée sur la définition d'objectifs quant au développement et à la formation des enfants et adolescents concernés. Elle est mise en route lorsque les mesures ordinaires disponibles au niveau local (établissement scolaire par exemple) se révèlent insuffisantes dans une situation in-

dividuelle. La PES remplace les procédures de demande de mesures de l'Assurance invalidité. Elle est conçue comme un outil d'aide à la décision pour les cantons dans l'attribution de mesures renforcées de pédagogie spécialisée. Ces mesures peuvent concerner l'éducation précoce spécialisée (avant l'entrée en scolarité), la logopédie, la psychomotricité et l'enseignement spécialisé. La distinction entre les notions de mesure « ordinaire » et de mesure « renforcée » n'est pas établie de manière absolue. La mesure est dite « renforcée », selon l'Accord, lorsqu'elle répond à certains ou à tous les critères suivants: une longue durée, une intensité soutenue, un niveau élevé de spécialisation des intervenants et/ou des conséquences marquantes sur la vie quotidienne, l'environnement social ou le parcours de vie de l'élève. Les critères éventuels d'éligibilité pour des mesures renforcées (définissant le droit à ces mesures) ne sont pas non plus déterminés de manière uniforme: étant dépendants des organisations cantonales particulières dans le domaine de la pédagogie spécialisée, ils sont laissés à l'appréciation des cantons.

Conception

La base conceptuelle du développement de la PES a été posée en partie par la CDIP (Accord intercantonal et mandat pour le groupe d'experts³) et dans le cadre d'une phase initiale de recherche et de développement (automne 2007 – printemps 2008). Elle inclut les éléments et principes suivants (pour un compte rendu plus détaillé, voir Hollenweger & Lienhard, 2008⁴; Hollenweger & Lienhard, 2009):

- les principes selon lesquels la pédagogie spécialisée fait partie désormais du mandat public de formation et les solutions intégratives seront dans la mesure du possible préférées aux solutions séparatives (Accord intercantonal);
- une définition actuelle de la notion de handicap, intégrant les systèmes de classification de l'OMS et leurs philosophies (CIF⁵: OMS, 2001, 2007; CIM⁶-

1 Dans le cadre de la réforme de la péréquation et de la répartition des tâches entre cantons et confédération (RPT): <http://www.efd.admin.ch/dokumentation/gesetzgebung/00573/00865/index.html?lang=fr>.

2 http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/sonderpaed/konkordat_f.pdf

3 Prof. Dr. Judith Hollenweger, PHZH; Prof. Dr. Peter Lienhard, HfH.

4 Traduction en français disponible sur le site du CSPS (Centre Suisse de Pédagogie Spécialisée): <http://www.szh.ch/fr/Plate-forme-dinformation-pour-la-pdagogie-specialisee-en-Suisse/Procure-dvaluation-standardisee-PES/Documents/page34392.aspx>

5 Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé

6 Classification statistique internationale des maladies et des problèmes de santé connexes



10: OMS, 1998). La philosophie CIF, notamment, représente un éloignement par rapport à la définition du handicap comme caractéristique de l'enfant, en direction de sa conception comme résultant d'une interaction entre des facteurs organiques, personnels et contextuels;

- un renoncement à la logique d'assurance: l'enfant passe du statut d'assuré au statut d'élève. Dans cette approche, l'analyse des besoins ne repose plus sur le seul constat de déficiences organiques ou de fonctionnement, mais également sur les ressources de l'enfant et de ses contextes de vie et de scolarisation. De plus, le besoin – en termes de mesures de soutien – n'est pas relié linéairement aux difficultés et ressources observées, mais implique une étape supplémentaire portant sur la *détermination d'objectifs de développement et de formation*;
- une démarche assurant la multiplicité des regards: les appréciations des représentants légaux, des spécialistes actifs dans l'environnement professionnel, et, le cas échéant, d'autres spécialistes, sont systématiquement intégrées à la PES. Les évaluations et recommandations sont le fruit d'une recherche de consensus entre les participants et non du regard d'un seul expert. Si un tel consensus n'émerge pas au fil de la PES, les divergences de vues apparaissent de manière transparente dans le dossier constitué;
- l'analyse portant sur la cohérence professionnelle de la proposition de mesures – et non sur des critères formels, les qualifications des spécialistes actifs dans les services chargés du traitement des demandes doivent remplir des standards minimaux: une formation

reconnue de niveau « Haute école » (reconnue par le canton, la Confédération ou la CDIP); une expérience de pratique diagnostique auprès d'enfants et/ou d'adolescents ayant des besoins particuliers; une bonne connaissance des bases et de la structure de la PES; de très bonnes connaissances des ressources et offres locales, cantonales et intercantionales de mesures ordinaires et renforcées.

Ces bases ont soutenu la démarche de construction empirique de la PES en deux phases pilotes: la phase pilote I (hiver 2008-2009) a impliqué le développement et la mise en ligne d'un questionnaire en partie basé sur la CIF pour la saisie systématique des pratiques diagnostiques actuelles (ces données servent de base à la détermination des informations qui doivent être incluses dans la PES; Hollenweger & Lienhard, 2008). Plus de 140 professionnels (en éducation précoce spécialisée, en logopédie, psychologie scolaire, psychomotricité et enseignement spécialisé) dans toute la Suisse y ont participé en entrant des données réelles rencontrées dans leur pratique. Lors de la phase pilote II (printemps 2009), les éléments individuels de la PES ont été déterminés sur la base des résultats et analyses statistiques de la phase I, de revues de la littérature, ainsi que de consultations régionales et nationales sous la forme de *hearings* réunissant dans un premier cercle les participants à la phase pilote I, dans un deuxième cercle les représentants des cantons, des parents ainsi que des groupes professionnels, enfin, dans une dernière étape commune, par un *hearing* national. La PES a été ensuite soumise à la CDIP qui l'a approuvée le 17 juin 2010.

Contenu

Le processus d'attribution de mesures renforcées de pédagogie spécialisée inclut – dans sa totalité – trois étapes: (1) une évaluation de base (fonctionnement

et contextes), (2) une étape de détermination des besoins (objectifs et mesures), et, enfin, (3) une étape de décision. La PES ne concerne que les deux premières.

La dernière étape – décision – est laissée à la responsabilité des cantons, auxquels incombe de déterminer les critères d'accès aux mesures renforcées, ainsi que la nature du seuil entre ce qui est considéré comme ordinaire ou comme renforcé au sein de l'offre cantonale. La structure détaillée et les contenus de la PES sont donc les suivants (cf. www.sav-pes.ch):

Évaluation de base: cette évaluation rend compte de l'état actuel de l'enfant et de ses contextes. Elle comporte les éléments suivants:

- données personnelles (de l'enfant et des personnes exerçant l'autorité parentale);
- données concernant la demande (analyse du questionnaire) et l'association des titulaires de l'autorité parentale;
- environnement de soutien actuel (en partie composées d'items de la CIF; OMS, 2001);
- contexte familial (en partie composée d'items de la CIF; OMS, 2001);
- évaluation du fonctionnement (brève liste des activités, de la participation et

des fonctions corporelles, issues de la CIF-EA; 2007);

- diagnostic catégoriel (description des problèmes; diagnostic(s) principal et connexe(s), selon la CIM-10; OMS, 1998).

Évaluation des besoins individuels: cette étape de la PES compare la situation actuelle de l'enfant et la situation souhaitable (objectifs). Les éléments suivants sont examinés:

- estimation des objectifs de formation et de développement;
- évaluation des besoins (pas de besoin, mesures ordinaires, mesures renforcées);
- recommandations concernant les mesures et les lieux d'intervention.

L'ensemble de ces éléments est implémenté dans un outil électronique qui sera mis à la disposition des cantons. Les éléments de la PES en forment la structure minimale commune. Les cantons pourront proposer des adaptations par rapport à leurs propres besoins, qui seront implémentées dans l'outil électronique.

Mise en œuvre et perspectives

Dans la situation actuelle, la formation des responsables cantonaux pour la mise en œuvre de la PES dans leurs cantons respectifs est achevée. La balle est désormais dans le camp des cantons, qui doivent appliquer la PES dans le contexte de leurs lois, règlements, offres et procédures existantes. Dans cette mise en œuvre, la PES ne prendra toute sa signification que si elle est prise *dans son ensemble*, y compris la philosophie qui la sous-tend. Une mise en œuvre purement administrative serait un retour en arrière par rapport aux objectifs et aux principes fixés par la CDIP. Il s'agira, dans les formations à l'intérieur des cantons, de mettre en avant ce changement de philosophie en préambule de la présentation technique de la structure et des composantes de la PES.

Un deuxième enjeu notable concerne la place de la PES dans le contexte des mécanismes de traitement et de décision vis-à-vis de l'attribution de mesures renforcées

dans les cantons. Il est essentiel que la PES ne soit pas qu'un « ajout » aux procédures appliquées lors de la phase de transition, mais bien qu'elle les *remplace*, sous peine de devenir une contrainte administrative supplémentaire dont la signification et l'intérêt seraient difficiles à percevoir.

Enfin, même si la mise en œuvre de la PES va demander un effort de formation, d'information et de coordination à l'intérieur et entre les cantons qui l'appliqueront⁷, il faut préciser cependant que l'introduction de la PES ne constitue par une révolution par rapport aux pratiques actuelles d'évaluation et de recommandations de mesures par les professionnels au sein de l'école (rapports pédagogiques, bilans psychologiques, rapports d'évolution logopédiques, ...): il s'agit de développer un langage commun et de formaliser des principes et des pratiques qui sont souvent déjà présentes dans les cantons.

Références

- Hollenweger, J. & Lienhard, P. (2008). Entwicklung eines standardisierten Abklärungsverfahrens. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 14(11-12), 10-18.
- Hollenweger, J. & Lienhard, P. (2009). Das « Standardisierte Abklärungsverfahren » : Konzeption und nächste Schritte. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 15(8), 6-14.
- OMS (1998). *CIM-10: Classification statistique internationale des maladies et des problèmes de santé connexes*. Genève: OMS.
- OMS (2001). *CIF - Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé*. Genève: OMS.
- OMS (2007). *CIF-EA - Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé: Version pour enfants et adolescents*. Genève: OMS.
- CDIP (2007). Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée du 25 octobre 2007. Berne: CDIP.

⁷ notamment quant à la liaison entre les pratiques d'évaluation existantes et les domaines de la PES, en particulier, en ce qui concerne le codage des items issus de la CIF.

Vers une école inclusive : une problématique internationale

PIERRE-ANDRÉ DOUDIN, DR. PSYCH.¹
OTTAVIA ALBANESE, DR. PSYCH.²

Les taux de scolarisation en classe regroupant des élèves en difficulté et en institution spécialisée varient passablement d'un pays européen à un autre, et en Suisse d'un canton à un autre. Ces variations ne reflètent pas tant les différences sociologiques de ces pays que des conceptions différentes de la scolarisation des enfants à besoins éducatifs spécifiques.

En Europe et en Suisse

Pour répondre aux besoins spécifiques présentés par des élèves (handicaps, difficultés d'apprentissage et ou de comportement), l'école a deux options :

- le recours à la différenciation structurale, c'est-à-dire la création d'un ou de plusieurs types de classes ou d'institutions spécialisées permettant de regrouper ces élèves et par là également de les séparer ou de les exclure de la classe ordinaire ;
- le recours à l'inclusion, qui consiste, au contraire, à scolariser dès le début l'élève ayant des besoins spécifiques dans l'école de son quartier et en classe ordinaire.

Pour les pays de l'Union européenne et les pays partenaires, la proportion moyenne d'élèves scolarisés hors classe ordinaire est de 2 % (Commission européenne, 2011). Cependant, cette proportion peut varier fortement d'un pays à l'autre.

1. L'Allemagne, la Belgique, l'Estonie, la Suisse et la Tchéquie sont les pays les plus séparatifs avec un taux supérieur à 4 % ;

2. Le Danemark, la Finlande, la Hongrie et les Pays-Bas ont une proportion qui se situe entre 2.1 % et 4 % ;
3. L'Autriche, l'Irlande, le Luxembourg, la Grande-Bretagne et la France ont une proportion entre 1 % et 2 % ;
4. Enfin les pays les plus inclusifs sont Chypre, l'Espagne, la Grèce, l'Islande, l'Italie, Malte, la Norvège, le Portugal et la Suède avec moins de 1 %.

En Suisse (OFS, 2011), 5.1 % des élèves sont scolarisés hors classe ordinaire avec des disparités également très importantes entre cantons : par ex. Bâle-Campagne (8.7 %), Soleure (7.6 %), Bâle-Ville (6.2 %) ont des taux de séparation élevés ; à l'opposé, le Valais et le Tessin ont des taux très faibles, respectivement de 1.8 % et 2.2 %.

Les différences sociologiques entre populations d'élèves selon les pays ou les cantons ne peuvent pas expliquer à elles seules de telles variations. C'est au contraire un choix réfléchi de politique scolaire, et pour l'illustrer nous voudrions rappeler le cas de l'Italie.

L'Italie pionnière

Durant les années 1970, l'Italie a opéré un choix radical et novateur, du moins pour l'époque (Garbo et Albanese, 2006). Sous l'impulsion d'un climat culturel fortement opposé à toute forme d'exclusion (économique, sociale et culturelle) et déterminé à promouvoir la parité des droits des minorités, des mesures législatives ont été prises afin de définir les modalités de l'inclusion et sa mise en application progressive. Suite à des expériences pionnières, une reconnaissance formelle du principe d'inclusion de l'élève handicapé en classe ordinaire a été promulguée en 1971. Les écoles spécialisées ont été fermées en 1977 et une loi-cadre plus spécifique et exhaustive a été promulguée en 1992 afin

de répondre aux besoins complexes d'une politique inclusive. Dès lors, ce cadre législatif a servi de toile de fond au choix des principes qui ont guidé tant les pratiques éducatives et didactiques que la formation des enseignants.

Ce dernier point est évidemment essentiel et la formation repose sur le principe suivant. L'enseignant spécialisé est affecté à une classe ordinaire où est intégré un élève ayant des besoins éducatifs spécifiques : affecté à une classe et non pas à un élève puisque l'action d'inclusion est la tâche de tous les intervenants du système scolaire. Ainsi, l'enseignant spécialisé est formé non seulement pour soutenir ses collègues sur

1 Pierre-André Doudin, Dr. Psych. Professeur à l'Université de Lausanne et à la Haute école pédagogique du Canton de Vaud, Lausanne. Responsable de l'UER « Développement de l'enfant à l'adulte ». Délégué suisse auprès de l'Agence européenne, projet « Formation des enseignants à l'inclusion »

2 Ottavia Albanese, Dr. Psych., Professeure à l'Université de Milano-Bicocca, Italie

Convergence de différents facteurs

le plan didactique et co-construire avec eux des interventions éducatives atypiques induites par les conditions particulières du handicap, mais également pour faciliter les relations entre les différents acteurs de l'inclusion. En effet, l'inclusion dépend d'une série de collaborations entre les enseignants, la famille et les spécialistes, notamment les équipes psychologiques et médicales.

Un choix de société: les débats qu'une politique plus inclusive a engendrés récemment en Suisse et la prise de position de partis politiques révèlent bien les conflits de valeurs et la dimension éthique. Rappelons qu'une école exclusive risque de fragiliser encore plus des populations déjà fragiles selon, par exemple, l'origine socio-économique, la migration ou encore le genre. En Suisse, il y a 62 % de garçons dans les classes spéciales et 68 % de garçons dans les écoles spéciales (OFS, 2011). Ce facteur de risque lié au genre retient encore peu l'attention, c'est pourtant un problème majeur sur le plan de l'équité socio-pédagogique (Pelgrims-Ducré et Doudin, 2000; Lafortune, Doudin & Curchod-Ruedi, 2010).

L'évolution des représentations: l'Organisation mondiale de la santé (OMS, 2001) a adopté une nouvelle classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF). La CIF met l'accent sur l'interaction entre les facteurs individuels et environnementaux dans la restriction ou la promotion de la pleine participation de l'individu à la vie sociale. Pour Chapi-
reau (2002), la CIF vise à promouvoir un environnement plus accueillant. L'école inclusive va bien dans ce sens.

En Suisse, l'expérience italienne a sans aucun doute influencé le canton du Tessin, qui a initié à son tour une politique très inclusive. Pendant longtemps, ce canton a eu la proportion d'élèves orientés hors classe ordinaire la plus faible de tous les cantons suisses. C'est plus récemment que le canton du Valais a supplanté le Tessin en présentant une proportion d'élèves hors classe ordinaire encore plus faible.

Des résultats de recherche concordants: dès le début des années 1970, des recherches ont montré que l'inclusion offre plus d'avantages que l'exclusion (pour une synthèse, voir par ex. Doudin et Lafortune, 2006). Le maintien en classe ordinaire d'élèves présentant des besoins spécifiques ne pèse pas les apprentissages scolaires et sociaux des élèves sans difficulté. Sur le plan social, côtoyer des élèves ayant des besoins spécifiques permet de développer de nouvelles valeurs liées à l'acceptation des différences individuelles. Le maintien en classe ordinaire d'élèves présentant des besoins spécifiques leur permet de mieux développer leurs compétences scolaires et sociales que s'ils étaient regroupés dans des classes ou des institutions spécialisées.

Ainsi, opter pour une école plus inclusive repose sur la convergence notamment de trois facteurs: un choix de société, l'évolution des représentations du handicap ou des différences, des résultats de recherche. Certains pays et cantons suisses ont clairement fait ce choix montrant par là que l'inclusion n'est pas une utopie mais peut être une réalité.

Références

- Chapireau, F. (2002). La nouvelle classification de l'OMS: « Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé ». *Annales médico-psychologique*, 160, 242-246.
- Commission européenne (2011). *Education et formation*. http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/report08/equity_en.pdf (consulté le 31.3.2011)
- Doudin, P.-A. & Lafortune, L. (2006). Une vision de l'aide aux élèves en difficulté entre inclusion et exclusion. In P.-A. Doudin et L. Lafortune (Eds.), *Intervenir auprès d'élèves ayant des besoins particuliers: quelle formation à l'enseignement?* (pp. 45-74). Québec: PUQ.
- Garbo, R. & Albanese, O. (2006). L'intégration des élèves en difficulté et la formation des enseignants de soutien en Italie. In P.-A. Doudin & L. Lafortune (Eds.), *Intervenir auprès d'élèves ayant des besoins particuliers: quelle formation à l'enseignement?* (pp. 31-44). Québec: PUQ.
- Lafortune, L., Doudin, P.-A. & Curchod-Ruedi, D. (2010). Inclusion et intégration: vers une équité sociopédagogique. *Cahiers du Cerfee*, 27-28, 187-205.
- OFS (2011). *Education et Sciences*. <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/15.html> (consulté 31.3.11)
- OMS (2001). *Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé*. Genève: OMS.
- Pelgrims-Ducré, G. & Doudin, P.-A. (2000). Discrimination des garçons: biais dans le processus de signalement-diagnostic-réorientation scolaire. *Psychoscope, Journal de la Fédération Suisse des Psychologues*, 5, 11-14.

L'intégration d'un enfant différent n'est-elle qu'un parcours semé d'embûches ?

ANNE FROIDEVAUX
COLLABORATRICE SCIENTIFIQUE IRDP

Annette est une jeune Neuchâteloise de 11 ans, aveugle de naissance et qui éprouve des difficultés à communiquer. Quand on l'a découvert, après quelques mois, elle allait déjà à la crèche; elle a continué, naturellement, de le faire. C'était pourtant la première étape du parcours semé d'embûches de l'intégration d'un enfant en situation de handicap dans le cursus éducatif ordinaire. En effet, à Neuchâtel comme dans d'autres cantons, l'intégration n'a longtemps été ni une pratique courante, ni une solution encouragée par les autorités scolaires.

L'association insiême pour l'intégration

Le sujet sensible de l'intégration des enfants à besoins éducatifs particuliers dans l'école ordinaire constitue l'un des chevaux de bataille d'**insiême** Neuchâtel, association de parents de personnes mentalement handicapées, qui a formé un « groupe intégration » en 1993. Secrétaire et membre de l'association, Delphine Vaucher, elle-même maman de trois enfants dont Clémence, jeune fille trisomique de 19 ans, en fait partie depuis 1996. *Nous sommes très engagés sur ce sujet, sans pour autant préconiser l'intégration à tout prix. Nous soutenons les parents qui souhaitent l'intégration de leur enfant et travaillons à faire évoluer la situation. Bien que les écueils et les réticences soient tou-*

jours les mêmes, on sent en ce moment émerger une volonté; on sent qu'il y a des gens dans les écoles et parmi les autorités scolaires qui y croient et qui sont persuadés du bienfondé de l'intégration.

Avec l'Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée, qui fait suite au transfert de la responsabilité de l'enseignement spécialisé de l'AI aux cantons, ces espoirs devraient même se concrétiser. En effet, cet accord recommande que les solutions intégratives soient favorisées par les concepts que les cantons doivent proposer pour organiser l'enseignement spécialisé.

Au bon vouloir des enseignants

Il y a six ans, lorsque les parents d'Annette ont souhaité qu'elle aille un jour par semaine à l'école ordinaire, leur demande a surpris: qu'allait-elle faire les autres jours de la semaine? Aucune solution n'était prévue pour ce cas de figure. La maman d'Annette, Johanna Lott-Fischer, se souvient: *tout s'était bien passé jusque-là, nous trouvions dommage qu'elle ne puisse pas aller à l'école avec les enfants du quartier. Nous avons donc pris les contacts et cherché des solutions pour qu'Annette puisse être intégrée partiellement à l'école ordinaire tout en bénéficiant d'une éducation spécialisée le reste du temps. Cela demande beaucoup de flexibilité de la part de toutes les instances concernées et c'est un grand effort d'organisation pour nous qui faisons la coordination. Et ce n'est jamais terminé, chaque année ça recommence, il faut convaincre et s'assurer que tout convienne à Annette. Avec l'aide du Service socio-éducatif de la ville de Neuchâtel, il a ainsi fallu trouver des enseignants qui soient d'accord d'accepter Annette dans leur classe. Plus tard est intervenu le Centre pédagogique*

pour élèves handicapés de la vue, qui a détaché Sylvie Bovet-Jornod, enseignante spécialisée formée pour accompagner les enfants malvoyants et aveugles. Elle la suit depuis trois ans tous les lundis après-midi.

Annette fréquente aujourd'hui un jour par semaine une classe de 4^e année primaire au Collège des Parcs à Neuchâtel. Jusqu'ici, tout se passe bien et ses parents se disent satisfaits de la situation actuelle. Une fois les contacts établis, les portes se sont ouvertes et des personnes se sont montrées prêtes à discuter et à tenter l'aventure. Ils regrettent seulement que rien ne soit prévu pour ce type de situation, d'avoir dû eux-mêmes prendre l'initiative et de dépendre du bon vouloir des enseignants. Johanna Lott-Fischer insiste sur l'importance du dialogue avec ces derniers, qu'il faut contacter tôt afin qu'ils aient le temps de réfléchir et de se préparer. La plupart d'entre eux n'ont jamais vécu une telle situation et ils ont besoin de savoir quel est leur rôle et quel soutien ils peuvent espérer. Ils ont également souvent des réticences à avoir un enseignant spécialisé dans la classe, des réticences qui *s'estompent rapidement la*

plupart du temps, précise Sylvie Bovet-Jornod, qui intervient aux côtés d'enfants malvoyants dans plusieurs classes.

Si tout se passe bien jusqu'ici, les parents d'Annette savent que tout peut aussi être soudainement remis en question. Comme le souligne Delphine Vaucher, *il est difficile*

ainsi de faire des projets pour ces enfants. Même si un enseignant accepte de les prendre dans sa classe, tout peut-être remis en question à n'importe quel moment. Tout tient à leur bonne volonté et souvent ils acceptent en se réservant la possibilité d'arrêter si cela ne fonctionne pas.

Les autres enfants et leurs parents

Le dialogue est aussi important du côté des parents des autres enfants de la classe. Séverine Marquand, la maman d'Arthur, camarade de classe d'Annette, se souvient que lors de la réunion de parents à l'entrée en 1^{re} année primaire, les parents d'Annette étaient présents pour expliquer leur démarche et répondre aux questions. *Bien expliquer la situation de l'enfant intégré, ses difficultés mais aussi ses capacités, cela permet de mieux comprendre certains comportements et dissiper d'éventuels malentendus, par exemple quant au fait que l'enfant intégré n'est pas soumis aux*

mêmes exigences et passe les années sans avoir atteint les objectifs imposés aux autres, précise Delphine Vaucher. Du côté des élèves, parler est tout aussi important, même si selon Séverine Marquand, dont le fils côtoie Annette depuis l'école enfantine, *les enfants ont une manière d'aborder la différence qui est tout autre que celle des adultes, ils se posent moins de questions et ils y vont spontanément. Je trouve très positif que ces contacts soient possibles à l'école, pour les uns et les autres, pour ne pas oublier qu'il est important de faire une place à tout le monde dans la société.*

L'intégration à temps partiel

Bien qu'elle ne soit habituelle ni pour l'école ordinaire ni pour l'institution spécialisée que fréquente Annette, la solution de l'intégration partielle semble convenir à tout le monde, et à Annette en premier. En effet, de par son handicap, elle doit faire des apprentissages spécifiques comme le braille, apprendre à se déplacer ou à utiliser un clavier spécial. C'est ce qu'elle fait au *Zentrum für blinde und sehbehinderte Kinder und Jugendliche* à Zollikofen près de Berne. Mais depuis son entrée à la crèche, ses parents ne cessent de constater le plaisir d'Annette à côtoyer les enfants de son quartier. Ils relèvent aussi la stimulation intellectuelle que cette journée au Collège des Parcs constitue pour elle. *A l'école à Berne, c'est un autre rythme, parfois plus adapté. Mais hors de l'école spéciale, elle vit dans un univers*

fait pour et par les personnes voyantes, si elle en était coupée pendant toute sa scolarité, comment pourrait-elle un jour s'y sentir à l'aise ? interroge sa maman, qui ajoute : *elle bénéficie de cette manière des deux systèmes – ordinaire et spécialisé – et également d'un enseignement bilingue, puisqu'à Berne cela se passe en allemand. Mady Ruedin, l'enseignante de la classe d'Annette, est claire sur ce point : une journée par semaine c'est bien, c'est même bénéfique pour tout le monde. Mais plus, ce serait difficile. Quand Annette participe, cela prend quand même plus de temps, en raison de ses difficultés à communiquer. Et puis avoir tous les jours un autre adulte dans la classe ou alors m'occuper d'elle moi-même en plus des autres enfants, cela ne me semble pas réalisable ni même souhaitable.*

Le contact avec les camarades

Les parents d'Annette continuent de tout faire pour que leur fille puisse aller un jour par semaine à l'école ordinaire, non seulement parce que c'est bénéfique pour elle mais aussi parce qu'elle est *bien accueillie par les autres enfants, elle fait vraiment partie de la classe*. Mady Ruedin, l'enseignante qui a repris la classe en duo avec une collègue en début de 4^e année primaire, dit à peu près la même chose d'une autre manière : *on sent qu'il y a une harmonie dans cette classe, que ces élèves fonctionnent depuis longtemps ensemble et que ça se passe bien. Ils comprennent qu'il y a des choses qu'Annette ne peut pas faire, qu'il faut parfois de la patience*. Les interactions ne sont d'ailleurs pas toujours faciles. Le lundi par exemple, deux enfants se proposent pour accompagner

Annette lors de la récréation, car il faut l'aider à sortir de la classe, à s'habiller, à descendre les escaliers et rester avec elle dans la cour. Ces moments-là ne sont pas toujours aisés pour les enfants : *C'est assez difficile de jouer avec Annette. Elle ne peut pas jouer aux jeux auxquels on joue, et puis elle ne parle pas beaucoup. Quand on lui demande à quoi elle voudrait jouer, elle ne peut pas le dire. On ne sait pas très bien à quoi elle a envie de jouer, ce qu'elle aime faire.*

Ces difficultés de communication n'empêchent pas que des espaces d'échange existent, échanges qui sont facilités quand un adulte participe. Pendant l'heure de dessin par exemple, Sylvie Bovet-Jornod propose régulièrement à un enfant de



venir lire une histoire à Annette ou de lui expliquer quelque chose qu'elle n'a pas compris, ce que les élèves font avec beaucoup de plaisir. La musique constitue également un moyen important pour Annette de participer. Elle apprécie les leçons de flûte, qui sont d'ailleurs données par Sylvie Bovet-Jornod, parce qu'elles font partie de l'intégration d'Annette. Les élèves et l'enseignante lui lisent les notes, on lui joue le morceau une fois et en général elle est

capable de le jouer à son tour. Ses camarades sont aussi impressionnés par le fait qu'elle sache chanter une note juste, sans même l'avoir entendue au piano. Ses talents en musique lui permettent également de participer aux concerts de la chorale, moments importants de la vie de l'école.

Aller à l'école avec les autres enfants du quartier, ce n'est pas seulement s'intégrer à l'école mais aussi faire partie de la vie du quartier. Les parents d'Annette en sont très conscients, et c'est une raison importante de leur démarche: *si Annette était toute la semaine à Berne, ce serait un risque de s'isoler pour toute la famille*. Aujourd'hui, c'est tout le contraire qui se passe. Les enfants du quartier connaissent Annette et la saluent quand ils la croisent en ville. Ils savent comment interagir avec elle: *il faut lui toucher le bras et lui dire salut, et souvent après elle nous reconnaît, elle dit notre nom*, raconte Arthur, un de ses camarades de classe. Les parents d'Annette font d'ailleurs beaucoup pour la vie du quartier, notamment à travers leur fille. L'anniversaire d'Annette est un événement pour les enfants, qui l'attendent avec impatience. La dernière fois, ils ont pris un goûter dans le noir et ils ne sont pas près d'oublier cette expérience !

Un enrichissement réciproque

Ce genre d'activités nous rappelle une chose: l'intégration ne signifie pas seulement faire une place à l'autre dans la société, c'est aussi s'intéresser à lui, à son univers, à sa façon de percevoir le monde. C'est bien là ce que visent, d'une manière ludique, les parents d'Annette. Sylvie Bovet-Jornod y contribue à l'école. L'année passée, elle a par exemple lu l'histoire de Louis Braille avec la classe. Elle dispose également de matériel permettant de se mettre dans la peau d'une personne mal-

voyante ou aveugle, qu'elle fait expérimenter aux élèves. La machine à écrire Braille qui reste dans la classe et qu'Annette utilise quand elle vient permet aux élèves de s'apercevoir des compétences spécifiques qu'elle acquiert le reste de la semaine à Berne. C'est pour elle aussi une manière de partager un peu son monde avec les autres enfants; elle a par exemple offert à chaque élève de la classe un marque-page avec son nom écrit en braille. L'enrichissement est certain et il est réciproque.

Le droit à une place dans la société

L'intégration des enfants en situation de handicap n'est pas un but en soi mais c'est l'un des moyens qui nous permet de rendre à ces personnes leur place dans la société. Elles ont leur place et elles ont le droit de vivre pleinement tout ce à quoi les personnes dites ordinaires ont accès. L'intégration scolaire est un des moyens d'atteindre cet objectif. Le fait de travailler dans une structure protégée ou de travailler dans une structure ordinaire, ce n'est pas non plus un but en soi, c'est un moyen de vivre dans la société, de donner une place et un rôle à tout le monde. Delphine Vaucher met ici le doigt sur deux aspects fondamentaux de la raison d'être de l'intégration. D'abord, elle nous rappelle que l'intégration répond à la Loi sur l'égalité pour les handicapés, aussi

appelée *LHand*, qui veut que l'on facilite la participation des personnes handicapées à la société. L'accès à une formation est un moyen, notamment par l'encouragement de l'intégration des enfants et adolescents handicapés dans l'école régulière par des formes de scolarisation adéquates (art.20). Delphine Vaucher relève ensuite un autre élément sensible de la participation des personnes handicapées à notre société, celle du travail: à quoi bon intégrer les enfants en situation de handicap à l'école ordinaire si c'est pour ne leur offrir que la perspective du travail en atelier protégé? Comment soutenir les patrons qui souhaiteraient faire une place à une personne handicapée et comment en convaincre d'autres de le faire, voilà assurément d'autres défis actuels d'*insieme*.

Mady Ruedin, enseignante en 4^e année primaire au Collège des Parcs, Neuchâtel

Comment l'intégration d'Annette dans votre classe a-t-elle été décidée ?

C'est le Service socio-éducatif de la ville qui m'a contactée au mois de mai pour me demander si j'étais d'accord de reprendre la classe où était Annette. Je la connaissais déjà un peu, je la voyais de temps en temps dans le collège et elle participait aux concerts de la chorale. Il m'a fallu un moment pour dire oui : ce qui m'inquiétait, c'était plus d'avoir toujours un autre adulte dans la classe qu'Annette elle-même. Finalement je me suis dit que c'était une occasion que je n'aurais peut-être plus de vivre cela. J'ai donc accepté et tout se passe bien, le feeling a passé, je m'entends très bien avec Nathalie, l'accompagnante qui vient le matin, et Sylvie, l'enseignante spécialisée qui vient l'après-midi. C'est une expérience positive pour moi.

Est-ce que la présence d'Annette implique de grands changements dans votre programme ?

Pour qu'Annette puisse profiter de l'enseignement, il a fallu favoriser les activités orales et le français. Cela tombe bien, le lundi est le jour où nous découvrons les mots de vocabulaire de la semaine. J'ai dû déplacer les maths en début de matinée avant qu'Annette arrive, car c'est plus difficile à suivre pour elle. La géographie lui convient bien par contre, puisque cela se passe en grande partie oralement. Dans l'après-midi il y a la leçon de flûte, qu'elle apprécie beaucoup. Et finalement pendant le dessin, elle répète les mots de vocabulaire et les écrit sur sa machine à écrire Braille, avec Sylvie. Il y a donc eu quelques arrangements, mais cela reste minime.

Quelles sont les conditions nécessaires à l'intégration d'enfants en situation de handicap dans une classe ordinaire ?

Pour que ça se passe bien, il faut que ce soit un choix. Si c'est imposé, on a d'emblée un point de vue négatif. Il est aussi nécessaire que les gens soient d'accord de travailler ensemble et qu'ils s'entendent bien. C'est possible dans une classe homogène, c'est-à-dire où il n'y a pas trop de problèmes de comportements ou d'enfants qui doivent apprendre le français par exemple ; sinon, cela devient très lourd pour l'enseignant. Et puis, s'il faut une personne pour accompagner l'enfant tous les jours, je ne vois pas tellement l'intérêt de l'intégration. D'ailleurs, tous les enseignants n'accepteraient pas d'avoir un autre adulte dans la classe, encore moins à plein temps.

Quels sont les bénéfices d'une telle intégration ?

Il est difficile de dire si c'est directement lié à l'intégration d'Annette, mais cette classe a beaucoup de qualités humaines, il y a une tolérance entre les élèves qu'on ne trouve pas dans toutes les classes. Les enfants disent qu'ils trouvent important de connaître mieux un handicap pour savoir comment se comporter avec des personnes qui ont des difficultés. Ils sont curieux de savoir comment Annette perçoit les choses, les couleurs par exemple. Et puis c'est vraiment un désir des parents que les enfants en situation de handicap soient le mieux possible intégrés dans la société, et ce n'est pas en les isolant qu'on facilite cela. L'intégration sociale me semble importante et si l'école peut y contribuer, c'est bien.

Sylvie Bovet Jornod, enseignante spécialisée, suit Annette tous les lundis

Quel est votre rôle quand vous intervenez auprès d'un enfant en intégration ?

J'accompagne l'élève pendant quelques leçons par semaine, selon ses besoins, et je m'occupe aussi de vérifier que le matériel et l'environnement soient adaptés. Dans le cas d'enfants malvoyants, il faut par exemple s'assurer que les agrandissements soient adéquats, dans certaines situations que la lumière soit suffisante ou qu'elle ne gêne pas. Si l'enfant est fatigué et de ce fait rencontre certaines difficultés, j'essaie d'obtenir des aménagements dans l'horaire, mais c'est un point délicat.

Je donne aussi des conseils aux enseignants, qui sont seuls avec l'enfant le reste de la semaine. Lorsque je suis dans la classe, je m'occupe bien sûr en priorité de l'enfant intégré, mais je vais aussi aider les autres élèves. C'est une manière non seulement de lui laisser de l'autonomie, mais aussi de décharger un peu l'enseignant. Les effectifs sont de plus en plus grands et les classes toujours plus hétérogènes. Le travail des enseignants est devenu très chargé et je pense qu'ils apprécient cette aide.

Quels sont selon vous les ingrédients d'une intégration réussie ?

Discuter avec l'enseignant, ne pas lui imposer un élève est primordial. Il faut aussi que l'enfant ne souffre pas, qu'il se sente accepté et qu'il n'y ait pas un décalage

trop grand avec les autres enfants de la classe. Sinon, il voit l'écart, lâche prise, se démotive. Il est important de sensibiliser le reste de la classe pour qu'ils puissent bien comprendre quel est le handicap de leur camarade, comment il le vit, quelles difficultés il rencontre ; de cette manière, ils comprennent mieux et l'intégration est plus réussie.

A votre avis, que faudrait-il changer dans l'école pour que l'intégration se fasse plus aisément ?

Les élèves sont tous différents ; l'élève moyen, la classe homogène cela n'existe pas. Dispenser un enseignement différencié serait une façon de répondre à cette hétérogénéité, mais il faut s'en donner les moyens. Les effectifs sont souvent trop importants pour le faire aujourd'hui. Dans ce domaine, on pourrait s'inspirer des pays nordiques, qui ont des meilleurs résultats que nous – je pense aux épreuves PISA – et qui fonctionnent différemment. En Finlande, une analyse fine est faite des besoins réels de chaque élève, il y a moins d'élèves dans les classes, notamment dans les degrés inférieurs et il y a généralement plus qu'une personne pour s'occuper de la classe. De cette manière, il est plus facile d'appliquer des rythmes d'apprentissage adaptés à chaque enfant. Mais une fois encore, cela demande des moyens et il faut être prêt à les investir. Mais nos enfants ne valent-ils pas cela ?

Des spécialistes dans les classes

GEORGE HOFFLIN, DIRECTEUR DE L'ECES
ETABLISSEMENT CANTONAL VAUDOIS D'ENSEIGNEMENT SPÉCIALISÉ

Une nouvelle collaboration devra s'instaurer entre les « spécialistes » et les enseignants titulaires des classes qui accueilleront les enfants à besoins différents. Comment les uns et les autres seront-ils préparés à fonctionner ensemble dans l'harmonie et l'efficacité ?

Une collaboration nécessaire

Dans le canton de Vaud, l'ECES dispose d'équipes multidisciplinaires totalisant plus de cent collaboratrices et collaborateurs (enseignants spécialisés, éducateurs spécialisés, psychologues, logopédistes et psychomotriciennes) qui forment la richesse de notre futur centre de référence. Toutefois, la mission qui stipule que l'intégration des enfants handicapés doit primer sur les solutions séparatives (cf. loi fédérale sur l'égalité pour les handicapés), oblige à revisiter les habitus professionnels de ces différents métiers. Premièrement sur le plan de la formation, il faut saluer le fait que les Hautes écoles suisses (universités et hautes écoles pédagogiques et sociales) ont élevé la formation de toutes ces professions au niveau de « Master », supprimant

ainsi progressivement la hiérarchisation de ces professions. Il s'agit dans cette nouvelle configuration de mettre en synergie des professionnels qui échangent et proposent des « savoirs », « savoir-faire » et « savoir-être » qui coordonnent les différents points de vue en jeu dans le développement de l'enfant, puis de l'élève qui présente des besoins différents. Deuxièmement, dans le contexte de scolarisation renforcée de l'élève en situation de handicap, il est nécessaire de redéfinir le profil métier de ces professionnels spécialisés en fonction de l'environnement spécifique que représente l'école. Les missions, les activités, les compétences, le contexte, les parcours et les tendances d'évolution sont autant de facteurs à prendre en compte.

Des ressources indispensables

Pour ce qui est des métiers spécialisés qui ne sont pas directement et strictement pédagogiques (éducateurs spécialisés, psychologues, logopédistes et psychomotriciennes), l'intervention en « milieu scolaire » est spécifiée dans les « fiches emploi-type » de chaque métier. Elle influence par conséquent considérablement les différents facteurs cités ci-avant. En d'autres termes, le cadre de l'intervention spécifique de l'école régulière modifie sensiblement les habitus professionnels de spécialistes habitués à travailler en milieux séparatifs, telles que les écoles d'ensei-

gnement spécialisé dotées uniquement de classes spéciales. A l'ECES deux missions priment actuellement, il s'agit de la visée pédagogique au sens de la formation scolaire de l'élève en situation de handicap, et, quand les conditions s'y prêtent, de la scolarisation à l'école régulière de ces élèves. Il va de soi que la condition *sine qua non* est la mise à disposition de l'école régulière des moyens spécialisés nécessaires à la mise en œuvre de tels projets d'intégration, en termes tant de ressources humaines que de transferts des « savoirs » qui pourraient être utiles.



Groupes de pilotage

Changer ces habitus professionnels dans le milieu professionnel de l'enseignement spécialisé requiert une attention toute particulière qui a conduit l'ECES à mettre en œuvre plusieurs groupes de pilotage pour assurer le succès de nos actions pédagogiques inclusives (un groupe de pilotage du secteur de la petite enfance et un groupe de pilotage dédié à la collaboration avec d'autres partenaires de terrain ont été mis en œuvre). Il s'agit à la fois de réinterroger les « raisons d'être » et les « valeurs » des nouvelles missions, ainsi que les fondements de nos collaborations internes et externes. Dans le cadre de formations continues pilotées par le CEP¹,

nous avons donc questionné « le pourquoi ? » et le pour quoi ? » de nos diverses collaborations. Comme plusieurs métiers sont en jeu, nous interrogeons aussi les spécificités et les rôles professionnels de notre projet commun. Plus spécifiquement, nous avons traité de représentations réciproques en rapport avec la façon dont nous voyons les autres professionnels, ce qu'ils nous apportent dans le projet commun, comment nous croyons qu'ils nous voient, etc. Cela entraîne aussi nos équipes multidisciplinaires à redéfinir leurs buts et, plus avant, à quoi elles verront que les nouvelles collaborations marcheront et ce qui sera différent lorsque cela sera fonctionnel.

Apprendre à travailler ensemble

Sur le plan de la collaboration entre enseignants titulaires d'une classe ordinaire et enseignants spécialisés, il est naturel et légitime qu'un enseignant titulaire appréhende de recevoir, peut-être même pour la première fois, un élève différent dans sa classe. Le défi des métiers spécialisés est donc d'apporter à l'enseignant titulaire les moyens nécessaires pour permettre l'adaptation scolaire la plus adéquate possible. Deux conditions sont essentielles à la réussite d'une intégration scolaire :

- l'appui proposé doit être conçu comme une prestation due, tant à l'enseignant qu'à l'élève présentant des besoins différents ;
- la collaboration entre personnel spécialisé et les enseignants titulaires doit être comprise comme un échange réciproque de « savoirs » complémentaires, sans *a priori* hiérarchiques formels.

Les pièges de la disqualification sont nombreux et nécessitent d'emblée d'être déjoués par des contrats de départ clairs entre partenaires de l'intégration scolaire. A ce titre, notre expérience montre que les projets pédagogiques différenciés écrits sont un facteur de stabilisation et de réussite de l'intégration. Ces projets permettent de planifier, évaluer et ré-

guler les actions pédagogiques, tout en définissant le rôle et les interventions des métiers de chacun. C'est donc une approche globale et systémique qui doit permettre un bon fonctionnement de la collaboration. Il ne s'agit pas de mettre en œuvre des mesures strictement axées sur l'élève en situation de handicap, mais aussi sur l'école et la classe au sens des adaptations nécessaires à la présence d'un élève différent en classe. Les remises en question ne sauraient être unilatéralement demandées aux enseignants titulaires des classes ordinaires, mais également aux personnels spécialisés qui accompagnent ces intégrations. Des efforts significatifs ont déjà été faits dans cette direction, notamment au travers de formations continues proposées par l'ECES et la Haute Ecole Pédagogique du canton de Vaud ouvertes à tous, qui rassemblent des personnels spécialisés et des enseignants titulaires de classes ordinaires en grand nombre. Ces moments d'information intenses deviennent aussi des moments d'échanges de pratiques formels et informels à forte valeur ajoutée en terme de développement d'une culture commune qui devrait mener progressivement l'école vers une vision plus inclusive de l'élève en situation de handicap.

¹ Centre d'éducation permanente de l'Etat de Vaud

Le temps sur l'inclusion est bien lourd

GEORGES PASQUIER

PRÉSIDENT DU SYNDICAT DES ENSEIGNANTS ROMANDS (SER)

A la suite de la votation de 2004 (RPT), les inquiétudes pouvaient être grandes chez les enseignants d'un démantèlement de tout ce qui avait été mis en place, dès la fin des années 50, à coup de subsides fédéraux dans le domaine de l'enseignement spécialisé.

Un accord bienvenu

C'est dire si la conclusion d'un Accord intercantonal en 2007 a été saluée par le Syndicat des enseignants romands (SER), d'autant qu'il permettait la redéfinition d'outils et de terminologie communs. En inscrivant au cœur du Concordat le droit de chaque personne à une formation ap-

propriée et en ne faisant plus de distinction entre bénéficiaires ou non de l'AI, la CDIP plaçait résolument le secteur spécialisé dans le domaine éducatif. Le SER savait, en prenant acte de cet accord ambitieux, les dangers qu'il recelait et les difficultés de mise en œuvre qui en découleraient.

De l'intégration à l'inclusion

La décision que (art. 2 du Concordat) « les solutions intégratives sont préférées aux solutions séparatives » va dans le sens d'une idée éthique qui est dominante en Suisse et dans le monde depuis les années 80 (voir la Loi fédérale sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées – Lhand – de 2002 et la Convention de l'ONU pour l'égalité des chances des personnes handicapées de 2006).

Même si le Concordat reste prudent et précise que l'intégration doit « tenir compte de l'environnement et de l'organisation scolaires », la direction est donnée et constitue un défi important pour les cantons et leurs enseignants dans la mise en œuvre de l'Accord intercantonal.

C'est que le fait d'éviter autant que faire se peut les solutions séparatives amène à considérer l'école dite « ordinaire » comme

une « école pour tous » avec tout ce que cela implique de changements dans l'organisation du travail, la différenciation, les ressources à disposition pour pouvoir travailler à l'éducation et à la formation d'élèves « à besoins particuliers ». Passer d'une école très normative, avec des classes prétendument homogènes, à une école ouverte à tous où tous les élèves sont considérés comme ayant des besoins plus ou moins particuliers, nécessite plus qu'une adaptation. C'est un changement d'état d'esprit et de culture professionnelle.

Le SER, qui fêtera bientôt ses 150 ans, peut se souvenir que Claparède disait en 1901 : « On n'a pas, pour l'esprit de nos enfants, les égards qu'on a même pour leurs pieds ! On leur fait des souliers sur mesure. A quand une école sur mesure ? »¹

Les thèses du SER

Deux ans avant l'adoption de l'Accord intercantonal sur la pédagogie spécialisée, le SER éprouvait le besoin de se doter de « Thèses sur l'intégration scolaire des élèves ayant des besoins particuliers ». Ces thèses, adoptées par le Comité du SER en septembre 2005 et par l'Assemblée des délégués à Yverdon le 29 mars 2006, sont à disposition sur le site du SER².

C'est pour faire suite à la décision de l'Assemblée des délégués de 2002 de travailler à construire une école « juste et efficace » que ces thèses ont été rédigées. Elles plaçaient déjà l'école dans une perspective plus inclusive qu'intégrative : « L'école obligatoire est ouverte à tous les élèves quelles que soient leurs différences ». Elle

doit pouvoir « organiser des apprentissages qui permettent de répondre aux besoins de la diversité des élèves ». Les thèses détaillaient ensuite la différenciation nécessaire en précisant qu'il ne s'agit pas d'aboutir à des filières et en dressant la liste des conditions indispensables pour une mise en œuvre : formation large et approfondie des enseignants, encadrement amélioré (effectifs réduits) et moyens d'enseignement adaptés. S'ensuivaient les conditions très complètes d'une mise en œuvre, conditions dont certaines sont remplies par l'Accord intercantonal lui-même³, mais dont la plupart restent à réaliser, au niveau cantonal, communal, au niveau de l'établissement ou à celui de la formation des enseignants.

¹ Educateur – Numéro spécial 2010 – p. 5

² http://www.le-ser.ch/_library/Fichiers_PDF/ThesesINTEGRATION_version_def.pdf

³ Harmonisation, typologie des handicaps

Consciente que ce virage vers une école réellement intégrative nécessitait l'adhésion de tous, l'Assemblée des délégués a assorti son acceptation des thèses d'une résolution dont les points forts étaient :

un appel

que les responsables des systèmes éducatifs et tous les professionnels de l'éducation partagent la responsabilité de la réussite de l'intégration scolaire de tous les élèves ;

des incontournables

une harmonisation, un nombre d'enseignants suffisant, des moyens diversifiés, des personnels dotés d'un haut niveau de formation ;

des engagements de la part des enseignants

participer à des équipes pluridisciplinaires, collaborer avec des professionnels médicaux et paramédicaux, pratiquer une pédagogie de la différenciation, assurer une évaluation par objectifs.

Enfin, l'Assemblée reconnaissait aux parents le statut de partenaires privilégiés et insistait sur l'indispensable concertation permanente et sur la garantie des nécessaires conditions d'encadrement.

Hic et nunc

Le temps a passé, l'Accord a été signé et la balle est maintenant dans le camp des cantons, dont les concepts légaux d'enseignement spécialisé (et donc d'inclusion) ne sont pas tous stabilisés et encore moins adoptés. Un immense travail a été effectué et continue de l'être dans plusieurs cantons, qui sollicitent nombre d'enseignantes et d'enseignants et des responsables à tous les niveaux.

Le problème est que cet effort conséquent est demandé à un moment où l'école subit déjà une profonde mutation avec la mise en œuvre de la Convention scolaire romande et du Concordat HarmoS. Plusieurs cantons voient leurs lois sur l'enseignement évoluer, de nouveaux moyens d'enseignement apparaissent, la formation initiale et continue se cherche, le tout sur fond de pénurie annoncée.

L'indispensable remise en question de l'organisation du travail scolaire ne semble pas à l'ordre du jour. Là où il faudrait des

prises d'initiatives et de responsabilités, un regain d'autonomie pour assurer la saine gestion en équipe d'une évolution difficile et complexe, les systèmes scolaires semblent miser davantage sur une augmentation des échelons et du contrôle hiérarchiques que sur la responsabilisation et la mobilisation de tous les acteurs sur un projet commun.

Le SER ne peut cacher son inquiétude en mesurant les efforts déployés et souvent le désarroi qui prévaut ici ou là. Au point que la dernière Assemblée des délégués a réaffirmé les exigences des thèses de 2006 et insisté sur la délicate mise en pratique entamée dans les cantons.

L'inclusion, qui devrait être souhaitée par tous, se heurte souvent au principe de réalité qui est de « tenir compte de l'environnement et de l'organisation scolaires ». L'école reste principalement normative et peine à se réinventer pour être ouverte à tous.

Nuages noirs

Cette évolution souhaitée à très large échelle vers une société plus inclusive est loin d'être partagée par tous et semble même faire souvent débat au niveau de la politique de certains pays. Elle a déjà fortement secoué la scène fédérale en Suisse et risque d'être plus vivace encore en cette année d'élections nationales.

Et la tendance vers une école inclusive risque d'être complètement remise en cause. En effet, le programme de l'UDC, très détaillé et fort bien traduit, voue aux gémonies toute tentative inclusive à l'école et prône la mise à l'écart de tout élève différent. Les handicaps, les difficultés d'apprentissage ou de comportement, les différences culturelles, tout écart d'une norme stricte sera sujet à exclusion. Ce programme politique a fortement choqué bon nombre d'enseignants et le SER a réagi au travers du lancement d'une pétition

qui exige que soit promue et défendue une « Ecole publique basée sur le principe d'éducabilité et déterminée à corriger les inégalités des chances ».

Malgré le consensus politique qui a présidé au vote unanime du Concordat de 2007, une campagne populiste liée aux élections fédérales pourrait bien remettre en cause un certain nombre de principes construits de manière solide et durable. Les difficultés compréhensibles de la transformation de nos systèmes scolaires dans la perspective d'une école ouverte à tous sont déjà suffisamment grandes pour ne pas susciter un optimisme définitif. Si l'on y ajoute les nuages noirs d'un avenir éducatif aux relents de XIX^e siècle, l'école a du souci à se faire.

Le temps sur l'inclusion est bien lourd.

Le co-enseignement pour mieux soutenir les élèves en difficulté

ANNE FROIDEVAUX
COLLABORATRICE SCIENTIFIQUE IRDP

Le projet Domino, élaboré dans l'un des arrondissements scolaires du canton de Fribourg pour améliorer la gestion des mesures d'aide et mieux répondre aux besoins des élèves en difficulté d'apprentissage, privilégie les solutions intégratives. Sa mise en pratique par les enseignants de Neyruz donne lieu à des formes variées et innovantes d'enseignement collaboratif. Visite dans les classes enfantines et primaires de ce village fribourgeois.

Repenser les mesures d'aide

Jusqu'en 2009, à l'école de Neyruz comme dans les autres écoles du canton de Fribourg, le soutien scolaire était organisé par plusieurs instances, qui envoyaient les enseignants spécialisés dans différents établissements pour donner des leçons d'appui. Ils intervenaient auprès des enfants en difficulté pendant les heures de cours, mais souvent hors de la classe. Ce système amenait parfois plusieurs spécialistes à intervenir auprès d'une classe et parfois auprès d'un même élève, et avait pour désavantage de faire manquer une partie du programme à des enfants déjà en difficulté. La multiplication des intervenants rendait la communication laborieuse et fractionnait d'autant plus la démarche de soutien scolaire. Face à ces dysfonctionnements et à la demande grandissante des mesures d'aide, Dominique Bugnon, inspecteur scolaire dans le canton de Fribourg, a initié il y a quatre ans une réflexion sur le fonctionnement du soutien scolaire, en collaboration avec les maîtres de classe de développement itinérants¹ de son arrondissement.

C'est de cette réflexion qu'est issu le projet Domino. Il repose principalement sur une vision systémique de la situation : c'est moins en agissant de manière ciblée sur l'enfant qu'en le considérant comme faisant partie d'un système dont les éléments sont interdépendants que l'on parviendra à l'aider à surmonter ses difficultés. Autrement dit, les mesures d'aide peuvent impliquer aussi bien l'enfant en difficulté que l'enseignant titulaire, la classe ou les parents par exemple. C'est généralement l'enseignant spécialisé qui vient en classe et non plus l'élève qui sort. Les interventions ont également été repensées selon la notion de « paradoxe de l'aide », qui veut qu'en multipliant les mesures on conforte plus l'enfant dans l'idée qu'il en a besoin pour apprendre qu'on ne suscite son autonomie. Pour limiter ces effets, un seul enseignant spécialisé intervient dans chaque classe, qu'il y ait un ou plusieurs enfants en difficulté, selon un nombre de leçons correspondant aux différents besoins.

Un projet pilote à Neyruz

A Neyruz, le projet Domino va un peu plus loin encore puisque deux enseignantes spécialisées sont « attribuées » à l'école. Elles font ainsi partie du corps enseignant et interviennent dans toutes les classes de l'établissement où un élève en difficulté est signalé, mais aussi dans le cas d'intégration d'enfants habituellement scolarisés en classe ou institution spécialisée. Il s'agit donc aussi de tester l'application du projet Domino pour l'intégration – au sens où l'entend l'Accord intercantonal sur la pédagogie spécialisée – de tous les enfants ayant des besoins pédagogiques particuliers, pour autant que cela leur soit bénéfique.



¹ MCDI: enseignants spécialisés assurant le soutien des élèves en difficulté d'apprentissage dans les classes fribourgeoises.

Deux enseignants dans la même classe

L'intervention de l'enseignant spécialisé dans la classe ne suffit pas à établir les pratiques collaboratives d'enseignement ; encore faut-il en justifier la raison d'être et établir les modalités de la collaboration. Tel qu'il est pratiqué à Neyruz, il repose d'abord sur le principe de l'interdépendance de tous les partenaires de la situation pédagogique, et ainsi sur l'importance de la dynamique de la classe dans le projet d'intégration ou de soutien scolaire. Il répond ensuite au besoin de variation des formes de travail et de différenciation des contenus pédagogiques, d'autant plus grand dans une classe comprenant des élèves en difficulté. L'enseignant spécialisé s'occupe en priorité de l'élève en difficulté et participe également au déroulement de l'enseignement pour toute la classe : il peut aussi bien s'approcher des autres enfants individuellement que travailler avec un pe-

tit groupe pour lequel il a prévu un contenu spécifique ou avec toute la classe. Ceci est également vrai pour l'enseignant titulaire. Ainsi, l'enseignant spécialisé est présent mais pas toujours aux côtés de l'enfant en difficulté, afin de limiter la stigmatisation et de favoriser son autonomie. Le co-enseignement est l'une des modalités de travail des enseignants spécialisés ; à d'autres moments, des interventions destinées spécifiquement à un enfant ou à un groupe se justifient également.

On le devine, le co-enseignement est un modèle complexe qui ne correspond pas forcément aux pratiques pédagogiques habituelles. Tout n'a d'ailleurs pas été facile dans la mise en œuvre du projet à Neyruz, mais après deux ans de pratique, les enseignants ont déjà un certain recul et partagent volontiers quelques-unes de leurs expériences.

Une pratique exigeante

Le co-enseignement implique généralement que les enseignants préparent ensemble les leçons pendant lesquelles ils collaborent. Cela prend du temps et c'est contraignant. Marie-Françoise Domon, enseignante en 4^e année primaire, et Marianne Rey, enseignante spécialisée, expliquent : *cela demande une préparation plus minutieuse. On décortique toutes les notions qu'on va introduire, on prévoit différentes formes de travail et le rôle de chacune pour toutes les activités. Il faut beaucoup plus anticiper, et toujours négocier, trouver un consensus.* Michel Pochon ajoute qu'*organiser des temps de travail en commun demande également de la flexibilité, selon les horaires des uns et des autres.*

Autrement dit, cela représente une somme d'énergie et de temps qui peut parfois dépasser ce que les enseignants peuvent ou veulent investir dans leur travail.

Il n'est pas évident pour tout enseignant d'accepter un autre adulte dans sa classe, et pas seulement pour les plus expérimentés qui auraient l'habitude d'être seuls maîtres à bord. Magali Baour, enseignante en 3^e-4^e primaire se souvient : *quand j'étais nouvelle enseignante, c'était une pression, j'avais peur d'être jugée par la personne qui venait dans la classe. Et puis rapidement je me suis rendu compte qu'elle n'était pas là pour me juger mais pour m'aider. Aujourd'hui, la collaboration est riche.*

Des conditions nécessaires

La communication est à l'unanimité une condition essentielle au bon fonctionnement du co-enseignement. Préparer les leçons ensemble et échanger au sujet de la classe et de l'enseignement est bien sûr nécessaire à toute collaboration. Le fait qu'à Neyruz les enseignantes spécialisées soient « attribuées » à l'établissement, facilite beaucoup les contacts. Mireille Broch s'en réjouit : *elles sont là toute la semaine et elles font vraiment partie de l'école. Nous pouvons simplement nous passer une feuille ou prendre rendez-vous entre deux leçons, pas besoin de courir après des numéros de téléphone tout le temps. Nous les connaissons bien puisque nous les voyons souvent, et c'est plus constructif de collaborer régulièrement avec la même personne que d'avoir affaire à une personne différente à chaque fois.*

Une bonne collaboration, c'est aussi partager des valeurs. Sophie Menétrey, enseignante spécialisée, précise : *il faut avoir une culture commune de l'enseignement*

et des visions compatibles notamment du rôle de l'enseignant spécialisé dans la classe. Sinon cela peut réduire tous les efforts à néant et être néfaste pour l'intégration. C'est donc une question de personnes, mais aussi de confiance et presque de connivence. Marianne Rey et Marie-Françoise Domon collaborent depuis deux ans dans la même classe, et voient les effets positifs de l'expérience : *cette année, nous sommes plus pointues, plus rapides lorsqu'il y a une adaptation à amener, il suffit de deux mots ou d'un signe pour enchaîner.*

Une autre question sensible est celle du matériel et des locaux. Les salles de classes sont conçues pour enseigner à un grand groupe, la classe, dans un espace unique avec un grand tableau noir ; pour le co-enseignement, qui permet diverses formes de travail, cela n'est pas pratique. Les enseignantes réunissent donc les petits groupes dans un coin ou l'autre de la classe, avec une planche étroite adossée au

mur, faisant office de tableau noir. *Il arrive régulièrement que nous devions aller dans le corridor avec un groupe, ce qui n'est vraiment pas idéal : la lumière est mauvaise et c'est un lieu de passage*, raconte Sophie Menétrey. Il y a bien une salle disponible, mais il faut 5 minutes pour s'y rendre, ce

qui rend souvent le déplacement inutile. Le co-enseignement nécessite donc une organisation matérielle spécifique, qui ne correspond pas toujours aux locaux actuels et demanderait des aménagements relativement importants.

Des bénéfices

Bien qu'il implique des contraintes non négligeables, le co-enseignement présente aussi une multitude de bénéfices. Il permet d'abord de varier les formes de travail régulièrement et de différencier les contenus dès que cela semble nécessaire. Lorsqu'une notion pourrait poser problème à un ou plusieurs élèves, l'enseignante spécialisée réunit un petit groupe avec qui elle passe le temps nécessaire à l'expliquer, en la décorquant et en proposant du matériel adapté par exemple. Parfois les élèves travaillent par deux, et quand la classe comprend des degrés différents, on peut les réunir en groupes et proposer des versions adaptées de l'activité à chaque degré.

Ces possibilités de différenciation ne profitent pas seulement aux élèves en difficulté. Le fait de pouvoir réfléchir à différentes manières d'aborder certaines notions, mais aussi de les adapter pour qu'elles

deviennent accessibles aux enfants en difficulté ou de disposer de matériel différent, bénéficie à toute la classe : *si certains élèves finissent rapidement les exercices, cela ne signifie pas forcément qu'ils ont tout compris. Leur demander d'expliquer ou leur proposer une autre réflexion leur permet également d'apprendre mieux, d'aller plus loin dans leurs apprentissages*, précise Marianne Rey.

Pour Marie-Françoise Domon, *le fait d'être deux permet aussi de prendre du recul et de faire des observations que je ne peux pas faire quand j'enseigne seule. Cela m'aide à mieux préparer mon enseignement*. Cela donne également l'occasion à l'enseignant titulaire de prendre lui aussi du temps avec l'un ou l'autre élève et d'avoir des moments d'interaction plus individuels, ce qui est difficile lorsqu'on enseigne seul.

Un bilan positif

Bien que les enseignants insistent sur les contraintes inhérentes au co-enseignement, aucun d'entre eux ne souhaiterait revenir au système de soutien antérieur. D'ailleurs, ce qui était un projet pilote il y a deux ans n'est aujourd'hui plus un projet, c'est devenu une manière de fonctionner. Les enseignants ont donc intégré le co-enseignement à leurs savoir-faire. Ce constat positif est celui d'un projet exploratoire et il reste bien sûr encore des expériences à faire et des aménagements à trouver, notamment du point de vue matériel, pour réunir les conditions nécessaires à la pratique adéquate du co-enseignement. Noton encore que ce bilan vaut pour la situation particulière de Neyruz. L'application, dans un autre contexte, de ce type de modèle demanderait une réflexion sur sa pertinence et sur les modalités de sa mise en oeuvre.

L'hétérogénéité grandissante qui caractérise aujourd'hui les classes de Suisse romande comme d'autres régions exige de l'école qu'elle développe des solutions pour donner un enseignement mieux adapté aux besoins des élèves. Si une part au moins de la réponse réside dans la différenciation de l'enseignement, comme le soutiennent de nombreux enseignants, chercheurs et formateurs en éducation, elle est encore loin d'être une pratique courante dans les classes romandes, notamment parce que les conditions d'enseignement, et en particulier les effectifs des classes, ne s'y prêtent pas. Dans une telle perspective, le co-enseignement constitue sans aucun doute un bon moyen de dispenser un enseignement adapté à la composition des classes d'aujourd'hui.



Le Tessin, pionnier de l'intégration

MARZIO BROGGI

DIRETTORE DELL'UFFICIO DELL'EDUCAZIONE SPECIALE

Au début des années 1970, le Tessin commença à repenser son école. Dans ce contexte, il entreprit d'importantes réformes concernant les élèves ayant des difficultés d'apprentissage et d'adaptation à l'école, ou des besoins particuliers.

Une volonté

L'élément central de tous ces changements fut le choix fondamental de solutions qui, dans tous les ordres et degrés scolaires, favorisent prioritairement la possibilité de maintenir le plus grand nombre d'élèves possible dans un cursus scolaire normal. Pour concrétiser ces objectifs, on créa donc des services rattachés aux institutions scolaires : les Services de soutien pédagogique à l'école primaire (communale) et à l'école secondaire (cantonale). L'apport de ces services a permis, et permet encore, à

beaucoup d'élèves en difficulté de bénéficier d'un accompagnement qui les rend aptes à fréquenter l'école ordinaire.

Ce n'est que pour les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers (définis autrefois comme élèves en situation de handicap), qui manifestement ne réussissent pas à atteindre les objectifs minimaux prévus par l'enseignement régulier, que l'on projeta et proposa une école spéciale.

Cinq principes

Les principes sur lesquels se base l'éducation spécialisée tessinoise peuvent être résumés en cinq points :

- le canton devient responsable directement de l'organisation et du financement des différentes formes d'éducation spécialisée, en collaboration avec les communes et les institutions privées ;
- une pluralité de solutions est conservée, avec la création de classes spéciales publiques, de services ambulatoires, de soutiens individualisés pour permettre la fréquentation des classes régulières, avec aussi la reconnaissance et le financement de structures privées d'internats pouvant offrir des solutions plus protégées ;
- les classes d'école spéciales doivent être décentralisées sur le territoire et inté-

grées dans les bâtiments scolaires normaux de manière à permettre à chaque élève de vivre quotidiennement dans son milieu social et de bénéficier des meilleures possibilités d'intégrations ;

- la scolarisation spécialisée ne doit pas être une mesure administrative mais devenir un droit pédagogique et, comme tel, elle doit être décidée et appliquée en accord avec les parents ;
- le cursus scolaire doit faire partie d'un projet plus large et complet, qui puisse proposer et inclure des actions précoces et préventives, des périodes d'observation et des stages pratiques pour préparer le passage aux ateliers protégés et à l'exercice d'une profession.

Adaptation à la nouvelle loi fédérale

De 1975 à aujourd'hui le nombre des élèves fréquentant les écoles spéciales cantonales n'a jamais dépassé, annuellement, 1,8 % de l'effectif total des élèves en âge de scolarité obligatoire.

Avec l'entrée en vigueur, le 1^{er} janvier 2008, de la nouvelle péréquation financière, le canton du Tessin lui aussi a été contraint d'adapter sa législation cantonale au transfert total de la Confédération aux cantons des compétences en matière de pédagogie spécialisée. Ce fut l'occasion de repenser et de considérer de façon critique notre organisation scolaire et son offre en matière de pédagogie spécialisée.

Parmi les différents thèmes soumis à une réflexion approfondie, il nous semble

opportun de signaler deux éléments sur lesquels nous nous sommes penchés tout particulièrement ; pour des raisons évidentes d'espace, nous ne donnerons que les grandes lignes les résultats de ces réflexions :



L'analyse de « notre » modèle d'intégration

Pour ce qui concerne l'intégration des élèves dans le parcours scolaire normal, durant ces années, en plus du maintien de l'insertion des classes spéciales dans les établissements des autres ordres scolaires, nous avons procédé à un accroissement de l'offre. En plus des services de soutien pédagogique dans les écoles régulières (qui dépendent toujours d'autres Offices d'enseignement), nous avons, au sein de l'Office de l'éducation spécialisée, mis l'accent sur la création d'un réseau d'enseignants spécialisés dans le but de permettre aux élèves ayant des déficits sensoriaux ou moteurs de bénéficier de l'aide nécessaire pour fréquenter l'école ordinaire.

Ces nouvelles expériences ont démontré par la suite que sans la collaboration active des enseignants de l'école régulière toute tentative d'intégration risque de se révéler vaine. L'école ordinaire (école primaire, mais surtout secondaire I) s'est trouvée confrontée ces dernières années à une multitude de nouvelles problématiques (multiculturalité, inadaptation, problèmes comportementaux, etc.) auxquelles les enseignants ont dû tenter de donner des réponses adaptées, et ceci très souvent dans l'urgence.

Dans ces conditions, l'ajout ces dernières années de la demande supplémentaire d'insérer et d'intégrer des élèves handicapés n'a pas toujours rencontré un terrain réceptif et fertile. Nous nous sommes aussi rendu compte que nous avions considéré trop souvent comme acquis que le secteur de l'éducation spécialisée et ses objectifs étaient suffisamment connus de tous les acteurs de l'école. Le fait que notre organisation existe depuis plus de 35 ans n'entraîne toutefois pas automatiquement que sa connaissance soit largement répandue.

Nous en avons conclu qu'un grand effort dans ce sens devait être entrepris ces prochaines années, en collaboration avec l'institut qui, au Tessin, a la responsabilité de la formation des enseignants (SUPSI/DFA¹). Un module concernant les jeunes ayant des besoins éducatifs particuliers et leur intégration dans le cursus scolaire normal devrait être inclus d'office dans la formation de base des enseignants.

Il sera en outre indispensable de proposer de nouvelles actions de sensibilisation des enseignants déjà actifs dans les différents ordres scolaires, afin qu'ils puissent être préparés à accueillir des élèves suivis dans le cadre de la pédagogie spécialisée. Il

faudra aussi fournir à ces enseignants des conseils et des soutiens leur permettant de conduire des parcours scolaires positifs et fructueux.

Les synergies et les collaborations entre l'école spécialisée publique et les institutions privées.

Sur le territoire cantonal, il existe cinq internats privés pour mineurs qui proposent des classes d'enseignement spécialisé et mettent à disposition des possibilités de résidence que ne peut offrir l'enseignement public. Le canton du Tessin a toujours reconnu la valeur de ces offres, n'oubliant pas que quand l'école spéciale publique n'existait pas encore, ces institutions ont été les premières à offrir des réponses adéquates aux jeunes et aux familles en difficulté. Durant les dernières décennies, ces structures privées ont toujours bénéficié des subsides nécessaires à leur fonctionnement, et collaboré avec le secteur public de façon très positive. Dans l'optique des changements en cours, pour tenter de répondre au mieux aux nouvelles exigences (réponses plus qualifiées aux cas spécifiques) et pour proposer une utilisation des ressources plus rationnelle et efficace, il nous semble indispensable de procéder à une planification fine des besoins en matière de pédagogie spécialisée.

Ces deux éléments et les propositions de mise en oeuvre qui les accompagnent s'ajoutent aux cinq éléments de base cités plus haut. Ils sont actuellement considérés comme pertinents et complètement adaptés aux exigences du canton et aux prescriptions de l'Accord intercantional.

Le nouveau projet de Loi sur la pédagogie spécialisée est donc basé sur ces réflexions, sur ce qui a été construit et vécu pendant plus de 35 années d'éducation spécialisée au Tessin, ainsi que sur les directives données par la Confédération dans l'Accord intercantional sur la pédagogie spécialisée, ratifié par le Grand Conseil tessinois le 16 décembre 2009.

Ce projet de loi, qui reprend et renforce avec conviction la route de l'intégration parcourue jusqu'ici, définit l'offre et les mesures en matière de pédagogie spécialisée, en spécifiant ce qui différencie les mesures de base des mesures complémentaires. Il redéfinit les bénéficiaires et les prestataires, et prévoit pour la première fois une planification des besoins au niveau cantonal. Ce nouveau projet a été approuvé par le Conseil d'Etat le 3 février 2011 et sera soumis au Grand Conseil à l'automne 2011.

1 Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana - Dipartimento formazione e apprendimento.

Le projet des écoles de Martigny : apprendre tous ensemble en respectant chacun

ANNE FROIDEVAUX
COLLABORATRICE SCIENTIFIQUE IRDP

L'intégration des enfants ayant des besoins éducatifs particuliers, encouragée par l'Accord intercantonal sur la pédagogie spécialisée et soutenue par de nombreuses recherches, est encore loin d'être une réalité dans tous les cantons. Les Ecoles Communales de Martigny constituent un cas exemplaire en la matière puisqu'elles pratiquent l'intégration depuis les années 1990. Rendez-vous dans le bureau du directeur d'une école pas tout à fait comme les autres.

Un site pionnier

Avant d'entrer dans le vif du sujet avec Raphy Darbellay, actuel directeur des Ecoles de Martigny, un détour par l'histoire s'impose. Jean-Pierre Cretton, son prédécesseur, prônait déjà l'intégration dans les années 1970, une époque où l'école était plus séparative qu'aujourd'hui. Il a travaillé des années durant à convaincre et à mettre en place les structures nécessaires. Selon lui, on ne doit pas se demander si un élève peut venir à l'école, mais pourquoi il ne le pourrait pas. Quand en 1990 l'institution spécialisée la Bruyère ferme ses portes, les enfants qui y sont scolarisés rejoignent l'école communale et intègrent petit à petit les classes ordinaires. Le symbole est fort : il n'y a plus deux catégories d'enfants, mais une seule, les enfants de Martigny, qui vont tous à la même école. Pourtant, l'insatisfaction règne toujours, tant dans

le corps enseignant que pour la direction : l'école manque d'une culture commune et d'un consensus sur les valeurs éducatives. Pour y remédier, Jean-Pierre Cretton lance en 1994 un projet d'établissement sur un mode qu'il veut participatif et centré sur les besoins de tous les acteurs de l'école. Des commissions sont créées autour de thématiques, auxquelles tous les enseignants participent afin d'élaborer de nouvelles solutions et de rendre à l'école un climat de travail convivial. En 1997, ce projet aboutit d'une part à une charte qui définit les valeurs autour desquelles se réunissent enseignants, élèves, direction et parents, et d'autre part à la recherche de méthodes d'enseignement collaboratives qui permettent d'« apprendre tous ensemble en respectant chacun ». Quatorze ans plus tard, qu'est devenu ce projet ?

Les conditions clés

Interview de
Raphy Darbellay



Raphy Darbellay, avant d'être directeur, vous étiez enseignant à Martigny et vous avez participé à la mise sur pied du projet d'établissement, comment avez-vous vécu ce processus ?

Le projet d'établissement a été une aventure assez contraignante pour les enseignants. Au début, il nous a été difficile de suivre complètement Jean-Pierre Cretton dans sa démarche. Cela faisait des années qu'il expérimentait l'intégration, il voulait que nous y réfléchissions et que nous développions de nouvelles solutions autour de cette idée. Nous avons été très sollicités au travers de commissions qui portaient sur des notions comme l'interculturalité, la transdisciplinarité, apprendre à apprendre ou la métacognition. A l'époque, c'était totalement novateur et nous n'étions pas encore prêts pour cela. Pourtant, nous avons travaillé et nous avons beaucoup avancé dans certains domaines en particulier, comme le développement de l'autonomie chez les élèves ou le tutorat. Dans d'autres

domaines, la différenciation notamment, nous avons eu plus de difficultés. Cela dit, nous avons tout de même fait beaucoup de chemin, c'est ce qui nous a permis d'intégrer les enfants à besoins éducatifs particuliers. Mais au vu de la diversité grandissante dans les classes, c'est assurément l'un des domaines dans lesquels nous devons encore travailler... oui, ce projet d'établissement a été une aventure parfois pénible, mais aujourd'hui je suis probablement l'un des plus convaincus et la plupart des enseignants de Martigny n'y voient que des avantages.

Qu'est-ce que cela a changé dans l'organisation du travail des enseignants ?

A Martigny, lorsqu'un enseignant spécialisé doit intervenir, il le fait en classe, ce n'est pas l'enfant qui sort – c'est l'un des principes fondamentaux du projet d'établissement. Cela contribue au processus d'intégration en limitant la stigmatisation que provoque l'isolement.

En fonction de cela, nous veillons chaque année à répartir les enfants dans différentes classes en fonction des capacités et des difficultés de chacun et à apporter le soutien adapté à chaque situation. Les enseignants spécialisés se rendent régulièrement dans les classes et aident les enseignants à gérer les difficultés quand il y en a. Lorsqu'une classe accueille un enfant en situation de handicap ou en difficulté, l'office de l'enseignement spécialisé attribue un nombre d'heures de soutien. L'enseignant spécialisé prépare un projet pédagogique et du matériel adapté pour l'enfant, collabore avec l'enseignant titulaire et intervient dans la classe pendant le nombre d'heures attribuées. Lorsque dans un degré nous avons plusieurs enfants en grandes difficultés, pour qui il faut adapter les programmes et la pédagogie, nous ouvrons une classe qui accueille jusqu'à 7 ou 8 enfants en difficulté parmi les 20 élèves de la classe. Nous plaçons cette classe sous la responsabilité d'un duo pédagogique, constitué d'un enseignant généraliste et d'un enseignant spécialisé, présents tous les deux à plein temps.

Globalement, pour répondre aux besoins exprimés en 1995 par les enfants de confronter leurs savoirs avec ceux de leurs camarades et d'étudier ensemble, le projet a aussi amené des changements dans la manière d'enseigner. Aujourd'hui, l'enseignement frontal n'existe pratiquement plus. Nous nous sommes orientés vers des modèles de coopération - travaux de groupes, en atelier ou en dyade par exemple. Nous avons fait beaucoup de formation et d'expérimentation et aujourd'hui nous travaillons presque uniquement selon ces modèles-là.

Comment les enseignants titulaires perçoivent-ils la collaboration et le fait d'avoir un autre adulte dans la classe ?

C'était le grand défi des années 1995-1997. A cette époque, une fois la porte fermée, l'enseignant était seul maître à bord. Ça n'allait pas de soi d'accepter un autre adulte dans sa classe. Au début, ça a été mal accepté, d'autant plus que les enseignants spécialisés ont aussi pour mission de voir s'il y a des problèmes relationnels entre le maître et les élèves. Mais aujourd'hui, grâce aux expériences positives, c'est très bien accepté. C'est une autre manière d'enseigner et il est bon d'avoir deux regards sur un enfant en difficulté.

Est-ce que l'intégration d'un enfant en situation de handicap pose problème aux parents des autres élèves ?

Plus aucun. Quand j'étais jeune enseignant, lorsque j'avais dans ma classe un élève en

situation de handicap mental, tous les parents s'inquiétaient de savoir si leur enfant allait prendre du retard. Aujourd'hui, on n'avertit plus les parents personnellement puisqu'ils sont informés que tous les enfants de Martigny sont scolarisés ensemble et qu'il est possible qu'il y ait des élèves à besoins éducatifs particuliers dans les classes. On sait aujourd'hui que non seulement cela ne crée pas de retard scolaire chez les autres enfants mais aussi qu'il y a des bénéfices. A Martigny, le temps et l'expérience ont fait leurs preuves. C'est même parfois l'inverse qui se produit : il est arrivé que des parents insistent pour que leur enfant poursuive sa scolarité avec un camarade en situation de handicap tant ils avaient perçu les bénéfices sur le comportement de leur enfant, devenu plus coopératif et plus sensible à la différence.

Les autres élèves de la classe ont-ils un rôle dans le processus d'intégration ?

Mis à part le maintien d'une ambiance de respect et de solidarité au sein de la classe, les élèves ont un rôle direct à jouer envers les enfants ayant des besoins particuliers à travers le tutorat. C'est un élément constitutif des modèles collaboratifs d'enseignement sur lesquels repose notre projet d'établissement, et il s'applique également avec les élèves en situation de handicap. Il y a des bénéfices en termes de comportement et d'ouverture à la différence, mais aussi pédagogiques. Dans un cycle d'orientation de la région par exemple, on place plutôt un enfant intégré dans une classe de niveau 1 (regroupant les élèves qui ont plus de facilité). On charge l'un des élèves de le coacher tout en suivant la leçon, ce qui lui permet de développer différentes compétences. L'élève intégré dispose d'activités préparées pour lui par un enseignant spécialisé, afin qu'il soit occupé si le contenu de la leçon ne lui convient pas et que l'autre élève puisse continuer de suivre la leçon.

L'intégration se poursuit donc au niveau secondaire ?

Les Ecoles primaires de Martigny ont également la responsabilité de l'intégration des enfants au cycle d'orientation et jusqu'à 18-19 ans. Au niveau secondaire, c'est plus compliqué : les classes éclatent et il y a des enseignants différents selon les branches. C'est difficile pour l'enfant intégré, surtout quand il manque d'autonomie. On crée alors une classe de base pour les enfants ayant des besoins particuliers, et les enseignants spécialisés choisissent quels cours les élèves iront suivre en classe ordinaire, selon leurs capacités. Cela ne se passe pas encore aussi harmonieusement que nous le voudrions, mais c'est un bon début.

Pour les élèves qui quittent le cycle et jusqu'à 18-19 ans, nous avons créé ce qu'on appelle une classe de stage pratique, intégrée à l'école professionnelle. Un jour par semaine, ces jeunes vont dans les entreprises, plus pour faire des apprentissages d'ordre social que pour apprendre le métier. Ils apprennent à se débrouiller et à se conformer au règlement dans un environnement de travail, où un patron leur donne des tâches à réaliser et les encadre.

De 4 à 18-19 ans, les enfants à besoins éducatifs particuliers sont intégrés aux classes ordinaires. Dans le préscolaire, une structure existe officiellement mais elle n'est pas assez bien ancrée, donc nous y travaillons.

Quels sont les défis aujourd'hui pour les Ecoles Communales de Martigny en ce qui concerne l'intégration ?

Le « modèle » actuel est tout à fait satisfaisant je pense, du point de vue de tous les acteurs concernés : élèves, parents, enseignants, enseignants spécialisés. Le seul fait de pouvoir maintenir ce système tel quel me paraît déjà un défi en lui-même car il est remis en question de façon récurrente par certains politiciens voire par certains enseignants, aussi chez nous. Le vrai défi est de quitter cette notion encore très répandue d'école intégrative pour aller vraiment vers une école pour tous. Pour cela, il faudrait que tous les acteurs du monde scolaire acceptent de franchir un pas vers une réelle différenciation. Actuel-

lement on différencie la pédagogie pour les élèves en situation de handicap mental (on parle de ppi : projet pédagogique individualisé). On en fait donc une « catégorie » à part. Avec une vraie pédagogie différenciée, adaptée à chaque élève, on n'aurait plus ce problème. Cette notion de différenciation apparaît dans toutes les revues spécialisées pour enseignants mais n'a malheureusement jamais fait l'objet d'une réelle formation. Le défi aujourd'hui est celui-là. J'ai beaucoup d'espoir que le Plan d'études romand (PER), grâce aux capacités transversales, permettra de franchir un pas dans cette direction.



A Martigny, l'intégration des enfants ayant des besoins éducatifs particuliers est indissociable du projet d'établissement, c'est-à-dire d'une réflexion plus générale sur l'école, sur les méthodes et les finalités de l'enseignement et sur les besoins de tous ceux qui y participent. Cette vision globale ne serait-elle pas la condition d'une véritable mise en pratique de l'intégration, c'est-à-dire efficace et satisfaisante pour toutes les personnes concernées ? C'est précisément l'avis de Philippe Nendaz, Chef de l'Office de l'enseignement spécialisé du Canton de Vaud : « Le projet de l'établissement scolaire ne peut pas s'arrêter à définir la possibilité ou l'impossibilité d'intégration et les modalités s'y référant. Il s'agirait d'une intervention centrée directement sur une problématique spécifique, et le raccourci de la question de l'intégration des élèves handicapés pourrait se limiter à la question de la mise en place de stratégies visant à surmonter le problème lié à la présence d'enfants différents. Par contre, en orientant les réponses non pas vers le problème, mais vers des mesures de promotion de la qualité de vie au sein de l'école, d'un climat basé sur la communication saine et facilitée, et d'une participation de tous les acteurs du système aux décisions, toute une série de variables et d'invariables sont touchées, telles notamment que les processus d'évaluation et de sélection, les modalités de collaboration, la gestion des différences et la formation des enseignants. » (Nendaz, 2001)

Référence

Nendaz, P., (2001). Que signifie l'intégration ? Quel enfant est apte à l'intégration ? In I. Panchaud Mingrone et H. Lauper (dirs.), *Intégration : l'école en changement*. Ed. Paul Haupt, Berne

Un observatoire pour renseigner les processus intégratifs

CHANTAL TIÈCHE CHRISTINAT & STÉPHANIE ALBER
HAUTE ÉCOLE PÉDAGOGIQUE, LAUSANNE

La scolarisation des enfants ayant des besoins éducatifs spécifiques préoccupe depuis plusieurs années les responsables de la politique scolaire. Pour les élèves sourds et malentendants, un « observatoire » a vu le jour en 2007. Présentation de ce dispositif qui a fait ses preuves.

Sourds et malentendants

La population des élèves sourds et malentendants a fait l'objet de nombreux débats et de rapports quant au développement de structures scolaires adaptées au nouveau cadre conceptuel (par exemple la Déclaration de Salamanca, 1994 ; les conceptions de l'OMS, 2001) et légal. L'accord intercantonal sur la Pédagogie spécialisée conforte depuis 2007 la prévalence de l'intégration sur toute forme de séparation. Pour cette population d'élèves ayant des besoins particuliers, la Commission de l'Enseignement Spécialisé (CES) s'est dotée d'un instrument qui permet d'évaluer l'évolution de la scolarité des enfants sourds et malentendants en Suisse romande et au Tessin. Ainsi, le dénommé Observatoire de la surdité a été créé en 2007 et la responsabilité en a été confiée à la HEP Vaud, en collaboration avec le Centre suisse de pédagogie spécialisée CSPS. Ses objectifs consistent à établir une statistique de cette population quant à ses caractéristiques particulières, à sa scolarisation, aux mesures et prestations d'accompagnement offertes. A l'heure de la RPT, il s'agit également de saisir les modifications sur le plan cantonal des lois

et règlements qui régissent les prestations allouées.

Actuellement, l'Observatoire en est à sa quatrième prise de données. La population qu'elle recouvre est âgée de 0 à 20 ans, mais la majorité des données recensées se concentre sur les élèves en âge de scolarité obligatoire (4 à 16 ans). Pour l'ensemble de la Suisse romande et du Tessin, le taux d'intégration de ces élèves en termes de fréquentation ou non de l'école ordinaire est stable entre 2007 et 2009, même si les cantons présentent des taux d'intégration très différenciés, lesquels renvoient aux résultats obtenus dans l'étude COMOF (2007). Toutefois, un tel résultat n'a de sens qu'accompagné d'autres données et d'autres analyses qui tiennent compte, en outre, du rythme de fréquentation et de l'évolution des trajectoires des élèves. En effet, on constate d'une part que les intégrations totales ont augmenté, et d'autre part que les intégrations à temps partagé, en diminution, s'opèrent selon un rythme plus soutenu, laissant entrevoir au niveau des élèves un processus d'intégration moins graduel.



Premiers enseignements

L'observatoire permet d'examiner assez finement les processus intégratifs, il est à même de suivre un élève durant sa scolarité et de cerner les moments de discontinuité ou de rupture de scolarisation. Dans le cas de la surdité, plusieurs travaux indiquent que l'intégration est forte pour les élèves du degré primaire et que celle-ci diminue au profit d'une scolarité séparée dans le secondaire I. Les données obtenues confortent ces résultats, puisque le taux d'élèves fréquentant à temps plein les classes spécialisées double presque au secondaire I. La population des enfants sourds et malentendants se révèle ainsi être semblable aux autres populations en situation de handicap.

Pour nos mandants, il importe de savoir quels étayages sont donnés pour assurer la réussite de l'intégration et quelles modalités pédagogiques et structurelles l'école inclusive est à même de développer pour ces élèves. En effet, l'élève sourd ou malentendant, comme le recommande la convention, n'est pas seul devant l'école. Les besoins spécifiques qui le caractérisent, et de manière analogue ceux de tout enfant relevant de la pédagogie spécialisée, requièrent la mise en place de mesure d'accompagnement. L'observatoire pointe ainsi la mise en œuvre régulière de certaines mesures comme autant de barrières sécuritaires ou de facteurs de protection adressés aussi bien à l'élève qu'à l'enseignant. Ces prestations portent tant sur des mesures relevant d'un mieux être social et communicatif de l'élève (logopédie, psychologie, psychomotricité, codeurs/euses LPC, interprètes LSF/LSI, aides à la communication, espaces socio-éducatifs, regroupements pour enfants sourds) que sur des mesures de différenciation pédagogique ou d'aide à l'apprentissage que l'enseignant de la classe ordinaire n'est pas à même de fournir. Une analyse ciblée permet de constater que ces aides varient non seulement en fonction de la sévérité de la surdité, mais également en fonction des degrés scolaires. Ainsi, les prestations qui touchent au langage et à la communication (le Langage Parlé Complété, la Langue des Signes, la logopédie, et les aides à la communication) augmentent avec la gravité de la perte auditive et diminuent avec la progression dans le cursus scolaire. Nous notons toutefois une augmentation du soutien psychologique au niveau de la 6^e année, moment crucial de transition vers le secondaire I. Si la présence de ces allocations indique le souci d'ancrage

dans la scolarité régulière, leur progressive diminution signale qu'à terme une partie des élèves ne sera plus considérée comme ayant des besoins spécifiques. Les aides à l'apprentissage présentent un profil similaire : bien qu'il demeure largement dispensé tout au long de la scolarité, le soutien pédagogique spécialisé tend à diminuer en cours de cursus scolaire. C'est ainsi qu'au degré secondaire I, la présence d'enseignants spécialisés aux côtés des élèves sourds est moindre par rapport au cycle primaire, et ce tant au niveau du taux d'élèves bénéficiaires que du nombre d'heures dispensées. Ces données suggèrent donc que l'autonomie de l'élève et sa capacité de réguler ses apprentissages se renforcent à mesure qu'il fréquente l'école ordinaire.

Le processus d'inclusion scolaire a pour objectif de « pourvoir une formation suffisante » à tous les élèves et d'atteindre de façon différenciée et adaptée les objectifs du plan d'études. Dans ce but, des mesures d'intégration sont allouées à l'enseignant de classe ordinaire qui accueille un enfant sourd ou malentendant afin d'assurer la différenciation pédagogique indispensable à ce dernier. Les mesures documentées par l'observatoire montrent que les cantons privilégient la collaboration avec des logopédistes et des enseignants SPS, ainsi que la participation à des séances de réseau. Il apparaît que les mesures allouées à la formation ou à un allègement horaire du travail restent secondaires. Par ailleurs, les prestations allouées à l'élève contribuent elles aussi à alléger la tâche d'enseignement/apprentissage. Cependant, les collaborations entre les différents acteurs en présence restent peu documentées et en particulier les incidences qu'entraînent la présence de tierces personnes au sein de la classe quant à la posture et au travail de l'enseignant.

L'état des lieux ainsi constitué permet de saisir les mouvements et les processus intégratifs ou séparatifs de cette population et si l'on ne peut qu'être satisfait du taux d'élèves intégrés, il serait néanmoins important d'interroger les motifs de retour dans des classes séparées des élèves du secondaire I. Une veille documentée quant à cette progression et à cette fluctuation reste éminemment nécessaire pour assurer aux élèves qui présentent des besoins éducatifs particuliers une scolarisation qui leur soit favorable.

Pédagogie spécialisée et MITIC, un duo gagnant !

ELVIO FISLER, COORDINATEUR
EN INFORMATIQUE PÉDAGOGIQUE SPÉCIALISÉE

Les outils informatiques constituent un apport indéniable à la pédagogie spécialisée. La mise en place d'un réseau de soutien pluridisciplinaire est cependant nécessaire. Coup de projecteur sur une cellule de coordination vaudoise.

La CIPS¹ (cellule de Coordination en informatique pédagogique spécialisée dans le canton de Vaud) est une ressource mise à disposition par l'Office de l'enseignement spécialisé² (OES) et la Fondation de Verdeil³ pour répondre aux besoins importants que les services du DFJC voient « remonter ».

Exemple: un élève atteint de dyspraxie peut bénéficier d'outils informatiques, quels sont-ils et comment les mettre en œuvre dans un contexte qui n'est pas toujours familiarisé avec ces possibilités et ces outils ? quels logiciels, quels prérequis ? ces aménagements et ces investissements sont-ils gérables ?

Des besoins de coordination

Le besoin de coordonner les propositions de soutiens pédagogiques adaptés (pédagogie compensatoire ou pédagogie spécialisée) et les ressources informatiques (MITIC en général) est grand. Utiliser ces outils implique un large panel de professionnels qui doivent intégrer ces solutions innovantes mais souvent encore peu balisées ou connues.

Il faut aussi coordonner les desiderata (demandes légitimes des parents, souhaits des thérapeutes, etc...) et les possibilités d'utilisation efficiente à l'interne (formation des enseignants, complexité des maintenances, suivis sur plusieurs plans...). Notre cellule de coordination propose une réflexion pluridisciplinaire à tous les acteurs du projet.

Un cadre inspiré de la CDIP

La CIPS s'inspire de la stratégie de la CDIP en matière de technologies de l'information et de la communication (cf. directives du 1.3.2007⁴).

« L'intégration des TIC dans l'enseignement à tous les niveaux » et pour tous les élèves est un point qui nous tient à cœur. Les MITIC sont une ressource pédagogique de premier ordre, nous avons également pu mettre en évidence que l'utilisation cohérente et coordonnée des MITIC est pertinente pour des élèves ayant des besoins spécifiques. Nous avons aussi apprécié que le Plan d'études romand (PER)

remette l'éducation aux médias au premier plan. Il est en outre avéré que l'« alphabétisation numérique » va souvent de pair avec une meilleure intégration et qu'elle contribue à « promouvoir l'égalité des chances ».

Exemple: l'enfant a besoin de pouvoir expérimenter et agir sur la réalité qui l'entoure afin de se développer. Avoir un handicap moteur ne permet parfois pas ou plus cette prise de contrôle du réel. L'informatique adaptée pourra, dans ce cas, permettre tout de même à l'enfant d'agir sur l'environnement.

La CIPS, un concept novateur

Notre structure est rattachée au Département de la formation, de la jeunesse et de la Culture du canton de Vaud (DFJC) et permet de mettre en avant des ressources et des offres pour tous, au plus près des besoins.

Nous formons un *team* ancré dans le terrain de la pratique par nos activités sur le terrain et sommes au service des écoles du canton ainsi que des institutions d'enseignement spécialisé. Nous misons surtout sur deux pôles: d'une part les compétences

dans l'enseignement spécialisé, par la formation de formateurs et le suivi pédagogique, d'autre part, la gestion de projet, dans laquelle la technique et l'ingénierie jouent le rôle de soutien et de cadre.

La CIPS veut faire le lien « conseils » sur le matériel et les logiciels spécialisés, leur utilisation et les contextes spécifiques obligés. L'aide à la création et aux développements de nouvelles solutions est également un de ses buts, s'aidant en cela

1 <http://php.educanet2.ch/espaces/IMG/pdf/Flyer-CIPS-2010-11-18-l.pdf>

2 <http://www.vd.ch/fr/autorites/departements/dfjc/sesaf/oes/>

3 <http://www.verdeil.ch>

4 http://www.geneve.ch/sem/doc/ICT-Strategie_Kantone_f.pdf

de structures romandes comme *alternatic.ch*⁵ (association romande sans but lucratif de praticiens de l'informatique dans l'enseignement spécialisé de Suisse romande). La CIPS fonctionne en lien étroit avec les ressources des écoles, en premier lieu les PResMITIC⁶ (Personnes ressources MITIC): elles sont les relais locaux à même de dispenser formation, soutien et conseils.

Au service des élèves

Le travail en réseau et la mise en évidence des ressources internes sont la priorité de notre cellule de coordination. Nous pouvons ainsi accompagner certaines demandes, participer à l'adaptation de certains produits, afin de les rendre accessibles et pleinement utilisables, évaluer les éventuelles ressources nécessaires et accompagner

les collègues dans la mise en place d'un projet spécifique.

Exemple: L'équipement informatique de cette classe est maintenant au «top» et pourtant l'informatique est encore difficilement gérable au quotidien. Une analyse a pu montrer que tel élève ne supportait pas l'encombrement du coin informatique: les trop nombreux écrans l'empêchaient de se focaliser sur son travail.

Liens techniques et logistiques

Nous offrons également une aide logistique pour les achats, ce qui permet de proposer une cohérence entre les machines et les périphériques. Les interfaces spécialisées doivent pouvoir être pensées dans un tout incluant besoins pédagogiques et notions de gestion logistique.

Accès à la communication pour tous

Dans un milieu très spécialisé et pointu comme le nôtre, les relais avec les écoles ordinaires accueillant des élèves en intégration et avec les écoles spécialisées sont très importants: «*alternatic.ch*» permet de mieux promouvoir ces actions, en partenariat avec les cellules qui voient le jour dans les cantons – notre CIPS dans le canton de Vaud, ou les personnes ressources en enseignement spécialisé sur Fribourg, etc. Les concepteurs de matériel pédagogique, tout comme les prescripteurs de contenus, prennent conscience des enjeux et des nécessités de travailler dans le sens de l'accessibilité à tout pour tous.

La Communication alternative et augmentative (CAA) permet à une personne de communiquer alors qu'elle ne peut pas le faire oralement (par exemple en raison d'une faiblesse musculaire du système phonatoire). La CAA se pratique depuis de nombreuses années déjà grâce à des supports physiques (tableaux de communication avec étiquettes «*scratchées*» p.ex.). Aujourd'hui, sa version numérisée se popularise notamment à travers les logiciels ins-

tallés d'usine sur toutes les machines mises à disposition des écoles (c'est le «*master cantonal*» ou image disque déployée sur tout le parc Apple, prenant en compte les besoins spécifiques des écoles, y compris ceux de la pédagogie spécialisée).

Le vieillissement de la population (dans les pays développés) semble «*doper*» la recherche et la mise à disposition de solutions accessibles. L'ultra portabilité à prix abordable fait une entrée remarquée.

Exemple: les appareils de type tablette ou smartphone peuvent être des outils de tout premier ordre (simples, robustes, sans fils et ultra portables). Ainsi, l'iPhone d'un élève, grâce à un logiciel de prise de notes très simple (photos, sons, textes), lui permet de garder une trace de ses activités et de les partager avec ses thérapeutes et ses parents. Cet outil l'aide grandement: il est sa mémoire. Pour tel autre, atteint de myopathie, il est utilisable facilement pour écrire quelques textes ou prendre connaissance de définitions: il est léger, se met dans la poche, il est devenu indispensable.

Des liens et de la formation

L'informatique spécialisée a maintenant acquis ses lettres de noblesse, elle est aussi devenue accessible. L'outil est réellement compris comme complémentaire, efficace, modulable à souhait et, surtout, très précieux pour son soutien à la différenciation. C'est un atout dans l'aide à l'élève ayant des besoins spécifiques. Nous sommes convaincus que pour que ces affirmations prennent toute leur valeur il faut que des liens et des réseaux se créent au niveau local, au niveau romand, suisse, international.

Exemple: ChewingWord⁷ est un logiciel opensource innovant et ludique d'aide à la saisie et à la communication verbale. Grâce aux contacts que certains membres d'alternatic.ch ont pu nouer avec son concepteur, le logiciel a pu être amélioré et inclure notamment des pictogrammes ou une synthèse vocale.

Nous aimerions favoriser ces liens et les nourrir car nous pensons que le jeu en vaut très largement la chandelle !

⁵ <http://www.alternatic.ch>

⁶ <http://www.pressmitic.ch/> et <http://www.pressmitic.ch/a-propos/>

⁷ <http://chewingword.wikidot.com/>

Nouvelles de la CIIP

CAROLINE CODONI-SANCEY
CHARGÉE DE COMMUNICATION CIIP

La CIIP a un nouveau membre...

Suite aux élections tessinoises d'avril pour le Conseil d'Etat, Monsieur Gabriele Gendotti a cédé sa place au socialiste Manuele Bertoli à la tête du Département de l'éducation, de la culture et du sport. Il rejoint les sept autres Ministres constituant la CIIP.



...et un nouveau secrétaire général

Monsieur Olivier Maradan a succédé début avril à Monsieur Christian Berger au poste de secrétaire général de la CIIP. Il a dirigé jusqu'ici l'Unité de coordination « Scolarité obligatoire » de la CDIP et assumé la fonction de secrétaire général adjoint.

Jusqu'à fin juillet, Monsieur Christian Berger reste chargé de certains projets, pour l'essentiel la préparation de l'Université d'été de la FREREF, organisée à Neuchâtel du 29 au 31 août 2011 (voir ci-dessous).

Plan d'études romand (PER)

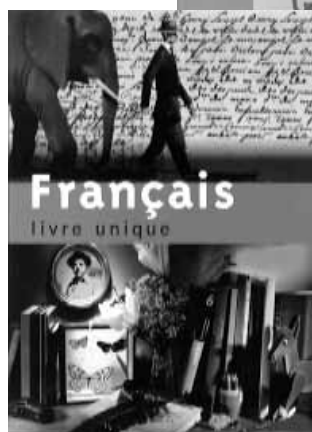
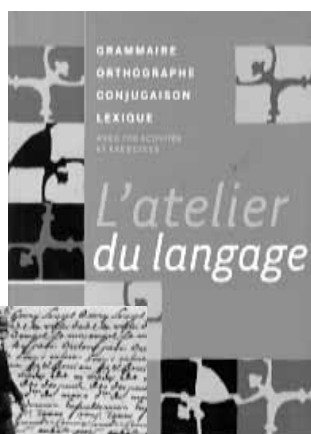
La formation du corps enseignant au nouveau plan d'études romand (PER) a démarré l'automne dernier. Entre la prochaine rentrée scolaire et 2014, les divers

cycles d'enseignement entreront dans l'usage du PER, selon des rythmes pouvant légèrement varier selon les cantons.

Moyens d'enseignement romands

Français

Les ouvrages *L'Atelier du langage* et *Le Livre unique* sortent en août pour le degré 10. Ils constituent les moyens de base pour l'enseignement de la grammaire, de la conjugaison et de l'orthographe françaises.



Anglais

La phase pilote d'introduction de l'enseignement de l'anglais dès la 7^e année (HarmoS) démarrera à la rentrée prochaine, dans tous les cantons romands à l'exception de Genève (10 classes par canton). En prévision de cela, la CIIP a organisé en mai, en collaboration avec l'éditeur *Cambridge University Press*, trois journées de présentation des moyens d'enseignement sélectionnés et adaptés suite à un appel d'offre: *More!* pour le primaire et *English in Mind* pour le secondaire.

En parallèle, la CIIP a donné son feu vert à la réalisation du plan d'études d'anglais 7^e - 11^e. Son entrée en vigueur devrait coïncider avec la mise à disposition des nouveaux moyens d'anglais et le démarrage de cet enseignement dès la 7^e à la rentrée 2013/14.

Allemand

Les moyens d'enseignement d'allemand 5^e - 11^e seront renouvelés en 2014. Un appel d'offre, validé par la CIIP, sera lancé d'ici la prochaine rentrée.

Une phase pilote de deux ans est prévue dès la rentrée 2012/13 pour assurer la bonne adéquation de la collection des moyens sélectionnés avec le PER et le contexte romand.

Mathématiques

Les moyens de mathématiques 9-11 ont été profondément réaménagés et modifiés suite aux travaux d'harmonisation des objectifs de la scolarité obligatoire (*HarmoS*) et à l'adoption du plan d'études romand. La nouvelle collection sera dans les classes de 9^e en août. Une brochure de présentation est disponible sur www.ciip.ch.

Géographie-Histoire**Cycle 1**

Des activités en Géographie, Histoire et Sciences de la nature (anciennement Connaissance de l'environnement) sont en train d'être rédigées. Une première édition du classeur contenant des activités 1-2 est prévue pour la rentrée scolaire 2012. Les activités pour les degrés 3-4 suivront, à une échéance encore indéterminée.

Cycle 2

Histoire: des moyens romands sont en préparation; la CIIP a pris acte en avril du cahier des charges de cette réalisation et autorisé la poursuite des travaux des auteurs sur cette base. La sortie du moyen d'enseignement 5e est prévue en 2013.

Géographie: la brochure fribourgeoise GEO-FR 4P (ancien) sera adaptée pour les classes de 5-6; les deux moyens d'enseignement vaudois Paysages suisses et Géographie de la Suisse seront aménagés pour les classes de 7-8. Sortie du moyen d'enseignement 5^e prévue en 2013.

Cycle 3

La CIIP prévoit de lancer la réalisation des moyens d'enseignement en histoire et géographie pour les degrés 9 à 11 dès 2012.

Naissance d'une Fondation romande pour le cinéma

Les cantons de Fribourg, Genève, Jura, Neuchâtel, Valais, Vaud, ainsi que les villes de Genève et de Lausanne, ont signé le 26 mai dernier à Saillon (VS) l'acte constitutif d'une Fondation romande pour le cinéma. Présidée par l'ancien président de la CIIP neuchâtelois Thierry Béguin, cette Fondation vise à professionnaliser et optimiser

les différentes aides publiques à la création et à la production d'œuvres cinématographiques existantes en Suisse romande. En mettant en commun annuellement 10 millions de francs, la région romande entend devenir un pôle culturel fort et accroître son soutien à la création cinématographique sous différentes formes.

RomandTIC 2011

Dans le prolongement d'une première édition très suivie en 2009, une nouvelle journée RomandTIC aura lieu le mercredi 9 novembre 2011 à la HEP de Fribourg, de 9h à 17h. Cette «journée intercantonale d'intégration des MITIC dans la pédagogie» s'adresse prioritairement aux enseignants (dont les responsables de branches) et aux «formateurs de formateurs MITIC» (F3 MITIC).

Après une introduction par la présidente de la CDIP, Mme Isabelle Chassot, l'accent sera mis sur les ressources électroniques d'enseignement et d'apprentissage qui permettent d'atteindre les objectifs mentionnés dans le Plan d'études romand.

En marge des ateliers, différents stands informeront sur les initiatives cantonales ou romandes qui combinent déjà pédagogie, informatique et/ou pratique des médias. Durant la journée, les participants pourront se familiariser avec une série de ressources dans cinq ateliers à choix successifs. L'éventail des ressources présentées couvre tous les cycles du PER et la plupart des disciplines.»

Les inscriptions seront ouvertes dès la rentrée scolaire et jusqu'à fin septembre, via le site de la CIIP.

Université d'été de la FREREF à Neuchâtel

La CIIP organisera, en collaboration avec l'Université de Neuchâtel, la prochaine Université d'été de la *Fondation des régions européennes pour la recherche en éducation et formation* (FREREF) du 29 au 31 août 2011.

Sur le thème *La dimension contributive de l'entreprise à l'Apprendre tout au long de la vie*, cet important congrès réunira environ 200 représentants de 25 régions européennes autour de la formation

initiale et continue en entreprise. Ce sera l'occasion pour les services de la formation professionnelle et de l'orientation professionnelle, ainsi que pour les centres de formations professionnelles, publics ou privés au sein des entreprises, de faire le point sur les différents aspects liés au «capital humain».

Inscriptions et renseignements sur www2.unine.ch/freref.

Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée

du 25 octobre 2007

I. But et principes de base de l'accord

Art. 1 But

Les cantons concordataires travaillent ensemble dans le domaine de la pédagogie spécialisée dans le but de respecter les obligations découlant de la Constitution fédérale de la Confédération suisse¹, de l'accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire² et de la loi fédérale sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées³. En particulier,

- a. ils définissent l'offre de base qui assure la formation et la prise en charge des enfants et des jeunes à besoins éducatifs particuliers,
- b. ils promeuvent l'intégration de ces enfants et de ces jeunes dans l'école ordinaire,
- c. ils s'engagent à utiliser des instruments communs.

Art. 2 Principes de base

La formation dans le domaine de la pédagogie spécialisée repose sur les principes suivants :

- a. la pédagogie spécialisée fait partie du mandat public de formation ;
- b. les solutions intégratives sont préférées aux solutions séparatives, ceci dans le respect du bien-être et des possibilités de développement de l'enfant ou du jeune concerné et en tenant compte de l'environnement et de l'organisation scolaires ;
- c. le principe de gratuité prévaut dans le domaine de la pédagogie spécialisée ; une participation financière peut être exigée des titulaires de l'autorité parentale pour les repas et la prise en charge ;
- d. les titulaires de l'autorité parentale sont associés à la procédure de décision relative à l'attribution de mesures de pédagogie spécialisée.

II. Droit aux mesures de pédagogie spécialisée

Art. 3 Ayants droit

De la naissance à l'âge de vingt ans révolus, les enfants et les jeunes qui habitent en Suisse ont droit à des mesures appropriées de pédagogie spécialisée dans les conditions suivantes :

- a. avant le début de la scolarité : s'il est établi que leur développement est limité ou compromis ou qu'ils ne pourront pas suivre l'enseignement de l'école ordinaire sans soutien spécifique,
- b. durant la scolarité obligatoire : s'il est établi qu'ils sont entravés dans leurs possibilités de développement et de formation au point de ne pas ou de ne plus pouvoir suivre l'enseignement de l'école ordinaire sans soutien spécifique, ou lorsqu'un autre besoin éducatif particulier a été constaté.

III. Définition de l'offre de base en pédagogie spécialisée

Art. 4 Offre de base

¹ L'offre de base en pédagogie spécialisée comprend

- a. le conseil et le soutien, l'éducation précoce spécialisée, la logopédie et la psychomotricité,
- b. des mesures de pédagogie spécialisée dans une école ordinaire ou dans une école spécialisée, ainsi que
- c. la prise en charge en structures de jour ou à caractère résidentiel dans une institution de pédagogie spécialisée.

² Les cantons prennent en charge l'organisation des transports nécessaires ainsi que les frais correspondants pour les enfants et les jeunes qui, du fait de leur handicap, ne peuvent se déplacer par leurs propres moyens entre leur domicile et l'établissement scolaire et/ou le lieu de thérapie.

Art. 5 Mesures renforcées

¹ Lorsque les mesures octroyées avant l'entrée en scolarité ou dans le cadre de l'école ordinaire s'avèrent insuffisantes, une décision quant à l'attribution de mesures renforcées doit être prise sur la base de la détermination des besoins individuels.

² Les mesures renforcées se caractérisent par certains ou par l'ensemble des critères suivants :

- a. une longue durée,
- b. une intensité soutenue,
- c. un niveau élevé de spécialisation des intervenants, ainsi que d. des conséquences marquantes sur la vie quotidienne, sur l'environnement social ou sur le parcours de vie de l'enfant ou du jeune.

Art. 6 Attribution des mesures

¹ Les cantons concordataires désignent les autorités compétentes, chargées de l'attribution des mesures de pédagogie spécialisée.

² Les autorités compétentes pour l'attribution des mesures de pédagogie spécialisée désignent les prestataires de services.

³ La détermination des besoins individuels prévue à l'art. 5, al. 1, se fait dans le cadre d'une procédure d'évaluation standardisée, confiée par les autorités compétentes à des services d'évaluation distincts des prestataires.

⁴ La pertinence des mesures attribuées est réexaminée périodiquement.

¹ RS 101

² Recueil des bases légales de la CDIP, ch. 1.2

³ RS 151.3

IV. Instruments d'harmonisation et de coordination

Art. 7 Instruments communs

¹ Les cantons concordataires utilisent dans la législation cantonale, dans le concept cantonal relatif au domaine de la pédagogie spécialisée, ainsi que dans les directives correspondantes

- a. une terminologie uniforme,
- b. des standards de qualité uniformes pour la reconnaissance des prestataires, et
- c. une procédure d'évaluation standardisée pour la détermination des besoins individuels, selon l'art. 6, al. 3.

² La Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) est responsable du développement et de la validation scientifiques des instruments communs prévus à l'al. 1. Elle consulte à cet effet les organisations faîtières nationales d'enseignants, de parents et d'institutions pour enfants et jeunes en situation de handicap.

³ Les instruments communs sont adoptés par l'Assemblée plénière de la CDIP, à la majorité des deux tiers de ses membres. Ils sont révisés par les cantons concordataires selon une procédure analogue.

⁴ L'offre de base en pédagogie spécialisée est prise en considération dans le cadre du monitoring national de l'éducation.

Art. 8 Objectifs d'apprentissage

Les niveaux d'exigence dans le domaine de la pédagogie spécialisée sont adaptés à partir des objectifs d'apprentissage fixés dans les plans d'études et des standards de formation de l'école ordinaire; ils prennent en compte les besoins et capacités individuels de l'enfant ou du jeune.

Art. 9 Formation des enseignants et du personnel de la pédagogie spécialisée

¹ La formation initiale des enseignants spécialisés et du personnel de la pédagogie spécialisée intervenant auprès des enfants et des jeunes est définie dans les règlements de reconnaissance de la CDIP ou dans le droit fédéral.

² Les cantons concordataires travaillent ensemble au développement d'une offre appropriée de formation continue.

Art. 10 Bureau cantonal de liaison

Chaque canton concordataire désigne à l'intention de la CDIP un bureau cantonal de liaison pour toutes les questions relatives au domaine de la pédagogie spécialisée.

Art. 11 Prestations extracantonales

Le financement des prestations fournies par des institutions de pédagogie spécialisée, à caractère résidentiel ou en externat, situées hors du canton se fonde sur la Convention intercantonale relative aux institutions sociales (CIIS)⁴.

V. Dispositions finales

Art. 12 Adhésion

L'adhésion à cet accord est déclarée auprès du Comité de la CDIP.

Art. 13 Dénonciation

Toute dénonciation de cet accord doit être déclarée auprès du Comité de la CDIP. Elle prend effet à la fin de la troisième année civile qui suit la dénonciation de l'accord.

Art. 14 Délai d'exécution

Les cantons adhérant au présent accord au-delà du 1er janvier 2011 sont tenus de l'appliquer dans un délai de six mois après sa ratification.

Art. 15 Entrée en vigueur

¹ Le Comité de la CDIP fait entrer en vigueur le présent accord à partir du moment où dix cantons au moins y ont adhéré, mais au plus tôt le 1er janvier 2011.

² L'entrée en vigueur de l'accord est communiquée à la Confédération.

Art. 16 Principauté du Liechtenstein

La principauté du Liechtenstein peut adhérer à l'accord. Elle jouit alors des mêmes droits et doit s'acquitter des mêmes devoirs que les cantons signataires.

Heiden, le 25 octobre 2007

Au nom de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique

La présidente :

Isabelle Chassot

Le secrétaire général :

Hans Ambühl

Pour consulter la *Terminologie uniforme pour le domaine de la pédagogie spécialisée* et les *Standards de qualité des cantons pour la reconnaissance des prestations dans le domaine de la pédagogie spécialisée*, veuillez vous référer au site internet http://www.edudoc.ch/static/web/aktuell/medienmitt/konk_sonder_web_f.pdf.

Nouvelles publications de l'IRDP

CARDINET, Jean & WIRTHNER, Martine. (2010). *Elèves et classes apprennent à lire : reprise des données d'une recherche en lecture selon une approche multiniveau*. Neuchâtel : IRDP (10.3)

FORSTER, Simone (éd.). (2010). *Ecole et impératif de qualité : oui mais comment... ? : actes du séminaire 2009 de l'AIDEP, Leysin, 10 et 11 décembre / org. Michel Guyaz ; Matthis Behrens... et al.* Neuchâtel : IRDP (10.1)

INSTITUT DE RECHERCHE ET DE DOCUMENTATION PEDAGOGIQUE (IRDP). (2010). *Rapport annuel 2009*. Neuchâtel : IRDP (10.2)

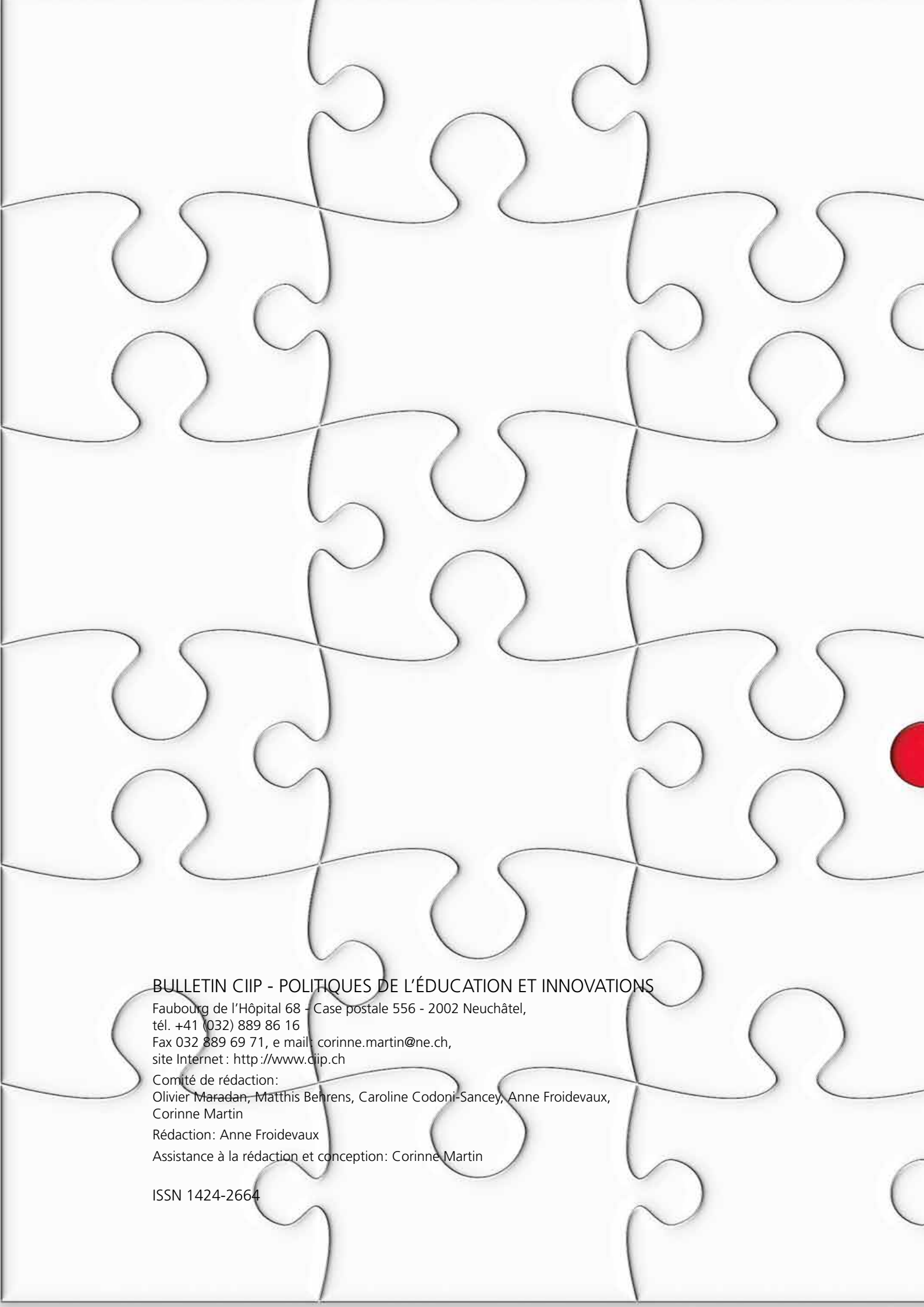
PAGNOSSIN, Elisabetta. (2010). *La recherche suisse romande en éducation et en formation (2007-2009)*. Neuchâtel : IRDP (10.4)

POCHON, Luc-Olivier & VERMOT, Bertrand. (2010). *Math789-eval : résultats de l'enquête auprès des enseignants de mathématiques : premières tendances*. Neuchâtel : IRDP (Document de travail ; 10.1001)

Dans d'autres éditions :

CONRAD, Sarah-Jane & ELMIGER, Daniel (éds). (2010). *Vivre et communiquer dans une ville bilingue : une expérience biennoise = Leben und Reden in Biel/Bienne : Kommunikation in einer zweisprachigen Stadt*. Tübingen : Narr Verlag. (Mannheimer Beiträge zur Sprach- und Literaturwissenschaft ; 77)

ELMIGER, Daniel et al. (2010). *Immersionsunterricht am Gymnasium : ein Fallstudie zur zweisprachigen Maturität in der Schweiz*. Bern : Hep Verlag



BULLETIN CIIP - POLITIQUES DE L'ÉDUCATION ET INNOVATIONS

Faubourg de l'Hôpital 68 - Case postale 556 - 2002 Neuchâtel,
tél. +41 (0)32 889 86 16

Fax 032 889 69 71, e mail: corinne.martin@ne.ch,
site Internet : <http://www.ciip.ch>

Comité de rédaction:

Olivier Maradan, Matthias Behrens, Caroline Codoni-Sancey, Anne Froidevaux,
Corinne Martin

Rédaction: Anne Froidevaux

Assistance à la rédaction et conception: Corinne Martin

ISSN 1424-2664